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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية الصين الشعبية

٤٤

التخطيط اللغوي

نسخة أولية

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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية الصين الشعبية

٤٤
التخطيط اللغوي

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

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية الصين الشعبية

ⓒ مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦هـ

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم جمهورية الصين الشعبية. / مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية .- الرياض ، ١٤٤٦هـ
٧٩ ص ؛ ١٧*٢٤ سم.- (التخطيط اللغوي ؛ ٤٤)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٥٣٥
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٥٢-١

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 تمثِّلُ رأيَ الفريق العلمي، ولا تعكسُ - بالضرورة - رأي المجمع.

بسم الله الرحمن الرحيم

فهرس التقرير

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ٥
كلمة المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) ٦
مقدمـــة التقريـــر ٨

جمهورية الصين الشعبية ١٣

أولًا - نبذة عامة: ١٦
ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الصين الشعبية ١٨
ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الصين الشعبية: ٢٣
رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية الصين الشعبية ٣٨
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الصين الشعبية ٥٤
سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٧٠
سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية الصين الشعبية: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية ٧١

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

يُمثِّل تعليم اللُّغة العربيَّة ونَشْرها قضيَّةً مركزيَّةً في مشروعات مَجْمَع الملك سلمان العالمي للُّغة العربيَّة؛ فهي المقصد الذي تتأسَّس 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 تُستقَى من المصادر المباشرة؛ للوصول إلى رؤية تفصيليَّة دقيقة تكشف مَواطن 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 ثانيةً حول العالم)، وهو عملٌ علميٌّ يقوم على بناء وثيقة لتعليم العربيَّة لغةً ثانيةً، ويُصدِر ثلاثين تقريرًا عن تعليم اللُّغة العربيَّة في ما لا يقل عن ثلاث مئة مركزٍ أو معهدٍ أو قسمٍ لتعليمها، تنتمي إلى ثلاثين دولةً موزَّعةً على قارَّات العالم؛ سعيًا لملء الفراغات المتعلِّقة بهذا الجانبِ، وضبطًا لجهود المعنيِّين بتعليمها، وتوجيهًا لأعمالهم. وقد أُعِدَّ هذا التقرير ليكونَ مرجعًا أصيلاً في ميدان تعليم العربيَّة لغةً ثانيةً، وطليعةً لمشروعات نافعة، وباعثًا لمبادرات مهمَّة.

ويسعَد المَجْمَع بالعمل على تعزيز استخدام اللُّغة العربيَّة، وإطلاق المبادرات الدَّاعمة لذلك، ضمن خُططه وبرامجه العامَّة التي تتواءَم مع الجهود السُّعوديَّة الكبرى في خدمة لغتنا وهُويَّتنا العربيَّة، وتواكب رؤية السُّعوديَّة ٢٠٣٠، ويأتي هذا التقرير مصاحبًا لبرامج المجمع الأخرى المتَّصلة ببناء الإستراتيجيَّات، والأدلَّة، والتَّقارير، والسِّياسات، والمعايير، التي يعقد لأجلها عديد اللِّجان وحلقات النِّقاش والنَّدوات والمؤتمرات؛ مُنطلقًا في ذلك كلِّه من إيمانه بأنَّ لغتنا العربيَّة جديرةٌ -لما تملك من تاريخ وعُمق وثراء- بأن تُدعَم برامجها وخططها التعليميَّة بدراسات عميقة، وفحص دقيق.

وختامًا نشكر للفريق العلمي جهودَهم في العمل على بناء هذا التَّقرير، ويسعد فريق المجمع بتلقي آراء الباحثين والخبراء ومقترحاتهم؛ 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 أُسُس استعمال اللغات وفهْمِها في المجتمعات، وبخاصة في عالمِ اليومِ شديدِ الترابط والاتصال، الذي تتزايد فيه مكانة التكيُّف مع الإستراتيجيات اللغوية من أجل الحفاظ على وظيفة اللغات سبيلاً إلى التعارف، ولا سيما اللغة العربية الرابطة بين نحو مليارَي مسلم يمثلون ربع سكان المعمورة، ونحو نصف مليار عربي ينتمون إلى الوطن العربي، ومن ثمَّ كان توفُّر إطار عملٍ شاملٍ للتخطيط والسياسة اللغوية ضروريًّا في الحفاظ على المكانة الثقافية والحضارية للغة العربية، وتعزيز مكانتها العالمية في آنٍ معًا.

وفق هذه الرؤية، وفيما يتعلق بالدول العربية تحديدًا، برزت العنايةُ 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 ضرورةَ العناية بتلك القضايا باستقراء عامٍّ؛ تفرض حاجةً إلى نهجٍ أكثر توحيدًا للجهود دوليًّا من أجل تعزيز مكانة اللغة العربية على المستوى العالمي، وذلك بمزيد من التعاون والتنسيق الدوليين، والاستثمار في التعليم بمراحله، وحضور اللغة العربية في مجالات الثقافة والإعلام والدبلوماسية، ويتحقَّق ذلك بعملٍ جامعٍ بين الحكومات، والمؤسسات اللغوية، والمنظمات الدولية، من أجل إنشاء إطار عملٍ شامل يُجاوز باللغة العربية حدودَ الوطن العربي إلى دولِ العالم قاطبة.

ولأن سلامة النتائج من سلامة المقدمات؛ انبغى لذلك المسعى التعاوني الجامع أن يُقدَّم له برصدٍ شاملٍ مُفصَّل لحال اللغة العربية عالميًّا، مؤسَّس على رؤية منهجية تتناسب وما للعربية من عراقة وقداسة 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 مُنجَزٌ نوعيٌّ أمكن به الانتقال بالتخطيط والسياسة اللغوية من المستوى الوطني إلى المستوى الدولي، لأنه فاتحة مشروع لغوي أعظم يتضمَّن أهدافًا أسمى، ويتوسَّل أدوات أكفأ، ويتغيَّا نتائج أنفذ، بها ستُبنى التعاونات متعددة الأطراف من أجل إنشاء منهج مُوحَّد يلبي احتياجات معلمي اللغة العربية ومتعلميها حول العالم، وهو ما يقود إلى الاستثمار

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

إن العربيةَ لغةُ حياة، ورمزُ هوية، وأداةُ تواصُلٍ 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 ويتمثَّلها، لتحظى اللغة العربية بمكانتها المنشودة في العقول والقلوب، فمن يملك اللغة العربية يملك مفتاحًا لخيرٍ جمٍّ.

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمـــة التقريـــر

تُشكِّل اللغة العربية في آسيا نسيجًا غنيًّا ومتنوعًا، امتدَّ عبر تاريخ طويل ليتصل بالحاضر، حاملاً في طياته إرثًا ثقافيًّا وحضاريًّا عريقًا. 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 (عالـــم، 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، شكَّل انتشار الإسلام - ولا يزال - عاملاً أساسيًّا في نَشْر 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 (أفنـــدي، 2019;,Heyat 2014). فغدت اللغة العربية لغةً للعبادة والتعليم الديني؛ وهو ما شجَّع الكثير من الآسيويين على تعلُّم 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 دورًا بارزًا 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 دورًا محوريًّا 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 ,Khan, 2013). كما أن تركيز التعليم على الفُصحى وإهماله للَهجات 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 (Sumi & Sumi, 2016; Rhaman, 2014; Mansur, 2023). كما أن قلة الفرص المتاحة لممارسة اللغة وغياب التواصل مع الناطقين بها تعوق تطوير الطلاقة اللغوية (Tsukada, ٢٠١١). من جانب آخر، فإن ضعف مكانة اللغة العربية في سوق العمل يُقلل من دافعية البعض لِتعلُّمها (العوضي، ٢٠١٦). وبالرغم من حجم التحديات، فإن هناك فرصًا واعدةً لِتعزيز 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، أُعِدَّ هذا التقرير الذي يهدف إلى رسم صورة واضحة وشاملة لواقع تعلُّمها وتعليمها في قارة آسيا، مُناقِشًا الأوضاعَ الراهنة، ومُسلِّطًا الضوءَ على التحديات والفرص المتاحة في هذا المجال. كما يناقش هذا التقرير الدوافع لتعلُّم اللغة العربية في قارة آسيا في العصر الحاضر، ويُقدِّم تحليلاً مُفصَّلاً لواقع التعليم في المؤسسات التعليمية والمراكز الثقافية، مع التركيز على مناهج وأساليب التعليم، ودرجة ملاءمتها للاحتياجات المختلفة للمتعلمين. فضلاً عن ذلك، يسعى هذا التقرير إلى تقديم مقترحات وتوصيات لتطوير التخطيط والسياسات اللغوية لتعليم اللغة العربية في آسيا؛ بهدف الارتقاء بشؤون تعليمها وتعلُّمها بوصفها لغةً أجنبيةً. وكذلك تعزيز التعاون والتنسيق بين المؤسسات المعنية بتعليمها.

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

معايير اختيار الدول المستهدفة في آسيا:

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

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

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

معايير اختيار المؤسسات التعليمية المستهدفة:

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

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

ولتحقيق صورة شاملة ودقيقة عن هذه السياقات، اعتمد التقرير في اختياره للمؤسسات التعليمية في الدول المستهدفة على مجموعة من المعايير المحددة. تمثَّل 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 فعَّال.

وبناءً على هذه المعايير، تم استبعاد المؤسسات التي لم تنطبق عليها الشروط. ومع ذلك، ينبغي الإشارة إلى أن ثَمَّةَ عوامل أخرى أثَّرت 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.

وانطلاقًا من المعايير السابقة، التي ركَّزت على مؤشرات التنوُّع اللغوي والعرقي والديني، اختار التقرير ثماني دول آسيوية موزعة على مناطق القارة. وشملت هذه الدول: الهند، والصين، وإندونيسيا، وماليزيا، والفلبين، وقيرغيزستان، وأذربيجان، واليابان. ويُمثِّل اختيار هذه الدول الثماني تنوُّعًا ثقافيًا ولغويًا وجغرافيًا غنيًا؛ وهو ما يسهم في تقديم صورة أكثر شموليةً لواقع تعليم اللغة العربية في آسيا. ومما هو جديرٌ بالذكر أن اختيار هذه الدول لم يقتصر على مدى تحقيقها للمعايير المحددة فحسب، بل راعى أيضًا بعض الجوانب اللوجستية ودرجة التعاون التي أبدتها المؤسسات التعليمية في كل دولة. وبناء عليه، تم استبعاد بعض الدول التي لم تتوافر فيها جميع المعايير أو لم تُبدِ مؤسساتها تعاونًا، واستبدلت بها دولٌ أخرى حقَّقت هذه المعايير، وأبدت رغبةً في المشاركة في الدراسة.

قام الفريق البحثي، عقب اختيار الدول المستهدفة، بتحديد عينة شملت ٨٥ مؤسسةً تعليميةً موزَّعة على ٤٨ مدينة في ثماني دول آسيوية. وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة ١٩٥٨ طالبًا، بواقع ١١٤١ من الذكور، و٨١٧ من الإناث، إضافةً إلى ٣٥٥ معلمًا، منهم ٢٣٩ من الذكور و١١٦ من الإناث. وقد جُمعت البيانات أيضًا من قبل ٨٥ مديرًا؛ 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 المتمثِّلة في الاستبانات، والكيفية المتمثِّلة في المقابلات الشخصيَّة وأدوات الملاحظة التي يقدمها جامعو البيانات وفق منهجيَّة التقرير المُدرجة 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، مُسلِّطًا الضوءَ على الخصائص الفريدة لواقع تعليم اللغة العربية في كل منها. وقد حُلِّلت البيانات التي جُمعت؛ من خلال مجموعة من الأساليب والمناهج الإحصائية المُتَّبعة في مجال البحث العلمي؛ وذلك لضمان دقة النتائج وموضوعيتها.

ختامًا، يُقدِّم التقرير عرضًا شاملاً للنتائج الرئيسة التي تم التوصل إليها، بعد استعراض تفصيلي لنتائج كل دولة على حدة. ويهدف هذا العرض إلى توفير فَهْم 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 تحليلاً عامًّا 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 الصين الشعبية

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١٠	المؤسسات
١٠	المديرون
٣٩	المعلمون
٢٦٢	الطلاب

المدن المستهدفة

بكين | تيانجين | شانغهاي | هانغتشو | ينتشوان

أولًا - نبذة عامة:

تقع الصين في شرق آسيا، وعاصمتها بكين. وتحدّها ١٤ دولة أخرى، بالإضافة إلى بحر الصين الشرقي، وبحر الصين الجنوبي، وخليج البنغال، والمحيط الهادئ. وتقدر المساحة الإجمالية للصين بنحو ٩,٦ مليون كيلو متر مربع، ويبلغ عدد سكانها نحو ١,٤ مليار نسمة.

والصين دولة متعددة اللغات والثقافات والأديان؛ إذ تضم أكثر من ٥٠ مجموعة عرقية تتحدث أكثر من ٢٠٠ لغة مختلفة. وأما الديانات الرئيسة في الصين فتشمل البوذية والتاوية والإسلام والمسيحية (National Bureau of Statistics of China, 2020)، إضافة إلى الإلحاد.

واللغة الرسمية والأكثر انتشارًا في الصين هي الماندرين، وتستخدم في التعليم والإعلام والتجارة (Norman, 2016). وبالإضافة إلى الماندرين، هناك لغات عديدة أخرى مثل التبتية والمنغولية والتركية والتاي والمياو واليي والمون-خمير (Lewis et al., 2016).

هناك العديد من اللغات الأجنبية التي تدرَّس في الصين، ومن أشهرها اللغتان الإنجليزية واليابانية. وأما العربية فهي ليست من اللغات ذات الشعبية الكبيرة لدى المتعلمين في الصين؛ حيث لا يتجاوز عدد المتحدثين بها ٨٠ ألف شخص (Al Tamimi, 2018; Khan, 2015). ولعل اللغة الألمانية أقرب لغة أجنبية يمكن مقارنة وضْعِها بالعربية في الصين؛ إذ يقدَّر عدد المتحدثين بها بـ ١٠٠ ألف شخص (Li, Y. & Lian, ٢٠١٦). وكلتا اللغتين محدودة الشعبية في الصين، وليس هناك إقبال واسع على دراستهما (Liu, 2019; Al-Nahdi, & Zhao, 2022) مقارنة بلغات أخرى، مثل الإنجليزية أو اليابانية أو الكورية (Gao, 2009). إضافة إلى ذلك، تختلف الدوافع لتعلم اللغتين في الصين. فالإقبال على تعلّم اللغة العربية هو في المقام الأول بِداعٍ من الاهتمامات الدينية داخل المجتمع الإسلامي الصيني (Wei, & Su, 2012)؛ في حين يقبل المتعلمون على دراسة اللغة الألمانية لأسباب تتعلق بمجالات أكاديمية أو مهنية محددة تتصل بالعلوم والتكنولوجيا والثقافة الألمانية.

وقد دخلت اللغة العربية الصين عبر التجارة والدين والثقافة منذ القرون الوسطى، وكان لها دور كبير في نقل المعرفة والحضارة بين الشرق والغرب. وتُدرَّس العربية في عددٍ من الجامعات، كجامعة بكين Peking University، وجامعة شانغهاي للدراسات الدولية Shanghai International Studies University وجامعة تيانجين للدراسات الأجنبية Tianjin Foreign Studies University. وهناك جمعيات إسلامية من ضمن اهتماماتها خدمة الإسلام

والمسلمين واللغة العربية، مثل مركز جمعية الصين الإسلامية China Islamic Association، وجمعية مسلمي تيانجين دازي Tianjin Muslim Dasi. وعلى الرغم من أنها جمعيات إسلامية، غير أن تدريس العربية لا يكون في المساجد، بل هناك معاهد حكومية تتعاون معها الجمعيات الإسلامية، وتمنح درجات جامعية كالبكالوريوس، والماجستير. وهناك معاهد تجارية تدرس العربية، غير أن التدريس فيها ليس مستمرًا، بل تقدم دروات في تعليم العربية بشكل ليس منتظمًا. ولذا فمعظم الاهتمام بتعليم اللغة العربية هو في الجامعات والمعاهد الحكومية.

