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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

البوسنة والهرسك

٥٨

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

البوسنة والهرسك

٥٨
التخطيط اللغوي

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

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

البوسنة والهرسك

ⓒ مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦هـ

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

٨٦ ص ؛ ١٧*٢٤ سم.- (التخطيط اللغوي ؛ ٥٨)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٦٨٥
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٧٢-٩

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

فهـرس التقريــر

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ٧

كلمة المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) ٨

مقدمة التقريـر ١٠

البوسنة والهرسك ١٥

أولاً - نبذة عامة ١٨

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك ٢١

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك: ٢٥

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في البوسنة والهرسك ٤١

خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك ٥٩

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٧٤

سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية ٧٥

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 ملياري 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

مقدمة التقرير

شهدت القارة الأوروبية حضورًا مُبكرًا للغة العربية، وإنْ كان هذا الحضور محدودًا ومتفاوتًا في بداياته. فقد أشارت الدراسات إلى ظهورها في منتصف القرن السادس عشر الميلادي (فان مول، ٢٠١٥). حيث دُرِّسَت حينها في بعض الجامعات لأغراض أكاديمية ودينية (العجيلي، ٢٠١٨). لذا، يمكن القول إن دوافع تعلمها في أوروبا كانت متعلقةً في بداياتها بالاهتمام بالعلوم والمعارف العربية، وبالرغبة في فَهْم النصوص الدينية والتاريخية والثقافية. ولم يكن الهدف من تعليمها في معظم الأحيان هو التواصل مع الناطقين بها، بل كان يُركِّز على فهم ودراسة الثقافة والحضارة العربية (Girard, 2017 فلوجل، ١٨٦٥). لذلك، كان تعليم اللغة العربية يقتصر على فئة محدودة من الأشخاص، مثل: الأكاديميين، والباحثين، ورجال الدين، والدبلوماسيين، والتجار (Soliman, 2022; Dickins & Watson, 2013).

ولعبت العلاقات بين أوروبا والعالم العربي دورًا مهمًّا في تشكيل مسار تعليم اللغة العربية في القارة الأوروبية. فقد أدَّت الاتفاقيات بين الحكومة البلجيكية والمغرب وتونس إلى تزايد الاهتمام بتعليمها (فان مول، ٢٠١٥). كما أنه كان للحكم العثماني في البوسنة والهرسك تأثيرٌ كبيرٌ في انتشارها، حيث كانت لغة القراءة والكتابة والتعليم (أويكانوفيتش، ٢٠١٩). وبعد انهيار يوغوسلافيا، شهدت البوسنة والهرسك نهضةً ثقافيةً ودينيةً أدَّت إلى زيادة الاهتمام بتعلُّم اللغة العربية (Alibašić, 2014). أما في إيطاليا، فبدأ تعليمها بدافع من النشاط التبشيري الكاثوليكي (Girard, 2017). وفي ألمانيا، فقد ازداد الاهتمام بتعليمها بسبب تدفق المهاجرين العرب، وازدياد الاهتمام بالثقافة العربية (الناصر، ٢٠١٣). وفي روسيا، بدأ تعليمها في القرن الثامن عشر في مدرسة للغات الشرقية في سانت بطرسبرغ (Al Ammari et al., 2019) مدفوعًا بالحرص على تنمية العلاقات السياسية والتجارية مع العالم العربي (ميكولسكي، ٢٠١٩). وفي النمسا والمملكة المتحدة، بدأ تعليمها في الجامعات لأغراض أكاديمية ودينية بحتة (Elmaz, 2020; Soliman, 2022).

وفي العصر الحديث، شهد تعليمها في أوروبا انتشارًا ملحوظًا، ويأتي هذا الانتشار مدفوعًا بمجموعة من العوامل المُتنوعة والمُترابطة. ولعلَّ أبرز هذه العوامل هو تنامي أهمية العالم العربي على الصعيدين السياسي والاقتصادي، حيث أصبحت اللغة العربية أداةً أساسيةً للتواصل والتعاون مع الدول العربية في مختلف المجالات (British Council, 2015). ويُضاف إلى ذلك تدفق المهاجرين واللاجئين من الدول العربية إلى أوروبا؛ مما أدى إلى زيادة عدد الناطقين بالعربية في القارة الأوروبية، ومن ثَمَّ زيادة الحاجة إلى تعلُّمها للتواصل معهم

وتقديم الخدمات لهم (Eurostat, 2023). وقد أسهم تدفق اللاجئين من سوريا والعراق في زيادة الطلب على تعلُّمها في بعض الدول الأوروبية (Galijaš, 2023). ففي إيطاليا على سبيل المثال، أثَّرت الهجرة من الدول العربية والإسلامية بشكل كبير في توسُّع تعليمها في المدارس والجامعات (Kalati, ٢٠٠٥). من جهة أخرى، لعبت العوامل الثقافية والدينية دورًا مهمًّا في تعزيز مكانة اللغة العربية في أوروبا. فقد أدى تزايد الاهتمام بالثقافة والتاريخ الإسلامي إلى زيادة الإقبال على تعلُّمها لفَهْم التراث الإسلامي بشكل أفضل (Giomi, 2012). كما لعبت العولمة دورًا محوريًّا في زيادة التواصل والتبادل الثقافي بين أوروبا والعالم العربي (Elmaz, 2020)، فأدت بدورها إلى توسيع آفاق التعاون بينهما في مختلف المجالات، وهو ما عزَّز من مكانة اللغة العربية كأداة للتواصل والتفاهم. وتشير بعض الدراسات إلى أن العولمة أسهمت في زيادة الاهتمام بالدراسات الإسلامية والعربية في الجامعات الأوروبية (Elmaz, 2020). ولا يُمكن إغفال دور المؤسسات التعليمية والثقافية في نشر اللغة العربية في أوروبا، حيث قدَّمت العديدُ من الدول العربية والإسلامية الدعمَ المالي واللوجستي لإنشاء مدارس ومعاهد لتعليمها في أوروبا (Karic, 2003). كما أسهمت المبادرات الفردية والجماعية في توفير فرص تعلُّمها من خلال الدورات المسائية والدورات الرسمية في الجامعات (فان مول، ٢٠١٥). وفي ألمانيا، سعى نادي دعم اللغة العربية في مدينة مونستر، ومدرسة ابن خلدون في برلين إلى توفير فرص لتعلُّم اللغة العربية (العجيلي، ٢٠١٨). لذا، يمكن القول إن انتشار تعليم اللغة العربية في أوروبا في العصر الحديث هو نتاج تفاعل كبير بين عوامل سياسية واقتصادية وثقافية واجتماعية. ويرمز هذا التنوُّع في العوامل إلى تنامي أهمية اللغة العربية في أوروبا، وتزايد الوعي بدورها كأداة للتواصل والتعاون مع العالم العربي.

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بتعلُّم اللغة العربية في أوروبا في العصر الحاضر، فإن هذا المسار لا يخلو من التحديات. ومن أبرز هذه التحديات نقص الموارد التعليمية، سواء من حيث المعلمون المؤهلون، أو المواد التعليمية المناسبة (Van Mol, 2014; رامازاموفا، ٢٠١٩). كما أن تركيز التعليم على تدريس الفصحى، وإهمال اللهجات العربية المتداولة شكَّل عائقًا أمام تطوير مهارات التواصل الشفوي لدى المتعلمين (فان مول، ٢٠١٥). ويُضاف إلى ذلك صعوبة اللغة العربية نفسها بالنسبة للمتعلمين الأوروبيين، حيث تختلف اختلافًا كبيرًا في بنيتها النحوية ونظامها الصوتي عن اللغات الأوروبية (أويكانوفيتش، ٢٠١٩; Dickins & Watson, 2006). كما أن قلة فرص ممارسة اللغة الغربية خارج الفصول الدراسية، وضعف التواصل مع الناطقين بها، أثَّرا سلبًا في تطوير الطلاقة اللغوية ومهارات التواصل (Forlot., & Luc-chini, 2019).

وتمثِّل الفروقات الثقافية بين أوروبا والعالم العربي تحديًا إضافيًّا أمام متعلميها؛ حيث يجدون صعوبةً في فهم السياقات الثقافية المختلفة (فان مول، ٢٠١٥). كذلك، فإن ضعف الوعي بأهميتها في بعض الدول الأوروبية قد أثَّر في دافعية المتعلمين واستمرارهم في تعلُّمها (ميكولسكي، ٢٠١٩).

وبالرغم من هذه التحديات، فإن مستقبل تعليمها في أوروبا يحمل في طياته الكثير من الفرص. فمع تزايد أهمية العالم العربي على الصعيدين السياسي والاقتصادي، وتنامي التواصل والتبادل الثقافي بين أوروبا والعالم العربي، يُتوقَّع أن يزداد الطلب على تعلُّم اللغة العربية في السنوات القادمة. ولتحقيق هذا التطلُّع؛ وجب العمل على تطوير مناهج التعليم، وتوفير الموارد التعليمية المناسبة، وتدريب المعلمين المؤهلين، وتعزيز فرص ممارسة اللغة والتواصل مع الناطقين بها.

ولتقديم نظرة شاملة لحالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية في قارة أوروبا، يهدف هذا التقرير إلى رسم صورة واضحة وشاملة لواقع تعلُّمها وتعليمها في القارة الأوروبية، مُناقِشًا الأوضاعَ الراهنةَ، ومُسلِّطًا الضوءَ على التحديات والفرص المتاحة في هذا المجال. كما يناقش هذا التقرير الدوافع لتعلُّم اللغة العربية في قارة أوروبا في العصر الحاضر، ويُقدِّم تحليلاً مُفصَّلاً لواقع التعليم في المؤسسات التعليمية، مع التركيز على مناهج وطرق التدريس، ودرجة ملاءمتها للاحتياجات المختلفة للمتعلمين. وللارتقاء بحالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً في القارة الأوروبية، يسعى هذا التقرير من خلال مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، إلى اقتراح إستراتيجيات فاعلة لتطوير التخطيط اللغوي؛ وذلك من خلال الاستفادة من التجارب الناجحة في هذا المجال، وتوظيف التقنيات الحديثة بِشكل أمثل، وتعزيز التعاون والتنسيق بين المؤسسات المعنية بتعليم اللغة العربية.

وقد ارتكزت النتائج الواردة في هذا التقرير على منهجية علمية دقيقة؛ تجعله يُقدِّم إضافةً نوعيةً للدراسات المتاحة حول موضوع تعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً في قارة أوروبا، ويكون مرجعًا قيِّمًا للباحثين في مجال تعليمها في هذه القارة، ويُسهم في تعزيز مكانتها، ويدعم التواصلَ بين الشعوب والثقافات. وقد تضمَّنت منهجية التقرير معايير لاختيار الدول والمؤسسات المستهدفة، إضافةً إلى طُرق وأدوات جَمْع البيانات وتحليلها.

معايير اختيار الدول المستهدفة في قارة أوروبا:

يشمل هذا التقرير سبعَ دول أوروبية، ورُوعي في اختيارها المعايير 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 في 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 في القارة. وانطلاقًا من ذلك، مُنِحت الأولويةُ للدول التي تتميَّز بأعلى مستويات التنوُّع في هذه المؤشرات الثلاثة؛ حيث يُتوقَّع أن تكون التحديات المرتبطة بتعليم اللغة العربية أكثر وضوحًا. كما تُبرز هذه الدول دور اللغة العربية بوصفها أداةً فعَّالةً للتواصل والتفاعل بين لغات وثقافات وأديان مختلفة. يتيح هذا النهج فرصةً لتقديم تحليل أكثر عمقًا وشمولًا، 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 هذه القارة بكل تحدياته وفرصه المتنوعة. فقد حرصت الدراسة على تنويع العينة؛ لتشمل الجامعات، والمدارس، والمراكز الإسلامية، والمراكز المتخصصة في تعليم اللغات؛ بهدف مقارنة شتى أساليب التعليم، وتحديد أكثرها فاعليةً وفق سياقات مختلفة ومتعددة.

