



إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم



جمهورية إندونيسيا



إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية إندونيسيا



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم جمهورية إندونيسيا

٣) مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦ هـ

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم جمهورية
إندونيسيا. / مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية -. الرياض ،
١٤٤٦ هـ

٧٧ ص ؛ ١٧*٢٤ سم-. (التخطيط اللغوي ؛ ٤٣)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٥٣٠
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٤٨-٤

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	جمهورية إندونيسيا
١٦	أولاً - نبذة عامة:
١٧	ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية إندونيسيا
٢٢	ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إندونيسيا:
٣٨	رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية إندونيسيا:
٥٤	خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إندونيسيا:
٦٧	سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية:
٦٩	سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في إندونيسيا: 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 توفير 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، ويتحقّق 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 يُقدّم له برصدٍ شاملٍ مُفصّل لحال اللغة العربية عالميًا، مؤسّس 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 مُعجَزٌ نوعيٌّ أمكن به الانتقال بالتخطيط والسياسة اللغوية من المستوى الوطني إلى المستوى الدولي، لأنه فاتحة مشروع لغوي أعظم يتضمّن أهدافًا أسمى، ويتوسّل أدوات أكفأ، ويتغيّا نتائج أنفذ، بها ستبني التعاونات متعددة الأطراف من أجل إنشاء منهج مُوحّد 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 عاقبه وخاصه، ومن ثم عقد شراكات أقوى بين الدول العربية والشبكات اللغوية العالمية، والمنظمات الدولية، لتعزيز المكانة العالمية للغة العربية وسيطاً تواصلياً يُبرز الثقافة العربية والحضارة العربية الإسلامية.

إن العربية لغة حياة، ورمز هوية، وأداة تواصل 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 مفتاحاً 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, 2016; Sumi & Sumi, 2023). كما أن قلة الفرص المتاحة لممارسة اللغة وغياب التواصل مع الناطقين بها تعوق تطوير الطلاقة اللغوية (Tsukada, 2011). من جانب آخر، فإن ضعف مكانة اللغة العربية في سوق العمل يُقلل من دافعية البعض لتعلّمها (العوضي، 2016). 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؛ ليُقدِّم 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 جُمع 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 تحدياً أساسياً 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؛ وفقاً 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 تمثيلاً أكثر دقةً لواقع تعليم اللغة العربية في سياقات لغوية وثقافية ودينية متعددة عبر القارة الآسيوية. وانطلاقاً من ذلك، مُنحت الأولوية للدول التي تتميز بأعلى مستويات التنوع في هذه المؤشرات الثلاثة؛ حيث يُتوقع أن تكون التحديات المرتبطة بتعليم اللغة العربية أكثر وضوحاً. كما أن هذه الدول تُبرز دور اللغة العربية بوصفها أداةً فعّالة للتواصل والتفاعل بين لغات وثقافات وأديان مختلفة. يتيح هذا النهج فرصة لتقديم تحليل أكثر عمقاً 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، مستنداً 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 والعرقى 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 حُلِّيت 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.

جمهورية إندونيسيا



تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغة ثانية حول العالم





أولاً - نبذة عامة:

تقع جمهورية إندونيسيا في الجنوب الشرقي من قارة آسيا، وعاصمتها جاكارتا. وتحيط بها من جهاتها المختلفة دول عديدة، منها ماليزيا وسنغافورة والفلبين وجزر أندمان وجزر النيكوبار، وغيرها (Lewis et al, 2016). وتقدر المساحة الإجمالية للدولة بنحو ١,٩١٩,٤٤٠ كيلو مترا مربعا. ويبلغ عدد سكانها حسب أحدث إحصائية رسمية للأمم المتحدة (United Nations, 2020) نحو ٢٧٨ مليون نسمة. وفي إندونيسيا ستة أديان مُعترف بها، وهي: الإسلام، وتُعدّ إندونيسيا من هذا الجانب، أكبر دولة من حيث عدد سكانها من المسلمين، ثم البروتستانتية والكاثوليكية، بالإضافة إلى البوذية والهندوسية والكونفوشيوسية (Azra, 2004).

وأما اللغات المستخدمة في إندونيسيا، فتأتي في مقدمتها لغة البهاسا Bahasa الإندونيسية، وهي اللغة الوطنية والرسمية للبلاد، وتنتمي إلى عائلة لغات التاي (Lewis et al, ٢٠١٦). ويتكلم معظم الإندونيسيين أيضًا لغتهم العرقية أو لهجتهم الخاصة، بالإضافة إلى أكثر اللغات التي يتحدث بها الجاويون والسودانيسيون (Kohler, 2019). وأما اللغات الأجنبية المستخدمة في إندونيسيا فهي الإنجليزية، وهي اللغة الأكثر استخدامًا في المدارس وفي قطاع السياحة (Kohler, ٢٠١٩)، والهولندية، والألمانية، والفرنسية، واليابانية، والمندرين الصينية، واللغة العربية.

ويمكن أن نعدّ اللغتين العربية والصينية من لغات المستوى الثاني بين اللغات الأجنبية في إندونيسيا، وتأتيان بعد لغة البهاسا واللغة الإنجليزية والهولندية (Zein et al, 2020) التي تعد من لغات المستوى الأول. ويقدر عدد المتحدثين بلغة المندرين الصينية بـ ٤٦٦ ألف شخص، وهي من هذا الجانب اللغة الأقرب إلى العربية التي يقدر عدد مستخدميها بـ ٢٨٣ ألف شخص (Eberhard et al., 2024).

وأما اللغة العربية، فقد دخلت إندونيسيا عبر التجارة والدين والثقافة منذ القرون الوسطى، وتحديدًا خلال القرن السابع ميلادي مع وصول التجار العرب المسلمين إلى الأرخبيل الإندونيسي (Tohe, ٢٠١٨). وبدأت في الانتشار تدريجيا عبر التجارة والدين والتعليم الديني (Wahida, & Saidah, ٢٠٢٠). وكانت اللغة العربية في تلك الفترة تُدرّس بدءًا من التعريف بحروف الهجاء (Wahida, & Saidah, 2020). وكان للعربية دور مهم في نشر الإسلام والحضارة العربية في إندونيسيا (Muradi et al, 2021). وهي تستخدم بشكل رئيسي كلغة دينية وثقافية في إندونيسيا، من قبل المسلمين الإندونيسيين، الذين يشكلون نحو ٨٧٪ من سكان البلاد (Zein, 2020, Azra, 2004).



وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إندونيسيا 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 وقفاتٍ مع مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في إندونيسيا، 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 إندونيسيا. 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 إندونيسيا. وقد أجمالنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة: أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية إندونيسيا

للتعرف على مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إندونيسيا، شملت الدراسة عشر مؤسسات تقدم برامج مخصصة 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 المؤسسة إلى جانب اللغة العربية وما إذا كانت المؤسسة معتمدة أم لا. ومن جهة أخرى، اتجهت الأسئلة نحو توضيح ما إذا كانت هذه المؤسسات تمنح شهادات لطلابها، وهل تضم معامل لغوية أو مكتبات وما مدى غنى تلك المكتبات بالكتب الهادفة ذات الصلة.

١. رسالة المؤسسات:

تمثلت رسائل مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إندونيسيا في أمرين. فقد أفادت أربع مؤسسات أن رسالتها تتمثل في تعليم اللغة العربية، وتأهيل خريجها أكاديميًا ليتمكنوا من الالتحاق بالجامعات الخارجية. وأوضحت بقية المؤسسات أن رسالتها تتمحور حول تعليم العربية ونشر ثقافتها، وتدريس العلوم الإسلامية وقيمها، وتأهيل العلماء وتكوينهم علميًا.



٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية إندونيسيا، ويمكن إجمالها في الآتي:

أ. تعليم اللغة العربية لأغراض التواصل في الحياة اليومية، والتعريف بالثقافة العربية الإسلامية.

ب. تعليم اللغة العربية لتأهيل الطلبة أكاديميًا.

ج. إعداد معلمي اللغة العربية وتأهيلهم.

د. تأهيل المترجمين المتمكنين لترجمة النصوص الدينية.

هـ. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

و. تعليم العلوم الإسلامية، وكتب التراث الإسلامي.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إندونيسيا

تنوعت مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إندونيسيا بين ٥ مراكز إسلامية، و٣ جامعات، ومركزين لتعليم اللغة، وفي الجدول (١،٢) ملخص لهذه الخصائص

الجدول ١،٢ : برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المؤهلات أو الدرجات العلمية التي تقدمها 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			
سنة إلى سنتين	فصلي	شهادة إتمام	أكثر من ٥٠ طالبا	٤١٠	٣٦٩	معتمدة	١٩٩٦	جامعة
سنة إلى سنتين	فصلي	شهادة إتمام	أكثر من ٥٠ طالبا	١٥٠٠	٢٦٢٧	غير معتمدة	١٩٩٧	جامعة
أكثر من سنتين	فصلي	درجة البكالوريوس	أكثر من ٥٠ طالبا	٩	٩	غير معتمدة	٢٠١٦	جامعة
سنة إلى سنتين	فصلي	شهادة إتمام	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبا	٢٠	٣٠	غير معتمدة	١٩٨٣	مركز إسلامي
١٢-٦ شهراً	فصلي	شهادة إتمام	أكثر من ٥٠ طالبا	١٢	٨	غير معتمدة	١٩٩٠	مركز إسلامي
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة إتمام	أكثر من ٥٠ طالبا	٧٥٠	٠	معتمدة	٢٠٠٩	مركز إسلامي
١٢-٦ شهراً	نصف سنوي	شهادة إتمام	أكثر من ٥٠ طالبا	١٥	٤	غير معتمدة	٢٠١٨	مركز إسلامي
سنة إلى سنتين	فصلي	شهادة إتمام	أقل من عشرة طلاب	٠	١٠٥	غير معتمدة	٢٠٢٣	مركز إسلامي
١٢-٦ شهراً	شهري	شهادة إتمام	أكثر من ٥٠ طالبا	٥٠	٢٠	غير معتمدة	٢٠١٥	مركز لغة
أقل من ثلاثة أشهر	شهري	شهادة إتمام	أكثر من ٥٠ طالبا	٧٠	٥٠	غير معتمدة	٢٠١٨	مركز لغة



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

بيّنت الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في إندونيسيا معتمدة أكاديميًا بنسبة ٢٠٪ فقط. كما بينت الدراسة أن عدد الطلبة الذكور المسجلين في برامج اللغة العربية حاليًا يتراوح بين ٩ طلاب في أحد المراكز الإسلامية و ١٥٠٠ طالب في إحدى الكليات الجامعية، فيما يتراوح عدد الطالبات بين ٤ طالبات في أحد المراكز الإسلامية و ٢٦٢٧ طالبة في إحدى الكليات الجامعية. وأما متوسط أعداد الخريجين من برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيتضح من الدراسة أنه يزيد عن ٥٠ طالبًا في تقدير ٨٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة، فيما يقدر ١٠٪ منهم أنه يتراوح بين ١٠ و ٢٠ طالبًا، أو يقل عن ١٠ طلاب، بنسبة متساوية لكل من التقديرين.

وأما المؤهلات أو الدّرجات العلميّة التي تمنحها المؤسسة في برنامج اللغة العربية، فيتضح أن ٩٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة إتمام للبرنامج، و ١٠٪ منها تمنح درجة البكالوريوس. وتعتمد ٧٠٪ من تلك المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي. وتتراوح المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية بين سنة واحدة إلى سنتين في ٤٠٪ من المؤسسات، وبين ٦ إلى ١٢ شهرًا في ٣٠٪ منها، وقد تمتد لأكثر من سنتين في ٢٠٪ من المؤسسات.

وتنتهج المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حدّ ما. فقد أشارت تسع من المؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة إلى أن اللغة العربية هي اللغة التي يجب على المنتمين للمؤسسة استخدامها في التدريس وفي التواصل داخل حرم المؤسسة، فيما أفادت مؤسسة واحدة أنها تنتهج سياسة الثنائية اللغوية فتسمح باستخدام اللغتين العربية والإنдонيسية داخل حرم المؤسسة. وأظهرت الدراسة أيضًا 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،٢):

الجدول ٢،٢: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٥	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
-	٥
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
٢	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
.	٢
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٣	

مثلما يظهر في الجدول، تعتمد ٧٠٪ من المؤسسات المستهدفة اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل الاختبار جميع المهارات. ويتم إجراؤه بالطريقة الورقية في ٧١,٤٣٪ من المؤسسات التي تقيم اختبارا لتحديد المستوى، بينما يتم إجراؤه بواسطة الحاسب الآلي في ٢٨,٥٧٪ منها.

ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,٢) بيان للنتائج:

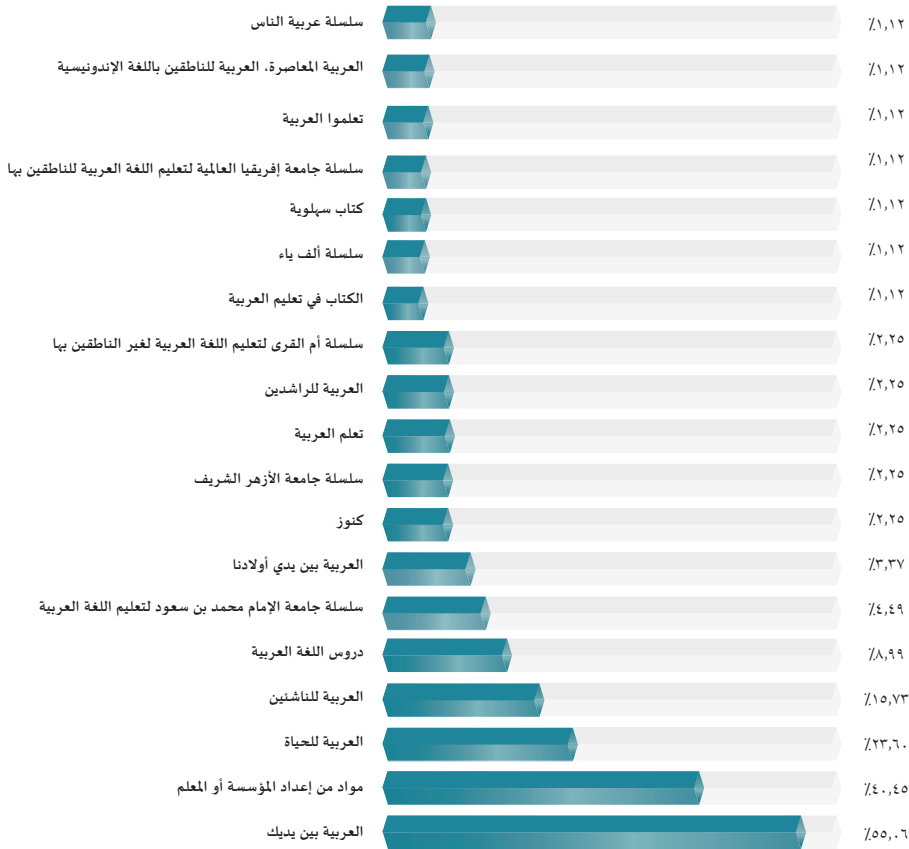
الجدول ٣,٢: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة		الإجمالي
	نعم	لا	
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٣	٧	١٠
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٥	٥	١٠
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	١٠	٠	١٠
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	١٠	٠	١٠



حيث يتبيّن أن المعمل اللّغوي متوفر في ٣٠٪ فقط من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية إندونيسيا، وأن ٥٠٪ منها فقط تضم معملا للحاسب الآلي، فيما تتوفر المكتبة والوسائل التعليمية في جميعها.