ويعود تاريخ تعليم اللغة العربية في الصين إلى عهد أسرة تانغ (٦١٨-٩٠٧ م)؛ حيث بدأ المسلمون الصينيون في تعلم اللغة العربية لدراسة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية (جيامين، ٢٠١٤). ولم يكن هناك نظام تعليمي رسمي للغة العربية كلغة أجنبية في ذلك الوقت (جيامين، ٢٠١٤). وبعد تأسيس جمهورية الصين الشعبية في عام ١٩٤٩، تم الاعتراف باللغة العربية كلغة أقلية، وأُدخِلت ضمن نظام التعليم الوطني (جيكون، ٢٠١٤). وأُنشئت أقسام للغة العربية في العديد من الجامعات الصينية، وبدأت المدارس في تقديم دورات لتعليم اللغة العربية للطلبة المسلمين وغير المسلمين (جيامين، ٢٠١٤). وازداد الإقبال على تعلم اللغة العربية في الصين بشكل كبير في العقود الأخيرة. ولعل ذلك يرجع إلى ازدهار العلاقات الاقتصادية والسياسية المتنامية بين الصين والدول العربية (جيامين، ٢٠١٤)، وإلى زيادة الاهتمام بالثقافة العربية والإسلامية (جيكون: ٢٠١٤، مينغمين، ٢٠١٤)، وارتفاع عدد المسلمين الصينيين (جيكون، ٢٠١٤: مينغمين، ٢٠١٤)، وكذلك إلى تنامي التبادل الأكاديمي والثقافي والتدريب بين الصين والدول العربية (لي، ٢٠١٤).

ومن الجدير بالذكر أن هناك صعوبات وتحديات تواجه تعليم اللغة العربية في الصين، مثل نقص المعلمين المؤهلين لتدريسها، وشح المواد والمصادر التعليمية، إضافة إلى ما بين اللغة العربية والصينية من فروق واختلافات من حيث النظام اللُّغوي والثقافي (Wang, 2013).

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الصين 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 الصين، 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 الصين. هذا، وتتخلل هذه الدراسةَ سلسلةٌ من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة ومن أعضاء الطاقمَيْن التعليمي والإداري، نوقشت خلالها جملة من القضايا والمقترحات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية في الصين. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة؛ أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الصين الشعبية

للتعرف على مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في دولة الصين، شملت الدراسة عشر جامعات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية. وتمحورت 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 معتمَدة أم لا. من 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 دولة الصين في جوانب عديدة. فقد نصت أربع مؤسسات على أن رسالتها تتمثل في تنمية قدرات الطلبة وخبراتهم في تدريس اللغات الأجنبية، وإعداد الكفاءات الوطنية المؤهلة، وتمكين كفاءات متميزة في اللغة العربية، وأشارت ست مؤسسات إلى أن رسالتها تتمحور حول الإسهام في الترجمة والبحث العلمي، وتعزيز الجوانب المعرفية والثقافية المتنوعة، والتواصل الدولي.

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية في دولة الصين، ويمكن إجمالها في الآتي:

أ. إعداد الكفاءات الوطنية المتمكنة من اللغات الأجنبية من أجل التبادل الثقافي والتعاون الدولي.

ب. دعم إستراتيجيات التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، والمبادرات الوطنية، والعالمية.

ج. تأهيل الكفاءات المتخصصة في الشؤون الخارجية.

د. تعليم اللغة العربية وتأهيل الطلبة فيها أكاديميًا واجتماعيًا.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الصين:

جميع مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في الدراسة في دولة الصين هي معتمدة رسميا بنسبة ١٠٠٪. وهي متنوعة من حيث عدد طلبتها وأعضاء طواقمها التعليمية والإدارية، واللغات التي تقوم بتدريسها إلى جانب العربية. وفي الجدول (١,٣) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١,٣: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلبة المسجَّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمُها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملًا
			إناث	ذكور				
جامعة	٢٠٠٢	معتمدة	٣٨	٤٣	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة دبلوم -بكالوريوس -ماجستير	فصلي	٦-١٢ شهرًا -أكثر من سنتين
جامعة	٢٠٠٥	معتمدة	٢٣	٢٧	أقل من عشرة طلاب	شهادة دبلوم -بكالوريوس -ماجستير -دكتوراه	فصلي	٦-١٢ شهرًا -أكثر من سنتين
جامعة	١٩٨١	معتمدة	٤٥	٢٧	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة دبلوم -بكالوريوس -ماجستير	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	١٩٥٥	معتمدة	٤٣	٣٤	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام -شهادة دبلوم -درجة الزمالة -بكالوريوس	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	٢٠١٤	معتمدة	٤٤	٢٤	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام -شهادة دبلوم -بكالوريوس -ماجستير	فصلي	٣-٦ شهرًا - أكثر من سنتين
جامعة	١٩٦٢	معتمدة	٥٢	٤٥	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	درجة البكالوريوس	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	١٨٩٨	معتمدة	٤٢	٣٦	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	درجة البكالوريوس	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	١٩٥٤	معتمدة	٥٨	٤١	أكثر من ٥٠ طالبًا	درجة البكالوريوس	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	٢٠٠٦	معتمدة	٧٣	٥٨	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام -شهادة دبلوم -بكالوريوس	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	١٩٩٧	معتمدة	٢٦	١٥	أقل من عشرة طلاب	بكالوريوس -ماجستير -دكتوراه	فصلي	٣-٦ شهرًا - أكثر من سنتين

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

بيّنت الدراسة أن المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في دولة الصين معتمَدة أكاديميًّا بنسبة ١٠٠٪. كما بينت أن عدد الطلبة الذكور المسجلين فيها حاليًا يتراوح بين ١٥ إلى ٥٨ طالبًا، وأن عدد الطالبات يتراوح بين ٢٣ إلى ٧٣ طالبة. وأما متوسط أعداد الخريجين في برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فتوضح الدراسة أنه يتراوح بين ١٠ و٢٠ طالبًا في رأي ٦٠٪ من المديرين المستهدفين في هذه الدراسة، فيما يرى ٢٠٪ منهم أنه أقل من عشرة طلاب.

وأما المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٦٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة الدبلوم، فيما تمنح جميع الكليات شهادة البكالوريوس. كما تمنح ٥٠٪ من الكليات درجة الماجستير في اللغة العربية. وتتبع جميع المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، وقد تستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية لأكثر من سنتين في جميع المؤسسات، لكن ٤٠٪ من الكليات تقدم برامج قصيرة لتعليم العربية تتراوح مدتها بين ثلاثة وستة أشهر أو ستة أشهر وسنة.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حدّ ما. فقد أشارت سبع من المؤسسات التي شملتها الدراسة إلى عدم وجود سياسة لغوية محددة ومتبعة لديها، ولكن اللغة الصينية كما قالوا هي اللغة السائدة في التواصل داخل المؤسسات، علمًا بأن للغة العربية حضورا ينحصر داخل الفصول الدراسية في أثناء تدريس اللغة العربية. كما أشارت ثلاث مؤسسات إلى أن اللغة الصينية قد تكون هي السائدة في بعض الدورات في أثناء تعليم العربية وبحسب احتياجات الطلبة ومستوياتهم.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمَد في بعض المؤسسات المستهدفة فقط وليس جميعها، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول (٢,٣):

الجدول ٢,٣: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية		عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي		عدد المؤسسات التي لا تستخدمه
٤		-		٦
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات	
٢	٢	-	-	

مثلما يظهر في الجدول، تعتمد ٤٠٪ من المؤسسات المستهدفة اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل جميع المهارات في ٥٠٪ منها، ويتم إجراؤه بالطريقة الورقية.

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

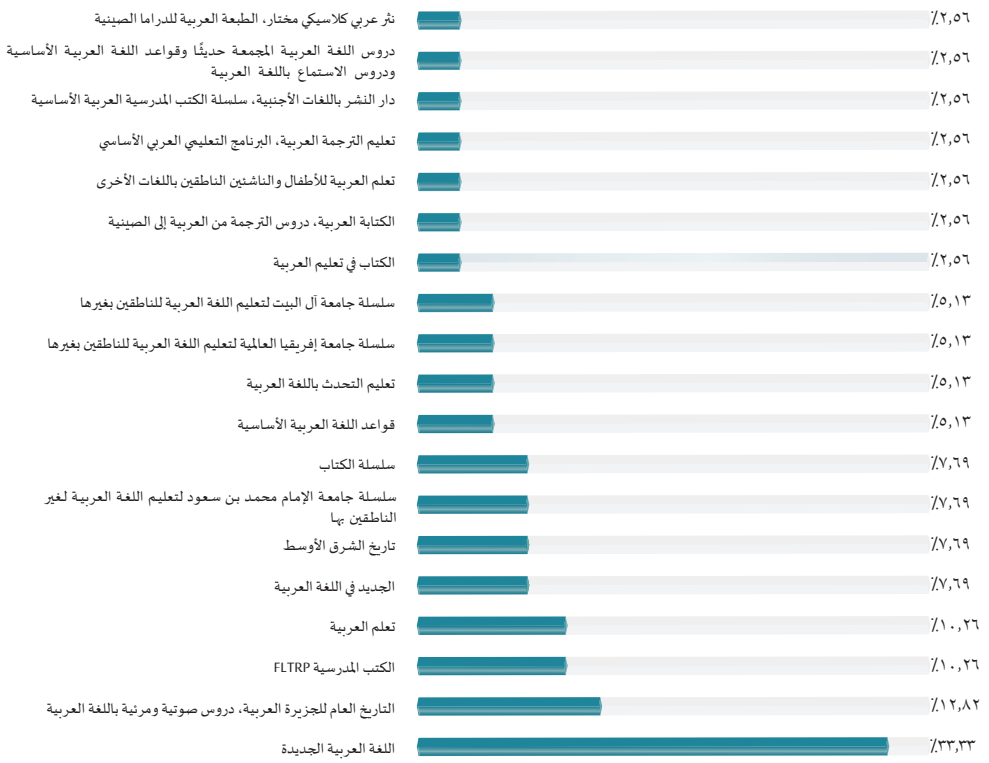
الجدول ٣,٣: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة		الإجمالي
	نعم	لا	
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٨	٢	١٠
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	١٠	٠	١٠
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	١٠	٠	١٠
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٨	٢	١٠

حيث يتبيّن أن المعمل اللُّغوي والوسائل التعليمية متوفرة في ٨٠٪ فقط من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في دولة الصين، فيما يتوفر معمل الحاسب الآلي والمكتبة المدرسية في جميعها.

وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية وفي الشكل (١,٣) بيان للنتائج:

الشكل ١,٣: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



تنوعت سلسلة الكتب المستخدمة أساسًا في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في دولة الصين. وتبين الدراسة أن أكثرها استخدامًا هو كتاب «اللغة العربية الجديدة»؛ وذلك بنسبة ٣٣,٣٣٪، يليه كتاب «التاريخ العام للجزيرة العربية»، بنسبة ١٢,٨٢٪، ثم سلسلة «الكتب المدرسية» وكتاب « تعلم العربية»، بنسبة متساوية قدرها ١٠,٢٦٪ لكل منهما، فكتاب «الجديد في اللغة العربية» و«تاريخ الشرق الأوسط» و«سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» و«سلسلة الكتاب» بنسبة متساوية قدرها ٧,٦٩٪ لكل منها. ويأتي بعد ذلك كتاب «قواعد اللغة العربية الأساسية» وكتاب «تعليم التحدث باللغة العربية» و«سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها» و«سلسلة جامعة آل البيت لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، بنسبة متساوية قدرها ٥,١٣٪ لكل

منها، ثم «الكتاب في تعليم اللغة العربية» و«الكتابة العربية، و«دروس الترجمة من العربية إلى الصينية» و«تعليم العربية للأطفال والناشئين والناطقين باللغات الأخرى» و«دار النشر باللغات الأجنبية» و«دروس اللغة العربية المجمعة حديثا وقواعد اللغة العربية» و«نثر عربي كلاسيكي مختار» بنسبة ضئيلة متساوية قدرها ٢,٥٦٪ لكل منها.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الصين الشعبية:

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في دولة الصين، وعددهم ٢٦٢ طالبًا وطالبة، من عدة كليات جامعية تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في الصين، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,٣: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

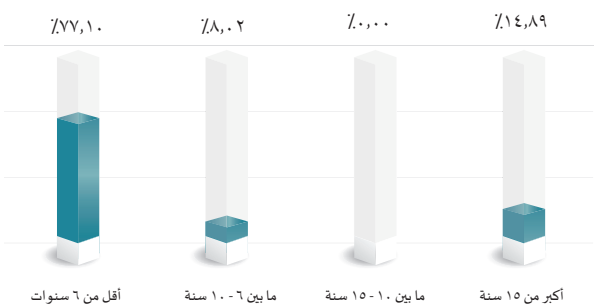
الجنس	ذكر	١٠٧	٤٠,٨٤٪
	أنثى	١٥٥	٥٩,١٦٪
	الإجمالي	٢٦٢	١٠٠٪
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٠	٠,٠٠٪
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٠	٠,٠٠٪
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٦٢	٢٣,٦٦٪
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	١٩٦	٧٤,٨١٪
	أكثر من ٢٤ عامًا	٤	١,٥٣٪
	الإجمالي	٢٦٢	١٠٠٪
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٠	٠,٠٠٪
	المتوسطة	٠	٠,٠٠٪
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٢٣٧	٩٠,٤٦٪
	دراسات عليا	٢٥	٩,٥٤٪
	لا تدرس	٠	٠,٠٠٪
	الإجمالي	٢٦٢	١٠٠٪
الجنسية	الصين	٢٦١	٩٩,٦٢٪
	كندا	١	٠,٣٨٪
	الإجمالي	٢٦٢	١٠٠٪
البلاد الأصلية	الصين	٢٥٩	٩٨,٨٥٪
	كندا	١	٠,٣٨٪
	كوريا	١	٠,٣٨٪
	مصر	١	٠,٣٨٪
	الإجمالي	٢٦٢	١٠٠٪

اللغة الأولى	اللغة الصينية	٢٥٨	٪٩٨,٤٧
	لغة محلية	٣	٪١,١٥
	اللغة الإنجليزية	١	٪٠,٣٨
	الإجمالي	٢٦٢	٪١٠٠
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة الصينية	٢٤٣	٪٩٢,٧٥
	لغة محلية	٨	٪٣,٠٥
	اللغة الصينية ولغة محلية	٥	٪١,٩١
	اللغة الإنجليزية	٢	٪٠,٧٦
	اللغة الصينية واللغة الإنجليزية	٢	٪٠,٧٦
	اللغة الإنجليزية ولغة محلية	١	٪٠,٣٨
	اللغة الكورية	١	٪٠,٣٨
	الإجمالي	٢٦٢	٪١٠٠

فبالنظر 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 ٧٤,٨١٪، تليها الفئة من ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٢٣,٦٦٪، فالفئة العمرية الأكثر من ٢٤ سنة بنسبة ١,٥٣ ٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطالبات الإناث بنسبة ٥٩,١٦٪، مقارنة بنسبة الذكور التي بلغت ٤٠,٨٤٪. ومثّل طلاب وطالبات المرحلة الجامعية الأغلبية بنسبة ٩٠,٤٦٪ مقارنة بطلبة مرحلة الدراسات العليا الذين مثّلوا ٩,٥٤٪ من المشاركين.

ويتضح من إجابات المشاركين أن ٩٩,٦٢٪ منهم يحملون الجنسية الصينية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلة منهم. وتمثل اللغة الصينية اللغة الأولى لأغلب الطلبة المشاركين بنسبة قدرها ٩٨,٤٧٪، ويتحدث بها ٩٢,٧٥٪ منهم مع عائلاتهم، في حين يتحدث ٠,٧٦٪ منهم الإنجليزية في المنزل مع عائلاتهم.

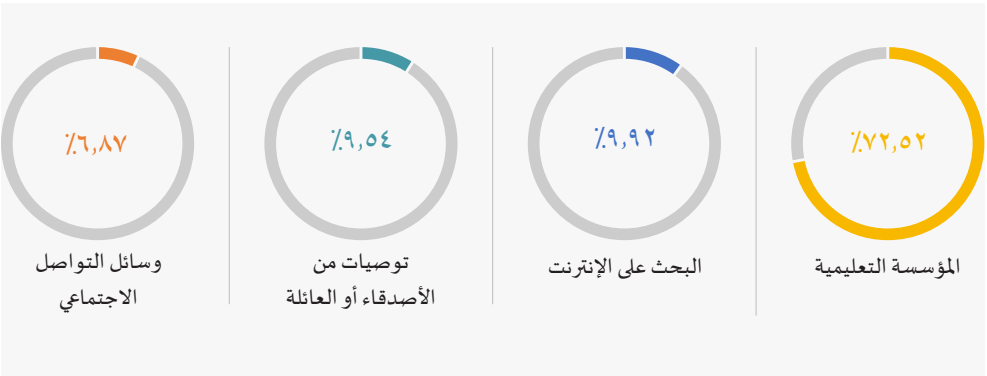
الشكل ٢,٣: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيّن أن ٧٧,١٠٪ من الطلبة المشاركين بدؤوا بتعلم اللغة العربية وهم دون السادسة من عمرهم، تليهم الفئة العمرية الأكبر من ١٥ سنة، بنسبة ١٤,٨٩٪، فالذين تتراوح فئتهم العمرية ما بين ٦ إلى ١٠ سنوات، بنسبة ٨,٠٢٪.