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

وبناءً على هذه المعايير، استُبعدت المؤسسات التي لم تنطبق عليها الشروط. ومما هو جدير بالإشارة أن هناك عوامل أخرى أثَّرت في استبعاد بعض المؤسسات، رغم تحقيقها لبعض هذه المعايير. وقد ارتبطت هذه العوامل 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 سبع دول أوروبية موزَّعة على مختلف مناطق القارة، وهي: بلجيكا، والبوسنة، والهرسك، وإيطاليا، وألمانيا، وروسيا، والنمسا، والمملكة المتحدة. ويُمثِّل اختيار هذه الدول تنوُّعًا ثقافيًّا ولغويًّا وجغرافيًّا غنيًّا؛ وهو ما يسهم في تقديم صورة أكثر شموليةً لواقع تعليم اللغة العربية في هذه القارة. ومما هو جدير بالذكر أن اختيار هذه الدول لم يقتصر على مدى تحقيقها للمعايير المحددة فحسب؛ بل تضمَّن أيضًا مراعاة بعض الجوانب اللوجستية، ودرجة التعاون التي أبدتها المؤسسات التعليمية في كل دولة. وبناءً عليه، استُبعِدت بعض الدول التي لم تتوافر فيها جميع المعايير، أو لم تُبدِ مؤسساتها تعاونًا، واستُبدِل بها دول أخرى حقَّقت هذه المعايير المطلوبة، وأبدت رغبةً في المشاركة في الدراسة.

قام الفريق البحثي، عقب اختيار الدول المستهدفة، بتحديد عينة شملت ٧٣ مؤسسة تعليمية في ٣٨ مدينة موزعة على ٧ دول في القارة. وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة ٩٧٨ طالبًا، بواقع ٤٥٨ من الذكور، و٥٢٠ من الإناث؛ إضافةً إلى ٢٠٤ معلمين، منهم ٧٩ من الذكور، و١٢٥ من الإناث. وقد جُمِعت البيانات من ٧٣ مديرًا ومديرةً، يُمثِّلون إدارات جميع المؤسسات المستهدفة؛ لتقديم تحليل شامل يبرز مواطن القوة والتحديات التي تواجه برامج تعليم اللغة العربية، ويُسلِّط الضوءَ على الإجراءات اللازمة لتحسين جودة التعليم فيها.

رابعًا - آلية جَمْع البيانات:

اتبع التقرير منهجًا مختلطًا في جَمْع البيانات حول حالة تعليم اللغة العربية في الدول المستهدفة؛ إذ دمج بين البيانات الكمية المتمثِّلة في الاستبانات، والكيفية المتمثِّلة في المقابلات الشخصيَّة وأدوات الملاحظة التي يُقدِّمها جامعو البيانات وَفْق منهجيَّة التقرير المُدرجة في وثيقته.

وبعد الانتهاء من جَمْع البيانات، قام جامعو البيانات بتدوين تقارير ميدانية عن كل مؤسسة؛ وذلك لتسجيل ملاحظاتهم وانطباعاتهم حول واقع تعليم اللغة العربية فيها. 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 بشكل مستقل، مُسلِّطًا الضوءَ على الخصائص الفريدة لواقع تعليم اللغة العربية في كل منها. وقد حُلِّلت البيانات التي جُمِعت 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 توصَّل إليها، بعد استعراض تفصيلي لنتائج كل دولة على حدة. ويهدف هذا العرض إلى توفير فَهْم متكامل لحالة تعليم اللغة العربية في أوروبا، مع التركيز على تحديد أبرز التحديات التي تواجه مؤسساتها التعليمية. كما يُقدِّم التقرير توصيات مُوجَّهة لصانعي السياسات وأصحاب القرار، تهدف إلى تعزيز مكانة اللغة العربية ودعم انتشارها في القارة الأوروبية. إضافةً إلى ذلك، تتضمَّن الخاتمة النهائية تحليلاً عامًّا وشاملاً يغطي الدول الأوروبية المستهدفة؛ وهو ما يُعزِّز من القدرة على وَضْع خطط تطويرية تأخذ في الاعتبار خصوصيات كل دولة ضمن إطار إقليمي أوسع.

البوسنة والهرسك

تقرير حالة تعليم اللغة العربية

لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١٠ المؤسسات

١٠ المديرون

١٤ المعلمون

١٢١ الطلاب

المدن المستهدفة

سراييفو | زينيتسا | موستار

أولاً - نبذة عامة

تقع دولة البوسنة والهرسك في جنوب شرق أوروبا، وعاصمتها سراييفو. وتحدُّها صربيا من الشرق والشمال، والجبل الأسود من الجنوب الشرقي، وكرواتيا من الشمال والغرب، والبحر الأدرياتيكي من الجنوب الغربي. وتُقدَّر مساحتها بنحو ٥١,١٩٧ كيلو مترًا مربعًا، ويبلغ عدد سكانها نحو ٣,٥ ملايين نسمة.

والبوسنة والهرسك دولة ديمقراطية اتحادية، تضمّ كيانيْن إقليمييْن اثنيْن، هما: الجمهورية الصربية والاتحاد البوسني والهرسكي، إضافة إلى منطقة برتشكو التي تقع تحت إدارة الأمم المتحدة. وهي عضو في الأمم المتحدة، والمجلس الأوروبي، ومنظمة التعاون الاقتصادي للبحر الأسود، ومنظمة التجارة العالمية، وغيرها من المنظمات الدولية (Toal & Dahlman, 2011).

والبوسنة والهرسك من الدول المتنوعة ثقافيًّا ودينيا، تسودها حرية العقيدة والدين. والإسلام أكثر الديانات انتشارًا فيها، ويعتنقه نحو ٥١٪ من السكان، تليه المسيحية الأرثوذكسية الصربية بنسبة ٣١٪، ثم المسيحية الكاثوليكية الرومانية. وفيها إضافة إلى ذلك أقليات تنتمي إلى اليهودية وغيرها من الأديان (Toal & Dahlman, 2011).

وتعدّ البوسنة والهرسك من الدول النامية اقتصاديا وعلميا، وتعاني من بعض التحديات الناجمة عن الحرب الأهلية التي اندلعت في التسعينيات (Donia, 2006). ويعتمد اقتصادها على الخدمات، والصناعة، والزراعة، والسياحة.

يتحدث معظم سكان البوسنة والهرسك ثلاث لغات رسمية هي: البوسنية والصربية والكرواتية، وتنتمي جميعها إلى عائلة اللغات السلافية. وتختلف اللغات الثلاث في بعض الجوانب الأبجدية والصوتية والمفرداتية والنحوية، لكنها متقاربة جدًّا ويمكن للمتحدثين بها أن يتفاهموا فيما بينهم. وفي البوسنة والهرسك كذلك لغات أقلية كالرومانية والتركية وغيرهما (Džanić & Hadžiahmetović, 2016).

وأما اللغات الأجنبية في البوسنة والهرسك، فتأتي في مقدمتها اللغة الإنجليزية التي تدرس لغةً أساسيَّةً في مناهج التعليم (Imamovic, & Delibegović-Dzanic, 2016). تليها في المستوى نفسه من حيث الشعبية والانتشار اللغة الألمانية التي يتعلمها الكثيرون لأغراض العمل والاقتصاد (Akbarov, 2018). وأما في المستوى الثاني من حيث الشعبية والانتشار، فتأتي اللغة الفرنسية، ويتحدث بها ٢٥ ألف شخص، والإيطالية، ويتحدث بها ٣,١٥٠ فردًا (Eberhard et al., 2024)، ويتعلم البوسنيون هاتين اللغتين لأغراض التجارة والسياحة والثقافة (Robinson-Jones et al, 2023; Kešetović, 2017).

وأما في المستوى الثالث من حيث درجة الشعبية والانتشار، فتأتي اللغة العربية، ويقدر عدد المتحدثين بها بنحو ٧٠٠ فرد (Žíla, ٢٠٢٢)، واللغة التركية، ويقدر عدد المتحدثين بها بـ ١,٠٥٠ شخصا (Eberhard et al., ٢٠٢٤). وتستخدم اللغتان بشكل واسع لأغراض شخصية ودينية (Ljuca, & Busch, 2012). لذا، فإن أقرب لغة أجنبية في البوسنة والهرسك يمكن مقارنة وضعها بالعربية هي اللغة التركية. فكلتاهما تتقاربان من حيث درجة الشعبية والانتشار، وكلتاهما من اللغات غير الأوروبية.

وعلى الرغم من أن اللغة العربية ليست من اللغات الرسمية في البوسنة والهرسك، فإن لها دورًا ثقافيًّا اجتماعيًّا مهمًّا في البلاد، وتُدرَّس في بعض الجامعات البوسنية، مثل جامعة سراييفو الدولية، ومعهد الدراسات الشرقية بسراييفو. وتُدرَّس كذلك لأغراض دينية في بعض المدارس والمراكز الإسلامية (Ljuca & Busch, 2012; Karčić, 2013).

بدأ تعلُّم اللغة العربية في البوسنة والهرسك منذ عهد الإمبراطورية العثمانية هناك، في منتصف القرن الخامس عشر الميلادي (أويكانوفيتش، ٢٠١٩)؛ حيث كانت هي لغة القراءة والكتابة والتعليم والأدب، وكانت كذلك لغة العلوم والقانون وعلوم الدين، وكانت تُعدُّ في تلك الفترة لغة الثقافة والفكر والحضارة (سوفتيتش، ٢٠١٩). في تلك الأيام، كانت اللغة العربية تُدرَّس في المدارس الدينية المعروفة بـ«الكتاتيب» أو «المدرسة»؛ وذلك لتمكين الطلبة من قراءة القرآن الكريم وفهم تعاليم الإسلام (سوفتيتش، ٢٠١٩). أما في العصر الحديث، فقد بدأ تعليم اللغة العربية لغةً أجنبيةً بالمعنى الحديث بعد انهيار يوغوسلافيا واستقلال البوسنة والهرسك، عام ١٩٩٢ (Alibašić, 2014). وقد أسهمت في ذلك عدة عوامل، في مقدمتها تزايد الاهتمام بالثقافة والتاريخ الإسلامي: فبعد الاستقلال، شهدت البوسنة والهرسك نهضة ثقافية ودينية أدّت إلى زيادة الاهتمام بتعلم اللغة العربية لفهم التراث الإسلامي بشكل أفضل (Giomi, 2012). إضافة إلى ذلك، قدّمت العديد من الدول العربية والإسلامية الدعم المالي واللوجستي لإنشاء مدارس ومعاهد لتعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك (Karic, 2003). كما أدَّى تدفق اللاجئين من سوريا والعراق إلى زيادة عدد الناطقين باللغة العربية في البلاد، وازداد الطلب على تعلم اللغة العربية نتيجة لذلك (Galijaš, 2013).

يواجه تعليمَ اللغة العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك تحدياتٍ عديدةً، من أبرزها الاختلاف العميق بين اللغة العربية واللغة البوسنية؛ إذ تنتمي كل منهما إلى عائلة لغوية مختلفة (عائلة اللغات الساميّة وعائلة اللغات السلافية، على التوالي)، وتنتج عن ذلك صعوبة على المتعلمين في إتقان النطق والقواعد والمفردات العربية (أويكانوفيتش، ٢٠١٩). كما يعاني تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك من قلة الموارد المتاحة مقارنة باللغات الأخرى كالإنجليزية

أو الألمانية، فهناك نقص في المعلمين المؤهلين والكتب المدرسية والموارد التعليمية المتنوعة التي تلبي احتياجات المتعلمين البوسنيين (سوفتيتش، ٢٠١٩). يضاف إلى ذلك طبيعة اللغة العربية ذات المستويين، والفرق الكبير بين العربية الفصحى الحديثة واللهجات المتداولة؛ مما يزيد من صعوبة التعلم بالنسبة إلى البوسنيين (سوفتيتش، ٢٠١٩). ولا يقتصر الأمر على التحديات اللغوية فحسب، بل يمتد إلى الجوانب الثقافية أيضًا؛ إذ يجد المتعلمون صعوبة في فهم الفروق الثقافية الدقيقة والمصطلحات والعبارات الاصطلاحية التي لا يمكن ترجمتها مباشرة إلى اللغة البوسنية (سوفتيتش، ٢٠١٩). علاوة على ذلك، قد يفتقر بعض المتعلمين إلى الدافع الكافي لتعلم اللغة العربية؛ إذ لا يرون لها أهمية عملية في حياتهم اليومية أو المهنية، خصوصًا إذا لم تكن لديهم صلات مباشرة بالدول أو المجتمعات العربية (Salhab, 2025). أخيرًا، يعاني تدريس اللغة العربية في البوسنة والهرسك من الأساليب التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين، وهي أساليب غير فعَّالة لتطوير الكفاءة التواصلية باللغة العربية؛ مما يستدعي استخدام أساليب تفاعلية أفضل تركز على التواصل في الحياة الواقعية (سوفتيتش، ٢٠١٩).