الشكل ١،٢: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



تنوعت سلسلة الكتب المستخدمة أساسًا في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في إندونيسيا. وتبين الدراسة أن أكثرها استخدامًا هو كتاب "العربية بين يديك" بنسبة ٥٥,٠٦٪، يليه مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم بنسبة ٤٠,٤٥٪، ثم كتاب "العربية للحياة" بنسبة ٢٣,٦٠٪، فكتاب "العربية للناشئين" بنسبة ١٥,٧٣٪، ثم كتاب "دروس اللغة العربية" بنسبة ٨,٩٩٪، ف"سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" بنسبة ٤,٤٩٪، وكتاب "العربية بين يدي أولادنا" بنسبة ٣,٣٧٪. وتأتي بعدها خمسة كتب هي: "كنوز" و"سلسلة جامعة الأزهر الشريف" وكتاب "تعلم العربية" و"العربية للراشدين" و"سلسلة جامعة أم القرى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" بنسبة متساوية بينها قدرها ٢,٢٥٪، ثم سبعة كتب أخرى بنسبة متساوية قدرها ١,١٢٪.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إندونيسيا:

١. خصائصهم الديموغرافية والديموغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديموغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في إندونيسيا، وعددهم ٢٨٢ طالبًا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,٢: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	الاجمالي	
	ذكر	أنثى
	١٤٣	١٣٩
	٢٨٢	١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	
	٠	٠
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	
	٠	٠
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	
	١١٦	٤١,١٣٪
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	
	١٤٧	٥٢,١٣٪
الاجمالي	أكبر من ٢٤ عامًا	
	١٩	٦,٧٤٪
	٢٨٢	١٠٠٪

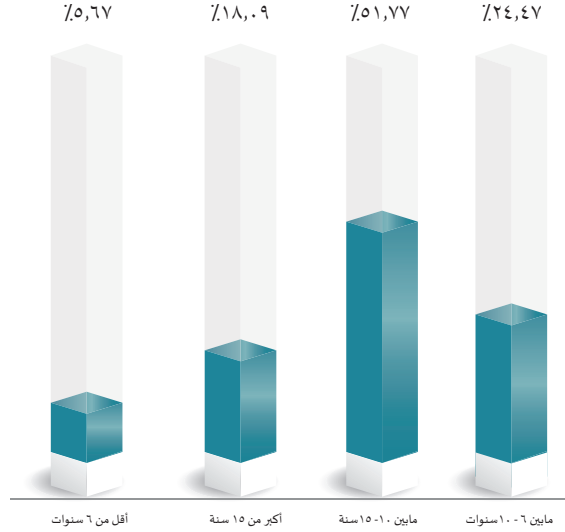


المرحلة الدراسية	الابتدائية	١	٣٥,٠٪
	المتوسطة	٣	١,٠٦٪
	الثانوية	٤٦	١٦,٣١٪
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	١٨٨	٦٦,٦٧٪
	دراسات عليا	٢	٠,٧١٪
	لا تدرس	٤٢	١٤,٨٩٪
	الإجمالي	٢٨٢	١٠٠٪
الجنسية	إندونيسيا	٢٨٠	٩٩,٢٩٪
	لا إجابة	٢	٠,٧١٪
	الإجمالي	٢٨٢	١٠٠٪
البلاد الأصلية	إندونيسيا	٢٧٢	٩٦,٤٥٪
	اليمن	٤	١,٤٢٪
	مصر	٢	٠,٧١٪
	الصين	٢	٠,٧١٪
	لا إجابة	٢	٠,٧١٪
	الإجمالي	٢٨٢	١٠٠٪
اللغة الأولى	اللغة الإندونيسية	٢٨٠	٩٩,٢٩٪
	اللغة العربية	١	٠,٣٥٪
	لا إجابة	١	٠,٣٥٪
	الإجمالي	٢٨٢	١٠٠٪
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة الإندونيسية	٢٧٧	٩٨,٢٣٪
	اللغة العربية	٣	١,٠٦٪
	لا إجابة	٢	٠,٧١٪
	الإجمالي	٢٨٢	١٠٠٪

بالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين في هذه الدراسة، نجد أنهم يتوزعون بحسب العمر إلى ثلاث فئات عمرية النسبة الكبرى منها لفئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا وقدرها ٥٢,١٣٪، تليها الفئة العمرية من ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٤١,١٣٪، فالفئة العمرية الأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ٦,٧٤٪. وكانت المشاركة للطلبة الذكور بنسبة ٥٠,٧١٪ مقارنة بنسبة الطالبات التي بلغت ٤٩,٢٩٪. ومثل طلاب وطالبات المرحلة الجامعية الأغلبية بنسبة ٦٦,٦٧٪ مقارنة بطلبة المرحلة الثانوية الذين مثلوا ١٦,٣١٪ من المشاركين. ويتضح من إجابات المشاركين أن ٩٩,٢٩٪ منهم يحملون الجنسية الإندونيسية، و ٩٦,٤٥٪ منهم هم من أصول إندونيسية، فيما اختلفت البلدان الأصلية لقلّة منهم. ويتضح من إجابات المشاركين أن اللغة الإندونيسية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٩٩,٢٩٪ منهم، ويتحدثون بها مع عائلاتهم، في حين يتحدث البقية اللغة العربية في

المنزل مع عائلاتهم، ونسبتهم ١,٠٦٪. وفي الشكل (٢,٢) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أول ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية:

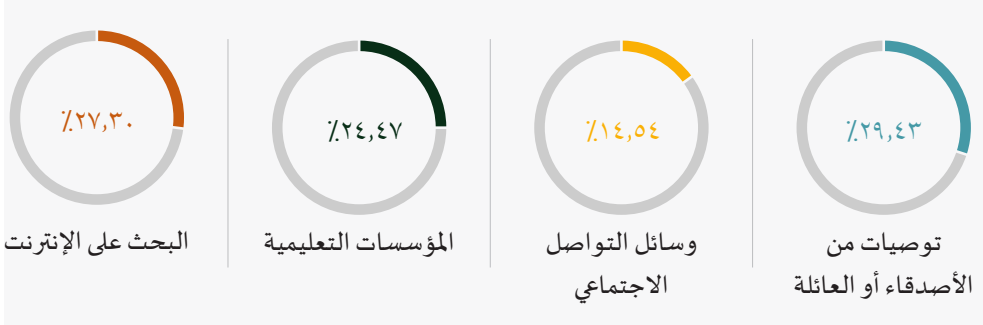
الشكل ٢,٢: سن الدارسين عند بداية تعلم اللغة العربية



حيث يتبين أن ٥١,٧٧٪ من الطلبة المشاركين بدؤوا بتعلم اللغة العربية وهم بين ١٠ و ١٥ سنة من عمرهم، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦ إلى ١٠ سنوات، بنسبة ٢٤,٤٧٪، فالذين تجاوزت أعمارهم ١٥ سنة، بنسبة ١٨,٠٩٪، ثم الذين هم دون السادسة من عمرهم بنسبة ٥,٦٧٪. وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناء على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,٢):



الشكل ٣،٢: وسيلة معرفة الدارسين بشأن البرامج الملتحقين بها حالياً



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن توصيات الأصدقاء جاءت في الصدارة بنسبة ٢٩,٤٣٪، ثم البحث على الإنترنت بنسبة ٢٧,٣٠٪، فجهود المؤسسة التعليمية بنسبة ٢٤,٤٧٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ١٤,٥٤٪.

الجدول ٥،٢: البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

نوع البرنامج	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مجاني	١٦	٥,٦٧٪
مدفوع	٢٦٦	٩٤,٣٣٪
الإجمالي	٢٨٢	١٠٠٪

وتظهر الدراسة أن النسبة الكبرى من برامج تعليم اللغة العربية في إندونيسيا هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٩٤,٣٣٪ من الطلبة المشاركين في الدراسة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ٥,٦٧٪ منهم.

الجدول ٦,٢: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

النسبة المئوية	عدد الطلاب	الإجابة
٪٩٨,٩٤	٢٧٩	لا
٪١,٠٦	٣	نعم
٪١٠٠	٢٨٢	الإجمالي

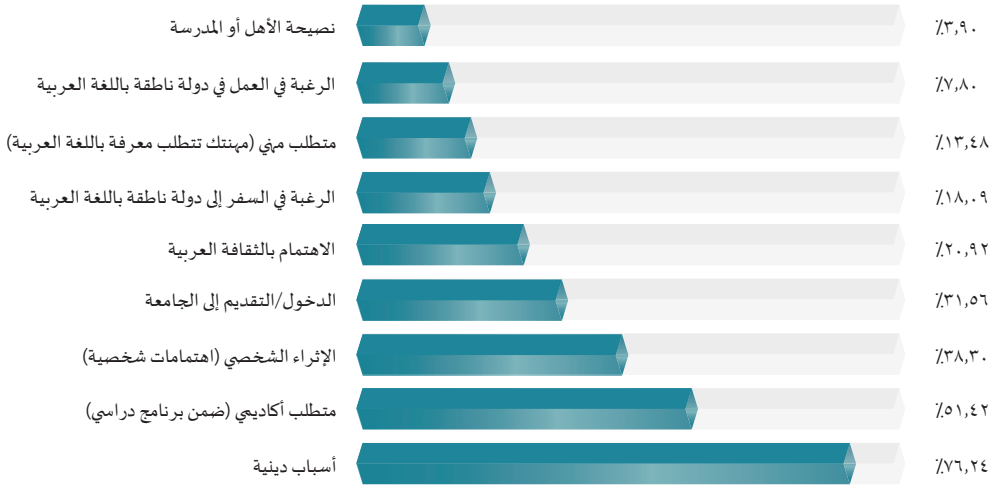
وفيما يخص مدى مشاركتهم في برامج الانغماس اللغوي من قبل، فقد ذكر ٪٩٨,٩٤ من الطلبة المشاركين أنهم لم يسبق لهم أن شاركوا في تلك البرامج، في مقابل ٪١,٠٦ سبق لهم أن شاركوا في برامج الانغماس اللغوي.

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، غير أن الأسباب الدينية تصدرت تلك الدوافع، بالنسبة إلى ٪٧٦,٢٤ من الطلبة المشاركين، وكان المتطلب الأكاديمي هو الأهم بالنسبة إلى ٪٥١,٤٢، ثم دافع الإثراء الشخصي بالنسبة إلى ٪٣٨,٣٠، ويلها مباشرة التقديم على الجامعة بنسبة ٪٣١,٥٦ ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٪٢٠,٩٢، ثم الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية بنسبة ٪١٨,٠٩. وفي الشكل (٤,٢) تفصيل لهذه النتائج:



الشكل ٤،٢: 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 (٧،٢) تلخيص لتلك النتائج مرتبةً تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال. ويظهر منها أن أهمية اللغة العربية تأتي من حيث ارتباطها الوثيق بالجانب الديني، وبأهميتها في حياتهم الأكاديمية والعملية. ويوافق أكثر من ٩١٪ من الطلبة المشاركين على أن الدافع الديني عامل رئيس في تحفيزهم لتعلم اللغة العربية. ويرى أكثر من ٨٦٪ من المشاركين أن مهاراتهم في اللغة العربية تعزز من تطورهم الوظيفي، فيما يرى أكثر من ٨٥٪ منهم أن للغة العربية دوراً مهماً في تعزيز التفاهم الثقافي، ويجد ما يقرب من ٨٥٪ من المشاركين أن إتقان اللغة العربية يعد أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال الدراسة والمهنة، خاصة وأن الطلب يتزايد على مهارات اللغة العربية في سوق العمل بحسب ما يراه ٧٧٪ من الطلبة المشاركين.

الجدول ٧,٢: تصورات الدارسين حول أهمية تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق بشدة	لا أوافق	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسية التي تحفزني لتعلم اللغة العربية	١٨٢	٨٢	١٣	٣	٢	٢٨٢	٤,٥٦	٠,٤٩	٠,٧	٪٩١,١٣	٣٧,٤٢	أوافق بشدة
٢	تُعزز مهاراتي في اللغة العربية من تطوري الوظيفي	١٦٦	١٣٠	١٩	٦	١	٢٨٢	٤,٣٣	٠,٥٢	٠,٧٢	٪٨٦,٥٢	٣٠,٧٤	أوافق بشدة
٣	لغة العربية دور مهم في تعزيز التفاهم الثقافي	١٠٩	١٤٣	٢٤	٦	٠	٢٨٢	٤,٢٦	٠,٤٩	٠,٧	٪٨٥,١٨	٣٠,٢	أوافق بشدة
٤	يعد إتقان اللغة العربية أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراسي أو مهني	١٠٣	١٤٧	٢٧	٥	٠	٢٨٢	٤,٢٣	٠,٤٨	٠,٦٩	٪٨٤,٦٨	٣٠	أوافق بشدة
٥	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل	٤٢	١٧٧	٤٤	١٧	٢	٢٨٢	٣,٨٥	٠,٥٩	٠,٧٧	٪٧٧,٠٢	١٨,٦٤	أوافق

من خلال الجدول (٧,٢)، يعد الدين من الدوافع الرئيسية إلى تعليم اللغة العربية، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٦٤,٥٤٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٢٩,٠٨٪. فالإجابة (محايد) بنسبة ٤,٦١٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٩١,١٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٥٦، وانحراف معياري قدره ٠,٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق بشدة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في إندونيسيا.

وأما بالنسبة لأهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، وبلغت ٨٦,٥٢٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ١٣,٤٨٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٦,٥٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في التطور الوظيفي في رأي الطلبة المشاركين.