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

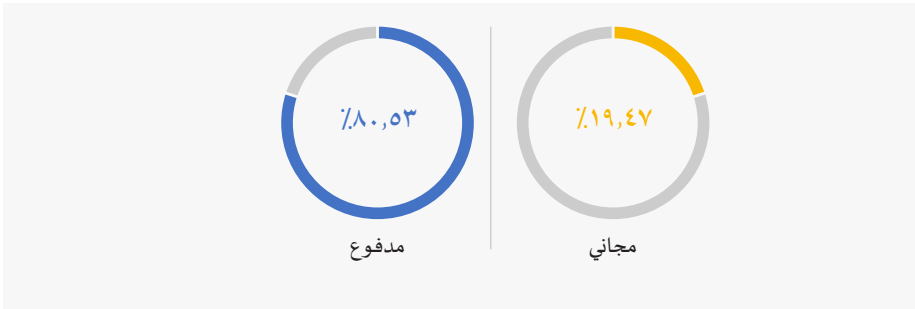
الشكل ٣,٣: وسيلة معرفة الدارسين بشأن البرامج الملتحقين بها حاليًا



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن جهود المؤسسة التعليمية جاءت في الصدارة بنسبة ٧٢,٥٢٪، ثم البحث على الإنترنت بنسبة ٩,٩٢٪، فتوصيات الأصدقاء والعائلة بنسبة ٩,٥٤٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ٦,٨٧٪.

وتظهر الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من هذه البرامج مجانية، مثلما يظهر في الشكل (٤,٣):

الشكل ٤,٣: البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة



يظهر من الشكل (٤,٣) أن النسبة الكبرى من برامج تعليم اللغة العربية في دولة الصين بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٨٠,٥٣٪ من الطلبة المشاركين في الدراسة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ١٩,٤٧٪ منهم.

الجدول ٥,٣: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	٢٥٣	٪٩٦,٥٦
نعم	٩	٪٣,٤٣
الإجمالي	٢٦٢	٪١٠٠

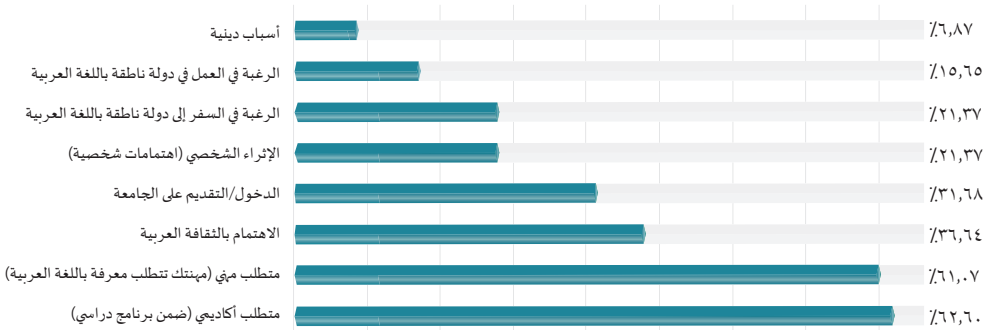
وفيما يخص مدى مشاركتهم في برامج الانغماس اللُّغوي من قبل، فقد ذكر ٩٦,٥٦٪ من الطلبة المشاركين أنهم لم يسبق لهم أن شاركوا في تلك البرامج، في مقابل٣,٤٣٪ سبق لهم أن شاركوا في برامج الانغماس اللُّغوي.

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديد تلك الدوافع، لكن المتطلب الأكاديمي كان العامل الأهم بالنسبة إلى ٦٢,٦٠ ٪ منهم، وكان المتطلب المهني العامل الأهم بالنسبة إلى ٦١,٠٧ ٪.

ويأتي بعد ذلك الاهتمام بالثقافة العربية، بنسبة ٣٦,٦٤ ٪، تليه مباشرة التقديم على الجامعة بنسبة ٣١,٦٨٪، ثم الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية والاهتمامات الشخصية، بنسبة متساوية قدرها ٢١,٣٧٪ لكل منهما. ثم تليها الرغبة في العمل في دولة ناطقة باللغة العربية بنسبة ١٥,٦٥ ٪، فالعوامل الدينية بنسبة ٦,٨٧ ٪.

الشكل ٥,٣: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



ومن خلال خمسة أسئلة محدَّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٦,٣) تلخيص لتلك النتائج مرتّبةً تنازليّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال. ويظهر منها أن أهمية اللغة العربية تأتي من حيث ارتباطها الوثيق بالجانب الثقافي والمهني والأكاديمي، وبأهميتها في حياتهم الأكاديمية والعملية. ويوافق أكثر من ٨٦٪ من الطلبة المشاركين على أن للغة العربيَّة دورا مهمّا في تعزيز التفاهم الثقافي. ويجد ما يقرب من ٨١٪ من المشاركين أن الطلب يتزايد على مهارات اللغة العربيَّة في سوق العمل خاصة. وأن إتقان اللغة العربية يعد من الأمور الأساسية والقيّمة في مجال الدراسة والمهنة بحسب ما يراه ٨٠٪ من الطلبة المشاركين. ويعتقد أكثر من ٧٦٪ أن مهاراتهم في اللغة العربية تعزز تطورهم الوظيفي. غير أن نصف المشاركين تقريبا لا يرون أن الدافع الديني يعتبر دافعًا رئيسا في تحفيزهم لتعلم اللغة العربية.

الجدول ٦,٣: تصورات الدارسين حول أهميّة تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	للغة العربيّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي	٩٢	١٥٩	٩	٢	٠	٢٦٢	٤,٣	٠,٣٣	٠,٥٧	٨٦,٠٣٪	٣٦,٩٣	أوافق بشدة
		٣٥,١١٪	٦٠,٦٩٪	٣,٤٤٪	٠,٧٦٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل	٥٨	١٦٥	٣٢	٤	٣	٢٦٢	٤,٠٣	٠,٥١	٠,٧١	٨٠,٦٩٪	٢٣,٥٢	أوافق
		٢٢,١٤٪	٦٢,٩٨٪	١٢,٢١٪	١,٥٣٪	١,١٥٪	١٠٠٪						
٣	يعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي	٦٩	١٤١	٤١	١١	٠	٢٦٢	٤,٠٢	٠,٦٩	٠,٨٣	٨٠,٤٦٪	١٩,٩٤	أوافق
		٢٦,٣٤٪	٥٣,٨٢٪	١٥,٦٥٪	٤,٢٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي	٥١	١٢٥	٧٤	١١	١	٢٦٢	٣,٨٢	٠,٦٥	٠,٨	٧٦,٣٤٪	١٦,٤٤	أوافق
		١٩,٤٧٪	٤٧,٧١٪	٢٨,٢٤٪	٤,٢٠٪	٠,٣٨٪	١٠٠٪						
٥	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية	١٤	٣٢	٦٢	١١١	٤٣	٢٦٢	٢,٤٨	١,١٤	١,٠٧	٤٩,٥٤٪	-٧,٩١	محايد
		٥,٣٤٪	١٢,٢١٪	٢٣,٦٦٪	٤٢,٣٧٪	١٦,٤١٪	١٠٠٪						

وفيما يتعلق بالجانب الثقافي لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٦٠,٦٩٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٥,١١٪؛ مما يبيّن أن للغة العربية دورا مهمّا في تعزيز التفاهم الثقافي. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٦,٠٣٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣، وانحراف معياري قدره ٠,٥٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

وعن أهمية تعلُّم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٦٢,٩٨٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٢,١٤٪، ثم الإجابة (محايد) بنسبة ١٢,٢١٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٦٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في الصين من وجهة نظر الطلبة المشاركين.

وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٥٣,٨٢٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٦,٣٤٪. وقد بلغ الوزن

النسبي للسؤال ٨٠,٤٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين في مجال الدراسة والمهنة.

وأما بالنسبة لأهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، وبلغت ٤٧,٧١٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٨,٢٤٪، فالإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ١٩,٤٧٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٦,٣٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٠، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في التطور الوظيفي في رأي الطلبة المشاركين.

ولا يعد الدين من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في الصين، فقد لقيت الإجابة (لا أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٤٢,٣٧٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٣,٦٦٪. فالإجابة (لا أوافق بشدة) بنسبة ١٦,٤١٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٤٩,٥٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٢,٤٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «محايد»؛ مما يدل على قلة أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في الصين.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٧,٣) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في دولة الصين؛ وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية.

الجدول ٧,٣: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل	١٠٧	١٣٢	١٩	٢	٢	٢٦٢	٤,٣	٠,٤٩	٠,٧	٨٥,٩٥٪	٢٩,٩٥	راضٍ جدًّا
		٤٠,٨٤٪	٥٠,٣٨٪	٧,٢٥٪	٠,٧٦٪	٠,٧٦٪	١٠٠٪						
٢	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب	١٠٠	١٤٢	١٧	٣	٠	٢٦٢	٤,٢٩	٠,٤١	٠,٦٤	٨٥,٨٨٪	٣٢,٨٦	راضٍ جدًّا
		٣٨,١٧٪	٥٤,٢٠٪	٦,٤٩٪	١,١٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويَّة وتقدُّمي بنَّاءَة	١٠١	١٣٨	١٧	٥	١	٢٦٢	٤,٢٧	٠,٤٩	٠,٧	٨٥,٤٢٪	٢٩,٤٥	راضٍ جدًّا
		٣٨,٥٥٪	٥٢,٦٧٪	٦,٤٩٪	١,٩١٪	٠,٣٨٪	١٠٠٪						
٤	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج	١٠٧	١٢٥	٢٦	٢	٢	٢٦٢	٤,٢٧	٠,٥٣	٠,٧٣	٨٥,٤٢٪	٢٨,١٦	راضٍ جدًّا
		٤٠,٨٤٪	٤٧,٧١٪	٩,٩٢٪	٠,٧٦٪	٠,٧٦٪	١٠٠٪						
٥	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية	٧٢	١٥٨	٢٥	٧	٠	٢٦٢	٤,١٣	٠,٤٦	٠,٦٨	٨٢,٥٢٪	٢٦,٨٢	راضٍ
		٢٧,٤٨٪	٦٠,٣١٪	٩,٥٤٪	٢,٦٧٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٦	أنا راضٍ تمامًا عن بيئة الفصل الدِّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا	٧٢	١٥١	٣٣	٤	٢	٢٦٢	٤,١	٠,٥٢	٠,٧٢	٨١,٩١٪	٢٤,٥٤	راضٍ
		٢٧,٤٨٪	٥٧,٦٣٪	١٢,٦٠٪	١,٥٣٪	٠,٧٦٪	١٠٠٪						
٧	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية	٦٧	١٥٩	٢٦	٩	١	٢٦٢	٤,٠٨	٠,٥٢	٠,٧٢	٨١,٥٣٪	٢٤,١٣	راضٍ
		٢٥,٥٧٪	٦٠,٦٩٪	٩,٩٢٪	٣,٤٤٪	٠,٣٨٪	١٠٠٪						
٨	المرافق العامَّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة	٦٠	١٦٩	٢٥	٧	١	٢٦٢	٤,٠٧	٠,٤٦	٠,٦٨	٨١,٣٧٪	٢٥,٤٧	راضٍ
		٢٢,٩٠٪	٦٤,٥٠٪	٩,٥٤٪	٢,٦٧٪	٠,٣٨٪	١٠٠٪						
٩	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب	٧٠	١٤٤	٣٨	٨	٢	٢٦٢	٤,٠٤	٠,٦	٠,٧٨	٨٠,٧٦٪	٢١,٦٦	راضٍ
		٢٦,٧٢٪	٥٤,٩٦٪	١٤,٥٠٪	٣,٠٥٪	٠,٧٦٪	١٠٠٪						
١٠	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية	٦٠	١٦١	٣٢	٧	٢	٢٦٢	٤,٠٣	٠,٥٣	٠,٧٣	٨٠,٦١٪	٢٣	راضٍ
		٢٢,٩٠٪	٦١,٤٥٪	١٢,٢١٪	٢,٦٧٪	٠,٧٦٪	١٠٠٪						

١١	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا	٥٥	١٦٠	٤١	٦	٠	٢٦٢	٤,٠١	٠,٤٦	٠,٦٨	٨٠,١٥٪	٢٤,٠٩	راضٍ
		٢٠,٩٩٪	٦١,٠٧٪	١٥,٦٥٪	٢,٢٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
١٢	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها	٥٨	١٥٥	٤٥	٢	٢	٢٦٢	٤,٠١	٠,٤٩	٠,٧	٨٠,٢٣٪	٢٣,٣٣	راضٍ
		٢٢,١٤٪	٥٩,١٦٪	١٧,١٨٪	٠,٧٦٪	٠,٧٦٪	١٠٠٪						
١٣	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم	٥٣	١٢٢	٧٦	١١	٠	٢٦٢	٣,٨٣	٠,٦٣	٠,٧٩	٧٦,٥٦٪	١٦,٨٧	راضٍ
		٢٠,٢٣٪	٤٦,٥٦٪	٢٩,٠١٪	٤,٢٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
١٤	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويَّة (مثل معامل لمهارات اللغة)	٥١	١٣٧	٥٩	٩	٦	٢٦٢	٣,٨٣	٠,٧٤	٠,٨٦	٧٦,٦٤٪	١٥,٧	راضٍ
		١٩,٤٧٪	٥٢,٢٩٪	٢٢,٥٢٪	٣,٤٤٪	٢,٢٩٪	١٠٠٪						
١٥	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية	٥١	١٢٢	٧٨	٧	٤	٢٦٢	٣,٨	٠,٧	٠,٨٣	٧٥,٩٥٪	١٥,٤٧	راضٍ
		١٩,٤٧٪	٤٦,٥٦٪	٢٩,٧٧٪	٢,٦٧٪	١,٥٣٪	١٠٠٪						
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة	٤٧	١٠٧	٧٦	٢٨	٤	٢٦٢	٣,٦٣	٠,٩	٠,٩٥	٧٢,٦٪	١٠,٧٦	راضٍ
		١٧,٩٤٪	٤٠,٨٤٪	٢٩,٠١٪	١٠,٦٩٪	١,٥٣٪	١٠٠٪						

فيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٠,٣٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جدا» بنسبة ٤٠,٤٨٪، وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,٩٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٠، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في دولة الصين.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٤,٢٠٪، تليها الإجابة (راضٍ جدًّا) بنسبة ٣٨,١٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,٨٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٩، وانحراف معياري قدره ٠,٦٤. وكان الاتجاه السائد للعينة»

راضٍ جدا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربي في دولة الصين.

وبخصوص رأي الطلبة حول تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٢,٦٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٨,٥٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٦,٤٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,٤٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٧، وانحراف معياري قدره ٠,٧٠، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في الصين.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٧,٧١٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٤٠,٨٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,٤٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٧، وانحراف معياري قدره ٠,٧٣، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في دولة الصين.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب المشاركين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٦٠,٣١٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٧,٤٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٢,٥٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٣، وانحراف معياري قدره ٠,٦٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية.

وفيما يخص مدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٧,٦٣٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٧,٤٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٢,٦٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨١,٩١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٠، وانحراف معياري قدره ٠,٧٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة التام عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في دولة الصين، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين

وقدرها ٦٠,٦٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٥,٥٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨١,٥٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٨، وانحراف معياري قدره ٠,٧٢. وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في دولة الصين.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٤,٥٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٢,٩٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨١,٣٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٧، وانحراف معياري قدره ٠,٦٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في دولة الصين.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة وبلغت ٥٤,٩٦٪، وتليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٦,٧٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٧٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٤، وانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدلّ على رضا الطلبة عن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في دولة الصين.

وفيما يتعلق بمنهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٦١,٤٥٪، تليها الإجابة (راضٍ جدا) بنسبة ٢٢,٩٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٦١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٣، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ «؛ مما يدل على رضا الطلبة عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في الصين وتوافقها مع أهدافهم.