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك 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 البوسنة والهرسك، 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 البوسنة والهرسك. 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 البوسنة والهرسك. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة؛ أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك

للتعرف على مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك، شملت الدراسة عشر مؤسسات، وتمحورت حول رسالة المؤسسة، وأهدافها، وسياستها اللغوية وعدد الموظفين الإداريين العاملين فيها وكذلك عدد المعلمين والطلاب. 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:

تنوعت رسالة المؤسسات التي تقدم برامج لتدريس اللغة العربية في البوسنة والهرسك. فقد ذكرت ست مؤسسات أن رسالتها تتمحور حول التعليم، والمعرفة، والتطوير، والتنوير. وذكرت مؤسسة أن رسالتها تتمثل في تحقيق تعليم يلائم الظروف الثقافية والدينية المتغيرة. وأفادت مؤسستان أخريان أن رسالتهما تتمثل في تقديم التعليم المعاصر وتنمية المجتمع. وأما المؤسسة الأخيرة، فذكرت أن رسالتها تتمثل في تعزيز الحوار بين الثقافات وفتح آفاق التفاهم والقبول واحترام الأفراد.

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك انطلاقًا من رسالة كل مؤسسة، ويمكن إجمال تلك الأهداف في الآتي:

أ. التعريف باللغة والثقافة العربية.

ب. تعليم اللغات والثقافات المتعددة.

ج. إكساب المهارات والمعارف بروح إسلامية جديدة.

د. تأهيل الطلبة تأهيلا عاليًا في مجالات اللغة العربية والدراسات الإسلامية.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك بين أربع جامعات وأربع مدارس، ومركز إسلامي، ومركز متخصص في تعليم اللغات. وفي الجدول (١,١٦) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١,١٦: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلبة المسجَّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية لغات التدريس غير العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً
			إناث	ذكور				
جامعة	١٥٣١	غير معتمدة	١٤	٧	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	شهري	سنة إلى سنتين
جامعة	١٩٧٧	معتمدة	٤٣	١٠٨	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
جامعة	١٩٩٣	معتمدة	٥٠	٢٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	درجة البكالوريوس/ ماجستير/دكتوراه	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	١٩٥٠	معتمدة	٦٠	١٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	درجة البكالوريوس/ ماجستير/دكتوراه	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	١٥٣٧	غير معتمدة	٣٩١	٩٨	أكثر من ٥٠ طالبًا	الشهادة الثانوية	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	١٧٠٦	معتمدة	٢٧٠	١٦٦	أكثر من ٥٠ طالبًا	الشهادة الثانوية	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	١٩٩٥	معتمدة	١٩	١٢	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	الشهادة الثانوية	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مدرسة	١٥٥٧	غير معتمدة	١٦٠	٨٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	الشهادة الثانوية	فصلي	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠١٨	غير معتمدة	٨	٥	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	شهري	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	٢٠٠٦	غير معتمدة	١٠	٣٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين

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

بيَّنت الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك معتمَدة بنسبة ٥٠٪. وتوضح الدراسة كذلك أن أعداد الطلبة المسجلين في البرامج المنفذة متباينة. فعدد الطلبة الذكور المسجلين حاليًا يتراوح بين ٥ طلاب في إحدى المؤسسات و ١٦٦ طلاب في مؤسسة أخرى، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ٨ طالبات في أحد المعاهد و٣٩١ طالبة في إحدى المدارس. وأما متوسط أعداد الخريجين في برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيزيد عن ٥٠ طالبًا في رأي ٣٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة، فيما يرى ٤٠٪ منهم أنها تتراوح بين ١٠ و٢٠ طالبا، ويرى ٢٠٪ منهم أنها تتراوح بين ٢٠ و ٥٠ طالبا، و تقدر بأقل من عشرة طلاب في رأي ١٠ ٪ منهم.

وأما الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها تلك المؤسَّسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٤٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، وتمنح ٢٠٪ منها شهادة البكالوريوس/ الماجستير / الدكتوراه، في حين تمنح ٤٠٪ منها شهادة الثانوية. ويتبع ٨٠٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، و ٢٠٪ منها النظام الشهري. وتستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية لأكثر من سنتين في ٥٠٪ من المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حدٍّ ما. فقد ذكرت خمس مؤسسات أن اللغة البوسنية هي اللغة المتبعة لديها تدريسًا وتواصلاً. وأفادت أربع مؤسسات أخرى أنها تعتمد لغتين في سياستها اللغوية هما اللغتان العربية والبوسنية، وذكرت مؤسسة واحدة أن اللغة العربية هي اللغة المعتمدة لديها في سياستها اللغوية.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمَد في بعض المؤسسات المستهدفة، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول (٢,١٦):

الجدول ٢,١٦: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة.

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
١	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
١	-
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
٢	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
١	١
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٧	

حيث يتضح أن ٣٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل جميع المهارات في ٦٦,٦٧٪ منها. أما بالنسبة لطريقة تنفيذ الاختبار، فإن ٣٣,٣٣٪ من المؤسسات التي تجريه تعتمد الطريقة الورقية، بينما يتم استخدام الحاسب الآلي فيما نسبته ٦٦,٦٧٪ منها.

ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,١٦) بيان للنتائج:

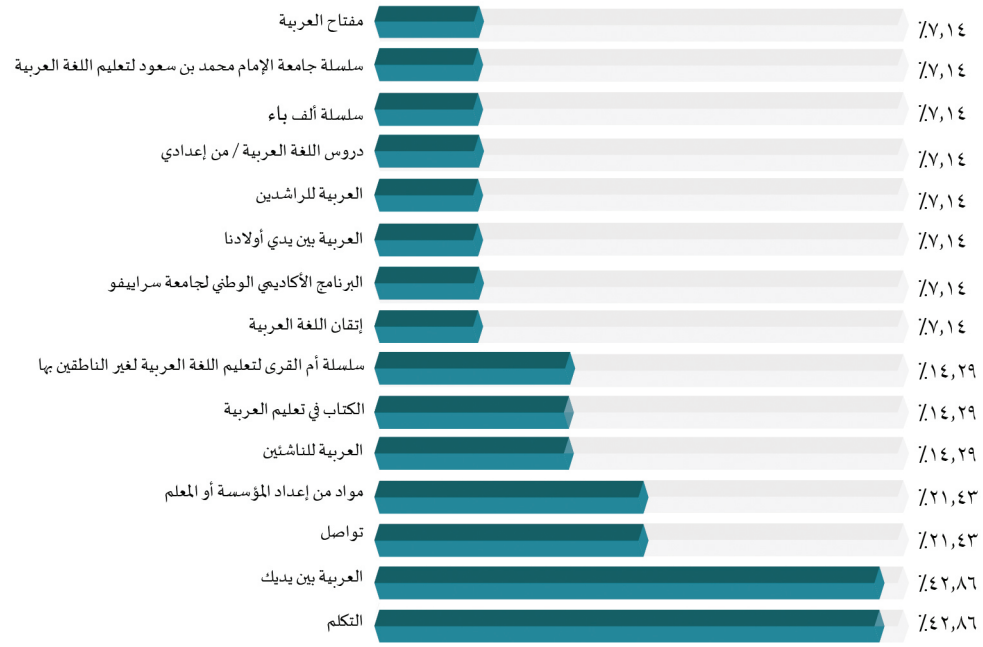
الجدول ٣,١٦: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة	
	نعم	لا
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٢	٨
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٧	٣
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٨	٢
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٩	١

حيث يتبيَّن أن ٨٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك ليس فيها معمل لغوي، وأن ٧٠ ٪ منها لديها معمل للحاسب الآلي، وهناك مكتبات في ٨٠٪ من تلك المؤسسات، وتتوافر الوسائل التعليمية في ٩٠٪ منها.

وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل التالي بيان للنتائج:

الشكل ١,١٦: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



وفقًا للشكل (١,١٦)، تبيّن نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا هو كتاب «التكلم» و كتاب «العربية بين يديك»، بنسبة متساوية قدرها ٤٢,٨٦٪ لكل منهما، وتليهما «مواد من إعداد المؤسسة أو المعلّم»، وكتاب «تواصل»، بنسبة متساوية قدرها ٢١,٤٣٪ لكل منهما، ثم كتاب «العربية للناشئين» وكتاب «الكتاب في تعليم العربية» وسلسلة «جامعة أم القرى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، بنسبة متساوية قدرها ١٤,٢٩٪ لكل منها. وتليها مجموعة متفرقة من الكتب بنسبة ضئيلة متساوية قدرها ٧,١٤٪ لكل منها

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ١٢١ طالبًا من عدة مؤسسات تعليمية تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك.

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك، وعددهم ١٢١ طالبًا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,١٦: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

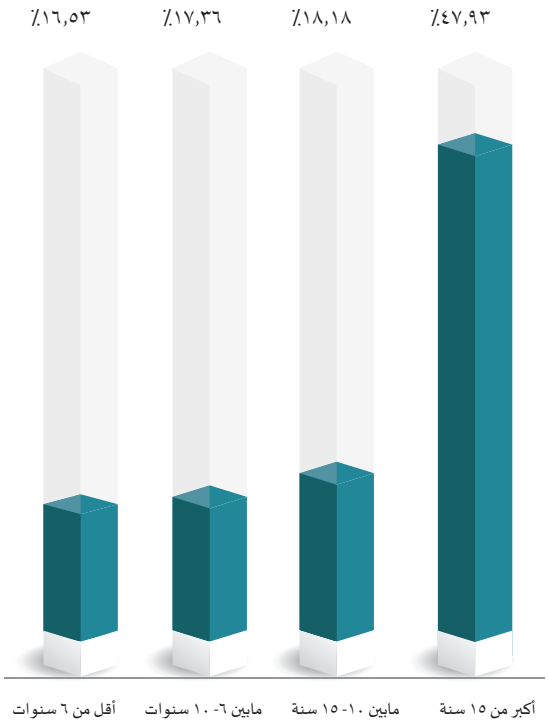
الجنس	ذكر	٣٧	٪٣٠,٥٨
	أنثى	٨٤	٪٦٩,٤٢
	الإجمالي	١٢١	٪١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٠	٪٠,٠٠
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٢	٪١,٦٥
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٤١	٪٣٣,٨٨
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	٥٠	٪٤١,٣٢
	أكثر من ٢٤ عامًا	٢٨	٪٢٣,١٤
	الإجمالي	١٢١	٪١٠٠
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٢	٪١,٦٥
	المتوسطة	١٢	٪٩,٩٢
	الثانوية	٥٢	٪٤٢,٩٨
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٣٣	٪٢٧,٢٧
	دراسات عليا	١٨	٪١٤,٨٨
	لا يدرس	٤	٪٣,٣١
	الإجمالي	١٢١	٪١٠٠
الجنسية	البوسنة والهرسك	١١٥	٪٩٥,٠٤
	تركيا	١	٪٠,٨٣
	صربيا	٢	٪١,٦٥
	كرواتيا	٢	٪١,٦٥
	لم يحدد	١	٪٠,٨٣
	الإجمالي	١٢١	٪١٠٠
البلاد الأصلية	البوسنة والهرسك	١٠٥	٪٨٦,٧٨
	كرواتيا	٥	٪٤,١٣
	صربيا	٤	٪٣,٣١
	تركيا	٣	٪٢,٤٦

البلاد الأصلية	تونس	١	٪ ٠,٨٣
	المغرب	١	٪ ٠,٨٣
	التشيك	١	٪ ٠,٨٣
	الدنمارك	١	٪ ٠,٨٣
	الإجمالي	١٢١	٪ ١٠٠
اللغة الأولى	اللغة البوسنية	١٠٧	٪ ٨٨,٤٣
	اللغة البوسنية والإنجليزية والعربية	١	٪ ٠,٨٣
	اللغة البوسنية والعربية	٣	٪ ٢,٤٨
	اللغة البوسنية واللغة التركية	٢	٪ ١,٦٥
	اللغة التركية	١	٪ ٠,٨٣
	اللغة الصربية	٢	٪ ١,٦٥
	اللغة الكرواتية	٥	٪ ٤,١٣
	الإجمالي	١٢١	٪ ١٠٠
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة البوسنية	٨٨	٪ ٧٢,٧٣
	اللغة البوسنية والإنجليزية	٧	٪ ٥,٧٩
	اللغة البوسنية والتركية	٤	٪ ٣,٣١
	اللغة الكرواتية	٤	٪ ٣,٣١
	اللغة البوسنية والعربية	٤	٪ ٣,٣١
	اللغة الصربية	٢	٪ ١,٦٥
	اللغة البوسنية والألمانية والإنجليزية	٢	٪ ١,٦٥
	اللغة البوسنية والألمانية	٢	٪ ١,٦٥
	اللغة البوسنية والعربية والإنجليزية	٢	٪ ١,٦٥
	اللغة الإنجليزية	١	٪ ٠,٨٣
	اللغة التركية	١	٪ ٠,٨٣
	اللغة الكرواتية والإنجليزية	١	٪ ٠,٨٣
	اللغة الإنجليزية والألمانية	١	٪ ٠,٨٣
	اللغة البوسنية والعربية والتركية والإنجليزية	١	٪ ٠,٨٣
	اللغة البوسنية والفرنسية	١	٪ ٠,٨٣
	الإجمالي	١٢١	٪ ١٠٠

مثلما يظهر في الجدول (٤,١٦)، فقد توزع طلبة برامج اللغة العربية في البوسنة والهرسك إلى أربع فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عاما، بنسبة ٤١,٣٢٪، تليها فئة الشباب من ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٣٣,٨٨٪، ثم فئة الفتيان والفتيات لأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ٢٣,١٤٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطالبات وذلك بنسبة ٦٩,٤٢٪ مقارنة بنسبة الطلبة الذكور التي بلغت ٣٠,٥٨٪. ومثّل طلاب وطالبات المرحلة الثانوية الأغلبية بنسبة ٤٢,٩٨٪، مقارنة بطلبة المرحلة الجامعية الذي مثّلوا ٢٧,٢٧٪ من مجموع المشاركين.