وأما في الجانب الثقافي، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٠,٧١٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٨,٦٥٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,١٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٦، وانحراف معياري قدره ٠,٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٥٢,١٣٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٦,٥٢٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٤,٦٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٣، وانحراف معياري قدره ٠,٦٩، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة.

وعن دور تعلم اللغة ودورها في سوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٦٢,٧٧٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ١٥,٦٠٪، ثم الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ١٤,٨٩٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٧,٠٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٥، وانحراف معياري قدره ٠,٧٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في إندونيسيا من وجهة نظر الطلبة المشاركين.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,٢) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في جمهورية إندونيسيا؛ وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازلياً 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 ٨،٢: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راشٍ جداً	راشٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جداً	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	يشرح المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل	١١٦	١٤٥	١٧	٣	١	٢٨٢	٤,٣٢	٠,٤٤	٠,٦٧	%٨٦,٣٨	٣٣,٢٣	راضٍ جداً
		%٤١,١٣	%٥١,٤٢	%٦,٠٣	%١,٠٦	%٠,٣٥							
٢	راضٍ تماماً عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج	١٠٥	١٥٠	٢٤	١	٢	٢٨٢	٤,٣٦	٠,٤٧	٠,٦٨	%٨٥,١٨	٣٠,٨٨	راضٍ جداً
		%٣٧,٢٣	%٥٣,١٩	%٨,٥١	%٠,٣٥	%٠,٧١							
٣	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلم اللغة العربية	١٠٤	١٤٦	٢٧	٤	١	٢٨٢	٤,٣٣	٠,٥	٠,٧١	%٨٤,٦٨	٢٩,٣٥	راضٍ جداً
		%٣٦,٨٨	%٥١,٧٧	%٩,٥٧	%١,٤٢	%٠,٣٥							
٤	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب	١٠٦	١٤١	٣٠	٣	٢	٢٨٢	٤,٣٣	٠,٥٤	٠,٧٣	%٨٤,٥٤	٢٨,١١	راضٍ جداً
		%٣٧,٥٩	%٥٠	%١٠,٦٤	%١,٠٦	%٠,٧١							
٥	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغوية وتقديمي بثناء	٩٣	١٥٣	٣٢	٣	١	٢٨٢	٤,١٨	٠,٤٨	٠,٧	%٨٣,٦٩	٢٨,٥٩	راضٍ
		%٣٢,٩٨	%٥٤,٢٦	%١١,٣٥	%١,٠٦	%٠,٣٥							
٦	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية	٧٩	١٦٣	٣٧	٣	٠	٢٨٢	٤,١٣	٠,٤٤	٠,٦٦	%٨٢,٥٥	٢٨,٦٢	راضٍ
		%٢٨,٠١	%٥٧,٨٠	%١٣,١٢	%١,٠٦	%٠,٠٠							
٧	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جداً	٩٦	١٣٧	٤١	٧	١	٢٨٢	٤,١٣	٠,٦	٠,٧٧	%٨٢,٧	٢٤,٦٢	راضٍ
		%٣٤,٠٤	%٤٨,٥٨	%١٤,٥٤	%٢,٤٨	%٠,٣٥							
٨	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها	٨٧	١٤٩	٤٠	٤	٢	٢٨٢	٤,١٢	٠,٥٦	٠,٧٥	%٨٢,٣٤	٢٥,١٢	راضٍ
		%٣٠,٨٥	%٥٢,٨٤	%١٤,١٨	%٢,٤٨	%٠,٧١							
٩	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية	٧٥	١٦٥	٣٩	٢	١	٢٨٢	٤,١	٠,٤٥	٠,٦٧	%٨٢,٠٦	٢٧,٤٨	راضٍ
		%٢٦,٦٠	%٥٨,٥١	%١٣,٨٣	%٠,٧١	%٠,٣٥							
١٠	أنا راضٍ تماماً عن بيئة الفصل الدراسي، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا	٨٩	١٣٧	٤٧	٨	١	٢٨٢	٤,٠٨	٠,٦٢	٠,٧٩	%٨١,٦٣	٢٣,٠٤	راضٍ
		%٣١,٥٦	%٤٨,٥٨	%١٦,٦٧	%٢,٨٤	%٠,٣٥							
١١	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب	٦٦	١٦٤	٤٩	٢	١	٢٨٢	٤,٠٤	٠,٤٧	٠,٦٨	%٨٠,٧١	٢٥,٤٥	راضٍ
		%٢٣,٤٠	%٥٨,١٦	%١٧,٣٨	%٠,٧١	%٠,٣٥							
١٢	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبّي جميع احتياجاتي التعليمية	٦٨	١٦٣	٤٥	٥	١	٢٨٢	٤,٠٤	٠,٥	٠,٧١	%٨٠,٧١	٢٤,٥٣	راضٍ
		%٢٤,١١	%٥٧,٨٠	%١٥,٩٦	%١,٧٧	%٠,٣٥							



م	السؤال	راضٍ جداً	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جداً	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١٣	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم	٨٢	١٤٤	٤١	١٤	١	٢٨٢	٤,٠٤	٠,٦٧	٠,٨٢	٪٨٠,٧١	٢١,٣١	راضٍ
		٪٢٩,٠٨	٪٥١,٠٦	٪١٤,٥٤	٪٤,٩٦	٪٠,٧١							
١٤	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويّة (مثل معامل مهارات اللغة)	٩٦	١١٠	٦٧	٧	٢	٢٨٢	٤,٠٣	٠,٧٤	٠,٨٦	٪٨٠,٦٤	٢٠,١٤	راضٍ
		٪٣٤,٠٤	٪٣٩,٠١	٪٢٣,٧٦	٪٢,٤٨	٪٠,٧١							
١٥	أشعر بأنّي على دراية كافية بالمناهج الدراسيّة أو برامج المساعدات الماليّة المتاحة لتعليم اللغة العربيّة	٨٣	١٢٩	٤٩	١٦	٥	٢٨٢	٣,٩٥	٠,٨٥	٠,٩٢	٪٧٩,٠٨	١٧,٣٥	راضٍ
		٪٢٩,٤٣	٪٤٥,٧٤	٪١٧,٣٨	٪٥,٦٧	٪١,٧٧							
١٦	المرافق العامّة في المؤسسة التعليميّة مناسبة وملائمة	٤٢	١٩٤	٣٧	٦	٣	٢٨٢	٣,٩٤	٠,٤٦	٠,٦٨	٪٧٨,٨٧	٢٣,٤١	راضٍ
		٪١٤,٨٩	٪٦٨,٧٩	٪١٣,١٢	٪٢,١٣	٪١,٠٦							

فيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٪٥١,٤٢، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٪٤١,١٣، وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٪٨٦,٣٨، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٢، وانحراف معياري قدره ٠,٦٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في إندونيسيا.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٪٥٣,١٩، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٪٣٧,٢٣. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٪٨٥,١٨، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٦، وانحراف معياري قدره ٠,٦٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في إندونيسيا.

وفيما يتعلق بمنهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٪٥١,٧٧، تليها الإجابة

(راضٍ جداً) بنسبة ٣٦,٨٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٤,٦٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧١، وكان الاتجاه السائد للعينه «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في إندونيسيا وتوافقها مع أهدافهم.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفيرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٠٪، تليها الإجابة (راضٍ جداً) بنسبة ٣٧,٥٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٤,٥٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٣. وكان الاتجاه السائد للعينه «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربي في إندونيسيا.

وبخصوص رأي الطلبة حول تعليقات معلمهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٤,٢٦٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٣٢,٩٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١١,٣٥٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٣,٦٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٨، وانحراف معياري قدره ٠,٧٠، وكان الاتجاه السائد للعينه «راضٍ»؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلمهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في إندونيسيا.

وفيما يتعلق بمدى وجود أنشطة غير صفية تدعم تعلّمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٧,٨٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٨,٠١٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٣,١٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٢,٥٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٣، وانحراف معياري قدره ٠,٦٦. وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو «الرضا».

وفيما يخص القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٨,٥٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٣٤,٠٤٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٤,٥٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٢,٧٠٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٧، وكان الاتجاه السائد للعينه هو «الرضا»؛ مما يدل على أن القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جداً في رأي الطلبة المشاركين.

وأما عن وجهة 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 ٤٨,٥٨٪، تلمها الإجابة «راض جداً» بنسبة ٣٤,٠٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٢,٣٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٢، وانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»، مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في إندونيسيا ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب المشاركين في البرنامج، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٢,٨٤٪، تلمها الإجابة «راض جداً» بنسبة ٣٠,٨٥٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٤,١٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٢,٠٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٠، وانحراف معياري قدره ٠,٦٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»، مما يدل على رضا الطلبة عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٨,٥١٪، تلمها الإجابة «راض جداً» بنسبة ٢٦,٦٠٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٣,٨٣٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨١,٦٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٨، وانحراف معياري قدره ٠,٧٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»، مما يدل على رضا الطلبة التام عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في إندونيسيا، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا. وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة وبلغت ٥٨,١٦٪، وتلمها الإجابة «راض جداً» بنسبة ٢٣,٤٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٧١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٤، وانحراف معياري قدره ٠,٦٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تصميم المناهج المتبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في إندونيسيا.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٧,٨٠٪، تلمها الإجابة «راض جداً» بنسبة ٢٤,١١٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٥,٩٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٧١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٤، وانحراف معياري قدره ٠,٧١، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في إندونيسيا.

وفيما يتعلق برأي 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 ٣٩,٠١٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٣٤,٠٤٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,٧٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٦٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٣، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين عن مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٩,٠١٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٣٤,٠٤٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,٧٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٧١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٤، وانحراف معياري قدره ٠,٨٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا».

وفيما يتعلق بمدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٥,٧٤٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٩,٤٣٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٧,٣٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٩,٠٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا».

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٧,٧٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ١٤,٨٩٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٣,١٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٨,٨٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٤، وانحراف معياري قدره ٠,٦٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في إندونيسيا.



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 إمكاناتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٩،٢) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدها:

الجدول ٩،٢: توفر المحتوى اللغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجتك؟	٢٢٤ ٪٧٩،٤٣	٥٨ ٪٢٠،٥٧	٢٨٢ ٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصول إلى المحتوى باللغة العربيّة على منصّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكن؟	٢٣٣ ٪٨٢،٦٢	٤٩ ٪١٧،٣٨	٢٨٢ ٪١٠٠
٣	هل توجد صحف باللغة العربيّة متاحة بسهولة حيث تسكن؟	٤٦ ٪١٦،٣١	٢٣٦ ٪٨٣،٦٩	٢٨٢ ٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصول إلى القنوات التلفزيونيّة الناطقة باللغة العربيّة حيث تسكن؟	١٠٥ ٪٣٧،٢٣	١٧٧ ٪٦٢،٧٧	٢٨٢ ٪١٠٠
٥	هل من السهل الوصول إلى محطات الرّاديو باللغة العربيّة في موقعك؟	٣٦ ٪١٢،٧٧	٢٤٦ ٪٨٧،٢٣	٢٨٢ ٪١٠٠

ففيما يتعلق بالمحتوى التعليمي على الإنترنت ومدى تلبية احتياجاتهم التعليمية، أجاب ٪٧٩،٤٣ من الطلبة المشاركين بـ «نعم»، في حين رأى البقية: أي ما نسبته ٪٢٠،٥٧ منهم، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم.

وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصول إلى المحتوى باللغة العربيّة على منصّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، أجاب ٪٨٢،٦٢ من الطلبة المشاركين بـ «نعم»، في حين رأى البقية: أي ما نسبته ٪١٧،٣٨ منهم، أن الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على الإنترنت غير ممكن حيث يسكنون.

وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٪٨٣،٦٩ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب ٪١٦،٣١ منهم بأن الصحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث يسكنون.

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيّة الناطقة باللغة العربيّة حيث

يسكنون، فقد أجاب ٦٢,٧٧٪ من الطلبة المشاركين بأن الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية غير متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب ٣٧,٢٣٪ منهم 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 ٨٧,٢٣٪ من الطلبة المشاركين بأن الوصول إلى محطات الراديو باللغة العربية غير متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب ١٢,٧٧٪ منهم بأن 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 التي شملتها هذه الدراسة في إندونيسيا، 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

أعرب أغلب الطلبة المشاركين عن رضاهم عن البرامج التي يدرسون فيها، وعللوا ذلك الرضا في أغلب إجاباتهم بمستوى الكفاءة اللغوية التي وصلوا إليها بعد التحاقهم بتلك البرامج، ومنهم من عزا ذلك الرضا للمؤسسة وما توفره للمتعلمين من بيئة متكاملة إلى حد ما. وهناك من رأى أن قدرة البرنامج على إيجاد بيئة مناسبة للتحدث بالعربية والتواصل من خلالها أمر يشعره بالرضا. لكن من المتعلمين من أعربوا عن عدم رضاهم عن البرامج؛ وذلك أساساً لأن مستوى الكفاءة اللغوية التي لديهم في العربية لم يتطور رغم طول المدة التي تستغرقها تلك البرامج. ومنهم من رأى في كثافة عدد الساعات اليومية للبرنامج في غالب الأيام أمراً يدعو إلى عدم الرضا.

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

أفاد الطلبة المشاركون بأن تطور كفاءتهم اللغوية في العربية يعدّ أجمل تجربة إيجابية مروا بها منذ انضمامهم لتلك البرامج. وأفاد آخرون أن البرامج التي ينتمون إليها تستخدم بعض الإستراتيجيات لتعزيز مستواهم في اللغة العربية وتطويره، مثل إستراتيجية (تدريس الأقران) -حسب وصفهم- التي تتيح للمتعلم أن يكون معلماً لبعض زملائه في بعض الجوانب التي تصعب



عليهم؛ ولذا وجدوا في هذا التعليم التعاوني تجربة جميلة واستثنائية أتاحت لهم ممارسة اللغة بشكل أكبر من كونهم مجرد متعلمين. ومن التجارب الإيجابية التي أشار إليها المتعلمون ما تتيحه بعض البرامج من فرص لمتابعة الدروس على الشبكة أو على منصة خاصة بالبرنامج، وهي فرصة سانحة في رأيهم لمراجعة الدروس في كل وقت. وذكر بعض الطلبة كذلك أن الكفاءة التي يتميز بها بعض معلمهم في تلك البرامج والتحفيز الذي يجدونه منهم للاستمرار في تطوير كفاءتهم اللغوية يعدّ تجربة إيجابية مروا به منذ التحاقهم بتلك البرامج.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلمهم في تلك البرامج:

وصف بعض الطلبة المشاركين تفاعلهم مع معلمهم بالجيد، وأفاد بعضهم الآخر أن ذلك التفاعل ينحصر في الإجابة على الأسئلة التي يطرحونها. لكن هناك منهم من أشادوا بالتفاعل الكبير بينهم وبين مدرسيهم حين تكون اللغة المستخدمة للتواصل داخل الفصل أو خارجه هي اللغة الإندونيسية، ولذا فلا يمكنهم أن يكونوا دقيقين في الإجابة حول هذا الأمر لو كانت اللغة العربية هي المستخدمة. وهناك من الطلبة من ذكروا أن التفاعل يكون كبيراً جداً حين يكون المعلم نفسه مشرفاً على المتعلمين في السكن الذي يوفره لهم البرنامج؛ حيث يتاح لهم قدر من التفاعل المباشر في أوقات وسياقات مختلفة مع معلمهم.