وفيما يخص القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٦١,٠٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٠,٩٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,١٥٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠١، وانحراف معياري قدره ٠,٦٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا في رأي الطلبة المشاركين.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة، وقدرها ٥٩,١٦٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٢,١٤٪. وبلغ الوزن النسبي

للسؤال ٨٠,٢٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠١، وانحراف معياري قدره ٠,٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في الصين ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

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 ٤٦,٥٦٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٩,٠١٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٠,٢٣٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٦,٥٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا».

وفيما يخص رأي 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 ٥٢,٢٩٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٥٢٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٩,٤٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٦٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٣، 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 بوجود أنشطة غير صفية تدعم تعلّمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٦,٥٦٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٩,٧٧٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٩,٤٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٥,٩٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٠، وانحراف معياري قدره ٠,٨٣. وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو الرضا؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في دولة الصين.

وأما عن مدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٠,٨٤٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٩,٠١٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٧,٩٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٢,٦٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٣، وانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركون «راضون» بشأن المنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة في دولة الصين.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكناهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٨,٣) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٨,٣: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	١٤٥	١١٧	٢٦٢
	٪٥٥,٣٤	٪٤٤,٦٦	٪١٠٠
هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	٢١٩	٤٣	٢٦٢
	٪٨٣,٥٩	٪١٦,٤١	٪١٠٠
هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسْكُنُ؟	٥٠	٢١٢	٢٦٢
	٪١٩,٠٨	٪٨٠,٩٢	٪١٠٠
هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	٦٤	١٩٨	٢٦٢
	٪٢٤,٤٣	٪٧٥,٥٧	٪١٠٠
هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	٦١	٢٠١	٢٦٢
	٪٢٣,٢٨	٪٧٦,٧٢	٪١٠٠

ففيما يتعلق بالمحتوى التعليمي على الإنترنت ومدى تلبيته لحاجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٥,٣٤٪، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ٤٤,٦٦٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى ٨٣,٥٩٪ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته١٦,٤١٪ بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٨٠,٩٢٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ١٩,٠٨٪، بأن الصحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث يسكنون، أجاب ٧٥,٥٧٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ٢٤,٤٣٪، بأن الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة متاح بسهولة حيث

يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم، فقد أجاب٧٦,٧٢٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية؛ أي ما نسبته ٢٣,٢٨٪ أن الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة متاح بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

لأغراض هذه الدراسة، كانت هناك سلسلة من المقابلات الشخصيّة مع عدد من الطلبة في المؤسسات المستهدفة في دولة الصين، 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

انقسم الطلبة المشاركون في هذا الشأن إلى فئتين: فئة – هي الأغلب-تشعر بالرضا التام عن تجربتهم في البرامج التي يدرسون فيها، وعللوا هذا الرضا بعدد من الأمور، من أهمها: كفاءة المعلمين؛ فأغلبهم متخصصون وناطقون أصليون للغة العربية، وقد انعكس هذا على كفاءتهم اللغوية، وتطورهم المستمر في البرنامج. كما أشاروا إلى أن المعرفة التي اكتسبوها حول الثقافة الإسلامية التي كانت غامضة لدى بعضهم جعلتهم يشعرون بالرضا عن تلك البرامج. فيما عبر آخرون عند عدم رضاهم، بل منهم من وصف التجربة في تلك البرامج بالتجربة السيئة، وعزوا ذلك لأسباب متعددة، منها: أن انعدام التطبيق العملي لما يدرسون جعل البرنامج ودراسة اللغة مملة إلى حد ما، بالإضافة إلى غياب التركيز على جميع المهارات، واقتصاره على المهارات الاستقبالية فقط، وكذلك اعتماد البرنامج على مناهج ليست حديثة ولا متطورة.

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

أشار الطلبة المشاركون في هذا الصدد إلى عدد من التجارب الإيجابية المتنوعة، وذكر معظمهم أن التركيز على الجوانب الثقافية في برامجهم، لا سيما ثقافة الشعوب الناطقة بالعربية والتعرف عليها، كان من التجارب الرائعة والجميلة. كما أفادوا أن برامجهم أتاحت لهم فرصة التواصل مع الناطقين الأصليين باللغة العربية، سواء عبر برامج التبادل الطلابي أو عبر الأنشطة اللاصفية التي يستضاف فيها ناطقون أصليون باللغة العربية، الأمر الذي أتاح لهم تكوين بعض الصداقات، وهو ما اعتبروه تجربة إيجابية مكّنتهم منها تلك البرامج. وأشار

بعض الطلبة كذلك إلى التطور التدريجي في كفاءتهم اللغوية منذ التحاقهم ببرامجهم. فيما ذكر آخرون أن المسابقات التي تقيمها بعض البرامج أو تستضيفها، كمسابقة الخط العربي، والكتابة، والإلقاء، والترجمة الفورية، هي من أجمل التجارب التي يشاركون فيها ويتطلعون لها دائمًا.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

وصف معظم الطلبة المشاركين في هذه الدراسة التفاعل بينهم وبين معلميهم بالتفاعل الإيجابي، وعللوا ذلك بعدة أسباب، من أهمها: أن الأساتذة في البرامج التي ينتمون لها ينوعون في أساليبهم داخل قاعة الدرس، لا سيما تلك الأساليب التي تدفعهم إلى النقاش والحوار؛ مما يجعل التفاعل جيدًا. كما أشاروا إلى أن العلاقة بينهم وبين معلميهم خارج قاعة الدرس تتصف بالتفاعل والتواصل المستمر، وهي علاقة يسودها الود والاحترام. وذكر بعض الطلبة أن التفاعل يزداد مع المدرسين الناطقين بالعربية لغة أصلية؛ حيث يتيح هؤلاء أكثر من غيرهم فرصًا تفاعلية مع طلابهم. غير أن بعض الطلبة في بعض البرامج لم يكونوا راضين عن التفاعل بينهم وبين أساتذتهم، وفسروا ذلك بكون الأساتذة في البرامج التي ينتمون إليها يركزون في التدريس على جوانب كالقواعد، وهذا ما يجعل التفاعل بين الطالب والمعلم محدودًا. ومن الأسباب الأخرى التي ذكرها بعضهم، أن بعض المواد بعد جائحة كورونا أصبحت تقدّم عن بعد؛ مما جعل التفاعل مع معلميهم محدودًا للغاية.

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

أشار معظم الطلبة في هذا السياق إلى أن المناهج إلى حدٍّ ما تتوافق مع احتياجاتهم وأهدافهم كمتعلمين للغة العربية، وأفادوا أنهم يرون أن تلك المناهج تغطي جميع المهارات الأربع. غير أن بعضهم أشاروا إلى مشكلات تواجههم خلال الدراسة وتجعل تلك المناهج قاصرة عن تحقيق أهدافهم واحتياجاتهم، ومن أهمها نقص جوانب التطبيق العملي، وكثافة المناهج مقارنة بالمدة الزمنية المخصصة لها في البرامج. وذكروا كذلك أن بعض المناهج بحاجة إلى تطوير وتحسين لا سيما فيما يتصل بالجوانب الثقافية؛ فهي لا تتوافق مع ما تشهده مناهج تدريس اللغات الأجنبية الشائعة من هذا الجانب.

هـ. حول أهداف الطلبة بشأن التعرف على ثقافات البلدان الناطقة بالعربية، ومدى إسهام البرامج التي يدرسون فيها في تحقيق ذلك

أجمع الطلبة المشاركون في هذا الشأن عن رغبة كبيرة في التعرف على ثقافة البلدان الناطقة بالعربية، سواء ما اتصل منها بالعصر الحديث أو القديم. وأشاروا إلى جوانب بعينها، كثقافة المأكل والملبس، والتراث الوطني لتلك البلدان على تنوعها، والتواصل اليومي، والشعر العربي والثقافة التي يحملها، لا سيما في العصر القديم. وذكروا أهمية الجوانب الاقتصادية في تلك البلدان وحاجتهم إلى التعرف عليها. وأشار بعضهم إلى رغبتهم في التعرف على ثقافة كرة القدم وما يرتبط بها. وذكروا أن البرامج أتاحت لهم فرصًا كثيرة مكنتهم من تحقيق تلك الأهداف، لا سيما الأنشطة اللاصفيّة. كما أشاروا إلى من مميزات بعض البرامج وجود أساتذة من الناطقين الأصليين بالعربية، وهو ما ساعدهم على تحقيق هذه الأهداف.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية الصين الشعبية

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٣٩ معلمًا من عدة كليات جامعية تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في الصين. وتمثّل نسبة الذكور منهم ٥٦,٤١٪، في حين يمثّل الإناث٤٣,٥٩ ٪. وتتراوح أعمارهم ما بين ٣١ إلى ٤٠ عامًا، بنسبة ٤٦,١٥ ٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ إلى ٥٠ عامًا، بنسبة ٣٥,٩٠٪، ثم فئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ عامًا، بنسبة ١٢,٨٢ ٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرسين، ونسبتهم ٨٤,٦٢٪، من حملة شهادة الدكتوراه، تليهم فئة الذين يحملون شهادة الماجستير، بنسبة ١٢,٨٢ ٪، ثم الذين يحملون شهادة البكالوريوس، بنسبة ٢,٥٦٪. ومن الملاحظ أن جميع المدرسين المشاركين يحملون الجنسية الصينية، والبلد الأصلي لـ ٩٢,٣١٪ منهم هو الصين، واللغة الصينية هي اللغة الأولى لجميعهم. ولدى جميعهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية.

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 رصْدُها:

الشكل ٦,٣: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة

أما عن عدد سنوات العمل في المؤسسات الحالية، فالنسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٥٣,٨٥٪، تتراوح فترة عملهم فيها بين ٤ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ١١ إلى ٢٠ سنة، بنسبة ٢٣,٠٨٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين سنة واحدة و٣ سنوات، بنسبة ١٥,٣٨٪. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٧,٦٩٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة.

الشكل ٧,٣: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤١,٠٣٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في الصين لديهم خبرة في المجال تتراوح بين ٥ و١٠ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٣,٣٣٪ لمن لديهم خبرة تزيد عن ١٠ سنوات، ونسبة أخرى قدرها ٢٥,٦٤٪ لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين سنة واحدة و٥ سنوات.

الجدول ٩,٣: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

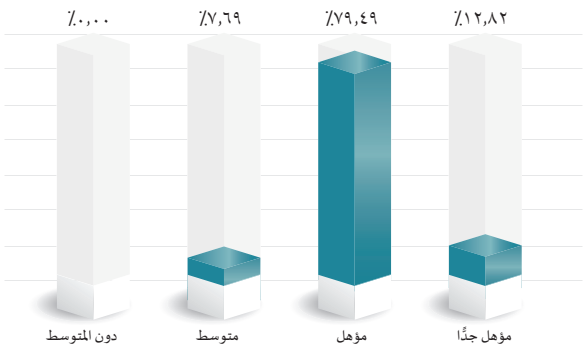
الجنس	ذكر	٢٢	٪٥٦,٤١
	أنثى	١٧	٪٤٣,٥٩
	الإجمالي	٣٩	٪١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	٠	٪٠,٠٠
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٢	٪٥,١٣
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	١٨	٪٤٦,١٥
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	١٤	٪٣٥,٩٠
	أكثر من ٥٠ عامًا	٥	٪١٢,٨٢
	الإجمالي	٣٩	٪١٠٠
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	٠	٪٠,٠٠
	بكالوريوس	١	٪٢,٥٦
	ماجستير	٥	٪١٢,٨٢
	دكتوراه	٣٣	٪٨٤,٦٢
	الإجمالي	٣٩	٪١٠٠
الجنسية	الصين	٣٩	٪١٠٠
	الإجمالي	٣٩	٪١٠٠
البلاد الأصلية	الصين	٣٦	٪٩٢,٣١
	لا إجابة	٣	٪٧,٦٩
	الإجمالي	٣٩	٪١٠٠
اللغة الأولى	اللغة الصينية	٣٩	٪١٠٠
	الإجمالي	٣٩	٪١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	٠	٪٠,٠٠
	نعم	٣٩	٪١٠٠
	الإجمالي	٣٩	٪١٠٠

الجدول ١٠,٣: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪١٠,٢٦
نعم	٣٥	٪٨٩,٧٤
الإجمالي	٣٩	٪١٠٠

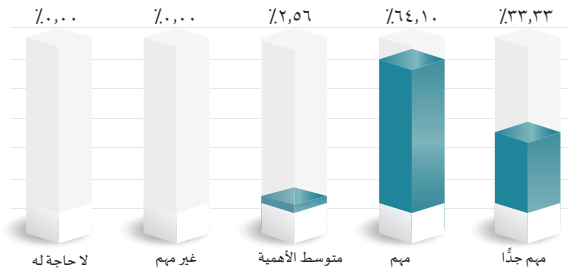
تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبرى من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٨٩,٧٤٪، سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين لم يسبق لـ ١٠,٢٦٪ منهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٨,٣: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٧٩,٤٩٪، يرون أنهم «مؤهلون» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ١٢,٨٢٪ يرون أنهم «مؤهلون جدا» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ٧,٦٩٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» لهذه الوظيفة.

الشكل ٩,٣: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



فيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦٤,١٠٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في الصين يرون أن ذلك أمر «مهم»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٣,٣٣٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهمّ جدا»، فيما رأى ٢,٥٦٪ منهم أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية».

الجدول ١١,٣: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

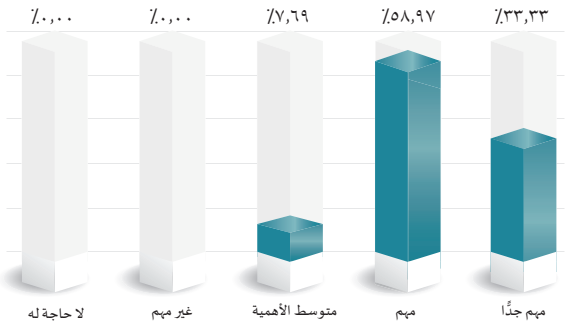
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣٠	٧٦,٩٢٪
نعم	٩	٢٣,٠٨٪
الإجمالي	٣٩	١٠٠٪

تبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من أعضاء العينة، وقدرها ٧٦,٩٢٪، لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن نسبة ثانية قدرها ٢٣,٠٨٪ سبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن طرق تدريس العربية

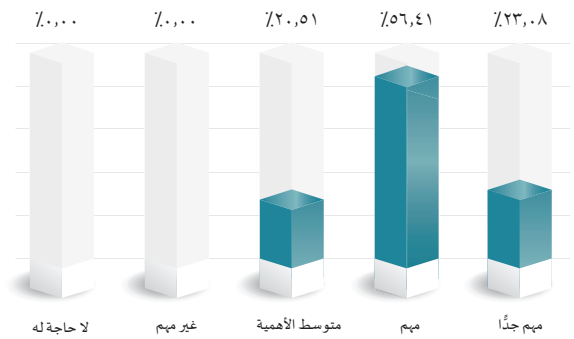
في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصد آراء المدرسين المشاركين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ١٠,٣: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



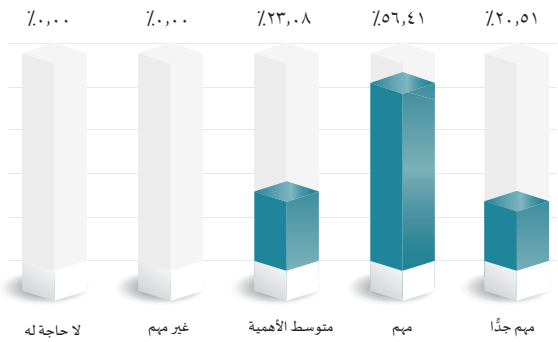
بخصوص طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، رأت نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين، وقدرها ٥٨,٩٧٪، أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة»، فيما رأى ٣٣,٣٣٪ منهم أنها «مهمّة جدا»، و٧,٦٩٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١١,٣: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



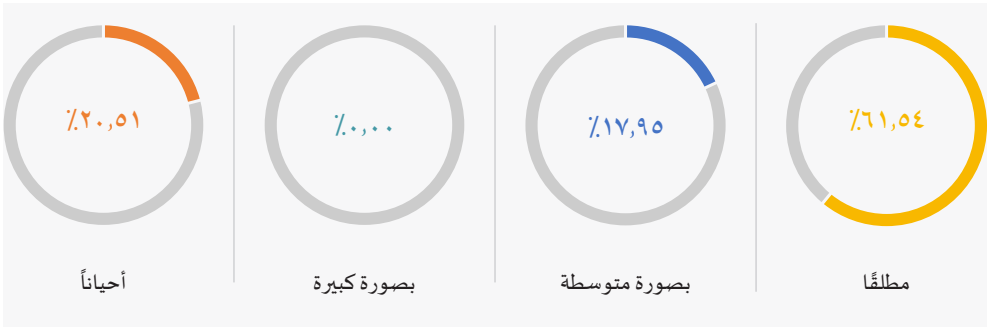
وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى ٥٦,٤١٪ من أعضاء العينة أنها «مهمة»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٣,٠٨٪ يرون أنها «مهمة جدا»، فيما رأى ٢٠,٥١٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١٢,٣: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٦,٤١٪ من المدرسين المستهدفين يرون أن ذلك «مهمّ»، تليهم نسبة قدرها ٢٣,٠٨٪ يرون أنها «متوسطة الأهمية»، فيما يرى ٢٠,٥١٪ أنها «مهمة جدا».