ويتضح من إجابات المشاركين أن ٩٥,٠٤٪منهم يحملون الجنسية البوسنية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلّة منهم؛ حيث ترجع أصول ٨٦,٧٨٪ منهم إلى البوسنة. وذكر ٨٨,٤٣٪ من الطلبة المشاركين أن اللغة البوسنية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٧٢,٧٣٪منهم مع عائلاتهم. وفي الشكل (٢,١٦) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أوّل ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية:

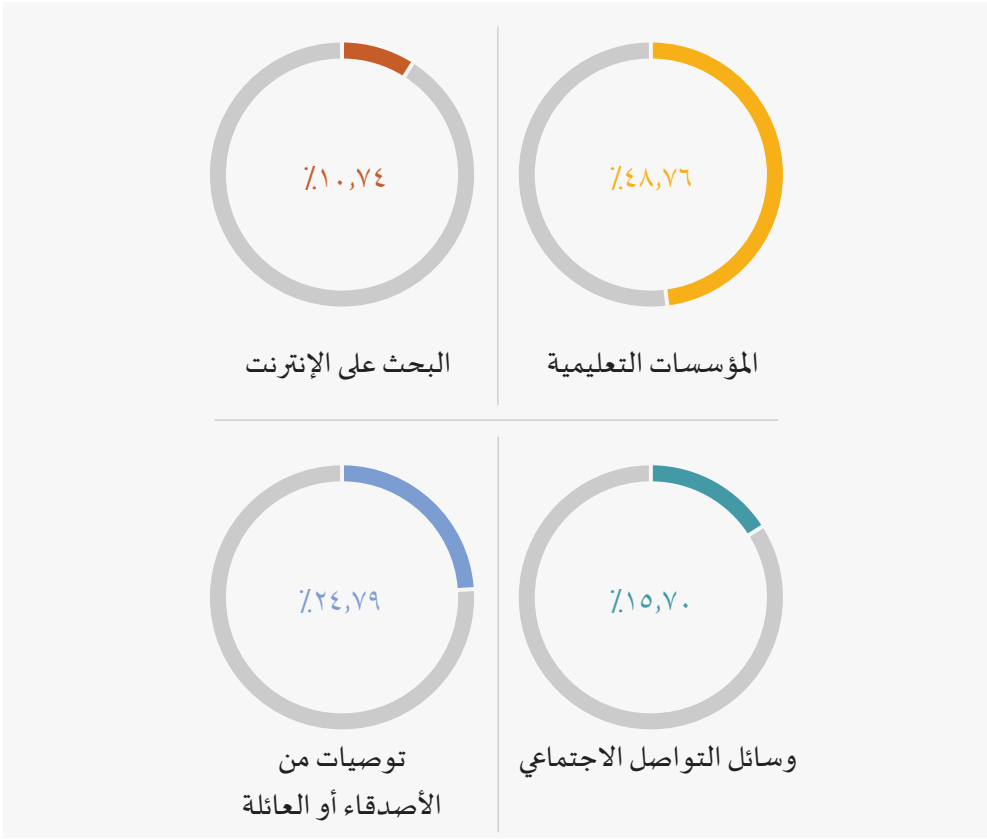
الشكل ٢,١٦: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيَّن أن ٤٧,٩٣٪ من الطلبة المشاركين بدؤوا يتعلمون اللغة العربية وقد تجاوزوا ١٥ سنة من عمرهم، تليهم الفئة العمرية لما بين ١٠ و ١٥ سنة، بنسبة ١٨,١٨٪، فالذين تتراوح فئتهم العمرية بين ٦ و ١٠ سنوات، بنسبة ١٧,٣٦٪، وكانت النسبة الأدنى، وقدرها ١٦,٥٣٪، لمن هم من الفئة العمرية الأقل من ٦ سنوات.

وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناءً على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,١٦):

الشكل ٣,١٦: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربيَّة 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 ٤٨,٧٦٪، تليها توصيات الأصدقاء بنسبة ٢٤,٧٩٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ١٥,٧٠٪، فالبحث على الإنترنت بنسبة ١٠,٧٤٪.

وتظهر الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من الطلبة ملتحقون ببرامج مجانية وليست بمقابل مدفوع، مثلما يظهر في الجدول (٥,١٦):

الجدول ٥,١٦ : البرامج المجانيَّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
منحة دراسية	٧	٪٥,٧٩
مدفوع	٣٧	٪٣٠,٥٨
مجاني	٧٧	٪٦٣,٦٤
الإجمالي	١٢١	٪١٠٠

حيث يتضح أن النسبة الكبرى من برامج تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك، وقدرها ٦٣,٦٤٪، مجانية، في حين أنها بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٣٠,٥٨٪ من الطلبة المشاركين، وهي بمنحة دراسية بالنسبة إلى ٥,٧٩٪ منهم.

الجدول ٦,١٦: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

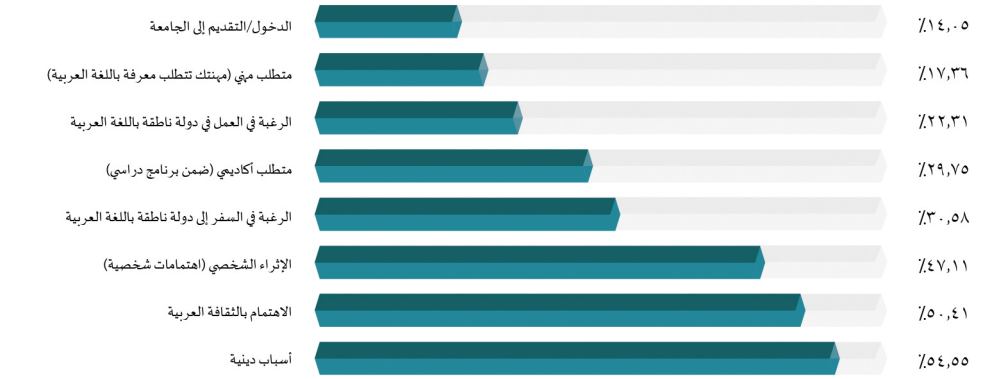
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	١٢٠	٪٩٩,١٧
نعم	١	٪٠,٨٣
الإجمالي	١٢١	٪١٠٠

وتبين إجابات الطلبة المشاركين أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٩٩,١٧٪، لم يسبق لهم المشاركة في برامج الانغماس اللغوي، في مقابل ٠,٨٣٪ منهم سبق أن شاركوا في تلك البرامج.

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوتوا في تحديد الأسباب التي دفعتهم لدراسة اللغة العربية، لكن عوامل الدين جاءت في المقدمة، بالنسبة إلى ٥٤,٥٥٪ منهم، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بالنسبة إلى ٥٠,٤١٪ منهم، ثم دوافع الإثراء الشخصي بنسبة ٤٧,١١٪، فالرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية بنسبة ٣٠,٥٨٪، ثم الحاجة لدراسة اللغة العربية كمتطلب أكاديمي بنسبة ٢٩,٧٥٪، فالرغبة في السفر للعمل في دولة ناطقة باللغة العربية بنسبة ٢٢,٣١٪، فالحاجة لدراسة اللغة العربية كمتطلب مهني بالنسبة إلى ١٧,٣٦٪، فالحاجة للتقديم على الجامعة بنسبة ١٤,٠٥٪. وفي الشكل (٤,١٦) تفصيل هذه النتائج:

الشكل ٤,١٦: دوافع تعلّم اللغة العربيّة للدارسين



ومن خلال خمسة أسئلة محدَّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٧,١٦) تلخيص لتلك النتائج مرتَّبةً تنازليًّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال.

الجدول ٧,١٦: 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	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية.	٣٧	٦٢	١٦	٤	٢	١٢١	٤,٠٦	٠,٧٢	٠,٨٥	٨١,١٦٪	١٣,٧٦	أوافق
		٣٠,٥٨٪	٥١,٢٤٪	١٣,٢٢٪	٣,٣١٪	١,٦٥٪	١٠٠٪						
٢	للغة العربيَّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي.	٢٩	٦٢	٢٦	٤	٠	١٢١	٣,٩٦	٠,٥٩	٠,٧٦	٧٩,١٧٪	١٣,٧٩	أوافق
		٢٣,٩٧٪	٥١,٢٤٪	٢١,٤٩٪	٣,٣١٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيَّة من تطوري الوظيفي.	٢٩	٥٧	٢٣	٩	٣	١٢١	٣,٨٣	٠,٩٢	٠,٩٦	٧٦,٥٣٪	٩,٤٨	أوافق
		٢٣,٩٧٪	٤٧,١١٪	١٩,٠١٪	٧,٤٤٪	٢,٤٨٪	١٠٠٪						
٤	يعد إتقان اللغة العربيَّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي.	٣٥	٣٢	٣٢	١٦	٦	١٢١	٣,٦١	١,٣٨	١,١٧	٧٢,٢٣٪	٥,٧٣	أوافق
		٢٨,٩٣٪	٢٦,٤٥٪	٢٦,٤٥٪	١٣,٢٢٪	٤,٩٦٪	١٠٠٪						
٥	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيَّة في سوق العمل.	١٢	٤٨	٣٢	٢٢	٧	١٢١	٣,٣	١,١٢	١,٠٦	٦٥,٩٥٪	٣,١	محايد
		٩,٩٢٪	٣٩,٦٧٪	٢٦,٤٥٪	١٨,١٨٪	٥,٧٩٪	١٠٠٪						

من خلال الجدول (٧,١٦)، يعدّ الدين من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في البوسنة والهرسك، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٥١,٢٤٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٠,٥٨٪. ثم الإجابة (محايد)، بنسبة قدرها ١٣,٢٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨١,١٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٦، وانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في البوسنة والهرسك.

أما في الجانب الثقافي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥١,٢٤٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٣,٩٧٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٩,١٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٦، وانحراف معياري قدره ٠,٧٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٤٧,١١٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٣,٩٧٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٩,٠١٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٦,٥٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٣، وانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن إتقان مهارات اللغة العربية في نظر المشاركين عامل مهم في تعزيز تطورهم الوظيفي في البوسنة والهرسك.

ووفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٢٨,٩٣٪، تليها الإجابتان (أوافق) و (محايد) بنسبة متساوية قدرها ٢٦,٤٥٪ لكل منهما. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٢,٢٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦١، وانحراف معياري قدره ١,١٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو (الموافقة)؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين في مجال الدراسة والمهنة.