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

يرى معظم الطلبة المشاركين أن في المناهج التي تقدمها تلك البرامج ما يلبي احتياجاتهم ويحقق أهدافهم. ومنهم أيضاً من رأى أن تلك المناهج تتوافق إلى حدٍ ما مع أهدافهم لكنها لا تزال بحاجة إلى تحسين وتطوير لا سيما في المحتوى الثقافي، وبعض الجوانب التطبيقية. ورأت فئة قليلة منهم أن المناهج التي تعتمد عليها تلك البرامج لا تتوافق مع أهدافهم واحتياجاتهم لا سيما عندما يلاحظون اختلافاً كبيراً بين ما تقدمه البرامج التي ينتمون إليها والبرامج الأخرى.

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

تنوعت أهداف الطلبة المشاركين حول هذا الأمر، لكنهم أجمعوا على أن لديهم أهدافاً يودون تحقيقها خصوصاً فيما يتعلق بمعرفتهم عن ثقافة البلدان الناطقة بالعربية، وخصوصاً ما يتصل بثقافة المأكّل والملبس، وأساليب التواصل اليومي. ومنهم من أعرب عن رغبته في تعلّم اللهجات العربية التي قد تكون في رأيهم مدخلا مهماً لفهم الثقافة. ومن الطلبة المشاركين كذلك



من أبدوا رغبتهم في التعرف على الثقافة الإسلامية بشكل عام، والثقافة التي يحملها الأدب العربي بكافة أشكاله قديمًا وحديثًا. وأما عن مدى إسهام البرامج التي ينتمون إليها في تلبية تلك الأهداف، فقد أفاد معظم الطلبة أن برامجهم لا تزال قاصرة بشكل كبير عن تحقيق هذا الأمر باستثناء بعض الجهود الفردية التي يبذلها بعض المدرسين المتميزين.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية إندونيسيا:

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولوجية

شارك في الاستبانة ٨٩ معلماً من عدة مؤسسات تعليمية تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في إندونيسيا. وتمثل نسبة الذكور منهم ٨٠,٩٠٪ من المشاركين في حين يمثل الإناث ١٩,١٠٪ من المشاركين. وتتراوح أعمارهم ما بين ٣١ إلى ٤٠ عامًا بنسبة ٤١,٥٧٪ تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ إلى ٥٠ عامًا، بنسبة ٣١,٤٦٪، ثم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٢٤ إلى ٣٠ عامًا بنسبة ٢١,٣٥٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرسين، ونسبتهم ٥٨,٤٣٪ يحملون شهادة الماجستير، تليهم فئة الذين يحملون شهادة البكالوريوس بنسبة ٢٢,٤٧٪، ثم الذين يحملون شهادة الدكتوراه بنسبة ١٩,١٠٪. ومن الملاحظ أن ٩٨,٨٨٪ من المعلمين المشاركين يحملون الجنسية الإندونيسية، ومنهم نسبة ضئيلة قدرها ١,١٢٪ ممن يحملون الجنسية السودانية. كما أن ٨٩,٨٩٪ من هؤلاء بلدهم الأصلي هو إندونيسيا، وتتوزع أصول النسبة الباقية على كل من: مصر (٢,٢٥٪)، والمملكة العربية السعودية والسودان (بنسبة متساوية قدرها ١,١٢٪). واللغة الإندونيسية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٩٧,٧٥٪ منهم، في حين أن ٢,٢٥٪ منهم لغتهم الأولى هي اللغة العربية. وبينت الدراسة أخيراً أن ٨٥,٣٩٪ لديهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية، في حين أن ١٤,٦١٪ ليس لديهم مؤهل في هذا التخصص. وفي الجدول (١٠,٢) تلخيص لهذه الخصائص:



الجدول ١٠,٢: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

٪٨٠,٩٠	٧٢	ذكر	الجنس
٪١٩,١٠	١٧	أنثى	
٪١٠٠	٨٩	الإجمالي	
٪٣,٣٧	٣	أقل من ٢٤ عامًا	الفئات العمرية
٪٢١,٣٥	١٩	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	
٪٤١,٥٧	٣٧	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	
٪٣١,٤٦	٢٨	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	
٪٢,٢٥	٢	أكثر من ٥٠ عامًا	
٪١٠٠	٨٩	الإجمالي	
٪٠,٠٠	٠	دبلوم عالي	المؤهل الأكاديمي
٪٢٢,٤٧	٢٠	بكالوريوس	
٪٥٨,٤٣	٥٢	ماجستير	
٪١٩,١٠	١٧	دكتوراه	
٪١٠٠	٨٩	الإجمالي	
٪٩٨,٨٨	٨٨	إندونيسيا	الجنسية
٪١,١٢	١	السودان	
٪١٠٠	٨٩	الإجمالي	
٪٨٩,٨٩	٨٠	إندونيسيا	البلاد الأصلية
٪٢,٢٥	٢	مصر	
٪١,١٢	١	السودان	
٪١,١٢	١	المملكة العربية السعودية	
٪٥,٦٢	٥	لا إجابة	
٪١٠٠	٨٩	الإجمالي	
٪٩٧,٧٥	٨٧	اللغة الإندونيسية	اللغة الأولى
٪٢,٢٥	٢	اللغة العربية	
٪١٠٠	٨٩	الإجمالي	
٪١٤,٦١	١٣	لا	مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية
٪٨٥,٣٩	٧٦	نعم	
٪١٠٠	٨٩	الإجمالي	

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة 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 ٥,٢: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحالية



أما عن عدد سنوات العمل في المؤسسات الحالية، فالنسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٤٢,٧٠٪، تتراوح فترة عملهم فيها بين ١١ إلى ٢٠ سنة، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ٤ إلى ١٠ سنوات، بنسبة ٣٣,٧١٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين سنة واحدة و٣ سنوات، بنسبة ٢٢,٤٧٪. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ١,١٢٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة.

الشكل ٦,٢: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



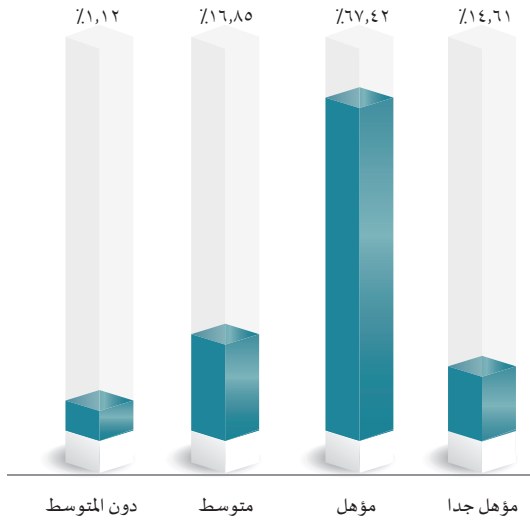
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن ٤٤,٩٤٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في إندونيسيا لديهم خبرة في المجال تزيد عن ١٠ سنوات، تلهم نسبة قدرها ٣٠,٣٤٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين سنة واحدة و٥ سنوات، ونسبة أخرى قدرها ٢٤,٧٢٪ لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين ٥ و١٠ سنوات.

الجدول ١١,٢: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤٠	٤٤,٩٤٪
نعم	٤٩	٥٥,٠٦٪
الإجمالي	٨٩	١٠٠٪

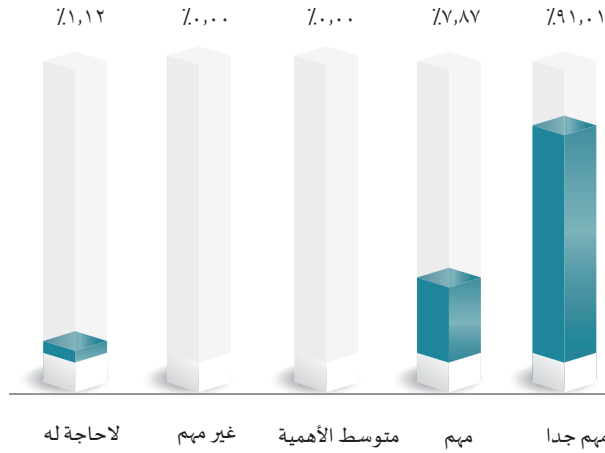
وتبين نتائج الدراسة أن نسبة كبرى من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٥٥,٠٦٪، سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغة ثانية، في حين لم يسبق لـ ٤٤,٩٤٪ منهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧,٢: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلمي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



كما تبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٦٧,٤٢٪، يرون أنهم «مؤهلون» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ١٦,٨٥٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ١٤,٦١٪ يرون أنهم «مؤهلون جدا» لهذه الوظيفة.

الشكل ٨,٢: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبين نتائج الدراسة أن ٩١,٠١٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في إندونيسيا يرون أن ذلك أمر «مهم جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٧,٨٧٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهم»، فيما رأى ١,١٢٪ منهم أن ذلك الأمر «لا حاجة لهم» في ذلك.

الجدول ١٢,٢: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٨	٢٠,٢٢٪
نعم	٧١	٧٩,٧٨٪
الإجمالي	٨٩	١٠٠٪

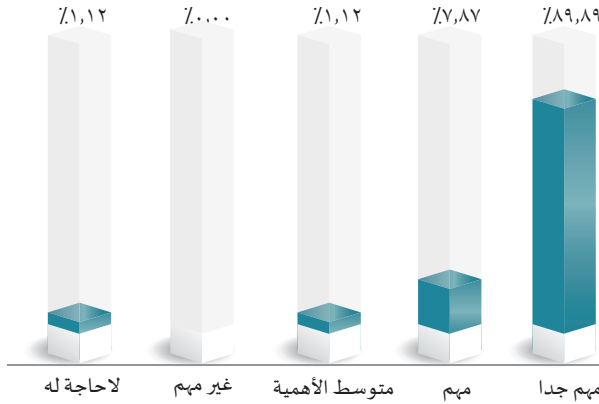


وتبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من أعضاء العينة، وقدرها ٧٩,٧٨٪، سبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن نسبة ثانية قدرها ٢٠,٢٢٪ لم يسبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

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:

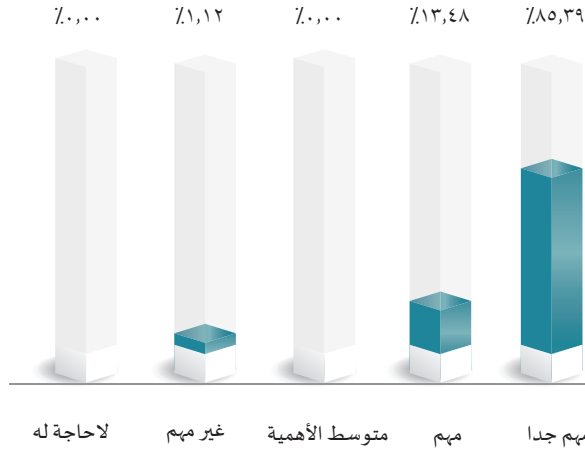
الشكل ٩,٢ : مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



بخصوص طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، رأت نسبة كبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٨٩,٨٩٪، أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جداً»، فيما رأى ٧,٨٧٪ منهم أنها «مهمة»، و ١,١٢٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية» أو أمر «لا حاجة له».

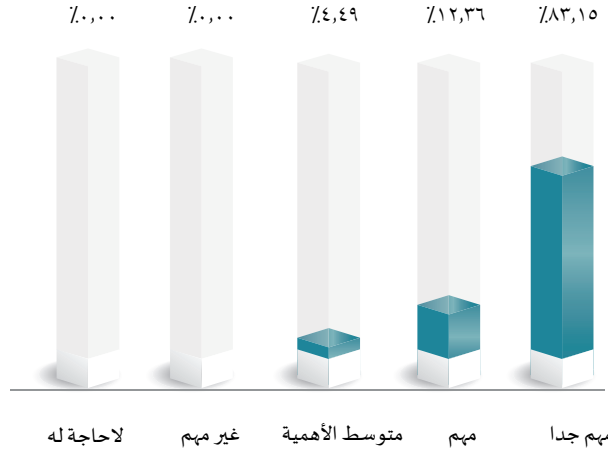


الشكل ١٠,٢: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى ٨٥,٣٩٪ من أعضاء العينة أنها «مهمة جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ١٣,٤٨٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ١,١٢٪ أنها «غير مهمة».

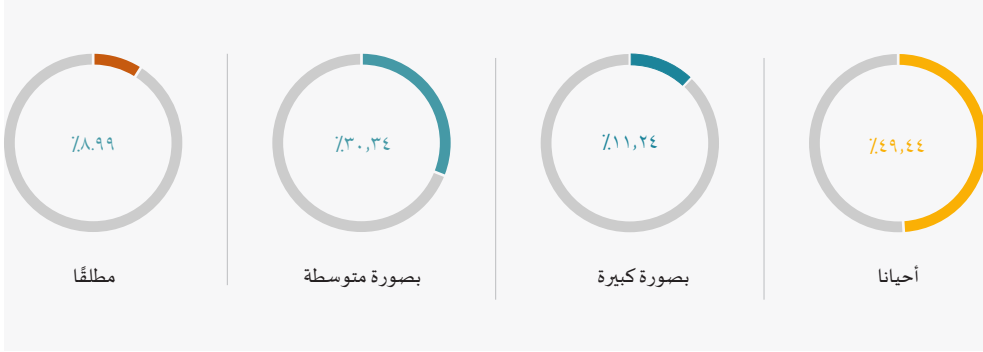
الشكل ١١,٢: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن ٨٣,١٥٪ من المدرسين المستهدفين يرون أن ذلك «مهم جدا»، تليهم نسبة قدرها ١٢,٣٦٪ يرون أنها «مهمة»، فيما يرى ٤,٤٩٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».