الشكل ١٣,٣: مدى استخدام المعلمين للتقنية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات أن ٦١,٥٤٪ من المدرسين المشاركين لا يستعينون بها «مطلقا»، تليهم نسبة قدرها ٢٠,٥١٪ منهم يستعينون بها «أحيانا»، فنسبة أخرى قدرها ١٧,٩٥٪ منهم يستعينون بها بدرجة «متوسطة».

الجدول ١٢,٣: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣٥	٪٨٩,٧٤
نعم	٤	٪١٠,٢٦
الإجمالي	٣٩	٪١٠٠,٠٠

توضح البيانات في الجدول أعلاه أن نسبة كبيرة قدرها ٨٩,٧٤٪ لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ١٠,٢٦٪ منهم يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٣,٣: مدى مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١١	٪٢٨,٢١
نعم	٢٨	٪٧١,٧٩
الإجمالي	٣٩	٪١٠٠,٠٠

توضح البيانات في الجدول أعلاه أن نسبة كبيرة من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٧١,٧٩٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ٢٨,٢١٪، لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٤,٣: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢٤	٪٦١,٥٤
نعم	١٥	٪٣٨,٤٦
الإجمالي	٣٩	٪١٠٠,٠٠

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٤,٣) أن ٦١,٥٤٪ من المدرسين المشاركين لا يستخدمون إستراتيجية لعب الأدوار في أثناء التدريس، في حين يستخدمها البقية، ونسبتهم ٣٨,٤٦٪.

الجدول ١٥,٣: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٠	٪٠,٠٠
نعم	٣٩	٪١٠٠
الإجمالي	٣٩	٪١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن ترجمة الجمل إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس شائعة جدا لديهم؛ حيث يلجأ إليها جميعهم.

الجدول ١٦,٣: مدى توظيف المواقف الحقيقة في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٠	٪٠,٠٠
نعم	٣٩	٪١٠٠
الإجمالي	٣٩	٪١٠٠

توضح البيانات في الجدول (١٦,٣) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى جميعهم.

الجدول ١٧,٣: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢	٪٥,١٣
نعم	٣٧	٪٩٤,٨٧
الإجمالي	٣٩	٪١٠٠

توضح البيانات في الجدول (١٧,٣) أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٩٤,٨٧٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٥,١٣٪.

الجدول ١٨,٣: استخدام المعلمين لإستراتيجية التعليم التعاوني

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٦	٪٤١,٠٣
نعم	٢٣	٪٥٨,٩٧
الإجمالي	٣٩	٪١٠٠

وأما بخصوص تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، توضح البيانات في الجدول (١٨,٣) أن ٥٨,٩٧٪ من المدرسين المشاركين يطبقون إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، في حين لا يستخدمها ٤١,٠٣٪ منهم.

الشكل ١٤,٣: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية

توضح البيانات في الشكل (١٤,٣) أن نسبة قدرها ٦٤,١٠٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تقل عن ٢٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٢١٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ٧,٦٩٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة التدريسية.

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

في هذا الجزء من الدراسة، سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبتهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهامّ الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (١٩,٣) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ١٩,٣: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعَّال وسهل	٨	٢٦	٥	٠	٠	٣٩	٤,٠٨	٠,٣٣	٠,٥٧	٨١,٥٤٪	١١,٧٤	أوافق
		٢٠,٥١٪	٦٦,٦٧٪	١٢,٨٢٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيَّة	٦	٢٤	٨	١	٠	٣٩	٣,٩	٠,٤٥	٠,٦٧	٧٧,٩٥٪	٨,٣٤	أوافق
		١٥,٣٨٪	٦١,٥٤٪	٢٠,٥١٪	٢,٥٦٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة	٢	٣٢	٤	١	٠	٣٩	٣,٩	٠,٢٥	٠,٥	٧٧,٩٥٪	١١,٢٩	أوافق
		٥,١٣٪	٨٢,٠٥٪	١٠,٢٦٪	٢,٥٦٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	التواصُل مع الطلبة فعَّال وسهل	٥	٢٦	٦	٢	٠	٣٩	٣,٨٧	٠,٤٧	٠,٦٩	٧٧,٤٤٪	٧,٩٣	أوافق
		١٢,٨٢٪	٦٦,٦٧٪	١٥,٣٨٪	٥,١٣٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية	٥	٢٣	١١	٠	٠	٣٩	٣,٨٥	٠,٣٩	٠,٦٢	٧٦,٩٢٪	٨,٤٩	أوافق
		١٢,٨٢٪	٥٨,٩٧٪	٢٨,٢١٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٦	تُلبّي الموارد والمواد التعليميَّة احتياجاتي التدريسية	٤	٢٠	١٢	٣	٠	٣٩	٣,٦٤	٠,٥٩	٠,٧٧	٧٢,٨٢٪	٥,٢١	أوافق
		١٠,٢٦٪	٥١,٢٨٪	٣٠,٧٧٪	٧,٦٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٧	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ	١	١٦	١٩	٠	٣	٣٩	٣,٣١	٠,٧٣	٠,٨٥	٦٦,١٥٪	٢,٢٥	محايد
		٢,٥٦٪	٤١,٠٣٪	٤٨,٧٢٪	٠,٠٠٪	٧,٦٩٪	١٠٠٪						
٨	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم	١	١٢	٢١	٥	٠	٣٩	٣,٢٣	٠,٤٩	٠,٧	٦٤,٦٢٪	٢,٠٧	محايد
		٢,٥٦٪	٣٠,٧٧٪	٥٣,٨٥٪	١٢,٨٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٩	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين	١	١٠	٢٤	٤	٠	٣٩	٣,٢١	٠,٤٢	٠,٦٥	٦٤,١٪	١,٩٨	محايد
		٢,٥٦٪	٢٥,٦٤٪	٦١,٥٤٪	١٠,٢٦٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
١٠	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافيَّة عليهم	١	٤	٢٧	٥	٢	٣٩	٢,٩٢	٠,٥٣	٠,٧٣	٥٨,٤٦٪	-٠,٦٦	محايد
		٢,٥٦٪	١٠,٢٦٪	٦٩,٢٣٪	١٢,٨٢٪	٥,١٣٪	١٠٠٪						

فيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالا وسهلا، تبين نتائج الدراسة أن ٦٦,٦٧٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و٢٠,٥١٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٨، بانحراف معياري قدره ٠,٥٧، وبنسبة إجماع قدرها ٨١,٥٤٪؛ 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 ٦١,٥٤٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٠,٥١٪ أجابوا بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٦٧، وبنسبة إجماع قدرها ٧٧,٩٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصا تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٨٢,٠٥٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ١٠,٢٦٪ أجابوا بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٥، وبنسبة إجماع قدرها ٧٧,٩٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالا وسهلا»، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦٦,٦٧٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ١٥,٣٨٪ منهم «محايدون»، فنسبة منهم قدرها ١٢,٨٢٪ «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٧، بانحراف معياري قدره ٠,٦٩، وبنسبة إجماع قدرها ٧٧,٤٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٥٨,٩٧٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ٢٨,٢١٪ منهم بـ «محايد»، فيما أجاب ١٢,٨٢٪ منهم «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٥، بانحراف معياري قدره ٠,٦٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧٦,٩٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٥١,٢٨٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣٠,٧٧٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة منهم قدرها ١٠,٢٦٪ أجابوا بـ «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٤، بانحراف معياري قدره ٠,٧٧، وبنسبة إجماع قدرها ٧٢,٨٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرْضِيا، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٤٨,٧٢٪ بـ «محايد»، تليها نسبة منهم قدرها ٤١,٠٣٪ أجابوا بـ «أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣١، بانحراف معياري قدره ٠,٨٥،

وبنسبة إجماع قدرها ٦٦,١٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٣,٨٥٪ من المدرسين المشاركين «محايدون» بشأن ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٠,٧٧٪ «يوافقون «على ذلك، فنسبة ثالثة قدرها ١٢,٨٢٪ «لا يوافقون» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٣، بانحراف معياري قدره ٠,٧، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤,٦٢٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦١,٥٤٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «محايد»، تليهم نسبة قدرها ٢٥,٦٤٪ منهم أجابوا بـ «أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢١، بانحراف معياري قدره ٠,٦٥، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤,١٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

عن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ«الحياد» بنسبة ٦٩,٢٣٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ١٢,٨٢٪»، فالإجابة «أوافق» بنسبة ١٠,٢٦٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩٢، بانحراف معياري قدره ٠,٧٣، وبنسبة إجماع قدرها ٥٨,٤٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

لأغراض هذه الدراسة، أجرينا سلسلة من المقابلات الشخصيّة 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

أفاد المدرسون في هذا الصدد بأنهم ينوّعون في طرائق تدريسهم ما بين الطرق التقليدية - في حالات قليلة - كالطريقة السمعية الشفهية وتدريس القواعد بالترجمة، والطرق الحديثة كالطريقة التواصلية، والطريقة الاستقرائية. وأشاروا إلى عدد من الإستراتيجيات والمقاربات الحديثة التي يركزون عليها في تدريسهم، ومنها: تفعيل طريقة الفصل المقلوب، وتمكين الطلبة

من جمع المادة العلمية بأنفسهم (data-driven learning)، والتدريس القائم على المهام، وغيرها من الإستراتيجيات التي تجعل التعلم يتمحور في جزء كبير منه على المتعلم نفسه. وأفاد فئة قليلة من المعلمين أن التقدم التقني ساعدهم في توظيف هذه الإستراتيجيات؛ إذ يوظفون التقنية بشكل كبير في كافة جوانبها داخل قاعة الدرس وخارجها. كما أفادوا أنهم يفيدون كثيرًا من المنصات التعليمية المتاحة، سواء في أثناء التدريس أو خارج قاعة الدرس عند تكليف الطلبة ببعض الأنشطة والمهام المنزلية.

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

أشار أغلب المعلمين إلى استخدامهم لغة وسيطة في أثناء تدريس اللغة العربية، وأوضحوا أن مقدار استخدامها يختلف حسب السياقات. فأشاروا إلى استخدام اللغة الصينية بشكل كبير جدًا مع المبتدئين، وكذلك في شرح المفردات وبعض القواعد مع عامة المستويات. وذكر بعضهم أن لغاتٍ أخرى كالإنجليزية والفرنسية والإسبانية قد تُستخدم في بعض الأحيان للمقارنة وتوضيح بعض المفاهيم حسب اللغات الأولى التي تجمع بين الطلبة ومعلميهم. ولكنهم خلصوا إلى أن استخدام العربية وحدها يكاد يكون معدومًا عند التدريس في تلك البرامج.

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

أشار بعض المعلمين إلى بعض التحديات التي تواجههم، ويتعلق معظمها بالعملية التعليمية نفسها، فذكروا أن تدريس الأصوات ومهارة الاستماع للمتعلمين هي من أكبر الصعوبات والتحديات التي يواجهونها. وذكر بعضهم إشكالات تتعلق بالمتعلمين أنفسهم؛ فهناك طلبة لا تبدو لديهم الدافعية الكافية لدراسة اللغة العربية، ولديهم تصور مسبق بصعوبتها. كما أن بعض المناهج المتاحة في تلك البرامج ما تزال بحاجة إلى تطوير يجعلها تتناسب مع العصر الحالي، لا سيما فيما يتعلق بنصوص القراءة. وذكر بعضهم أن برامجهم تضم طلبة من خلفيات ثقافية متنوعة وهو أمر يشكل صعوبة وتحديا عند تدريسهم. ومن المعلمين من أشار إلى أن كثيرًا من الطلبة يعولون بدرجة كبيرة على الترجمة الحرفية عند التعلم مما أفقدهم القدرة على التعلم بشكل مستقل وبدون مساعدة.

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

قدم المدرسون جملة من المقترحات في هذا الشأن، فذكروا أن إنشاء شبكة دولية تجمع

جميع معلمي اللغة العربية حول العالم سيسهم في تحسين تعليم العربية وتعزيز التواصل بين المعلمين. كما اقترحوا إقامة ندوات ومؤتمرات دولية، سواء كانت حضورية أو عبر الإنترنت، حول تعليم العربية وقضاياه والأساليب الحديثة في تدريسها. واقترحوا كذلك ضرورة تفعيل برامج الأساتذة الزائرين لكي يفيدوا من بعضهم بعضا. واقترح بعضهم إقامة المسابقات بين البرامج داخل الصين؛ مما سيسهم في تحسين جودة تلك البرامج وتطويرها.

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

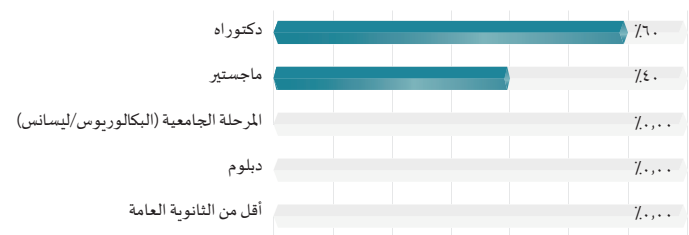
أفاد معظم المدرسين المشاركين أن المحتوى التعليمي لبرامج اللغة العربية مناسب وملائم إلى حدّ ما، لا سيما من حيث إفادته من المصادر الخارجية دون الاعتماد على المناهج وحدها. لكنهم أفادوا أن المناهج بحاجة إلى تطوير في بعض جوانبها، لا سيما الجوانب التي تركز على الأنشطة والتدريبات وكذلك تضمينها نصوصًا وأمثلة تعكس الاستخدام الفعلي للغة العربية في الواقع المعاصر وتداولها بين متحدثيها. كما أشاروا إلى أن بعض المناهج تتميز باحتوائها جوانب أخرى من الثقافة العربية عمومًا، كالجوانب الاجتماعية والتاريخية والاقتصادية، وهو ما يجعلها مناسبة إلى حد ما.

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

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

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

الشكل ١٥,٣: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن ٦٠٪ من المديرين المستهدفين يحملون شهادة الدكتوراه، فيما يحمل ٤٠٪ منهم شهادة الماجستير.

الجدول ٢٠,٣: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة العربية وآدابها	٣	٣٠٪
الأدب العربي والمقارن	٢	٢٠٪
اللغة العربية والثقافة والقضايا السياسية في الدول العربية	١	١٠٪
الترجمة العربية	١	١٠٪
الدراسات الوطنية والإقليمية، الثقافة العربية، اللسانيات العربية	١	١٠٪
لغات وسياسة الشرق الأوسط، اللغويات الاجتماعية العربية	١	١٠٪
أبحاث حول القضايا الساخنة في الشرق الأوسط واللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية	١	١٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

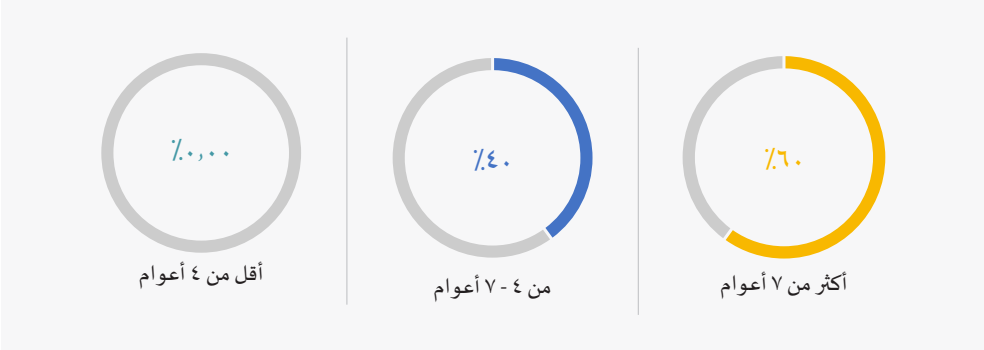
وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٣٠٪ منهم متخصصون في اللغة العربية وآدابها، تليهم نسبة قدرها ٢٠٪ تخصصهم في الأدب العربي والمقارن، فيما تساوت بقية التخصصات بنسبة ١٠٪ لكل منها.