وعن أهمية تعلم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٣٩,٦٧٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٦,٤٥٪، ثم الإجابة (لا أوافق) بنسبة ١٨,١٨٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,٩٥٪، بمتوسط حسابي قدره ٣,٣، وانحراف معياري قدره ١,٠٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن أهمية مهارات اللغة العربية في سوق العمل في البوسنة والهرسك.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,١٦) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في البوسنة والهرسك؛ 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 ٨,١٦: 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	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	٧١	٣٨	٧	٤	١	١٢١	٤,٤٤	٠,٦٦	٠,٨١	٨٨,٧٦٪	١٩,٤٨	راضٍ جدًّا
		٥٨,٦٨٪	٣١,٤٠٪	٥,٧٩٪	٣,٣١٪	٠,٨٣٪	١٠٠٪						
٢	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٦٢	٤٥	١١	١	٢	١٢١	٤,٣٦	٠,٦٦	٠,٨١	٨٧,١١٪	١٨,٣٧	راضٍ جدًّا
		٥١,٢٤٪	٣٧,١٩٪	٩,٠٩٪	٠,٨٣٪	١,٦٥٪	١٠٠٪						
٣	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويّة وتقدُّمي بنّاءة.	٥٤	٥١	١٢	٤	٠	١٢١	٤,٢٨	٠,٦	٠,٧٧	٨٥,٦٢٪	١٨,٢١	راضٍ جدًّا
		٤٤,٦٣٪	٤٢,١٥٪	٩,٩٢٪	٣,٣١٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	راضٍ تماما عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٥٨	٤٤	١٥	٢	٢	١٢١	٤,٢٧	٠,٧٤	٠,٨٦	٨٥,٤٥٪	١٦,٢٣	راضٍ جدًّا
		٤٧,٩٣٪	٣٦,٣٦٪	١٢,٤٠٪	١,٦٥٪	١,٦٥٪	١٠٠٪						
٥	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا.	٣٩	٤٥	٣٠	٧	٠	١٢١	٣,٩٦	٠,٨	٠,٨٩	٧٩,١٧٪	١١,٧٩	راضٍ
		٣٢,٢٣٪	٣٧,١٩٪	٢٤,٧٩٪	٥,٧٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٦	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب.	٢٨	٥٩	٢٠	١١	٣	١٢١	٣,٨١	٠,٩٥	٠,٩٧	٧٦,٢٪	٩,١٥	راضٍ
		٢٣,١٤٪	٤٨,٧٦٪	١٦,٥٣٪	٩,٠٩٪	٢,٤٨٪	١٠٠٪						
٧	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	٢٥	٦١	٢٠	١١	٤	١٢١	٣,٧٦	٠,٩٨	٠,٩٩	٧٥,٢١٪	٨,٤٧	راضٍ
		٢٠,٦٦٪	٥٠,٤١٪	١٦,٥٣٪	٩,٠٩٪	٣,٣١٪	١٠٠٪						
٨	المرافق العامّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة.	٢٣	٦٤	١٩	١٠	٥	١٢١	٣,٧٤	٠,٩٨	٠,٩٩	٧٤,٨٨٪	٨,٢٥	راضٍ
		١٩,٠١٪	٥٢,٨٩٪	١٥,٧٠٪	٨,٢٦٪	٤,١٣٪	١٠٠٪						
٩	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية.	٢١	٦٠	٢٦	١٢	٢	١٢١	٣,٧١	٠,٨٥	٠,٩٢	٧٤,٢١٪	٨,٤٨	راضٍ
		١٧,٣٦٪	٤٩,٥٩٪	٢١,٤٩٪	٩,٩٢٪	١,٦٥٪	١٠٠٪						
١٠	أنا راضٍ تماما عن بيئة الفصل الدّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٢٨	٤٨	٢٩	١٣	٣	١٢١	٣,٧	١,٠٤	١,٠٢	٧٤,٠٥٪	٧,٥٩	راضٍ
		٢٣,١٤٪	٣٩,٦٧٪	٢٣,٩٧٪	١٠,٧٤٪	٢,٤٨٪	١٠٠٪						
١١	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية	٢١	٥٣	٣٣	١٣	١	١٢١	٣,٦٦	٠,٨٤	٠,٩١	٧٣,٢٢٪	٧,٩٦	راضٍ
			٤٣,٨٠٪	٢٧,٢٧٪	١٠,٧٤٪	٠,٨٣٪	١٠٠٪						

١٢	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	٢٥	٥١	٢٧	١٤	٤	١٢١	٣,٦٥	١,٠٧	١,٠٣	٪٧٣,٠٦	٦,٩٤	راضٍ
		٪٢٠,٦٦	٪٤٢,١٥	٪٢٢,٣١	٪١١,٥٧	٪٣,٣١	٪١٠٠						
١٣	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم.	٢٢	٤٨	٢٦	٢١	٤	١٢١	٣,٥٢	١,١٦	١,٠٨	٪٧٠,٤١	٥,٣٢	راضٍ
		٪١٨,١٨	٪٣٩,٦٧	٪٢١,٤٩	٪١٧,٣٦	٪٣,٣١	٪١٠٠						
١٤	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية.	٢٠	٤١	٢٨	٢٧	٥	١٢١	٣,٣٦	١,٢٦	١,١٢	٪٦٧,٢٧	٣,٥٧	محايد
		٪١٦,٥٣	٪٣٣,٨٨	٪٢٣,١٤	٪٢٢,٣١	٪٤,١٣	٪١٠٠						
١٥	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويَّة (مثل معامل لمهارات اللغة).	٢١	٣٨	٣٣	١٨	١١	١٢١	٣,٣٣	١,٤١	١,١٩	٪٦٦,٦١	٣,٠٦	محايد
		٪١٧,٣٦	٪٣١,٤٠	٪٢٧,٢٧	٪١٤,٨٨	٪٩,٠٩	٪١٠٠						
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة.	١٠	٣٠	٤٩	١٢	٢٠	١٢١	٢,٩٨	١,٣٤	١,١٦	٪٥٩,٦٧	-٠,١٦	محايد
		٪٢٤,٧٩	٪٤٠,٥٠	٪٩,٩٢	٪ ١٦,٥٣		٪١٠٠						

ففيما يتصل بمدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ جدًّا) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٨,٦٨٪، تليها الإجابة (راضٍ) بنسبة ٣١,٤٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٨,٧٦٪، بمتوسط حسابي قدره ٤,٤٤، وانحراف معياري قدره ٠,٨١. وكان الاتجاه السائد للعينة» راضٍ جدا»؛ مما يدل على رضا الطلبة الكبير عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربي في البوسنة والهرسك.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ جدًّا) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٥١,٢٤٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٧,١٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٧,١١٪، بمتوسط حسابي قدره ٤,٣٦، وانحراف معياري قدره ٠,٨١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدا»؛ مما يدل على رضا الطلبة الكبير عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في البوسنة والهرسك.

وعن رأي الطلبة حول تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ جدا» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٤,٦٣٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٤٢,١٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٩,٩٢٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٥,٦٢٪، بمتوسط حسابي قدره ٤,٢٨، وانحراف معياري قدره

٠,٧٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين الكبير عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ جدًّا» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٧,٩٣٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٦,٣٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٥,٤٥٪، بمتوسط حسابي قدره ٤,٢٧، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل مما يدل على رضا الطلبة الكبير عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في البوسنة والهرسك.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من الإجابات وقدرها ٣٧,١٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٢,٢٣٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٤,٧٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,١٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٦، وانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في البوسنة والهرسك، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة وبلغت ٤٨,٧٦٪، وتليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٣,١٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٢٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨١، وانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدلّ على رضا الطلبة عن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في البوسنة والهرسك

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠,٤١٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٠,٦٦٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٦,٥٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم(٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٥,٢١٪، بمتوسط حسابي قدره ٣,٧٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في البوسنة والهرسك ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٢,٨٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٩,٠١٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٥,٧٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٤,٨٨٪، بمتوسط حسابي قدره ٣,٧٤، وانحراف معياري قدره ٠,٩٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في البوسنة والهرسك.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٩,٥٩٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢١,٤٩٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٧,٣٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٤,٢١٪، بمتوسط حسابي قدره ٣,٧١، وانحراف معياري قدره ٠,٩٢. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في البوسنة والهرسك.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٣٩,٦٧٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,٩٧٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٣,١٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٤,٠٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في البوسنة، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا المستخدمة في التدريس.

وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٣,٨٠٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٧,٢٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٣,٢٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في البوسنة والهرسك وتوافقها مع أهدافهم.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب المشاركين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٢,١٥٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٣١٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا»

بنسبة ٢٠,٦٦٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٣,٠٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٥، وانحراف معياري قدره ١,٠٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في البوسنة والهرسك.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين عن مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٩,٦٧٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢١,٤٩٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٨,١٨٪، فالإجابة «غير راض» بنسبة ١٧,٣٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٠,٤١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٢، وانحراف معياري قدره ١,٠٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن دروس الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للذين يواجهون صعوبات في التعلم.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٣,٨٨٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,١٤٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ٢٢,٣١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٧,٢٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٦، وانحراف معياري قدره ١,١٢. وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين لديهم موقف «محايد» عمومًا بشأن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك.

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٣١,٤٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,٢٧٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٧,٣٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٦,٦١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٣، وانحراف معياري قدره ١,١٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» عمومًا بشأن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وفيما يتعلق بمدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٠,٥٠٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٤,٧٩٪، ثم الإجابة «غير راضٍ جدًّا» بنسبة ١٦,٥٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٥٩,٦٧٪، بمتوسط حسابي يساوي

٢,٩٨، وانحراف معياري قدره ١,١٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن المنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة في البوسنة والهرسك.

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 (٩,١٦) بيان للأسئلة التي طُرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٩,١٦: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	٧٨	٤٣	١٢١
		٪٦٤,٤٦	٪٣٥,٥٤	٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	١٠٢	١٩	١٢١
		٪٨٤,٣٠	٪١٥,٧٠	٪١٠٠
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسْكُنُ؟	٢٢	٩٩	١٢١
		٪١٨,١٨	٪٨١,٨٢	٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	٦٩	٥٢	١٢١
		٪٥٧,٠٢	٪٤٢,٩٨	٪١٠٠
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	٤٤	٧٧	١٢١
		٪٣٦,٣٦	٪٦٣,٦٤	٪١٠٠

ففيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٦٤,٤٦٪، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٣٥,٥٤٪، 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 ٨٤,٣٠٪ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ١٥,٧٠٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٨١,٨٢٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ١٨,١٨٪، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث يسكنون، أجاب ٥٧,٠٢٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٤٢,٩٨٪، أن الوصُول إليها غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وأما عن سهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم، فقد أجاب ٦٣,٦٤٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية، أي ما نسبته ٣٦,٣٦٪ من الطلبة المشاركين أن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

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

أعرب معظم الطلبة المشاركين عن رضاهم بشكل عام عن تجربتهم في برامج اللغة العربية التي يدرسون فيها؛ وذلك لعدد من الأسباب، ومنها: التطور الذي يلمسونه في مستواهم اللغوي منذ التحاقهم بتلك البرامج، والطابع الشامل للمواد والموضوعات الدراسية، والكفاءة التي يتميز بها المدرسون والإداريون العاملون فيها، وكذلك الوسائل التقنية التي تتيحها لهم المؤسسات. وهناك فئة من الطلبة ذكروا أن تعزيز ارتباطهم الديني الذي تسعى تلك البرامج لتحقيقه مصدر لكثير من الرضا. وذكرت فئة من الدارسين أن لديهم شعورًا، رغم رضاهم عن تلك البرامج، بأن فيها جوانب بحاجة إلى تطوير وتحسين، لا سيما بعض المهارات اللغوية، وخصوصا منها مهارة التحدث.

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

ذكر الدارسون عددًا من التجارب الإيجابية التي مروا بها منذ التحاقهم ببرامج اللغة العربية، ومنها: ما تحقق لهم من قدرة على فهم النصوص الإسلامية لا سيما قراءة القرآن الكريم وتفسيره، وكان هذا إضافة جميلة لتجربتهم الروحية والدينية. ومنها كذلك انفتاحهم على الثقافة العربية والناطقين باللغة العربية، وتطور مستواهم الأكاديمي وتعزيز ثقتهم بأنفسهم. وأشاد بعض الطلبة بالتقدم التقني الذي تشهده بعض البرامج وما صار لديهم من قدرة على استخدام تقنيات التعليم المتطورة. وأشار بعضهم أن تلك البرامج مكنتهم من توسيع علاقاتهم الاجتماعية وتكوين صداقات جديدة.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

أشاد الطلبة المشاركون بجودة التفاعل بينهم وبين معلميهم الذين يتجاوبون معهم ومع احتياجاتهم بيسر ويتفهمون أخطاءهم ويتعاملون معها بكفاءة عالية. وأشاد الطلبة كذلك بمستوى المدرسين وقدرتهم على التجديد والتنويع في أساليب التدريس. وأشار بعضهم إلى أن الأنشطة التي تقيمها البرامج بانتظام تتيح لهم فرصًا للتعاطي مع أساتذتهم خارج الفصل الدراسي. من جهة أخرى، لاحظ بعض الطلبة أن استخدام اللغة البوسنية خلال التدريس حتى في المستويات المتقدمة، وإن كان يسهّل عليهم التفاعل مع معلميهم في أثناء شرح الدروس وحتى في التواصل معهم داخل المؤسسة، لكنه يعوق مهاراتهم في التحدث بالعربية، وهي مهارة يروْن في تحسينها عاملا سيعزز التفاعل بينهم وبين معلميهم إلى حد كبير.