الشكل ١٢،٢: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات أن ٤٩,٤٤٪ من المدرسين المشاركين يستعينون بها «أحيانًا»، تليهم نسبة قدرها ٣٠,٣٤٪ منهم يستعينون بها «بدرجة متوسطة»، تليهم نسبة قدرها ١١,٢٤٪ منهم يستعينون بها بدرجة «كبيرة»، فنسبة أخرى قدرها ٨,٩٩٪ منهم لا يستعينون بها «مطلقًا».

الجدول ١٣،٢: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٤	١٥,٧٣٪
نعم	٧٥	٨٤,٢٧٪
الإجمالي	٨٩	١٠٠٪

وتوضح البيانات في الجدول (١٣،٢) أن نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين قدرها ٨٤,٢٧٪، يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ١٥,٧٣٪، لا يستفيدون منها.

الجدول ١٤,٢: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٢	٪١٣,٤٨
نعم	٧٧	٪٨٦,٥٢
الإجمالي	٨٩	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٤,٢) أن نسبة كبيرة من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٪٨٦,٥٢، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ٪١٣,٤٨، لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٥,٢: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٠	٪١١,٢٤
نعم	٧٩	٪٨٨,٧٦
الإجمالي	٨٩	٪١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٥,٢) أن ٪٨٨,٧٦ من المدرسين المشاركين يستخدمونها في أثناء التدريس، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٪١١,٢٤.



الجدول ١٦,٢: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٠	٪١١,٢٤
نعم	٧٩	٪٨٨,٧٦
الإجمالي	٨٩	٪١٠٠

وتبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن ترجمة الجمل إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس شائعة جداً لديهم؛ وذلك بنسبة ٪٨٨,٧٦ منهم، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٪١١,٢٤.

الجدول ١٧,٢: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٧	٪٧,٨٧
نعم	٨٢	٪٩٢,١٣
الإجمالي	٨٩	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٧,٢) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى ٪٩٢,١٣ منهم، ولا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٪٧,٨٧.

الجدول ١٨,٢: مدى دمج السياقات الثقافية في أنشطة التعلم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٧	٪٧,٨٧
نعم	٨٢	٪٩٢,١٣
الإجمالي	٨٩	٪١٠٠

ويتبين أيضًا أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٩٢,١٣٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٧,٨٧٪.

الجدول ١٩,٢: مدى دمج استراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١	١,١٢٪
نعم	٨٨	٩٨,٨٨٪
الإجمالي	٨٩	١٠٠٪

وتوضح البيانات في الجدول (١٩,٢) أن ٩٨,٨٨٪ من المدرسين المشاركين يطبقون إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١,١٢٪.

الشكل ١٣,٢: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصص الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٣,٢) أن نسبة قدرها ٥٧,٣٠٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصص التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٣٣,٧١٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصص التدريسية، فنسبة منهم قدرها ٨,٩٩٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تقل عن ٢٠٪ من الحصص الدراسية.

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

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 (٢٠،٢) مجموعة الأسئلة التي طُرحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ٢٠،٢: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التيار	الاتجاه	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	التواصل مع الطلبة فعال وسهل	٥١	٣٢	٦	٠	٠	٨٩	٤,٥١	٠,٣٨	٠,٦٢	٪٩٠,١١	٢٢,٨٩	أوافق بشدة
		٪٥٧,٣٠	٪٣٥,٩٦	٪٦,٧٤	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٢	التواصل والتعاون مع الزملاء فعال وسهل	٤١	٤٦	١	١	٠	٨٩	٤,٤٣	٠,٣٣	٠,٥٨	٪٨٨,٥٤	٢٣,٢٦	أوافق بشدة
		٪٤٦,٠٧	٪٥١,٦٩	٪١,١٢	٪١,١٢	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٣	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم	٣٠	٥٤	٤	١	٠	٨٩	٤,٢٧	٠,٣٥	٠,٦	٪٨٥,٣٩	٢٠,١٢	أوافق بشدة
		٪٣٣,٧١	٪٦٠,٦٧	٪٤,٤٩	٪١,١٢	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٤	تُلقي الموارد والمواد التعليمية احتياجاتي التدريسية	٣٣	٤٣	١٢	١	٠	٨٩	٤,٢١	٠,٥	٠,٧١	٪٨٤,٢٧	١٦,١	أوافق بشدة
		٪٣٧,٠٨	٪٤٨,٣١	٪١٣,٤٨	٪١,١٢	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٥	يوفر البرنامج للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة	٢٤	٤٩	١١	٥	٠	٨٩	٤,٠٣	٠,٦٢	٠,٧٩	٪٨٠,٦٧	١٢,٤١	أوافق
		٪٢٦,٩٧	٪٥٥,٠٦	٪١٢,٣٦	٪٥,٦٢	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٦	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقية	٥	٧٧	٤	٢	١	٨٩	٣,٩٣	٠,٢٩	٠,٥٤	٪٧٨,٦٥	١٦,٤	أوافق
		٪٥,٦٢	٪٨٦,٥٢	٪٤,٤٩	٪٢,٢٥	٪١,١٢	٪١٠٠						
٧	تُلبي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية	٢٠	٤١	٢٧	١	٠	٨٩	٣,٩	٠,٥٦	٠,٧٥	٪٧٧,٩٨	١١,٣	أوافق
		٪٢٢,٤٧	٪٤٦,٠٧	٪٣٠,٣٤	٪١,١٢	٪٠,٠٠	٪١٠٠						

٨	المرتبة السنوية للمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرض	٤	٦٨	١٣	٣	١	٨٩	٣,٨	٠,٣٩	٠,٦٢	٪٧٥,٩٦	١٢,١١	أوافق
		٪٤,٤٩	٪٧٦,٤٠	٪١٤,٦١	٪٣,٣٧	٪١,١٢	٪١٠٠						
٩	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين	٢٠	٣٩	٢١	٩	٠	٨٩	٣,٧٩	٠,٨٢	٠,٩١	٪٧٥,٧٣	٨,١٩	أوافق
		٪٢٢,٤٧	٪٤٣,٨٢	٪٢٣,٦٠	٪١٠,١١	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
١٠	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافية عليهم	١١	٥٤	١٦	٨	٠	٨٩	٣,٧٦	٠,٦١	٠,٧٨	٪٧٥,٢٨	٩,٢٥	أوافق
		٪١٢,٣٦	٪٦٠,٦٧	٪١٧,٩٨	٪٨,٩٩	٪٠,٠٠	٪١٠٠						

فيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعالاً وسهلاً»، تبين نتائج الدراسة أن ٥٧,٣٠٪ من المدرسين المشاركين «موافقون بشدة» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٥,٩٦٪ منهم «موافقون»، فنسبة منهم قدرها ٦,٧٤٪ «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٥١، بانحراف معياري قدره ٠,٦٢، وبنسبة إجماع قدرها ٩٠,١١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة بشدة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالاً وسهلاً، تبين نتائج الدراسة أن ٥١,٦٩٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و٤٦,٠٧٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٤٣، بانحراف معياري قدره ٠,٥٨، وبنسبة إجماع قدرها ٨٨,٥٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة بشدة».

أما عن مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبين نتائج الدراسة أن ٦٠,٦٧٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» بشأن ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٣,٧١٪ «يوافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٢٧، بانحراف معياري قدره ٠,٦، وبنسبة إجماع قدرها ٨٥,٣٩٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الموافقة بشدة».

وفيما يتعلق برأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٨,٣١٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣٧,٠٨٪ أجابوا بـ «موافق بشدة»، فنسبة منهم قدرها ١٣,٤٨٪ أجابوا بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٢١، بانحراف معياري قدره ٠,٧١، وبنسبة إجماع قدرها ٨٤,٢٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة بشدة».



وأما عن رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٥٥,٠٦٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تلهم نسبة قدرها ٢٦,٩٧٪ أجابوا بـ «موافق بشدة» فنسبة قدرها ١٢,٣٦٪ أجابوا بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٣، بانحراف معياري قدره ٠,٧٩، ونسبة إجماع قدرها ٨٠,٦٧٪؛ 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 ٨٦,٥٢٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تلهم نسبة قدرها ٥,٦٢٪ أجابوا بـ «أوافق بشدة»، فنسبة ضئيلة قدرها ٤,٤٩٪ أجابوا بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٣، بانحراف معياري قدره ٠,٥٤، ونسبة إجماع قدرها ٧٨,٦٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٦,٠٧٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ٣٠,٣٤٪ منهم بـ «محايد»، فيما أجاب ٢٢,٤٧٪ منهم بـ «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٧٥، ونسبة إجماع قدرها ٧٧,٩٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرضياً، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٧٦,٤٠٪ بـ «أوافق»، تلهم نسبة منهم قدرها ١٤,٦١٪ أجابوا بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨، بانحراف معياري قدره ٠,٦٢، ونسبة إجماع قدرها ٧٥,٩٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبين نتائج الدراسة أن ٤٣,٨٢٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «أوافق»، تلهم نسبة قدرها ٢٣,٦٠٪ منهم أجابوا بـ «محايد»، فنسبة قدرها ٢٢,٤٧٪ أجابوا بـ «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٩، بانحراف معياري قدره ٠,٩١، ونسبة إجماع قدرها ٧٥,٧٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطاً إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الموافقة» بنسبة ٦٠,٦٧٪، تلهم الإجابة «محايد» بنسبة ١٧,٩٨٪، فالإجابة «أوافق بشدة»



بنسبة ١٢,٣٦٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٦، بانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وبنسبة إجماع قدرها ٧٥,٢٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة».

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

تنوعت آراء المدرسين المشاركين في هذا الشأن. فذكروا عددًا من الطرق التي يستخدمونها، ومن أبرزها: الطريقة السمعية الشفهية، والتدريس عن طريق الترجمة أو ترجمة القواعد، وهما الأغلب، ثم الطريقة التواصلية. ومنهم من يستعين بالإرشادات التي تأتي في كتاب المعلم المصاحب للمقررات التي يدرسونها. وأفاد بعضهم أن طريقة التدريس بالترجمة تشيع عند تدريس المبتدئين؛ إذ يجدون صعوبة في التدريس بغيرها. وأما الوسائل التقنية فإن لها في الغالب دورًا محدودًا عندهم في التدريس في تلك البرامج، وهي تستخدم بحسب المتاح منها في المؤسسات التي ينتمون إليها. وأشار بعضهم إلى الاستفادة من المصادر المتاحة على الإنترنت لتعزيز عملية الشرح في بعض الدروس، لكن لا يمكن القول إنهم يوظفونها بشكل دائم في دروسهم.

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

من هذا الجانب، أشار جميع المدرسين المشاركين إلى أنهم يستخدمون لغة وسيطة عند تدريس اللغة العربية. وتكاد اللغة الإندونيسية تكون هي الغالبة في هذا السياق. لكنهم اختلفوا حول مدى استخدامها؛ فأشار بعضهم إلى أنها تُستعمل خصوصًا عند تدريس المبتدئين، وتقل كلما تقدم الطلبة في مستوى كفاءتهم اللغوية. وبين بعضهم أنهم يلجأون إلى اللغة الوسيطة مع جميع المستويات في بعض السياقات، كتدريس المفردات أو المفاهيم والمصطلحات الغامضة التي يصعب توضيحها باستخدام اللغة العربية وحدها.

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

ذكر المدرسون المشاركون عددًا من التحديات التي تواجههم عند تدريس العربية أو



في البرامج التي ينتمون لها، ومن أبرزها: قلة الكفاءة والمهارة لدى بعضهم لتدريس بعض المهارات اللغوية، لا سيما مهارة المحادثة، وكذلك تدريس الجوانب الثقافية في اللغة الهدف، فهي تتطلب قدراً معيّناً من المعرفة، ويرون ذلك تحدياً كبيراً لا سيما لمن لم يسبق لهم زيارة البلدان العربية أو لا تتوفر لديهم المعرفة الكافية عنها. وأشار بعضهم إلى تحديات تتعلق بالبرامج نفسها؛ فكثير منها يفتقر إلى الوسائل التعليمية التقنية اللازمة للتدريس في يومنا هذا. وأشاروا إلى حاجتهم إلى كثير من المصادر التعليمية التي يمكن الاستفادة منها عند تدريس العربية، ومن التحديات كذلك ما يتعلق بالطلبة أنفسهم ممن تنقصهم الدافعية لدراسة اللغة العربية، وهذا أمر مهم في رأيهم لتطوير الكفاءة اللغوية لهؤلاء الطلبة.

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

قدّم المعلمون عدداً من المقترحات الرامية إلى تحسين تعليم العربية وتعزيز التواصل وتبادل الخبرات مع معلمي العربية في دولة إندونيسيا، ومنها: توظيف عددٍ من المعلمين الناطقين بالعربية لغة أصلية، نظراً إلى حاجة الطلبة والمعلمين أنفسهم لوجود هؤلاء بينهم. كما أشاروا إلى أهمية إقامة مجالس علمية ومنتديات تواصل تجمع بين معلمي العربية بشكل فعال ليفيدوا من خبراتهم وليشاركو تجاربهم فيما بينهم. وذكر بعضهم أن إقامة المؤتمرات العلمية المتخصصة في تعليم العربية ومشاركة المعلمين سيسهم في تطوير خبراتهم ومعرفتهم حول تدريس اللغة الثانية، لا سيما العربية.

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

أعرب المدرسون المشاركون عن رضاهم بشكل عام عن المحتوى التعليمي الذي تقدمه تلك البرامج والمناهج التي تعتمدها إلى حد ما. لكنهم أجمعوا على أنها بحاجة إلى تطوير وتحسين؛ ففيها مواضع كثيرة تحتاج إلى إعادة هيكلة لتناسب مع فئة الدارسين، لا سيما أنهم يتعلمون العربية بوصفها لغة أجنبية. وكثير من الأمثلة والجوانب الثقافية من تلك البرامج تحتاج إلى مزيد من المراجعة والتوضيح كي تناسب المعلم عند تدريسها، والمتعلم ليسهل عليه فهمها واستيعابها.

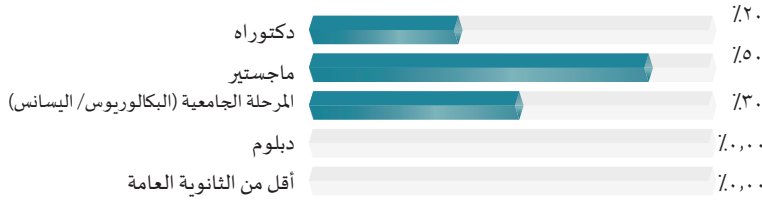


خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إندونيسيا

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديموغوية

شارك في هذه الدراسة ١٠ من مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في إندونيسيا، وفيما يلي تحديد خصائصهم الديموغرافية والديموغوية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال:

الشكل ١٤،٢: مؤهلات مديري البرامج التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن ٥٠٪ من المديرين المشاركين في الدراسة يحملون شهادة الماجستير، فيما يحمل ٣٠٪ منهم شهادة البكالوريوس، ويحمل ٢٠٪ منهم درجة الدكتوراه.