الجدول ٢١,٣: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الإنجليزية	٦	٦٠٪
اللغة الإنجليزية والصينية	٢	٢٠٪
اللغة الإنجليزية والفرنسية	١	١٠٪
اللغة الصينية	١	١٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

وبخصوص اللغات الأخرى التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في دولة الصين، أظهرت نتائج الدراسة أن ٦٠٪ منهم يتحدثون اللغة الإنجليزية، و٢٠٪ منهم يتحدثون الإنجليزية والصينية، في حين يتحدث ١٠٪ منهم الفرنسية والإنجليزية، و١٠٪ آخرون اللغة الصينية فقط.

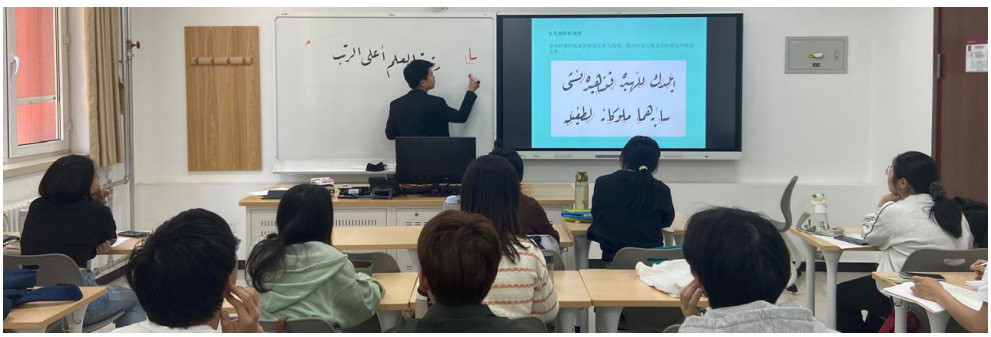
الشكل ١٦,٣: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين



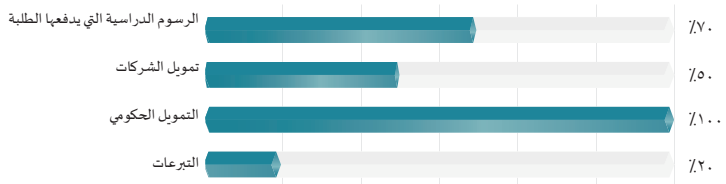
وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٦٠٪ منهم لديهم خبرة في المجال تزيد على سبع سنوات، تليهم نسبة قدرها ٤٠٪ تتراوح خبرتهم بين ٤ إلى ٧ سنوات.

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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



الشكل ١٧,٣: مصادر الدخل في برامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في دولة الصين، أظهرت الدراسة أنها تعتمد على التمويل الحكومي بنسبة ١٠٠٪، ثم على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة بنسبة ٧٠٪، وعلى تمويل الشركات بنسبة ٥٠٪، وعلى التبرعات بنسبة ٢٠٪.

الجدول ٢٢,٣: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانيّة السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
٢٠٠,٠٠٠ دولار-٥٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠٠,٠٪
١٠٠,٠٠٠ دولار-٢٠٠,٠٠٠ دولار	١	١٠٪
٥٠,٠٠٠ دولار-١٠٠,٠٠٠ دولار	٤	٤٠٪
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	٥	٥٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية يُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي في رأي ٥٠٪ من المديرين المشاركين، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و١٠٠ ألف دولار أمريكي في رأي ٤٠٪ منهم.

الجدول ٢٣,٣: البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
مجاني	٠	٠٠,٠٪
مدفوع	١٠	١٠٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

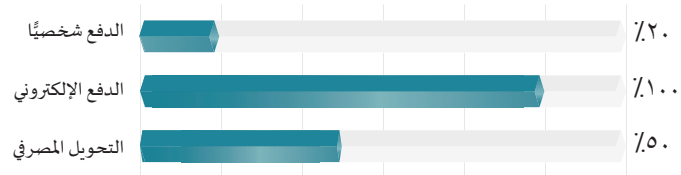
توضح نتائج الدراسة أن ١٠٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في دولة الصين تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع.

الجدول ٢٤,٣: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٤	٤٠٪
لا	٦	٦٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

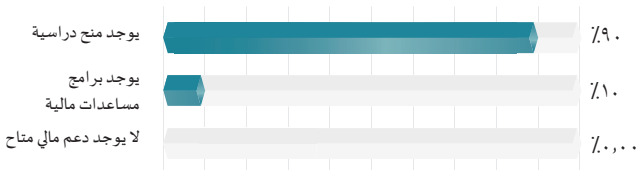
وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج تعليم اللغة العربية في دولة الصين، تبيّن الدراسة أن تلك الخطة متاحة في رأي ٤٠٪ من مديري المؤسسات، فيما يرى ٦٠٪ منهم أنها غير متاحة.

الشكل ١٨,٣: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادة بالدفع الإلكتروني لدى ١٠٠٪ من المؤسسات، أو بالتحويل المصرفي في ٥٠٪ منها، أو بصفة شخصية لدى ٢٠٪ منها.

الشكل ١٩,٣: المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج



وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٩٠٪ من مديري مؤسسات تعليم العربية في دولة الصين أفادوا بوجود منح دراسية متاحة لبرامج اللغة العربية، وأفاد ١٠٪ منهم بأن هناك برامج مساعدات مالية لتلك البرامج.

الجدول ٢٥,٣: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

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

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

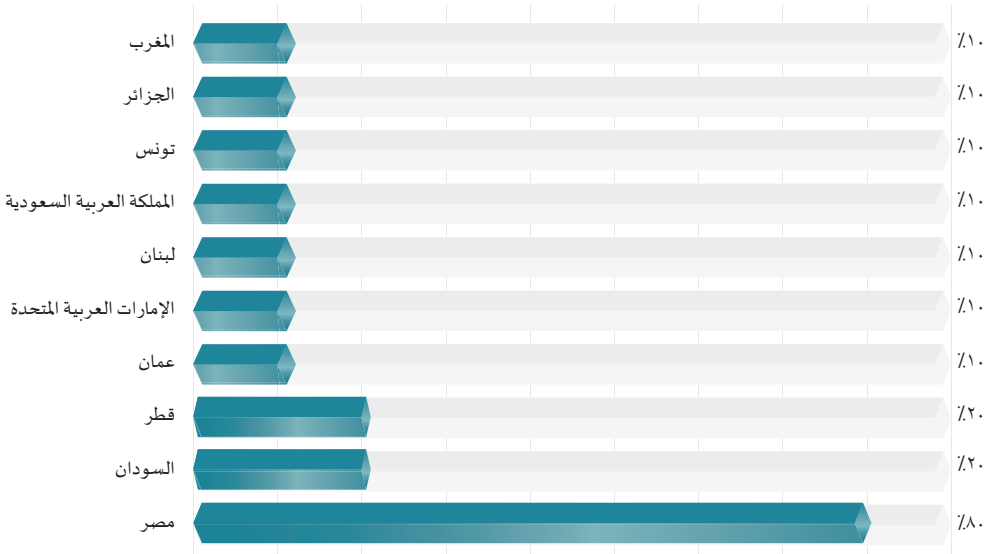
وفي جانب متصل، اتجهت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في دولة الصين توفر لطلبتها برامج للانغماس اللغوي. وفيما يلي بيان بالنتائج:

الجدول ٢٦,٣: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

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

أجمع مديرو المؤسسات المشاركون على أن مؤسساتهم توفر لطلبة اللغة العربية برامج الانغماس اللغوي.

الشكل ٢٠,٣: البلدان التي تقدم برامج الانغماس اللغوي



وتتصدر دولة مصر البلدان التي تستقبل طلبة برامج الانغماس اللُّغوي في دولة الصين، بنسبة ٨٠٪، تليها قطر والسودان بنسبة ٢٠٪ لكل منهما، ثم المغرب، والجزائر، وتونس، والمملكة العربية السعودية، ولبنان، ودولة الإمارات العربية المتحدة، وعمان، بنسبة ١٠٪ لكل منها.

الشكل ٢١,٣: رسوم برامج الانغماس اللغوي

وبرامج الانغماس اللُّغوي مدفوعة بمقابل يتحمله الطالب في ٩٠٪ من المديرين المشاركين، في حين أنها منحة دراسية لدى ٣٠٪ منها.

الشكل ٢٢,٣: خيارات السكن لبرامج الانغماس اللغوي

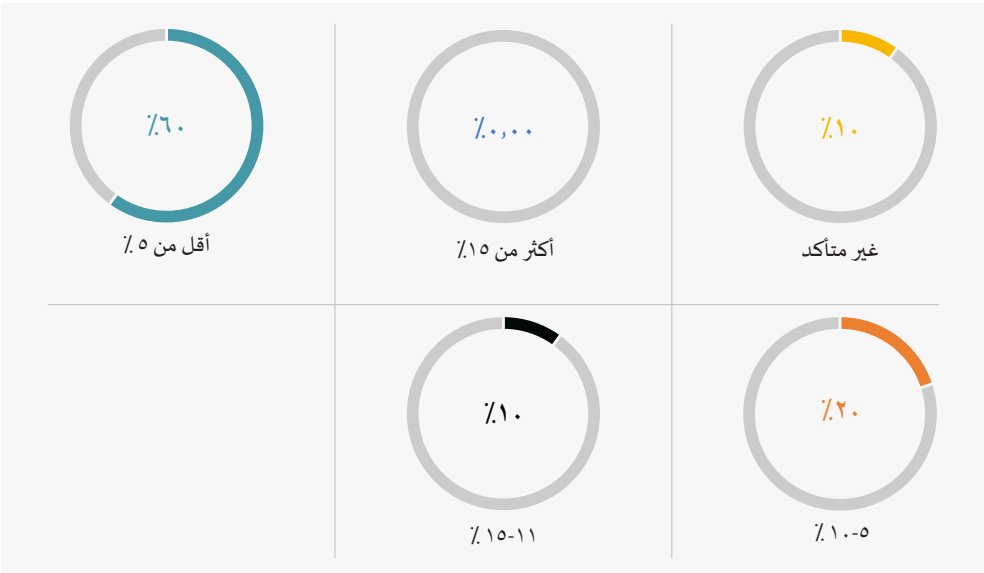
وتتنوع خيارات السكن في برامج الانغماس اللغوي، لكن المديرين المشاركين أجمعوا على أن تلك البرامج توفر سكنا خاصا بالطلبة المعنيين، وأضاف ٤٠٪ منهم أن ذلك السكن يكون مع عائلات محلية في البلاد التي تستقبل الطلبة.

الشكل ٢٣,٣: مدة برامج الانغماس اللُّغوي لدى البرامج

وتتراوح مدة برنامج الانغماس اللُّغوي بين ثلاثة إلى ستة أشهر بحسب ٧٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين، أو بين ٦ إلى ١٢ شهرًا في ١٠٪ منهم، أو تقل عن ٣ أشهر في ١٠٪ منهم آخرين.

وفي شأن آخر، استعلمت الدراسة عن مدى وجود تسرب من برامج تعليم العربية في دولة الصين، وأسبابه، وكانت النتائج كالآتي:

الشكل ٢٤,٣: معدل التسرب الدراسي في البرامج

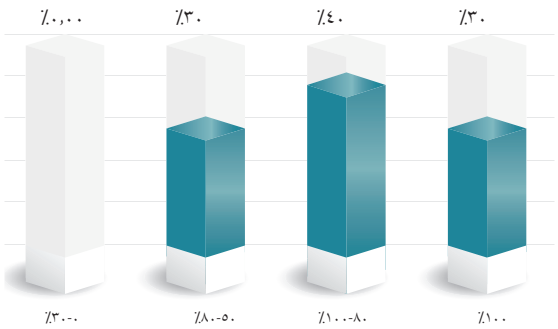


يرى ٦٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين أن نسبة التسرب من برامج اللغة العربية أقل من ٥٪، في حين يرى ٢٠٪ منهم أنها تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪.

الشكل ٢٥,٣: أسباب التسرب الدراسي في البرامج

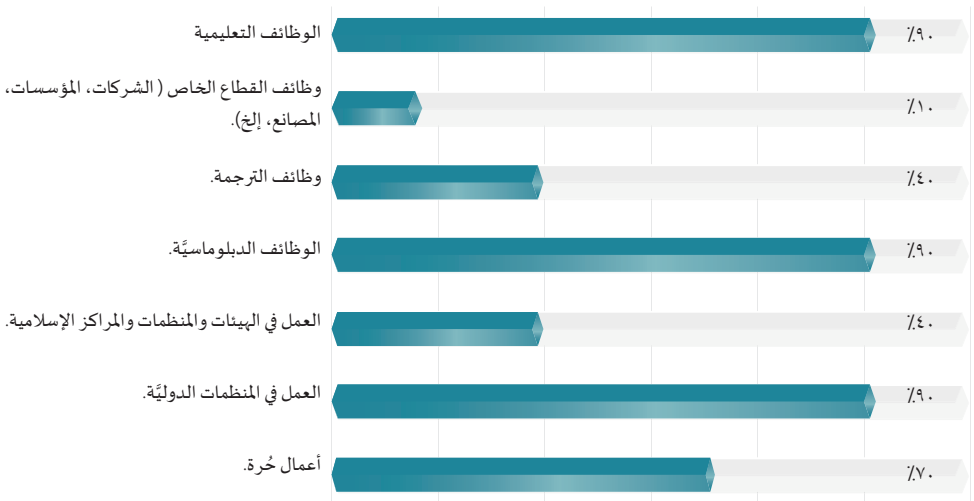
أما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ١٠٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري أنها مرتبطة بصعوبات تعليمية يواجهها الطلبة، أو هي تعود لعدم الاهتمام الطلبة أو لأسباب شخصية، في رأي ٩٠٪ منهم.

الشكل ٢٦,٣: معدلات توظيف خريجي البرامج



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

الشكل ٢٧,٣: الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها وظائف القطاع الخاص رأي ١٠٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها الوظائف التعليمية والدبلوماسية والعمل في والمنظمات الدولية بالتساوي في رأي ٩٠٪ منهم، ثم الأعمال الحرة في رأي ٧٠٪ منهم. وكانت النسبة الأدنى للعمل في وظائف الترجمة والعمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية بالتساوي في رأي ٤٠٪ منهم.

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

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

الجدول ٢٧,٣: تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج تعليم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	الخريجون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية	٣	٥	٢	٠	٠	١٠	٤,١	٠,٤٩	٠,٧	٨٢٪	٤,٩٧	أوافق
		٣٠٪	٥٠٪	٢٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	١	٨	١	٠	٠	١٠	٤	٠,٢	٠,٤٥	٨٠٪	٧,٠٧	أوافق
		١٠٪	٨٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٣	٥	١	١	٠	١٠	٤	٠,٨	٠,٨٩	٨٠٪	٣,٥٣	أوافق
		٣٠٪	٥٠٪	١٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

٤	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة	١	٨	١	٠	٠	١٠	٤	٠,٢	٠,٤٥	٨٠٪	٧,٠٧	أوافق
		١٠٪	٨٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٠	٨	٢	٠	٠	١٠	٣,٨	٠,١٦	٠,٤	٧٦٪	٦,٣٢	أوافق
		٠,٠٠٪	٨٠٪	٢٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٦	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية	٢	٤	٢	١	١	١٠	٣,٥	١,٤٥	١,٢	٧٠٪	١,٣١	أوافق
		٢٠٪	٤٠٪	٢٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
٧	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	٤	٥	١	٠	١٠	٣,٣	٠,٤١	٠,٦٤	٦٦٪	١,٤٨	محايد
		٠,٠٠٪	٤٠٪	٥٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٨	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	١	٢	٥	٢	٠	١٠	٣,٢	٠,٧٦	٠,٨٧	٦٤٪	٠,٧٢	محايد
		١٠٪	٢٠٪	٥٠٪	٢٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٩	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة	٠	٣	٣	٤	٠	١٠	٢,٩	٠,٦٩	٠,٨٣	٥٨٪	-٠,٣٨	محايد
		٠,٠٠٪	٣٠٪	٣٠٪	٤٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
١٠	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٠	٣	٣	٣	١	١٠	٢,٨	٠,٩٦	٠,٩٨	٥٦٪	-٠,٦٥	محايد
		٠,٠٠٪	٣٠٪	٣٠٪	٣٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
١١	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٠	٠	٨	٢	٠	١٠	٢,٨	٠,١٦	٠,٤	٥٦٪	-١,٥٨	محايد
		٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	٨٠٪	٢٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

١٢	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٠	١	٥	٤	٠	١٠	٢,٧	٠,٤١	٠,٦٤	٥٤٪	-١,٤٨	محايد
		٠,٠٠٪	١٠٪	٥٠٪	٤٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

يظهر من نتائج الدراسة بخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح للسؤال ٤,١، بانحراف معياري قدره ٠,٧، ونسبة إجماع قدرها ٨٢٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الموافقة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٨٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة قدرها ١٠٪ «يوافقون بشدة» على ذلك، أو «محايدون». وسجل المتوسط المرجح ٤، بانحراف معياري قدره ٠,٤٥، وبنسبة إجماع قدرها ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وبينت نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعًا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ «يوافقون بشدة» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤، بانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وكانت نسبة الاتفاق ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة».