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

تباينت آراء الدارسين في هذا الشأن؛ إذ أفاد بعضهم أن المناهج قادرة على تحقيق أهدافهم والاستجابة لاحتياجاتهم التعليمية، وهم يشعرون أن مستواهم اللغوي قد تطوّر جيّدًا بفضل تلك المناهج، وأنها توفر لهم أساسًا متينًا لتحسين مهاراتهم في اللغة العربية. وهناك فئة أخرى من الطلبة - وهي الأغلب - ذكروا أن المناهج تحقق بعض أهدافهم فقط وليس جميعها؛ لأنها تُركز على المبادئ الأساسية في اللغة وعلى تعليم المفردات وبعض قواعد النحو وما يرتبط بالجوانب الدينية. لكنها لا تزال قاصرة عن تحقيق أغراضهم التواصلية في اللغة الهدف، وهي تحتاج بالتالي إلى تحسين وتطوير في نظرهم، لا سيما في هذه الجوانب. ولاحظ بعضهم أنهم لا يستطيعون التواصل مع الناطقين بالعربية رغم دراستهم في تلك البرامج؛ لأن مهارة المحادثة على سبيل المثال لا تحظى بالتركيز الكافي في تلك البرامج.

هـ. حول أهداف الدارسين بشأن التعرف على ثقافات البلدان الناطقة بالعربية، ومدى إسهام البرامج في تحقيق ذلك

أعرب الدارسون عن رغبتهم في التعرف على ثقافة البلاد الناطقة بالعربية، وخصوصا منها ما يتعلق بتنوع اللهجات العربية واختلافها، وكذلك العادات والتقاليد وأساليب التواصل اليومي في البلدان بالعربية. وأعرب آخرون عن رغبتهم في التعرف على الثقافة والآداب في البلاد العربية عموما. من جهة أخرى، تباينت آراء الطلبة المشاركين حول ما إذا كانت البرامج تسهم في تحقيق تلك الأهداف؛ فمنهم من يرى أن البرامج تسعى إلى تحقيق تلك الأهداف من خلال بعض الأنشطة والفعاليات، ومنهم من يرى أن تلك الجوانب لا تحظى بالاهتمام اللازم في تلك البرامج، وهي من ثم بحاجة إلى مزيد من التركيز والعناية.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في البوسنة والهرسك

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ١٤ مدرّسا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك، وتمثِّل نسبة المدرّسات منهم ٥٧,١٤٪، في حين يمثِّل المدرّسون ٤٢,٨٦٪. وتتراوح أعمار النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم التعليمي ما بين ٢٤ و٣٠ عاما، بنسبة ٣٥,٧١٪، وما بين ٤١ إلى ٥٠ عامًا بالنسبة نفسها، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣١ و٤٠ عاما، بنسبة ١٤,٢٩٪، بالتساوي مع فئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ عامًا. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرسين ونسبتهم ٥٠٪، يحملون شهادة الماجستير، تليهم فئة من يحملون شهادة البكالوريوس بنسبة ٢١,٤٣٪، فالذين يحملون شهادة الدكتوراه والذين يحملون شهادة الدبلوم العالي، بنسبة متساوية قدرها ١٤,٢٩٪ لكل منهما. ومن الملاحظ أن جميع المدرسين يحملون الجنسية البوسنية، لكن تعود أصول ٥٧,١٤٪ منهم فقط إلى البوسنة والهرسك، في حين تعود أصول النسبة الباقية منهم إلى كل من ألبانيا ومقدونيا وسوريا، بنسبة متساوية قدرها ٧,١٤٪. واللغة البوسنية هي لغة النسبة الكبرى من المعلمين، وقدرها ٧٨,٥٧٪، في مقابل ١٤,٢٩٪ لغتهم الأولى هي العربية. ويظهر من الدراسة كذلك أن ٩٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين لديهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية، في مقابل ٧,١٤٪ منهم ليس لديهم شهادة في هذا التخصص. وفي الجدول (١٠,١٦) تفاصيل خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة:

الجدول ١٠,١٦: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

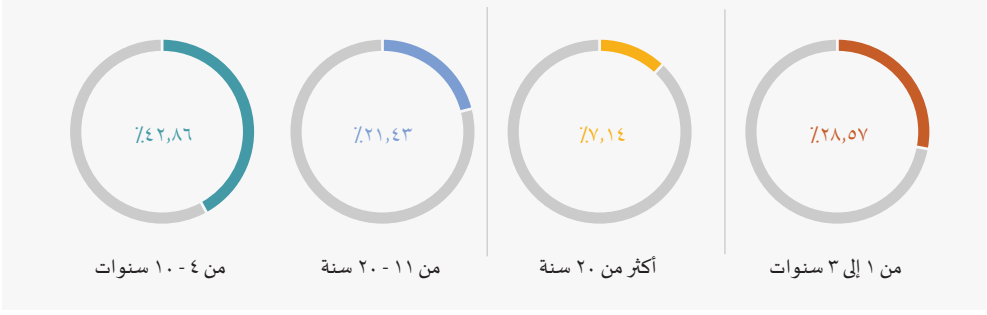
الجنس	ذكر	٦	٪ ٤٢,٨٦
	أنثى	٨	٪ ٥٧,١٤
	الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	٠	٪ ٠,٠٠
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٥	٪ ٣٥,٧١
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	٢	٪ ١٤,٢٩
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٥	٪ ٣٥,٧١
	أكثر من ٥٠ عامًا	٢	٪ ١٤,٢٩
	الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	٢	٪١٤,٢٩
	بكالوريوس	٣	٪٢١,٤٣
	ماجستير	٧	٪٥٠
	دكتوراه	٢	٪١٤,٢٩
	الإجمالي	١٤	٪١٠٠
الجنسية	البوسنة والهرسك	١٤	٪١٠٠
	الإجمالي	١٤	٪١٠٠
البلاد الأصلية	البوسنة والهرسك	٨	٪٥٧,١٤
	ألبانيا ومقدونيا	١	٪٧,١٤
	سوريا	١	٪٧,١٤
	لم يحدد	٤	٪٢٨,٥٧
	الإجمالي	١٤	٪١٠٠
اللغة الأم	اللغة البوسنية	١١	٪٧٨,٥٧
	اللغة العربية	٢	٪١٤,٢٩
	اللغة الألبانية	١	٪٧,١٤
	الإجمالي	١٤	٪١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	١	٪٧,١٤
	نعم	١٣	٪٩٢,٨٦
	الإجمالي	١٤	٪١٠٠

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصْد 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 ٥,١٦: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة



تبين الدراسة أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٤٢,٨٦٪، تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة من ٤ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين سنة واحدة و٣ سنوات، بنسبة ٢٨,٥٧٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و٢٠ عاما، بنسبة ٢١,٤٣٪. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٧,١٤٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة.

الشكل ٦,١٦: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

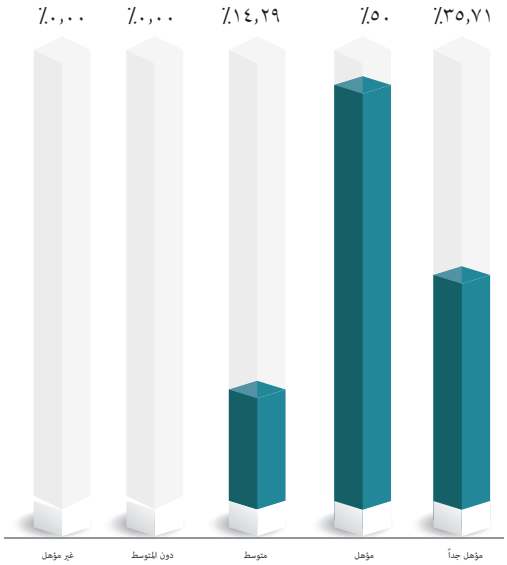
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٣٥,٧١٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك لديهم خبرة في المجال تزيد عن ١٠ سنوات، أو تتراوح بين سنة واحدة و ٥ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٥٧٪ لمن لديهم خبرة في المجال تتراوح بين ٥ و ١٠ سنوات.

الجدول ١١,١٦: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١	٪٧,١٤
نعم	١٣	٪٩٢,٨٦
الإجمالي	١٤	٪١٠٠

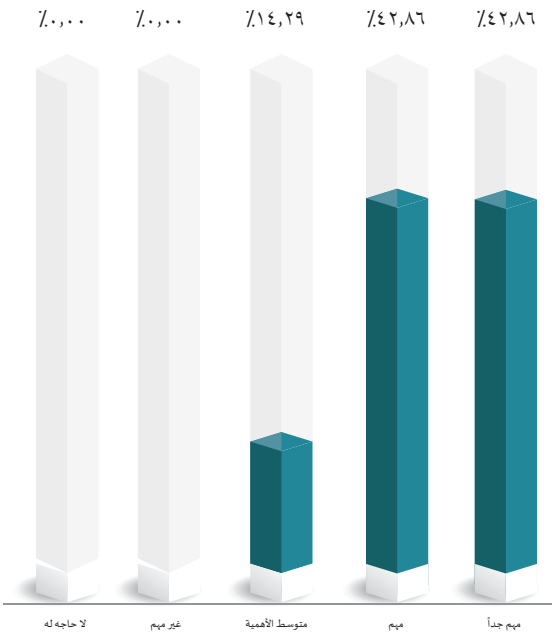
وتبيّن نتائج الدراسة كذلك أن نسبة كبرى من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٩٢,٨٦٪، سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٧,١٤٪ منهم فقط لم يسبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧,١٦: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المعلمين المستهدفين يرون أنهم «مؤهلون» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٣٥,٧١٪ يرون أنهم «مؤهلون جدا» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ١٤,٢٩٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» لهذه الوظيفة.

الشكل ٨,١٦: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٤٢,٨٦٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك يرون أن ذلك أمر «مهم جدا» أو «مهمّ»، تليها نسبة منهم قدرها ١٤,٢٩٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «متوسط الأهمّيّة».

الجدول ١٢,١٦: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

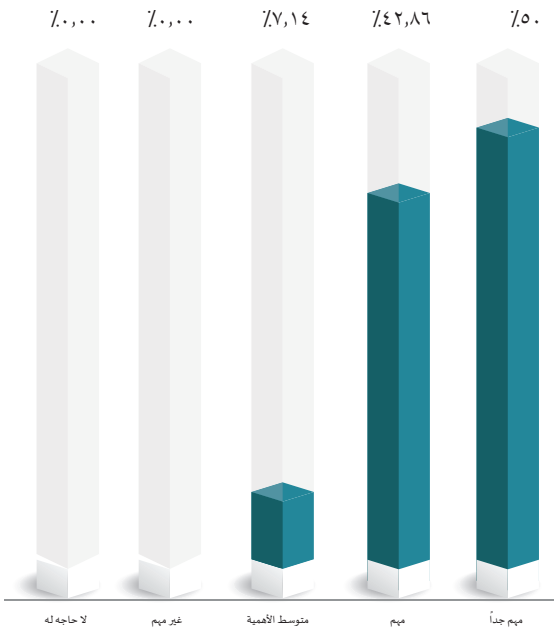
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪ ٢٨,٥٧
نعم	١٠	٪ ٧١,٤٣
الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من أعضاء العينة، وقدرها ٧١,٤٣٪، سبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن نسبة منهم قدرها ٢٨,٥٧٪ لم يسبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

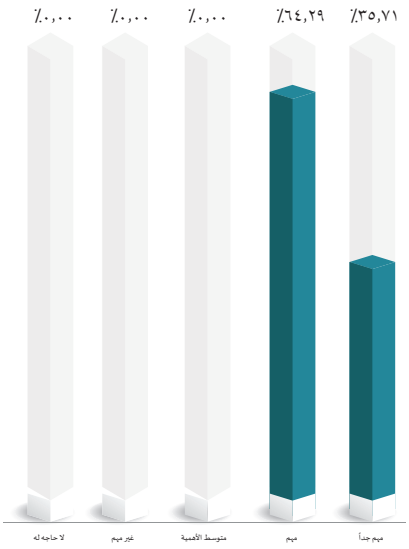
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ٩,١٦: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