الجدول ٢١،٢: تخصصات مديري المؤسسات

النسبة المئوية	عدد المديرين	التخصص
٢٠٪	٢	اللغة الإنجليزية
٨٠٪	٨	اللغة الإندونيسية والإنجليزية
١٠٠٪	١٠	الإجمالي

وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٧٠٪ منهم متخصصون في تعليم اللغة العربية، تليها نسبة منهم تخصصهم في التربية الإسلامية واللغة العربية والاقتصاد، بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منها.

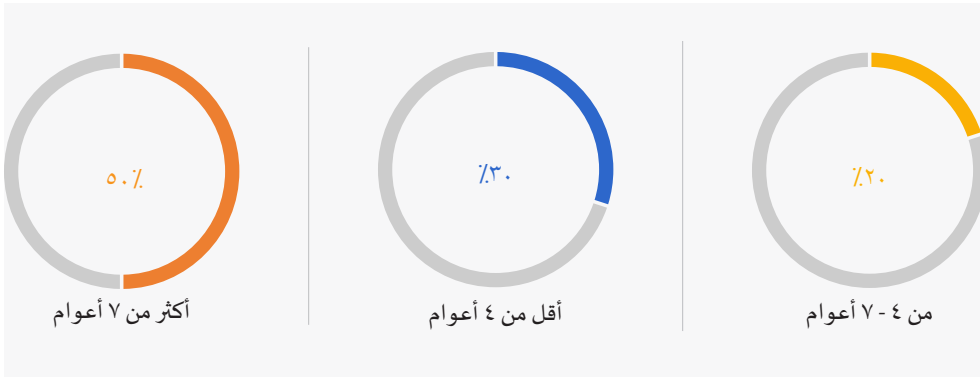


الجدول ٢٢،٢: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الإنجليزية	٢	٢٠٪
اللغة الإندونيسية والإنجليزية	٨	٨٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

وبخصوص اللغات التي يتحدث بها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، أظهرت نتائج الدراسة أن ٨٠٪ منهم يتحدثون اللغتين الإندونيسية والإنجليزية، فيما يتحدث ٢٠٪ منهم الإنجليزية فقط.

الشكل ١٥،٢: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

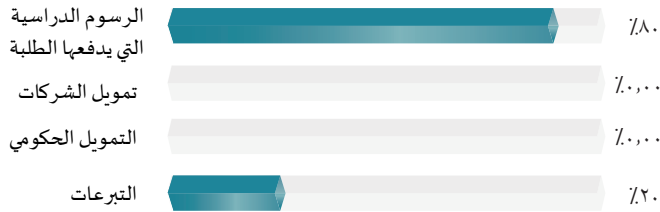


وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٥٠٪ منهم لديهم خبرة في المجال تقل عن ٤ سنوات، تلهم نسبة قدرها ٣٠٪ لديهم خبرة في المجال تزيد على سبع سنوات، فيما تتراوح خبرة ٢٠٪ منهم بين ٤ إلى ٧ سنوات.

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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

الشكل ١٦,٢: مصادر الدخل في برامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في إندونيسيا، أظهرت الدراسة أنها تعتمد على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة بنسبة ٨٠٪، وعلى التبرعات بنسبة ٢٠٪.

الجدول ٢٣,٢: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

النسبة المئوية	عدد المؤسسات	الميزانية السنوية
١٠٪	١	٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار
١٠٪	١	١٠٠,٠٠٠ دولار - ٢٠٠,٠٠٠ دولار
٢٠٪	٢	٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار
٦٠٪	٦	أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار
١٠٠٪	١٠	الإجمالي



ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية يُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي في رأي ٦٠٪ من المديرين المشاركين، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و ١٠٠ ألف دولار أمريكي في رأي ٢٠٪ منهم، وبين ١٠٠ ألف و ٢٠٠ ألف دولار في تقدير ١٠٪ منهم، وبين ٢٠٠ ألف و ٥٠٠ ألف دولار في رأي ١٠٪ منهم كذلك.

الجدول ٢٤،٢: البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

نوع البرنامج	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مجاني	٠	٠,٠٠٪
مدفوع	١٠	١٠٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

وتوضح نتائج الدراسة أن ١٠٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في إندونيسيا تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع.

الجدول ٢٥،٢: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٣	٣٠٪
لا	٧	٧٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، تبين الدراسة أن تلك الخطة متاحة في رأي ٣٠٪ فقط من مديري المؤسسات، فيما يرى ٧٠٪ منهم أنها غير متاحة.

الشكل ١٧,٢: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادةً عن طريق الدفع شخصياً أو التحويل المصرفي بنسبة متساوية للطريقتين تعادل ٦٠٪ من الإجابات، أو بالدفع الإلكتروني بنسبة ١٠٪ من الإجابات.

الشكل ١٨,٢ : المنح الدراسية والمساعدات المالية لدى البرامج



وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أفادوا بعدم وجود أي منح دراسية متاحة لبرامج اللغة العربية، وأفاد ٥٠٪ منهم بأن هناك برامج مساعدات مالية لتلك البرامج، فيما ذكر ٣٠٪ منهم أن هناك منحاً دراسية متاحة لتلك البرامج.

الجدول ٢٦,٢: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

الإجابة	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
نعم	١	١٠٪
لا	٩	٩٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪



وتوضح نتائج الدراسة أن ٩٠٪ من المديرين المشاركين أن مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في إندونيسيا ليس لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية، في حين أجاب ١٠٪ بأن تلك الشراكات موجودة.

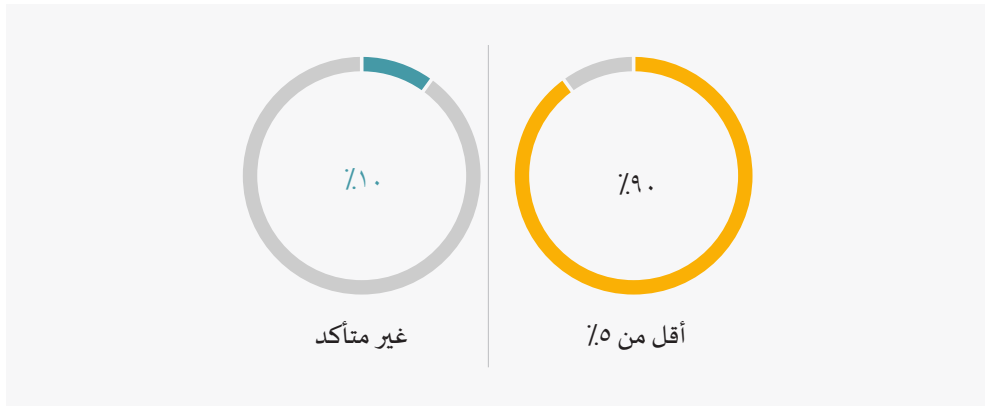
وفي جانب متصل، اتجهت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في إندونيسيا توفر لطلبتها برامج للانغماس اللغوي، وكذلك معرفة وجهة نظر مديري المؤسسات حول ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة. وفيما يلي بيان بالنتائج:

الجدول ٢٧،٢: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللغوي

النسبة المئوية	عدد البرامج	الإجابة
٠,٠٠٪	٠	نعم
١٠٠٪	١٠	لا
١٠٠٪	١٠	الإجمالي

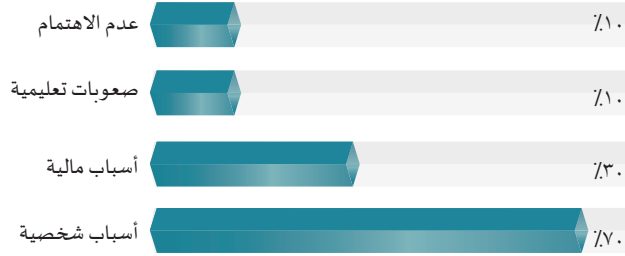
وقد أفاد مديرو المؤسسات المشاركة أن برامج الانغماس اللغوي لطلاب اللغة العربية ليست متاحة في مؤسساتهم على الإطلاق.

الشكل ١٩،٢: معدل التسرب الدراسي في البرامج



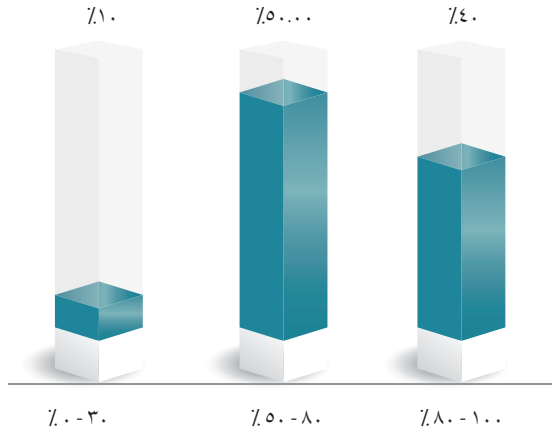
ويرى ٩٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أن نسبة التسرب من برامج اللغة العربية أقل من ٥٪، وذكر ١٠٪ منهم أنهم غير متأكدين من هذا الأمر.

الشكل ٢٠،٢: أسباب التسرب الدراسي في البرامج



وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٧٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري أنها مرتبطة بأسباب شخصية تخص الطلبة، أو هي تعود لأسباب مالية في رأي ٣٠٪ منهم، أو لصعوبات تعليمية أو لعدم الاهتمام، في رأي ١٠٪ منهم.

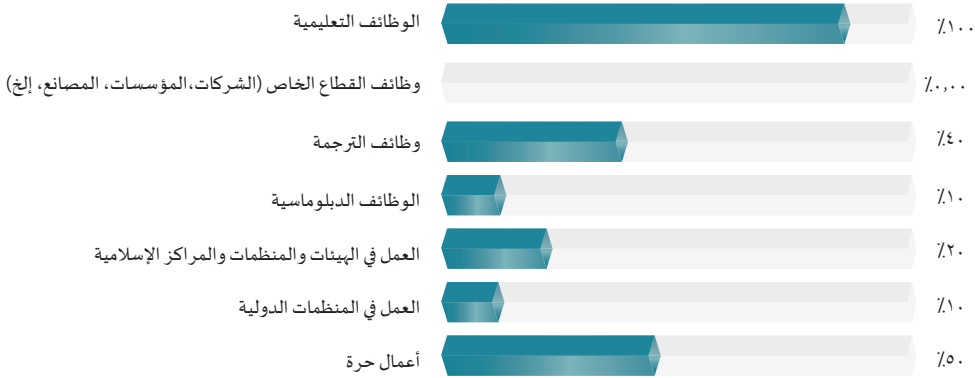
الشكل ٢١،٢: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدر ٥٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الطلبة، تلهم نسبة ٤٠٪ منهم يقدرونها بما بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة، أو بما بين ٠ إلى ٣٠٪ من الطلبة في رأي ١٠٪ من المديرين المشاركين.



الشكل ٢٢,٢: الفرص المهنية المتاحة للخريجين



مثلما يظهر في هذا الشكل، فإن الفرص المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية تنصدها الوظائف التعليمية في رأي ١٠٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة، تليها الأعمال الحرة في رأي ٥٠٪ منهم، ثم وظائف الترجمة بنسبة ٤٠٪، فالعمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية بنسبة ٢٠٪، ثم العمل في المنظمات الدولية والوظائف الدبلوماسية بنسبة ١٠٪.

٣. تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية إندونيسيا:

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

الجدول ٢٨,٢: 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	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية	٣	٧	٠	٠	٠	١٠	٤,٣	٠,٢١	٠,٤٦	٪٨٦	٨,٩٦	أوافق بشدة
٢	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٣	٧	٠	٠	٠	١٠	٤,٣	٠,٢١	٠,٤٦	٪٨٦	٨,٩٦	أوافق بشدة
٣	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة	١	٩	٠	٠	٠	١٠	٤,١	٠,٠٩	٠,٣	٪٨٢	١١,٥٩	أوافق
٤	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٢	٦	١	١	٠	١٠	٣,٩	٠,٦٩	٠,٨٣	٪٧٨	٣,٤٢	أوافق
٥	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٢	٦	٠	٠	٢	١٠	٣,٦	٣,٥٣	١,٨٨	٪٧٢	١,٠١	أوافق
٦	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	٦	٠	٣	١	١٠	٣,١	١,٢٩	١,١٤	٪٦٢	٠,٢٨	محايد
٧	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٠	٤	٣	٢	١	١٠	٣	١	١	٪٦٠	٠	محايد
٨	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	١	١	٠	٦	٢	١٠	٢,٣	١,٤١	١,١٩	٪٤٦	١,٨٦-	لا أوافق
٩	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٠	١	١	٧	١	١٠	٢,٢	٠,٥٦	٠,٧٥	٪٤٤	٣,٣٨-	لا أوافق
١٠	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم اللغة العربية	١	١	٠	٥	٣	١٠	٢,٢	١,٥٦	١,٢٥	٪٤٤	٢,٠٢-	لا أوافق
١١	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	٠	٠	٢	٥	٣	١٠	١,٩	٠,٤٩	٠,٧	٪٣٨	٤,٩٧-	لا أوافق



م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق بشدة	لا أوافق	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	1-10	اتجاه العينة
١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة	٠	٠	٠	٥	٥	١٠	١,٥	٠,٢٥	٠,٥	٣٠٪	٩,٤٨-	لا أوافق بشدة
		٧٠,٠٠٠	٧٠,٠٠٠	٧٠,٠٠٠	٧٥٠	٧٥٠	٧١٠٠						

فيما يخص رأيهم حول رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٧٠٪، تليها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٣٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح للسؤال ٤,٣، بانحراف معياري قدره ٠,٤٦، ونسبة إجماع قدرها ٨٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «أوافق بشدة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعا لتعلم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ «يوافقون بشدة» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٣، بانحراف معياري قدره ٠,٤٦، وكانت نسبة الاتفاق ٨٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة بشدة».