وفيما يخص عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة، أجاب ٨٠٪ من المديرين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة ١٠٪ منهم أجابوا بـ "أوافق بشدة» و«محايد». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤ بانحراف معياري قدره ٠,٤٥ وبنسبة إجماع قدرها ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الموافقة».

بخصوص ما إذا كانت تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٨٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨، بانحراف معياري قدره ٠,٤، ونسبة إجماع قدرها ٧٦٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة

العربية، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابتان «أوافق بشدة» و«محايد» بنسبة قدرها ٢٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥، بانحراف معياري قدره ١,٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧٠٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة « أوافق» بنسبة ٤٠٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٣,٣، بانحراف معياري قدره ٠,٦٤، وبنسبة إجماع قدرها ٦٦٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ «محايد»، تليها الإجابتان «أوافق» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما. وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٠٢، بانحراف معياري قدره ٠,٨٧، ونسبة إجماع قدرها ٦٤٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وبخصوص ما إذا كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في دولة الصين، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابتان « أوافق» و«محايد» بنسبة متساوية قدرها ٣٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وبنسبة إجماع قدرها ٥٨٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وبخصوص الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين في هذا الشأن، سجلت الإجابات «أوافق» و«لا أوافق» و«محايد» نسبة متساوية، وقدرها ٣٠٪ لكل منها، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ١٠٪. وسجل المتوسط المرجح ٢,٨، بانحراف معياري قدره ٠,٩٨، ونسبة إجماع قدرها ٥٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول صعوبة الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة أظهرت نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم الإداري، وقدرها ٨٠٪، «محايدون» في هذا الشأن، تليها نسبة منهم قدرها ٢٠٪ «لا يوافقون» على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٢,٨، بانحراف معياري قدره ٠,٤، وكانت نسبة الإجماع ٥٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وعن مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٤٠٪، فالإجابة «أوافق» بنسبة ١٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧، بانحراف معياري قدره ٠,٦٤، ونسبة إجماع قدرها ٥٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

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

لأغراض هذه الدراسة، أجرى الباحثون سلسلة من المقابلات الشخصيّة 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 الصين:

أفاد أعضاء الطاقم الإداري المشاركون بأن الموارد المتاحة لا سيما المالية لا تؤثر بشكل مباشر في الجوانب الأساسية من العملية التعليمية نفسها، لكنها قد لا تكون كافية لتنفيذ بعض المشاريع الكبيرة وتطويرها، ودعم الأبحاث العلمية لتدريس العربية، وقد لا تكون كافية كذلك لتوظيفها في قطاعات استثمارية تعود بالفائدة على تلك البرامج، فهي كافية إلى حد ما لتسيير أعمال البرامج ليس غير. لكنهم أشاروا إلى جوانب أخرى قد تكون مؤثرة، منها ما يتعلق بقلة المصادر وخصوصًا منها المناهج الجيدة التي تحتاجها برامجهم، وكذلك الموارد البشرية، فليس هناك عدد كافٍ من الخبراء المتخصصين في تدريس اللغة العربية في تلك البرامج.

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

قدّم أعضاء الطاقم الإداري المشاركون عددًا من المقترحات التي من شأنها تحسين برامج تعليم اللغة العربية، ومن أبرزها: زيادة فرص القبول في تلك البرامج، وتأهيل المعلمين، والحرص على زيادة أعداد المعلمين من الناطقين بالعربية لغة أصلية. كما أشاروا إلى أهمية تعزيز جوانب التواصل الدولي والتبادل المعرفي ضمن برامج الأساتذة والطلبة الزائرين. كما اقترحوا إقامة المؤتمرات والندوات الدولية، والمسابقات الدولية. واقترح بعضهم أن يكون تخصص اللغة العربية مزدوجًا مع التخصصات الأخرى التي من شأنها زيادة الإقبال على تعلم العربية، وزيادة فرص التوظيف لخريجيها.

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

أفاد أعضاء الطاقم الإداري المشاركون أن لديهم تطلعات واسعة حول مستقبل اللغة العربية في الصين، من حيث زيادة الإقبال عليها من قبل الدارسين، وأن يكون للعربية العربية دور حيوي عبر اندماجها في كثير من التخصصات، ودعم المبادرات الكبيرة لا سيما الاقتصادية والثقافية. وبينوا أن كثيرًا من المشاريع الاقتصادية الكبرى بين الصين ودول الخليج العربي ستستفيد من خريجي اللغة العربية الذين سيكون لهم دور واعد في تلك المشاريع والمبادرات. كما ذكروا أن التقدم التكنولوجي وتقنيات الذكاء الاصطناعي ستمثل فرصة كبيرة لزيادة حظوظ التطوير الوظيفي لخريجي اللغة العربية، وخصوصًا في مجال البحث العلمي.

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

تقدّم أعضاء الطاقم الإداري المشاركون بعدد من المقترحات للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج والداخل. وذكروا أن فرص التدريب الميداني والتبادل الطلابي لمتعلمي اللغة العربية يأتي في مقدمة تلك المقترحات. فيمكن لبرامج تعليم اللغة العربية عقد الاتفاقات والشراكات مع بعض المؤسسات الداخلية لممارسة التدريب الميداني في الجهات المهتمة بهذه الفئة من الخريجين، وقد يكون الأمر نفسه متاحًا مع الجهات الخارجية، وأفادوا أن المؤسسات الخارجية المهتمة يمكن التنسيق معها لدعم برامج التبادل الطلابي ودعم البحث العلمي، وإقامة الندوات والمؤتمرات، ودعم البحث العلمي في مجال تعليم اللغة العربية. وذكروا أن طلبة برامج تعليم اللغة العربية في الصين لديهم رغبة كبيرة في الحصول على هذه الفرص التي من شأنها أن تحسن جودة البرامج والإقبال عليها، وهو أمر لا يمكن تحقيقه دون عقد الشراكات الدولية مع الجهات والمؤسسات التعليمية المعنية.

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

أفاد أعضاء الطاقم الإداري المشاركون أن المؤسسات التي تندرج تحتها برامج اللغة العربية - في غالبها- لديها برامج لتعليم لغات أخرى متعددة من أبرزها: الألمانية، والكورية، والفارسية، والتركية، والروسية. واختلفوا حول اللغات الأكثر مشابهة لبرامج تعليم العربية، فأفاد بعضهم أن اللغتين الألمانية والكورية هما الأقرب، فيما أشار آخرون إلى أن اللغتين الفارسية والتركية هما الأكثر مشابهة للعربية.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

تُعد اللغة الصينية اللغة الشائعة لأغراض التواصل بين متعلمي اللغة العربية في المؤسسات التعليمية بالصين ويعود ذلك إلى أن معظم المتعلمين لا يزالون في المستويات الأُولى، أو دون المتوسطة، في رحلتهم لتعلم اللغة العربية؛ مما يجعل من الصعب عليهم استخدامها للتواصل بينهم وبين زملائهم أو حتى مع معلميهم. وفي معظم الجامعات الصينية، لا يزال التواصل اليومي بين الأساتذة والطلبة يتم بشكل رئيس باللغة الصينية، وينطبق هذا حتى الأساتذة والطلبة في قسم اللغة العربية، الذين يستخدمون اللغة الصينية للتواصل خارج الفصل الدراسي. أما بخصوص ما يحدث داخل الفصول الدراسية، فقد بينت الزيارات الميدانية أن الأساتذة يستخدمون اللغتين العربية والصينية، وأن الطلبة يستخدمون اللغتين أيضًا عند الإجابة على الأسئلة. ومع ذلك، يواجه معظم الطلبة صعوبات في التعبير الشفهي باللغة العربية.

ورغم قلة استخدام العربية خارج الفصول الدراسية، تسعى بعض المؤسسات التعليمية في الصين إلى تشجيع طلبتها على استخدام اللغة العربية، من خلال تكرار بعض العبارات والكلمات اليومية معهم، مثلا. بالإضافة إلى ذلك، تشجع بعض المؤسسات على استخدام العربية بين طلبتها من خلال محادثات قصيرة وبسيطة وتكرار بعض العبارات الشائعة باللغة العربية (مثل العبارات الترحيبية). مع العلم بأن جميع المؤسسات لا تفرض قيودا على استخدام اللغات الأخرى داخل أسوارها؛ حيث يتواصل الطلبة والعاملون باستخدام اللغة الصينية أو اللغات المحلية الأخرى بحرية.

وفي معظم الجامعات الصينية، تكتب جميع لافتات الإرشاد والعلامات الموجهة داخل هذه المؤسسات باللغة الصينية، ونادرًا ما توجد منها نسخ باللغة العربية. وهذا يؤثر إلى حد ما على بيئة الاستغراق اللُّغوي لدارسي العربية؛ مما يسبب نوعًا من «الغياب البصري» للغة العربية. وفي المؤسسات التي تمت زيارتها، كانت لافتات الإرشاد في مكاتب قسم اللغة العربية والفصول الدراسية مكتوبة باللغة الصينية.

وأما البنية التحتية للمؤسسات التعليمية في الصين، فتتفاوت بشكل كبير؛ حيث إن بعض الجامعات لديها معامل لغة متعددة الوسائط مجهزة بأحدث المعدات والموارد السمعية والبصرية لتعليم اللغة العربية؛ وتحتوي هذه المعامل على أجهزة كمبيوتر وسمّاعات رأس وميكروفونات. ومع ذلك، تفتقر بعض الجامعات إلى الكتب العربية الخاصة بتعليم اللغة والتي تفيد الطلبة في تحسين كفاءتهم اللغوية.

سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية الصين الشعبية: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملاً لنتائج دراسة حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في دولة الصين؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تتمحور حول تأهيل كفاءات متميزة في اللغة العربية، وتعزيز الجوانب المعرفية والثقافية المتنوعة، والتواصل الدولي. كما يتناول هذا الملخص النتائج المتعلقة بالجوانب المختلفة لهذه المؤسسات، فيعرض خصائصها، وخصائص طلبتها، ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية فيها، وآراءهم حول تلك البرامج. وبالمثل، يستعرض هذا الملخص النتائج المرتبطة بالمعلمين القائمين على تلك البرامج، لمعرفة مؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وإستراتيجيات وطرق التدريس التي يتبنونها، وإبراز تصوراتهم حول سياقات تعليم اللغة العربية في المؤسسات التي يعملون بها، والتحديات التي تحد من قدرتهم على تقديم تجربة تعليمية معاصرة. ولإيجاد نظرة شاملة، يعرض هذا الملخص النتائج المتعلقة بمديري مؤسسات تعليم العربية في الصين 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 الصين, التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في هذا البلد.

بداية فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في دولة الصين تعمل في ظل تركيبة مجتمعية متعددة اللغات والثقافات والأديان؛ إذ تضم أكثر من ٥٠ مجموعة عرقية تتحدث أكثر من ٢٠٠ لغة مختلفة. وأما الديانات الرئيسة في الصين فتشمل البوذية والتاوية والإسلام والمسيحية، بالإضافة إلى الإلحاد. واللغة الرسمية والأكثر انتشارًا في الصين هي الماندرين، وتستخدم في التعليم والإعلام والتجارة. وفيما يتعلق باللغات الأجنبية، تُعد الإنجليزية واليابانية من أكثر اللغات دراسة الصين. وأما اللغة العربية فلا تزال محدودة الانتشار. ومن هنا، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في الصين تلعب دورًا محوريًا في خدمة اللغة والثقافة العربية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في تعليم اللغة العربية، وتعزيز التبادل الثقافي والتعاون الدولي. وتتنوع أهداف مؤسسات تعليم العربية في الصين؛ حيث تركز على تعليم اللغة العربية وتأهيل طلبتها أكاديميًا واجتماعيًا، وإعداد الكفاءات الوطنية المتمكنة من اللغات الأجنبية من أجل التبادل الثقافي والتعاون الدولي، وتأهيل الكفاءات المتخصصة في

الشؤون الخارجية، ودعم إستراتيجيات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والمبادرات الوطنية والعالمية.

ورغم ضعف الإقبال على تعلم اللغة العربية في الصين، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية تتميز بخصائص فريدة. ويظهر هذا من خلال نتائج الدراسة التي كشفت عن أن جميع المؤسسات المستهدفة بالدراسة تقدم برامج معتمدة رسميًّا. وهذا يعكس حرص هذه المؤسسات على تقديم برامج ترتكز على أسس علمية وتربوية صلبة. وعلى الرغم من الظاهرة البارزة – أي الاعتماد الأكاديمي، تشير النتائج إلى أن الاعتماد الأكاديمي وحده لا يضمن زيادة عدد الطلبة المتخرجين أو المسجلين في برامج اللغة العربية. لذلك، فإن ثمة عوامل أخرى قد تكون أكثر تأثيرًا في زيادة معدلات التسجيل والتخرج، مثل جودة البرنامج وسمعة المؤسسة.

كما أن جميع المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها هذه المؤسسات معتمدة من الجهات الرسمية في الدولة. وتظهر النتائج أن ٦٠٪ من المؤسسات تمنح درجة الدبلوم، فيما تمنح جميع الكليات درجة البكالوريوس، كما تمنح ٥٠٪ من الكليات درجة الماجستير في اللغة العربية. ومن أبرز الخصائص التي تميز مؤسسات تعليم العربية في الصين توفر مجموعة من الإمكانات. حيث تظهر النتائج توفر معامل للحاسوب ومكتبات ووسائل تعليمية في جميع المؤسسات، إضافة إلى توفر معامل لغوية في ٨٠٪ منها. كما أن جميع المؤسسات توفر لطلبتها برامج للانغماس اللغوي.

وتنتهج المؤسسات المستهدفة بالدراسة سياسات لغوية متشابهة إلى حدّ كبير. فقد أشارت معظم المؤسسات إلى عدم اتباعها لسياسة لغوية محددة، ولكن اللغة الصينية هي اللغة السائدة في التواصل داخل المؤسسات، كما قد تكون هي السائدة في بعض الدورات في أثناء تعليم العربية بحسب احتياجات الطلبة ومستوياتهم، أما حضور اللغة العربية فينحصر داخل الفصول الدراسية في أثناء تدريس اللغة العربية. وتعتمد مؤسسات تعليم العربية في الصين كتبًا متعددة لبرامجها التعليمية، وتشير النتائج إلى أن أكثرها استخدامًا هو كتاب «اللغة العربية الجديدة»، يليه كتاب «التاريخ العام للجزيرة العربية»، ثم سلسلة «الكتب المدرسية» وكتاب «تعلم اللغة العربية».

ويشارك في مؤسسات تعليم اللغة العربية في الصين طلبة يتشابهون بشكل كبير في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، فجميعهم يحملون الجنسية الصينية باستثناء طالب واحد. وتمثل اللغة الصينية اللغة الأولى لأغلب الطلبة المشاركين بنسبة قدرها ٩٨,٤٧٪،

ويتحدث بها معظم الطلبة مع عائلاتهم. وتوضح النتائج أن أغلب الطلبة ينتمون إلى فئة الشباب من سن ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بواقع ٧٤,٨١٪، تليها الفئة من عمر ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٢٣,٦٦٪، ثم الفئة العمرية ممن تجاوزوا ٢٤ عامًا بنسبة ١,٥٣٪ من مجموع المشاركين.