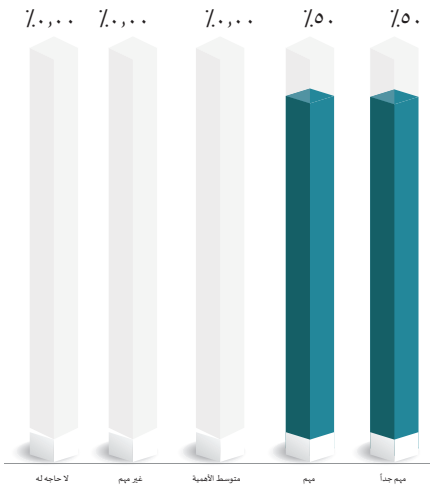
تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جدا»، فيما رأى ٤٢,٨٦٪ منهم أنها «مهمّة»، ويرى ٧,١٤٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١٠,١٦: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



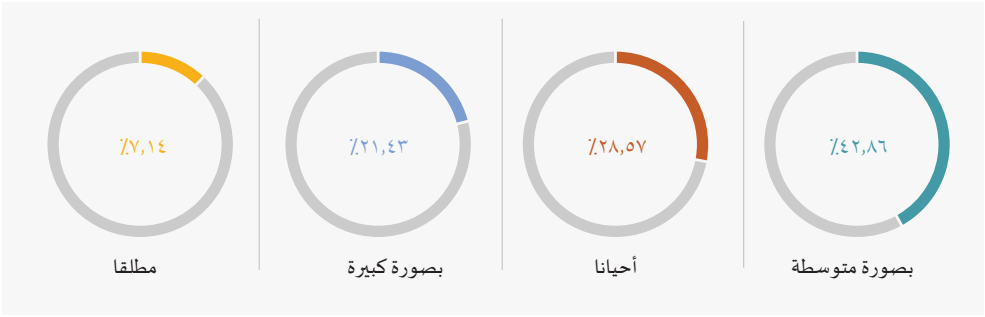
وأما عن جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٦٤,٢٩٪، أنها «مهمة»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٥,٧١٪ يرون أنها «مهمة جدا».

الشكل ١١,١٦: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٥٠٪ من المدرسين المشاركين يرون أن ذلك أمر «مهمّ جدا»، أو «مهمّ».

الشكل ١٢,١٦: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وعن الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٢,١٦) أن ٤٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين يفعلون ذلك «بدرجة متوسطة»، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٥٧٪ منهم يستعينون بها «أحيانا»، فنسبة أخرى قدرها ٢١,٤٣٪ منهم يستعينون بها «بدرجة كبيرة». وهناك منهم نسبة ضئيلة قدرها ٧,١٤٪ لا يستعينون بها مطلقا.

الجدول ١٣,١٦: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪٣٥,٧١
نعم	٩	٪٦٤,٢٩
الإجمالي	١٤	٪١٠٠

توضح البيانات في الجدول (١٣,١٦) أن نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين قدرها ٦٤,٢٩٪ يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ٣٥,٧١٪ منهم لا يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٤,١٦: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪٣٥,٧١
نعم	٩	٪٦٤,٢٩
الإجمالي	١٤	٪١٠٠

وتوضح البيانات أيضًا أن نسبة كبيرة من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٦٤,٢٩٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ٣٥,٧١٪ لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٥,١٦: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪ ٢١,٤٣
نعم	١١	٪ ٧٨,٥٧
الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٥,١٦) أن ٧٨,٥٧٪ من المدرسين يقومون بتطبيقها، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٢١,٤٣٪.

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

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪ ١٢,٥٠
نعم	١١	٪ ٧٨,٥٧
الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن تلك العملية ممارسة شائعة جدًّا لديهم؛ حيث يلجأ إليها ٧٨,٥٧٪ منهم، فيما لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١٢,٥٠٪.

الجدول ١٧,١٦: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪ ٢١,٤٣
نعم	١١	٪ ٧٨,٥٧
الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٧,١٦) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في دروسهم مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٧٨,٥٧٪، فيما ترى نسبة قليلة منهم عكس ذلك، وقدرها ٢١,٤٣٪.

الجدول ١٨,١٦: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٠	٪ ٠,٠٠
نعم	١٤	٪ ١٠٠
الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

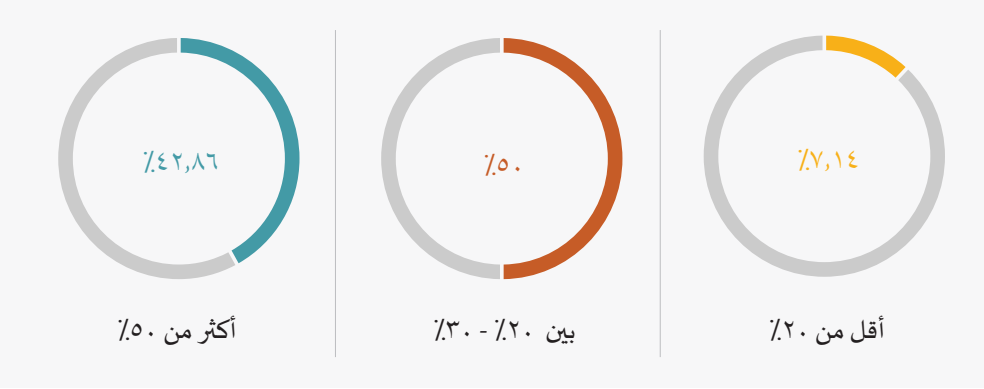
وتبيّن الدراسة كذلك أن جميع المدرسين المستهدَفين يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية.

الجدول ١٩,١٦: مدى دمج إستراتيجيّات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١	٪ ٧,١٤
نعم	١٣	٪ ٩٢,٨٦
الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

وأما عن تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، فتوضح البيانات أن ٩٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين تطبق هذه الإستراتيجية في أثناء الدروس، في حين لا تستخدمها نسبة ضئيلة منهم، وقدرها ٧,١٤٪.

الشكل ١٣,١٦: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٣,١٦) أن نسبة قدرها ٥٠٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٤٢,٨٦٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ٧,١٤٪ يتحدث طلابهم العربية لأقل من ٢٠٪ من الحصة التدريسية.

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

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 والمهام الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (٢٠,١٦) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ٢٠,١٦: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدَّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدَّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	التواصُل مع الطلبة فعَّال وسهل.	٥	٥	٤	.	.	١٤	٤,٠٧	٠,٦٤	٠,٨	٨١,٤٣٪	٥,٠٢	أوافق
		٣٥,٧١٪	٣٥,٧١٪	٢٨,٥٧٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعَّال وسهل.	٥	٦	٢	١	.	١٤	٤,٠٧	٠,٧٨	٠,٨٨	٨١,٤٣٪	٤,٥٤	أوافق
		٣٥,٧١٪	٤٢,٨٦٪	١٤,٢٩٪	٧,١٤٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	١	٨	٥	.	.	١٤	٣,٧١	٠,٣٥	٠,٥٩	٧٤,٢٩٪	٤,٥٤	أوافق
		٧,١٤٪	٥٧,١٤٪	٣٥,٧١٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة.	٢	٥	٤	٣	.	١٤	٣,٤٣	٠,٩٦	٠,٩٨	٦٨,٥٧٪	١,٦٤	أوافق
		١٤,٢٩٪	٣٥,٧١٪	٢٨,٥٧٪	٢١,٤٣٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	٢	٦	٣	٢	١	١٤	٣,٤٣	١,٢٤	١,١٢	٦٨,٥٧٪	١,٤٤	أوافق
		١٤,٢٩٪	٤٢,٨٦٪	٢١,٤٣٪	١٤,٢٩٪	٧,١٤٪	١٠٠٪						
٦	تُلبّي الموارد والمواد التعليميَّة احتياجاتي التدريسية.	١	٥	٥	٣	.	١٤	٣,٢٩	٠,٧٨	٠,٨٨	٦٥,٧١٪	١,٢١	محايد
		٧,١٤٪	٣٥,٧١٪	٣٥,٧١٪	٢١,٤٣٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٧	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	٢	٤	٤	٤	.	١٤	٣,٢٩	١,٠٦	١,٠٣	٦٥,٧١٪	١,٠٤	محايد
		١٤,٢٩٪	٢٨,٥٧٪	٢٨,٥٧٪	٢٨,٥٧٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٨	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ.	.	٥	٦	٣	.	١٤	٣,١٤	٠,٥٥	٠,٧٤	٦٢,٨٦٪	٠,٧٢	محايد
		٠,٠٠٪	٣٥,٧١٪	٤٢,٨٦٪	٢١,٤٣٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٩	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافيَّة عليهم.	١	٣	٧	٣	.	١٤	٣,١٤	٠,٦٩	٠,٨٣	٦٢,٨٦٪	٠,٦٤	محايد
		٧,١٤٪	٢١,٤٣٪	٥٠٪	٢١,٤٣٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
١٠	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيَّة.	.	٤	٧	٣	.	١٤	٣,٠٧	٠,٤٩	٠,٧	٦١,٤٣٪	٠,٣٨	محايد
		٠,٠٠٪	٢٨,٥٧٪	٥٠٪	٢١,٤٣٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

ففيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعَّالاً وسهلاً»، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٣٥,٧١٪ من المدرسين المشاركين «موافقون بشدة» و «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٥٧٪ منهم «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٧، بانحراف معياري قدره ٠,٨، وبنسبة إجماع قدرها ٨١,٤٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالا وسهلا، تبين نتائج الدراسة أن ٤٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، و٣٥,٧١٪ منهم «موافقون بشدة»، و ١٤,٢٩٪ منهم «محايدون»، وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٧,١٤٪ أجابوا بـ«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٧، بانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وبنسبة إجماع قدرها ٨١,٤٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٧,١٤٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٥,٧١٪ «محايدون»، فنسبة ثالثة قدرها ٧,١٤٪ «موافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧١، بانحراف معياري قدره ٠,٥٩، وبنسبة إجماع قدرها ٧٤,٢٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العيِّنة هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصا تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٣٥,٧١٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٥٧٪ أجابوا بـ«محايد»، فنسبة قدرها ٢١,٤٣٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٣، بانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٨,٥٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، وأجاب ٢١,٤٣٪ منهم بـ«محايد»، فيما أجابت نسبة منهم متساوية قدرها ١٤,٢٩٪ بـ«أوافق بشدة» و«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٣، بانحراف معياري قدره ١,١٢، وبنسبة إجماع قدرها ٦٨,٥٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجابت نسبة متساوية قدرها ٣٥,٧١٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق» و «محايد»، تليهم نسبة قدرها ٢١,٤٣٪ أجابوا بـ«لا أوافق»، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٩،

بانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٥,٧١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة متساوية من المدرسين المشاركين قدرها ٢٨,٥٧٪ أجابوا بـ«أوافق» و«محايد» و «لا أوافق»، تليهم نسبة قدرها ١٤,٢٩٪ منهم أجابوا بـ«أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٩، بانحراف معياري قدره ١,٠٣، وبنسبة إجماع قدرها ٦٥,٧١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرْضِيا، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٤٢,٨٦٪ بـ«محايد»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٥,٧١٪ أجابوا بـ«أوافق»، فنسبة قدرها ٢١,٤٣٪ منهم أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,١٤، بانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وبنسبة إجماع قدرها ٦٢,٨٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «محايد»، تليها الإجابتان «لا أوافق» و«أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٢١,٤٣٪». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,١٤، بانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وبنسبة إجماع قدرها ٦٢,٨٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٥٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «محايد»، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٥٧٪ أجابوا بـ«أوافق»، فنسبة قدرها ٢١,٤٣٪ منهم أجابوا بـ«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٧، بانحراف معياري قدره ٠,٧، وبنسبة إجماع قدرها ٦١,٤٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

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

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

تنوعت طرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون، ومنها الطريقة السمعية الشفوية في دروس القواعد، وهي الطريقة المناسبة في رأيهم لهذا النوع من الدروس؛ ومنها طريقة التدريس بالترجمة. وذكر بعضهم أنهم يستخدمون طرقًا حديثة كالطريقة التواصلية، وإستراتيجيات التعليم التعاوني فيقسّمون الدارسين إلى مجموعات، ويُديرون بينهم حوارات ومناقشات محورها التدريبات. ومنهم من يتبعون الطرق الموصى بها في كتب المعلمين. وذكر بعضهم أنه ليست هناك طريقة تدريس واحدة يتبعونها في كافة الدروس؛ لأن ذلك يعتمد على طبيعة الدرس ومستوى الدارسين وأعمارهم. من جهة أخرى، أفاد المعلمون أنهم يوظفون التقنية بنسبة كبيرة في دروسهم لا سيما أن بعض الكتب الدراسية في بعض البرامج تتضمن أنشطة يقوم الدارسون بحلّها عبر منصات تعليمية. كما أنهم يستخدمون الوسائل التقنية الأساسية كالبروجكتور والمصادر المتاحة عبر الإنترنت ومشاهدة بعض القنوات الموجهة لمتعلمي اللغة العربية. وذكر بعضهم أن توظيف التقنية يتجاوز ذلك إلى إدارة الفصول من خلال بعض أنظمة إدارة التعلم المتاحة.