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، أجاب ٩٠٪ من المديرين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة ١٠٪ منهم أجابوا بـ «أوافق بشدة». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١، بانحراف معياري قدره ٠,٠٣، وبنسبة إجماع قدرها ٨٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص وجود خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج أظهرت نتائج الدراسة أن ٦٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون» على أن لدى مؤسساتهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة قدرها ٢٠٪ «يوافقون بشدة» على ذلك، فنسبة قدرها ١٠٪ «محايدون» أو «لا يوافقون». وسجل المتوسط المرجح ٣,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وبنسبة إجماع قدرها ٧٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وعن مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «موافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابتان «لا أوافق بشدة» و«أوافق بشدة» بنسبة ٢٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦، بانحراف معياري

قدره ١,٨٨، ونسبة إجماع قدرها ٧٢٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، سجلت الإجابة «موافق» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٣٠٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٣,١، بانحراف معياري قدره ١,١٤، وبنسبة إجماع قدرها ٦٢٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وبالنسبة لأهمهم حول صعوبة الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، أظهرت نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري «موافقون» في هذا الشأن، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ «محايدون» في هذا الشأن، فنسبة قدرها ٢٠٪ منهم «لا يوافقون»، ونسبة قدرها ١٠٪ منهم «لا يوافقون بشدة». وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٠، بانحراف معياري قدره ١,٠، وكانت نسبة الإجماع ٦٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وأما بخصوص ما إذا كانت تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ٢٠٪، فالإجابتان «أوافق» و«أوافق بشدة» بنسبة ١٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٣، بانحراف معياري قدره ١,١٩، ونسبة إجماع قدرها ٤٦٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٧٠٪، تليها الإجابات «لا أوافق بشدة» و«أوافق» و«محايد» بنسبة ١٠٪ لكل منها. وسجل المتوسط المرجح ٢,٢، بانحراف معياري قدره ٠,٧٥، ونسبة إجماع قدرها ٤٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «عدم الموافقة».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة قدرها ٣٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٢، بانحراف معياري قدره ١,٢٥، وبنسبة إجماع قدرها ٤٤٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الموافقة».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ«لا أوافق»، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة»



بنسبة قدرها ٣٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ١,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٧، ونسبة إجماع قدرها ٣٨٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

وبخصوص ما إذا كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في إندونيسيا، سجلت الإجابتان «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» نسبة متساوية قدرها ٥٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ١,٥، بانحراف معياري قدره ٠,٥، وبنسبة إجماع قدرها ٣٠٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «لا أوافق بشدة».

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 إندونيسيا:

أفاد مديرو المؤسسات المشاركة أن الموارد المتاحة لهم تمكّنهم إلى حد ما من إدارة برامجهم بشكل جيد، ويصدق هذا على أغلب المؤسسات باستثناء مؤسسات قليلة جدا تعاني من نقص في الموارد المالية. لكن بعضهم ذكر أن لنقص الموارد البشرية دورًا مؤثرًا في البرامج التي يديرونها، بسبب النقص في عدد معلمي اللغة العربية وعدم إمكانية توظيف المزيد؛ كما أن قسما كبيرا من المعلمين في تلك المؤسسات مخصصون لتدريس مقررات أخرى لا سيما المقررات الدينية. وأشار بعض المديرين كذلك إلى أن الموارد التي لديهم لا تتيح لهم تطوير البرامج وتعزيزها ببعض المرافق المهمة، كالمعامل اللغوية والتقنيات الحديثة.

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

قدم المديرون عددًا من المقترحات التي من شأنها أن تحسّن برامج تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، ومن أهمها: تطوير المناهج المقررة في برامج التعليم، وتحديثها بشكل مستمر. واقتروا - أيضًا - تمكين المعلمين من فرص التدريب والتأهيل الكافية في مهارات التدريس لا سيما مع ما يستجد في أساليب ومناهج تدريس اللغات الثانية. وأشار بعضهم إلى أهمية توظيف التقنية الحديثة في تعليم وتعلم العربية حيث أصبحت جزءًا من حياة الناس اليومية، ومع ذلك فهي لا تزال غير مفعّلة بشكل كافٍ في برامج التعليم. كما أشاروا إلى أن برامج تعليم العربية تحتاج إلى تسويق جيد يسهم في جلب المتعلمين وزيادة إقبالهم عليها، مثلما يحدث مع اللغات الأجنبية الأخرى.



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

أعرب المديرون المشاركون عن تفاؤلهم بمستقبل برامج تعليم العربية في إندونيسيا؛ لكنهم يرون أنها بحاجة إلى تطوير في بنيتها التحتية كي تكون قادرة على استيعاب مزيد من المتعلمين. كما يرون أن مستقبل هذه البرامج مرتبط بحاجة سوق العمل لخريجين في اللغة العربية؛ وهذه نقطة جوهرية في رأيهم لتحفيز المتعلمين على الإقبال عليها وضمان مستقبل مشرق لتلك البرامج. كما أشاروا إلى أن تأمين مزيد من الاستقرار الوظيفي والمالي للمعلمين عامل مهم في مستقبل تعليم العربية في إندونيسيا.

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

قدم المديرون في هذا الشأن عددا من المقترحات، من أهمها: التنسيق مع الجهات الخارجية، لا سيما المؤسسات المتخصصة، لإقامة دورات تدريبية وتأهيلية للمعلمين، وكذلك إقامة الندوات العلمية مع المتخصصين، سواء حضورياً أو عبر الإنترنت. واقترحوا كذلك تمكين طلبة برامج تعليم العربية في إندونيسيا من المزيد من المنح الدراسية في الدول الناطقة بالعربية. واقترح بعضهم الإسهام في البحث عن وسائل مع الجهات الخارجية المتخصصة لتعزيز التواصل بين الناطقين الأصليين وطلبة برامج تعليم اللغة العربية في إندونيسيا.

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

لم يذكر معظم المديرون أن هناك برامج تُدرس لغات أخرى إلى جانب اللغة العربية، فأغلب البرامج القائمة تقتصر على تدريس العربية دون غيرها من اللغات الأجنبية. لكنهم أشاروا إلى أنه قد تكون هناك برامج لتعليم اللغة الإنجليزية بسبب زيادة الإقبال على هذه اللغة التي أصبحت ضرورة. وأشار بعضهم إلى أن مؤسساتهم تقدم دروساً ليست منتظمة في بعض اللغات، ومنها اللغة الفارسية.



سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية:

بعد جمع البيانات المضمّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في جمهورية إندونيسيا، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. وفيما يلي تقرير الزيارة الميدانية لمؤسسات تعليم اللغة العربية في إندونيسيا.

يتم تدريس اللغة العربية في إندونيسيا في المدارس والجامعات التابعة للحكومة منهجا وإشرافا وتمويلا كليًا، وكذلك في المدارس والجامعات الأهلية. إضافة إلى ذلك، هناك مراكز تعليمية أخرى تدرّس اللغة العربية في إندونيسيا، وهي المراكز الدينية الإسلامية، مثل التي يطلق عليها اسم «باسانترين»، وهي من أوائل المؤسسات التعليمية الإسلامية في إندونيسيا، التي تهتم بتعليم العلوم الإسلامية واللغة العربية. وهناك أيضًا مراكز لتعليم اللغة العربية المعاصرة، وتُعرف باسم «معاهد تعليم اللغة العربية».

وتحاول جميع مؤسسات تعليم اللغة العربية في إندونيسيا جعل اللغة العربية لغة التواصل داخل المؤسسات وخارجها. وإذا كانت بعض المؤسسات قد نجحت في تحقيق هذا الهدف، فالبعض الآخر يظل يواجه تحديات في هذا الجانب. ومن بين عشر مؤسسات تعليمية تمت زيارتها، لوحظ أن عددًا منها قد نجح في فرض اللغة العربية بشكل فعال لغة تواصل رئيسة بين الطلبة والمعلمين، وبين الطلبة أنفسهم، وإن كان ذلك لم يمتد ليشمل الإداريين. فمعظم المعلمين من خريجي الجامعات العربية ومعهد العلوم الإسلامية والعربية في جاكارتا. كما أن انضباط الطلبة والتزامهم باستخدام اللغة العربية في التواصل اليومي سيكون عاملاً مهمًا في تحقيق هذا النجاح.

من ناحية أخرى، هناك تشجيع على استخدام اللغة العربية للتواصل بين منتسبي مؤسسات تعليم اللغة العربية، وهو أمر ملموس في العديد من المؤسسات؛ وذلك من خلال أساليب متنوعة، كتعليق اللوحات التشجيعية المنتشرة في أروقة المؤسسات، التي تحمل عبارات تحفز على تعلم اللغة. كما يقوم المعلمون بسرد قصص ملهمة عن أهمية اللغة العربية قبل بدء الدرس لتعزيز الارتباط بالثقافة العربية. وتُشجع المؤسسات الطلبة على المشاركة في برامج وأنشطة لغوية متنوعة، كالمسابقات والمناظرات العربية، والخطابة، والمسرحيات العربية. بالإضافة إلى ذلك، تُنظّم محاضرات عامة تتناول أهمية اللغة العربية وإستراتيجيات تعلمها؛ مما يعزز الوعي بأهمية اللغة ويشجع على استخدامها في التواصل اليومي.



وأما البنية التحتية والتجهيزات في معظم مؤسسات تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، فهي تعدُّ جيّدة إلى حد ما. وتشمل البنية التحتية تجهيزات المؤسسات والمباني، والمساجد، والفصول الدراسية، والمكتبات، ومكاتب الإدارات، بالإضافة إلى السكن الداخلي الذي أنشأته بعض المؤسسات لطلابها وطالباتها. ويستفيد الطلبة من السكن الداخلي في التدريب على استخدام اللغة العربية يوميًا، مع المتابعة الدورية من قبل المشرفين والمسؤولين. ورغم ذلك، يلاحظ أن معظم المؤسسات، مع استثناءات قليلة، لا توجد فيها معامل اللغة أو معامل الحاسب الآلي؛ حيث يُفضل استخدام وسائل التدريس التقليدية، كالفصول الدراسية العادية والسبورة البيضاء.



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

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملاً لنتائج دراسة حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جمهورية إندونيسيا؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في تعليم اللغة العربية ونشر ثقافتها. 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 اللغة العربية في إندونيسيا 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 إندونيسيا، 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 جمهورية إندونيسيا تعمل في ظل تركيبة مجتمعية متعددة اللغات والأديان. فهناك مجموعة من اللغات المحكية، وتأتي في مقدمتها لغة البهاسا الإندونيسية، وهي اللغة الوطنية والرسمية للبلاد، كما يتكلم معظم الإندونيسيين أيضًا لغتهم العرقية أو لهجتهم الخاصة. وأما اللغات الأجنبية المستخدمة في إندونيسيا فهي الإنجليزية، وهي الأكثر استخدامًا في التعليم وفي قطاع السياحة، وهناك اللغات الهولندية، والألمانية، والفرنسية، واليابانية، والمالديفية الصينية، واللغة العربية. وتُعد اللغتان العربية والصينية من لغات المستوى الثاني بين اللغات الأجنبية في إندونيسيا، وتأتيان بعد لغة البهاسا والإنجليزية والهولندية. وفيما يخص الأديان، فهناك ستة أديان مُعترف بها، أولها الإسلام، وتُعد إندونيسيا من هذا الجانب أكبر دولة من حيث عدد سكانها من المسلمين؛ وتأتي بعد الإسلام البروتستانتية والكاثوليكية، إضافة إلى ديانات أخرى هي الهندوسية والبوذية والكونفوشيوسية. ومن هنا، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في إندونيسيا تلعب دورًا محوريًا في خدمة اللغة العربية.



ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في تعليم اللغة العربية ونشر ثقافتها، وتأهيل خريجيها أكاديميًا لتمكنوا من الالتحاق بالجامعات الخارجية، وتدرّس العلوم الإسلامية، وتأهيل العلماء وتكوينهم علميًا. وتتنوع أهداف مؤسسات تعليم العربية في إندونيسيا؛ حيث تركز على تعليم اللغة العربية لأغراض التواصل في الحياة اليومية، وتعليم اللغة العربية لتأهيل الطلبة أكاديميًا، وإعداد معلمي اللغة العربية، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ بالإضافة إلى التعريف بالثقافة العربية الإسلامية، وتأهيل المترجمين المتمكنين لترجمة النصوص الدينية، وتعليم العلوم الإسلامية وكتب التراث الإسلامي.

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية في إندونيسيا ما بين جامعات ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتشير نتائج الدراسة إلى أن ٩٠٪ من المؤسسات المستهدفة بالدراسة لا تمنح إلا شهادات إتمام لبرامجها في تعليم اللغة العربية، بينما تمنح ١٠٪ منها شهادة درجة البكالوريوس، كما أن ٨٠٪ من برامج المؤسسات غير معتمدة أكاديميًا. وتبرز نتائج الدراسة أن هناك تحديات تواجه مؤسسات تعليم العربية في إندونيسيا، وتمثل هذه التحديات في افتقار ٧٠٪ من المؤسسات المستهدفة إلى معامل لغوية، وافتقار نصفها إلى معامل الحاسب الآلي. لكن توفر المكتبات والوسائل التعليمية فيها جميعًا يسهم في تقليل التحديات ويدعم عملية التعلم. ويلاحظ كذلك الغياب التام لبرامج الانغماس اللغوي.

وتنتهج المؤسسات المستهدفة بهذه الدراسة سياسات لغوية متشابهة إلى حدّ كبير. فقد أشارت معظم المؤسسات إلى أن اللغة العربية هي اللغة التي يجب استخدامها في التدريس والتواصل داخل المؤسسة، فيما نسبة ضئيلة تسمح باستخدام اللغتين العربية والإندونيسية للتواصل داخل المؤسسة.

وتعتمد برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في إندونيسيا سلاسل وكتبًا متعددة، ووفقًا لنتائج التقرير؛ فإن أكثرها استخدامًا هو كتاب «العربية بين يديك»، يليه مواد من إعداد المؤسسات أو معلمها، ثم كتاب «العربية للحياة»، فكتاب «العربية للناشئين». وقد أظهر تحليل مربع كاي أن ثمة علاقة ارتباط قوية ($X^2(15, N = 10) = 26.632, p > 0.031$) بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها؛ إذ أظهرت أن المؤسسات الجامعية تعتمد - في غالب الأحيان - سلسلي العربية بين يديك وسلسلة العربية للحياة، بينما تعتمد المراكز الإسلامية سلسلة العربية بين يديك. فيما يبدو أن مراكز اللغة تستخدم سلاسل متنوعة ومواد من إعدادها.