إن التحاق الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية في الصين يأتي بناء على دوافع متعددة، وقد تفاوت الطلبة المشاركون في تحديد العوامل التي تدفعهم للالتحاق بتلك البرامج، وتعددت هذه العوامل عند بعض الطلبة المشاركين فكانت دوافعهم نتيجة لأكثر من عامل. وكان المتطلب الأكاديمي ضمن برامج دراسية هو العامل الأهم بالنسبة إلى ٦٢,٦٠٪ منهم، بينما كان المتطلب المهني العامل الأهم بالنسبة إلى٦١,٠٧٪. في حين كانت الأسباب الدينية دافعًا لما نسبته ٦,٨٧٪ من مجموع الطلبة المشاركين. وبالنظر إلى دوافع الطلبة فإنها تسلط الضوء على الأهمية المتزايدة للغة العربية في السياقات الأكاديمية والمهنية. ولم تظهر النتائج أن ثمة ارتباطًا بين نوع المؤسسة ودوافع الطلبة المسجلين فيها. ويمكن القول إن الطلبة في جميع المؤسسات مدفوعون بعاملين أساسيين لدراسة العربية وهما: المتطلب الأكاديمي والمهني.

وقابل دوافع الطلبة المتفاوتة للالتحاق ببرامج تعليم العربية تصورات متقاربة إلى حد كبير تجاه برامجهم، وكانت هذه التصورات إيجابية تجاه جميع جوانب تلك البرامج. وقد برزت تصوراتهم الإيجابية بشكل خاص تجاه معلميهم؛ حيث كشفت النتائج عن درجة عالية من الرضا فيما يتعلق بالكفاءة المهنية للمعلمين، وتعليقاتهم حول كفاءات طلبتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، وتشجيعهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم، ومستوى الدعم الذي يقدمونه للطلبة. وكان أحد المحاور الرئيسة في الدراسة هو العلاقة بين فعالية المعلمين ورضا الطلبة. وأظهرت النتائج باستخدام ارتباط رتبة سبيرمان (Spearman›s Correlation)، أن هناك علاقة إيجابية قوية ذات دلالة إحصائية بين رضا الطلبة وسلوكيات المعلمين، وشملت العوامل الرئيسة التي تؤثر في رضا الطلبة التواصل الفعّال للمعلمين (معامل ارتباط ٠,٦٦٥)، وتشجيع المشاركة في الفصل (٠,٣٨٥)، وجودة التغذية الراجعة (٠,٢٨٩) . وتشير النتائج إلى أن تفاعل المعلم مع الطلبة، والتشجيع على المشاركة، والتغذية الراجعة البناءة، تسهم بشكل كبير في رفع مستويات رضا الطلبة. لذلك، ينبغي على المؤسسات التعليمية تعزيز تفاعل المعلمين مع الطلبة من خلال تدريبهم على مهارات الاتصال والتغذية الراجعة الفعّالة.

كما أبدى الطلبة رضاهم عن بقية الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم العربية التي يلتحقون بها؛ حيث أشاروا إلى رضاهم تجاه القيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها

في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية. كما أبدى الطلبة رضاهم تجاه تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم. وامتد رضا الطلبة ليشمل جوانب أخرى تتضمن الأنشطة الصفية، وفرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية، والموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية، والمرافق العامة بها، وبيئة الفصل الدراسي. وبالرغم من التصورات الإيجابية التي أبداها الطلبة المشاركون، فقد عبر بعضهم عن عدم الرضا تجاه البرامج التي يتلقونها، وعزوا ذلك لأسباب مختلفة تشمل انعدام التطبيق العملي لما تعلموه، ما جعل البرنامج ودراسة اللغة مملة إلى حد ما، بالإضافة إلى غياب التركيز على جميع المهارات، واعتماد مناهج قديمة، وقصر المدة الزمنية المخصصة لاستيعابها.

ولم تكن تصورات الطلبة الإيجابية تجاه معلميهم في برامج تعليم العربية في الصين مفاجئة. فقد أظهرت النتائج أن جميع المعلمين يحملون مؤهلات في تخصص اللغة العربية، علمًا بأن الصينية هي لغتهم الأولى جميعًا، وجميعهم من الجنسية الصينية، ومعظمهم من أصول صينية. ويحمل ٨٤,٦٢٪ منهم درجة الدكتوراه، ويحمل ما نسبته ١٢,٨٢٪ درجة الماجستير، بينما يحمل درجة البكالوريوس ٢,٥٦٪ من إجمالي المعلمين. وقد كشفت نتائج الدراسة كذلك عن تميز ملحوظ في جانب التطوير المهني للمعلمين، إلى جانب امتلاكهم خبرات عملية طويلة نسبيًّا. وعلى الرغم من التأهيل العالي للمعلمين، فقد أظهر الارتباط الثنائي (Biserial Correlation) وجود علاقة ضعيفة (٠,١٩٢) بين الحصول على تأهيل مهني في تعليم اللغة العربية لغة ثانية ودرجة المؤهل الأكاديمي، إلا أن هذه العلاقة لم تكن ذات دلالة إحصائية بارزة ($p = 0.171$). يشير هذا إلى أن حصول المعلم على شهادة عليا كالدكتوراه لا يؤدي بالضرورة إلى زيادة في تنويع استخدام أساليب وإستراتيجيات تعليم اللغة الثانية، باستثناء إستراتيجيّة دمج السياقات الثقافية في الدروس التي بدت علاقتها بارزة مع المؤهل الأكاديمي للمعلمين؛ مما يشير إلى أن المعلمين ذوي المؤهلات العالية يميلون بشكل أكبر إلى دمج السياق الثقافي في دروسهم. ونظرًا لأن الكفاية الثقافية تعتبر عاملاً مهمًا في تعلم اللغة، فإن هذه النتيجة تبرز الحاجة إلى تعزيز تدريب المعلمين الآخرين على توظيف هذه الإستراتيجيات لأهميتها في تعليم اللغة الثانية.

وأكد هؤلاء المعلمون أنهم ينوعون في طرق تدريسهم ما بين الطرق التقليدية - في حالات قليلة - كالطريقة السمعية الشفهية وتدريس القواعد بالترجمة، والطرق الحديثة كالطريقة التواصلية. وأشاروا إلى عدد من الإستراتيجيات الحديثة، مثل طريقة الفصل المقلوب، وتمكين الطلبة من جمع المادة العلمية بأنفسهم، والتدريس القائم على المهام، وغيرها من الإستراتيجيات التي تركز على تفعيل دور الطالب. كما أشاروا إلى توظيفهم للتقنية بشكل كبير داخل قاعة

الدرس وخارجها، بالإضافة إلى استثمارهم للمنصات التعليمية المتاحة أثناء التدريس وأثناء أداء الطلبة للأنشطة والمهام المنزلية. وفيما يتعلق بتأثير أساليب التدريس، مثل المناقشات الجماعية، ولعب الأدوار، والترجمة، والتعلم التعاوني على تفاعل الطلبة ومشاركتهم، أظهرت النتائج أن العلاقة بين أساليب التدريس ورضا الطلبة ضعيفة وغير دالة إحصائيًا. ومع ذلك، فإن هناك ارتباطًا إيجابيًا معتدل (٠,٣٠٥) بين استخدام لعب الأدوار بوصفها إستراتيجية تدريسية ومشاركة الطلبة، وهي علاقة ذات دلالة إحصائية بارزة ($p = 0.078$)، ويشير ذلك إلى أن استخدام إستراتيجية لعب الأدوار يمكن أن يعزز المشاركة والتفاعل في الفصل. أما بالنسبة لطرق التدريس الأخرى، مثل المناقشات الجماعية والتعلم التعاوني، فلم تظهر الدراسة أي علاقة مهمة إحصائيًا بينها وبين رضا الطلبة. وبخصوص دمج التقنية في التدريس، فقد أظهرت النتائج أن له دورًا مهمًا في تعزيز فعالية المعلمين في الصين. وباستخدام ارتباط رتبة سبيرمان (Spearman›s Rank Correlation)، كشفت الدراسة أن استخدام التقنية يرتبط إيجابيًا بفعالية التعليم؛ حيث بلغ معامل الارتباط ٠,١٦١، وهو ذو دلالة إحصائية بارزة ($p = 0.00$). ويشير ذلك إلى أن زيادة استخدام المعلمين للتكنولوجيا له ارتباط بارتفاع فعالية المعلم وفقًا لرضا الطلبة حول هذه المسألة.

وعبر المعلمون المشاركون عن آرائهم بشأن بعض الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم العربية في مؤسساتهم. وأفاد معظمهم أن المحتوى التعليمي لبرامج اللغة العربية مناسب إلى حدّ ما. وأشاروا إلى أن بعض المناهج تتميز باحتوائها جوانب من الثقافة العربية عمومًا، كالجوانب الاجتماعية والتاريخية والاقتصادية، لكنهم أفادوا أنها بحاجة إلى تطوير في الجوانب التي تركز على الأنشطة التطبيقية. وأفادوا كذلك أنها بحاجة إلى تضمين نصوص وأمثلة تعكس الاستخدام الفعلي للعربية في الواقع المعاصر.

من جهة أخرى، أشار بعض المعلمين إلى عدد من التحديات التي تواجههم، ويتعلق معظمها بالعملية التعليمية نفسها، فذكروا أن تدريس الأصوات ومهارة الاستماع من أكبر الصعوبات التي تواجههم. وذكر بعضهم إشكالات تتعلق بالطلبة أنفسهم، فلا يبدو لبعضهم دافعية لتعلم العربية، ولديهم تصور مسبق بصعوبتها، كما أن كثيرًا منهم يعوّلون -بدرجة كبيرة- على الترجمة الحرفية عند التعلم؛ مما أفقدهم القدرة على التعلم دون مساعدة.

ولتجاوز هذه التحديات، قدم المعلمون بعض المقترحات لتحسين برامجهم، فذكروا أن إنشاء شبكة دولية تجمع معلمي اللغة العربية حول العالم سيسهم في تحسين تعليم العربية،

وتعزيز التواصل بين المعلمين. كما اقترحوا إقامة ندوات ومؤتمرات دولية حول تعليم العربية. واقترحوا كذلك ضرورة تفعيل برامج الأساتذة الزائرين للإفادة من بعضهم البعض. واقترح بعضهم إقامة المسابقات بين البرامج داخل الصين؛ مما سيسهم في تحسين جودة تلك البرامج وتطويرها.

وعلى الرغم من التصورات الإيجابية البارزة في مشهد تعليم العربية في الصين، إلا أنه لا يخلو من تحديات تواجه مؤسساته وبرامجه. فقد أفاد مديرو البرامج المشاركون بأنه على الرغم من أن الموارد المالية المتاحة لا تؤثر بشكل مباشر في الجوانب الأساسية من العملية التعليمية نفسها، لكنها قد لا تكون كافية لتنفيذ بعض المشاريع الكبيرة وتطويرها. لكنهم أشاروا إلى جوانب أخرى قد تكون مؤثرة، منها ما يتعلق بقلة المصادر التعليمية، وخصوصًا المناهج الجيدة التي تحتاجها برامجهم، وكذلك الموارد البشرية، فليس هناك عدد كافٍ من الخبراء المتخصصين في تدريس اللغة العربية في تلك البرامج. من جهة أخرى، بيّن المديرون أن لديهم تطلعات واسعة حول مستقبل اللغة العربية في الصين، من حيث زيادة الإقبال على تعلمها، وتفعيل دورها عبر اندماجها في كثير من التخصصات، ودعم المبادرات الكبيرة لا سيما الاقتصادية والثقافية. وأشاروا إلى أن العديد من المشاريع الاقتصادية الكبرى بين الصين ودول الخليج العربي يمكن أن تستفيد من خريجي اللغة العربية الذين سيكون لهم دور واعد في تلك المشاريع والمبادرات.

ومن الجوانب التي تطرق لها مديرو برامج تعليم العربية في الصين ما يتعلق بظاهرة تسرب الطلبة من برامج العربية وأسبابها، وفرص خريجيها في التوظيف بعد تخرجهم مباشرة. بالنسبة لظاهرة التسرب الطلابي، أفاد ٦٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين أن نسبة التسرب من برامج اللغة العربية أقل من ٥٪، في حين أفاد ٢٠٪ منهم أنها تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪.

وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم المديرين المشاركين إلى صعوبات تعليمية يواجهها الطلبة، وأسباب مالية أو شخصية.

وتظهر النتائج انخفاض معدلات التسرب الطلابي في برامج اللغة العربية. ويعكس هذا الانخفاض التزام الطلبة وفعالية البرامج التعليمية في الحفاظ على المتعلمين. وفيما يتعلق بفرص خريجي برامج تعليم اللغة العربية في التوظيف، فيقدّر ٤٠٪ من المديرين المشاركين أن الفرصة متاحة لما بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الخريجين، ويقدرها ٣٠٪ من المديرين بما بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الخريجين، بينما يقدرها بقية المديرين بنسبة تصل إلى ١٠٠٪ من الخريجين. وأظهرت

نتائج الدراسة أن خريجي برامج اللغة العربية في الصين يتمتعون بفرص توظيف إيجابية، وتعكس هذه النتيجة تزايد الطلب على المهنيين الناطقين باللغة العربية، لا سيما في مجالات الترجمة، والدبلوماسية، والأعمال التجارية الدولية.

ولتحقيق تطلعاتهم بشأن تطوير برامج تعليم العربية في الصين، قدم المديرون بعض المقترحات للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الداخل والخارج. وذكروا أن فرص برامج التدريب الميداني والتبادل الطلابي من أهم ما يتطلعون إليه. ويمكن لبرامج تعليم اللغة العربية عقد الاتفاقات والشراكات مع بعض المؤسسات الداخلية لممارسة التدريب الميداني. وقد يكون الأمر نفسه متاحًا مع الجهات الخارجية، كما يمكن التنسيق مع الجهات الخارجية كذلك لدعم برامج التبادل الطلابي، وإقامة المؤتمرات، ودعم البحث العلمي. وذكروا أن طلبة برامج تعليم اللغة العربية في الصين يرغبون بشدة في هذه الفرص التي من شأنها أن تحسن جودة البرامج والإقبال عليها، وهو أمر لا يمكن تحقيقه دون عقد الشراكات الدولية مع الجهات والمؤسسات التعليمية المعنية.

ولتقديم نظرة عامة حول مؤسسات تعليم العربية في الصين، فإن هناك اتساقًا ملحوظًا في جوانب برامج تعليم اللغة العربية. كما أن نتائج الدراسة تشير إلى تميز كبير لحالة تعليم اللغة العربية في الصين. وعلى الرغم من هذا النجاح، فإن هناك فجوات تتعلق بالتطوير المهني للمعلمين، وتوظيف التقنية، وتفاعل المعلمين مع الطلبة، وتحقيق رضاهم الوظيفي.

وبناء على ما سبق، فإن من التوصيات التي يمكن أن تُقدّم لمؤسسات تعليم العربية في الصين أن توفر فرص تطوير مهنية ميسرة تتماشى مع تطلعاتهم واحتياجاتهم، لا سيما في مجال دمج السياقات الثقافية في العمليات التعليمية التعلمية. كما يُوصى بزيادة توظيف التقنية في عمليات التعليم والتعلم، وتدريب المعلمين على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة، ومن التوصيات المهمة كذلك، تعزيز رضا الطلبة وذلك بتحسين تفاعل المعلمين معهم بشكل فاعل، وتزويدهم بتغذية راجعة مثمرة. تطبيق هذه التوصيات من شأنه أن يُسهم في رفع جودة برامج تعليم اللغة العربية في الصين، ومعالجة التحديات القائمة، ودعم جهود المؤسسات لتحقيق أهدافها التعليمية والثقافية.

شكر وتقدير

يتقدَّم مَجْمَع الملك سلمان العالمي للُّغة العربية بوافر الشكر والتقدير لِكُلِّ مَن أسهم في إنجاز هذا التقرير من خُبراء وباحثين وجامعي بيانات ومحكمين ومراجعين ومحللي بيانات وفنيين ، إذ قدَّموا فيه أعمالاً قيِّمة ومتنوعةً طوال فترة إعداده، فلهم خالصُ الشكر والتقدير، ويخصُّ بالشكر:

د. أحمد بن علي الأخشمي.
د. أحمد الحقباني.
أ. أسيل السيف.
أ. إلهام بنت دالش العنزي.
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 السليمان.
د. عبدالله الصبحي.
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 ريحان
أ. أحمد قادري
د. انتقام مامادوف
د. تشاتينق سو
أ. خالد بيك شامشيف
د. سعيد الرحمن بن أكبر
د. سعيد الرحمن بن محمد
د. سعيد بن مخاشن
د. عبد السلام عبد الرشيد
د. علي نوفل
أ. محمد فردوس عماد الدين
د. محمد محبوب علم

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الألف بائي).

9 786038 498521