وأظهرت الدراسة أن طلبة مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة يتشابهون بشكل كبير في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديموغرافية، فقد تبين أن ٩٩,٢٩٪ منهم يحملون الجنسية الإندونيسية، وينحدر ٩٦,٤٥٪ منهم من أصول إندونيسية، فيما تعود أصول قلة منهم إلى بلدان أخرى. وفيما يتعلق بلغتهم الأولى، فقد أفاد ٩٩,٢٩٪ منهم أن الإندونيسية هي لغتهم الأولى التي يتحدثون بها مع عائلاتهم، في حين يتحدث البقية اللغة العربية مع عائلاتهم. وتوضح البيانات أن أكثر الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية من سن ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بواقع ٥٢,١٣٪ من مجموع المشاركين، تليها الفئة من عمر ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٤١,١٣٪، ثم الفئة العمرية ممن تجاوزوا ٢٤ عامًا بنسبة ٦,٧٤٪. وبينت نتائج الدراسة أن لنوع المؤسسة أثرًا معتدلاً في الفئات العمرية للطلبة؛ حيث تلي مراكز اللغة احتياجات الطلبة الأصغر سنًا ممن يرغبون في تطوير مهاراتهم اللغوية لأسباب شخصية، أو متطلبات الأكاديمية لاستيفاء شروط الحصول على قبول جامعي، أو دراسة مواد باللغة العربية ضمن برنامج دراسي. بينما تلي الجامعات احتياجات الأفراد الأكبر سنًا المهتمين بتطوير نموهم المهني لأسباب متعلقة بالوظائف التي يشغلونها.

وتأتي دوافع هؤلاء الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية لأسباب متعددة، وقد تفاوتت الطلبة في تحديد تلك الأسباب، غير أن الأسباب الدينية تصدرت تلك الدوافع؛ حيث كانت الأهم بالنسبة إلى ٧٦,٢٤٪ من الطلبة المشاركين، وكان المتطلب الأكاديمي والبحثي هو الأهم بالنسبة إلى ٥١,٤٢٪، ثم الإنشاء الشخصي بالنسبة إلى ٣٨,٣٠٪. ووفقًا لاختبار ج حول نسبة احتمالية العلاقة بين دوافع الطلبة ونوع المؤسسة المتحقيقين فيها، تبين أن ثمة علاقة بارزة إحصائيًا بينهما $G^2_{12} (N = 10, P = 0.001) = 38.46$ وجاءت هذه العلاقة متوسطة كما يشير اختبار $V = 0.213$ Cramer's؛ حيث يميل الطلبة ذوي الأهداف الأكاديمية أو المهنية إلى الدراسة في الجامعات، بينما يميل الطلبة المتطلعين إلى تحقيق شروط القبول في الجامعات إلى الدراسة في المراكز الإسلامية، في حين أن الطلبة المدفوعين بعوامل ثقافية أو عائلية يميلون إلى الدراسة في مراكز اللغة.

ويصاحب التحاق الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية التي يتلقونها تصورات إيجابية تجاهها؛ حيث أظهروا رضاهم بشكل عام عن جميع جوانب تلك البرامج. وقد برزت تصوراتهم الإيجابية بشكل خاص تجاه معلمهم؛ حيث أظهروا درجة عالية من الرضا فيما يتعلق بكفاءتهم المهنية، وتشجيعهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم، ومستوى الدعم الذي يقدمونه لهم. كما أظهر الطلبة درجة عالية من الرضا تجاه توافق المنهج مع أهدافهم. وفيما يخص بقية



الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم العربية، فقد أبدى الطلبة رضاهم عن التعليقات البناءة التي يقدمها المعلمون حول كفاءاتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، والقيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية، بالإضافة إلى تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم. وامتدت التصورات الإيجابية لتظهر رضا الطلبة عن جوانب أخرى تتضمن الأنشطة الصفية، وفرص التطبيق العملي، والموارد والمرافق التي توفرها المؤسسات التعليمية، وبيئة فصولها الدراسية. وتشير نتائج رضا الطلبة إلى اختلاف رضاهم عن المرافق والموارد باختلاف المؤسسات؛ حيث لم تظهر كل من مراكز اللغة والجامعات تأثيرًا كبيرًا في مستويات رضا الطلبة عن المرافق مقارنة بالمراكز الإسلامية. ومع ذلك كشف تباین مستويات رضا الطلبة عن فجوات في تصوراتهم تجاه المرافق المتوفرة في مؤسساتهم، وهذه النتيجة تشير إلى أن ثمة عوامل أخرى قد تلعب دورًا أكثر أهمية في تشكيل الرضا العام مثل جودة المناهج أو طرق التدريس. أما بالنسبة للموارد، فقد أظهرت مراكز اللغة علاقة إيجابية قوية مع رضا الطلبة، بينما لم تظهر الجامعات أي تأثير كبير. ومرة أخرى، لوحظت فجوات حادة في مستويات رضا الطلبة عن الموارد؛ مما يشير إلى أن العوامل المؤثرة على الرضا عن الموارد محددة جيدًا وتعتمد على نوع المؤسسة.

وعلى الرغم من التصورات الإيجابية التي أبداهها الطلبة تجاه جميع الجوانب المتعلقة بالبرامج التي يلتحقون بها؛ فقد أعرب قليل من الطلبة عن عدم رضاهم عن البرامج، وعللوا ذلك بأن مستويات كفاءاتهم اللغوية لم تتطور رغم طول المدة التي تستغرقها تلك البرامج، ومنهم من رأى في كثافة عدد الساعات اليومية للبرنامج أمرًا يدعو إلى عدم الرضا. كما أبدى معظم الطلبة أن المناهج رغم رضاهم عنها لا تتفق مع أهدافهم فيما يخص ثقافات البلدان العربية، وأجمعوا على أن لديهم أهدافًا في هذا الجانب تحديداً، وخصوصاً ما يتصل بالقيم والعادات والتقاليد.

وفيما يتعلق بالمعلمين في مؤسسات تعليم العربية في إندونيسيا، تظهر نتائج الدراسة أنهم مؤهلون إلى حد ما؛ حيث يحمل ٥٨,٤٣٪ من المعلمين المستهدفين درجة الماجستير، ويحمل ٢٢,٤٧٪ منهم درجة البكالوريوس، بينما تشكل نسبة حملة درجة الدكتوراه نسبة ١٩,١٠٪ من إجمالي المعلمين. وإضافة إلى ما سبق فإن ٨٥,٣٩٪ من المعلمين متخصصون في اللغة العربية، كما أن معظمهم سبق وأن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت النتائج أن النصيب الأكبر من هؤلاء المعلمين المؤهلين هم من



العاملين في الجامعات والمراكز الإسلامية؛ حيث حظيت هذه المؤسسات بالمعلمين الأكثر تأهيلاً مقارنة بمراكز اللغة.

وفيما يخص أساليب التدريس، تُعد الطريقة السمعية الشفهية، والتدريس عن طريق الترجمة أو ترجمة القواعد الأكثر شيوعاً. كما أفاد معظم المعلمين أنهم يوظفون طرقاً تفاعلية تتضمن المناقشات الجماعية، والتعلم التعاوني، ولعب الأدوار. وأما الوسائل التقنية فإن لها في الغالب دوراً محدوداً، وتستخدم بحسب المتاح، ويستفاد أحياناً من المصادر المتاحة على الإنترنت لتعزيز عملية الشرح.

وأظهر المعلمون المشاركون تصورات إيجابية تجاه المناهج والمحتوى التعليمي ضمن برامجهم مع التأكيد على حاجتها إلى التطوير؛ ففيها مواضع كثيرة تحتاج إلى إعادة هيكلة لتناسب مع احتياجات الطلبة المختلفة. كما أن الجوانب الثقافية تحتاج إلى مزيد من المراجعة والإيضاح لتناسب المعلم عند تدريسها، ويسهل على المتعلم استيعابها. وأشار المعلمون المشاركون إلى عدد من التحديات التي تواجههم، ومن أبرزها قلة الكفاءة والمهارة لدى بعضهم لتدريس بعض المهارات اللغوية، لا سيما مهارة المحادثة، وكذلك تدريس الجوانب الثقافية. ويرون في ذلك تحدياً كبيراً لا سيما لمن لم يسبق لهم زيارة البلدان العربية أو لا تتوفر لديهم المعرفة الكافية عنها. من جهة ثانية، أشار بعض المعلمين إلى تحديات تتعلق بالبرامج نفسها؛ فكثير منها يفتقر إلى التقنيات التعليمية اللازمة للتدريس في الوقت الحاضر. وفي هذا الجانب، أظهرت النتائج أن مراكز اللغة كان لها تأثير كبير في تعزيز رضا المعلمين عن توفر تلك التقنيات التعليمية مقارنة بالمؤسسات الجامعية.

من جانب آخر، قدّم المعلمون عدداً من المقترحات الرامية إلى تحسين تعليم العربية في إندونيسيا، وشملت هذه المقترحات توظيف عددٍ من المعلمين ممن تكون العربية لغتهم الأم ليستفيد منهم الطلبة والمعلمون. كما أشاروا إلى أهمية إقامة مجالس علمية ومنتديات تواصل تجمع بين معلمي العربية بشكل فاعل ليفيدوا من خبراتهم وليشاركوا تجاربهم فيما بينهم.

وجاءت تصورات المشاركين من مديري مؤسسات تعليم العربية في إندونيسيا إيجابية إلى حد ما رغم وجود تحديات تواجه مؤسساتهم. فقد أفاد معظمهم أن الموارد المتاحة تمكّنهم إلى حد ما من إدارة برامجهم بشكل جيد. ومع ذلك، أوضح بعض المديرين أن نقص الموارد البشرية يمثل تحدياً كبيراً، بسبب قلة عدد معلمي اللغة العربية وصعوبة توظيف معلمين جدد، كما أن قسماً كبيراً من المعلمين في مؤسساتهم مخصصون لتدريس مقررات أخرى لا

سيما المقررات الدينية. علاوة على ذلك، أشار بعضهم إلى أن الموارد التي لديهم لا تتيح لهم تطوير البرامج وتعزيزها ببعض المرافق المهمة، كالمعامل اللغوية والوسائل التقنية الحديثة.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج مباشرة. وتفاوتت آراء المديرين في هذا الشأن؛ حيث أفاد ٩٠٪ منهم أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقل عن ٥٪ من الطلبة، فيما ذكر البقية من المديرين أنهم لا يملكون بيانات مؤكدة عن نسب تسرب الطلبة من برامجهم. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي مديري المؤسسات المشاركة إلى أسباب شخصية، أو مالية، أو صعوبات تعليمية، أو لعدم الاهتمام الكبير بتعليم العربية مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم. ولم تُظهر النتائج المتعلقة بمعدلات التسرب من برامج تعليم اللغة العربية في إندونيسيا أنماطاً قوية عبر مختلف أنواع المؤسسات؛ مما يشير إلى تقارب نهج هذه المؤسسات في الاحتفاظ بالطلبة.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر نصف المديرين المشاركين أن الفرص المتاحة لما بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الطلبة، ويقدرها ٤٠٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة، فيما يقدر ١٠٪ من المديرين أن فرص التوظيف المتاحة للطلبة لا تزيد عن ٣٠٪. وعلى الرغم من أن نسبة التوظيف تبدو مرتفعة نسبياً للخريجين غير أن نتائج التحليل الإحصائي للانحدار اللوجستي الترتيبي لم تظهر أن ثمة علاقة ارتباط بارزة بشأن التخرج في مؤسسات بعينها واحتمالية الحصول على وظيفة فجاءت - على سبيل المثال - قيمة ب للجامعات ($p = 0.987$) ولمراكز اللغة ($p = 0.995$) وهي قيم لا تشير إلى أن ثمة علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية احتمالية حصول الخريج على وظيفة ونوع المؤسسة التي يتخرج فيها. وربما يعود الأمر في فرص الحصول على وظيفة إلى عوامل أخرى مؤثرة ليس من بينها نوع المؤسسة التي تخرج فيها الطالب مثل، الدورات التدريبية والتأهيل الذي يسعون للحصول عليه قبل الحصول على وظيفة.

وأعرب مديرو المؤسسات المشاركين عن تفاؤلهم بمستقبل برامج تعليم العربية في إندونيسيا؛ لكنهم يرون أنها بحاجة إلى تطوير في بنيتها التحتية كي تكون قادرة على استيعاب مزيد من المتعلمين. ولتحقيق ذلك، قدم المديرون بعض المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية في مؤسساتهم، من ذلك تأمين مزيد من الاستقرار الوظيفي والمالي للمعلمين، والتنسيق مع الجهات الخارجية لتوفير برامج تطوير مهني للمعلمين، وإقامة ندوات علمية مع الخبراء في



تعليم العربية بوصفها لغة ثانية. واقتروا كذلك منح طلبة برامج تعليم العربية في إندونيسيا مزيدًا من المنح الدراسية في الدول العربية.

وعلى الرغم من أن ثمة تقاطعات بين المؤسسات التعليمية في إندونيسيا على اختلاف أنواعها، غير أن السياق المؤسسي له دورٌ نسبي في تشكيل رضا الطلبة والمعلمين فيما يتعلق بتوفر الموارد وتصميم المناهج وطرق التدريس. ومع ذلك، تشير النتائج – أيضًا – إلى الحاجة إلى تدخلات تستهدف معالجة الفجوات في التطوير المهني والاحتفاظ بالمعلمين وأنظمة الإعفاء من الرسوم الدراسية.

وبناء على النتائج السابقة، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لتطوير برامج تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، وتتضمن هذه التوصيات تطوير المناهج الدراسية بما يلي مختلف أهداف الطلبة الأكاديمية والمهنية والثقافية، مع تعزيز المناهج بوسائط تعليمية متقدمة بما في ذلك التقنيات التعليمية التفاعلية. كما يُوصى بتوظيف طرق تدريس تركز على دور الطلبة، وتدمج السياقات الثقافية؛ وذلك لتحفيز الطلبة على الانخراط في العمليات التعليمية التعليمية بشكل مثمر، وزيادة ارتباطهم ببرامجهم. ولتعزيز رضا المعلمين، فإنه يُوصى بإيجاد برامج تطوير مهني للمعلمين لرفع كفاءاتهم المهنية في مختلف الجوانب، مع التركيز على تطوير مهارات دمج السياقات الثقافية وتوظيف التقنية في العمليات التعليمية التعليمية. بالإضافة إلى إيجاد برامج مرنة تلبي احتياجاتهم المتنوعة. ولاستهداف شريحة أكبر من الطلبة، يُوصى بدعم أنظمة الإعفاء من الرسوم الدراسية لتلبية مختلف الفئات الاجتماعية، وإتاحة فرص متكافئة لمختلف الفئات، ويمكن تحقيق ذلك من خلال إيجاد مصادر دعم مالي أكبر لتوسيع فرص المنح الدراسية والمساعدات المالية للطلبة.

شكر وتقدير

يتقدّم مَجْمَعُ 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 ربحان

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 الأبائي).