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

أشار المعلمون المشاركون إلى أنهم يستخدمون لغات وسيطة في التدريس، لا سيما اللغة البوسنية بوصفها اللغة السائدة في البلاد، وذكر بعضهم أنهم يعتمدون هذه الطريقة لترجمة النصوص والقواعد والمفردات، ولاحظوا أن استخدام لغة وسيطة هو أمر ضروريّ في تدريس اللغة العربية لا سيما مع المبتدئين، وخاصة في مادة النحو وشرح القواعد. وذكر بعض المعلمين أنهم قد يستخدمون اللغة الإنجليزية والتركية في سياقات قليلة جدًّا لعقد المقارنات وتوضيح بعض المفاهيم. وهناك قلة منهم ذكروا أن استخدام العربية كلغة تدريس يزداد مع طلبة المستويات المتقدمة، لكنه لا يلغي استخدام اللغة البوسنية. وأوضح بعض المعلمين أن شيوع استخدام لغة وسيطة يعود لعدة الأسباب، ومنها: غياب مواد يقتصر تدريسها على استخدام اللغة العربية دون غيرها، إضافة إلى النقص الكبير في المعلمين الناطقين بالعربية لغة أولى، الذي تعاني منه المؤسسات في البوسنة.

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

من التحديات التي تواجه المدرسين في تعليم العربية في البوسنة ما يتصل بعملية التدريس نفسها. فقد أفاد بعضهم أن كثيرًا منهم اكتسب العربية وتعلَّمها من خلال اللغة البوسنية، وهو

ما جعلهم يمارسون التجربة نفسها مع طلبتهم، لأنهم لا يستطيعون تدريس العربية دون ربطها أو مقارنتها بلغة أخرى. وما زاد هذا الأمرَ صعوبة في رأيهم نقصُ الخبراء المختصين والمعلمين المؤهلين الذين يمكنهم الإفادة منهم لتغيير هذا النهج في التدريس. ومن التحديات التي أشاروا إليها أيضًا التحديات الثقافية، فقلة احتكاك الدارسين بالناطقين الأصليين باللغة العربية، وغياب البيئة المعززة التي تمكّن الدارسين من ممارسة ما تعلموه وتطبيقه، كل ذلك يمثّل تحديًا كبيرًا في نظرهم. وأعرب بعضهم عن اعتقاده بأن تدريس اللغة العربية الفصحى يمثّل في حد ذاته تحديًا، في ظل الاستخدام الواسع للهجات في الحياة اليومية وفي الأفلام والمسلسلات، ممّا يقلّل من دافعية الدارسين لتعلُّم الفصحى ما دامت غير مستعملة فعليّا في البلدان العربية وخارج الدوائر الرسمية. ويقود هذا كله إلى ضعف بارز وفروق فردية كبيرة بين مستويات الدارسين ويجعل تعامل المعلمين معها تحديًا صعبًا.

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

قدم المدرسون المشاركون في هذا الصدد عددًا من المقترحات التي من شأنها تحسين مستوى تعليم العربية وتعزيز التواصل بين العاملين في هذا المجال، وفي مقدمتها: ضرورة إنشاء منصة تجمع معلمي العربية في البوسنة ليشاركوا أفكارهم وتحدياتهم ويفيد بعضهم بعضا من خلالها. واقترح بعضهم عقد اللقاءات الدورية وورشات العمل التي تجمع بين معلمي اللغة العربية في البوسنة لتبادل الخبرات في التدريس والعمل، وتنظيم منتدى سنوي يخصهم ويشارك فيه ضيوف من الخبراء المهتمين في الخارج. واقترح بعضهم كذلك ضرورة إبرام اتفاقات مع المؤسسات الخارجية المعنيّة، لا سيما في البلدان العربية، والتنسيق معها لتنظيم برامج تبادل المعلمين تستفيد منها برامج تعليم العربية في البوسنة.

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

أفاد المعلمون أن مناهج تعليم العربية في البوسنة شهدت تطورًا كبيرًا، لا سيما في السنوات الأخيرة، خصوصًا بعد تصميم مناهج تتوافق مع الإطار المرجعي الأوروبي. ولهذا، فالمناهج والمحتوى التعليمي المقدم حاليّا مصدر رضا بالنسبة إليهم. لكن تلك المناهج رغم تطورها لا تزال بحاجة في رأيهم للمعلمين المؤهلين والأساتذة المطلعين العارفين بأساليب تعليم اللغات الأجنبية ومستجداتها؛ وهذا ما يجعل الاستفادة من المناهج الحاليّة غير مكتملة تماما في رأيهم. وأعرب بعض المعلمين عن شعورهم بأن المناهج رغم تطورها وتحسينها تركز على جوانب وتهمل أخرى؛

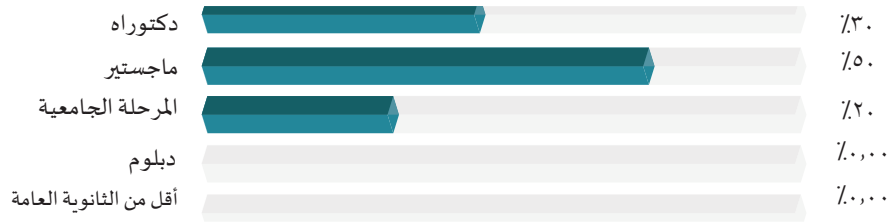
مما يخلق بعض المشكلات، ومنها تقليص الاهتمام بقواعد النحو، وهو أمر خاطئ في اعتقادهم، وهذا ما جعل بعضهم يصممون بأنفسهم بعض المواد التعليمية لسد هذا النقص. ومنهم كذلك من يرون أن المناهج جيدة إلى حد ما، لكن فيها مساحات بحاجة إلى تطوير وتحسين.

خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك

١. خصائص مديـــري المؤسســـات الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، التقينا بمديري ١٠ مؤسسات لتعليم العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك، وبدأنا بتحديد خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال. وفي الفقرات التالية بيان للنتائج التي تم رصْدُها:

الشكل ١٤,١٦: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن أكثر المديرين المستهدفين، ونسبتهم ٥٠٪، يحملون شهادة الماجستير، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ من حمَلة شهادة الدكتوراه، فنسبة قدرها ٢٠٪ ممن يحملون شهادة المرحلة الجامعية (البكالوريوس أو الليسانس).

الجدول ٢١,١٦: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة العربية وآدابها	٢	٪ ٢٠
الهندسة الكهربائية	١	٪ ١٠
الدراسات الإسلامية	١	٪ ١٠
الأدب الإنجليزي	١	٪ ١٠
العلوم الشرقية	١	٪ ١٠

الشريعة	١	١٠٪
العلوم	١	١٠٪
الرياضيات	١	١٠٪
التربية	١	١٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

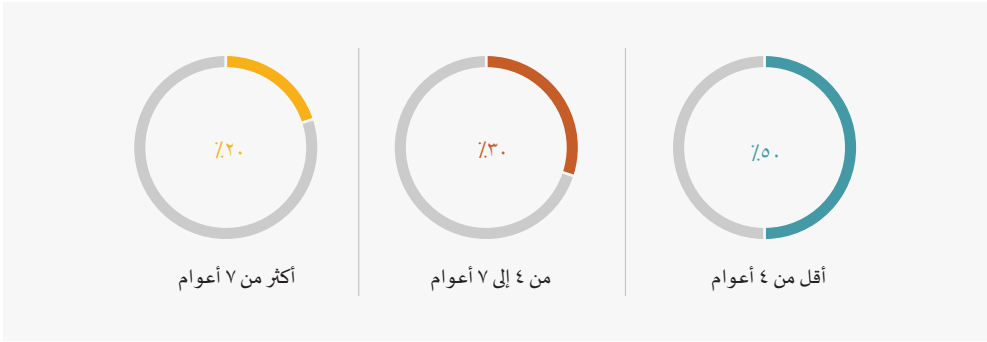
وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٢٠٪ منهم متخصصون في اللغة العربية وآدابها، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٠٪ تخصصهم في واحد من عدة مجالات أخرى متفرقة.

الجدول ٢٢,١٦: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة البوسنية	٥	٥٠٪
اللغة التركية	٢	٢٠٪
اللغة العربية	٣	٣٠٪
اللغة الإنجليزية	٩	٩٠٪
اللغة الإيرانية	١	١٠٪
اللغة الألمانية	١	١٠٪
اللغة الإيطالية	١	١٠٪

وأما اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٥٠٪ منهم لغتهم هي البوسنية، وأن ٣٠٪ منهم يتقنون العربية، في حين يتقن ٢٠٪ منهم اللغة التركية، و ٩٠٪ منهم اللغة الإنجليزية، و ١٠٪ منهم يتقنون كلّا من اللغة الإيرانية، أو الألمانية، أو الإيطالية.

الشكل ١٥,١٦: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

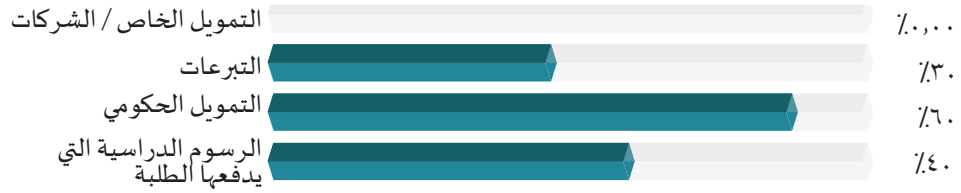


وأما عن سنوات خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٥٠٪ منهم لديهم خبرة في المجال تقلّ عن ٤ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ تتراوح خبرتهم في المجال بين ٤ إلى ٧ سنوات، فنسبة أخرى قدرها ٢٠٪ تزيد خبرتهم في المجال على ٧ سنوات.

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 ١٦,١٦: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك، أظهرت الدراسة أن ٦٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد على التمويل الحكومي، و ٤٠٪ منها تعتمد على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، و ٣٠٪ منها تعتمد على التبرعات.

الجدول ٢٣,١٦: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانية السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
أكثر من ٥٠٠,٠٠٠ دولار	١	١٠٪
٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار	٢	٢٠٪
١٠٠,٠٠٠ دولار - ٢٠٠,٠٠٠ دولار	٢	٢٠٪
٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار	١	١٠٪
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	٤	٤٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية تُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٤٠٪ من المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في البوسنة والهرسك، وتتراوح تلك الميزانية ما بين ١٠٠ ألف و٢٠٠ ألف دولار أمريكي، أو بين ٢٠٠ ألف و ٥٠٠ ألف دولار، بالنسبة إلى ٢٠٪ منها، وتتراوح بين ٥٠ ألف و ١٠٠ ألف دولار، أو تزيد عن ٥٠٠ ألف دولار بالنسبة إلى ١٠٪ من تلك المؤسسات.

الجدول ٢٤,١٦: البرامج المجانيَّة والمدفوعة

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
مجاني	٥	٥٠٪
مدفوع	٥	٥٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

وتوضح نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، في حين أن الدراسة مجانية في ٥٠٪ من تلك المؤسسات.

الجدول ٢٥,١٦: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

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

وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج الدراسة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك، تبيّن الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٣٠٪ فقط من المؤسسات، وغير متاحة في ٧٠٪ منها.

الشكل ١٧,١٦: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج

وتتم معالجة المدفوعات عادة بصفة شخصية لدى ٥٠٪ من المؤسسات، أو بالتحويل المصرفي لدى ٥٠٪ منها، في حين أنها تتم بواسطة الدفع الإلكتروني لدى ٢٠٪ منها.

الشكل ١٨,١٦ : المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج

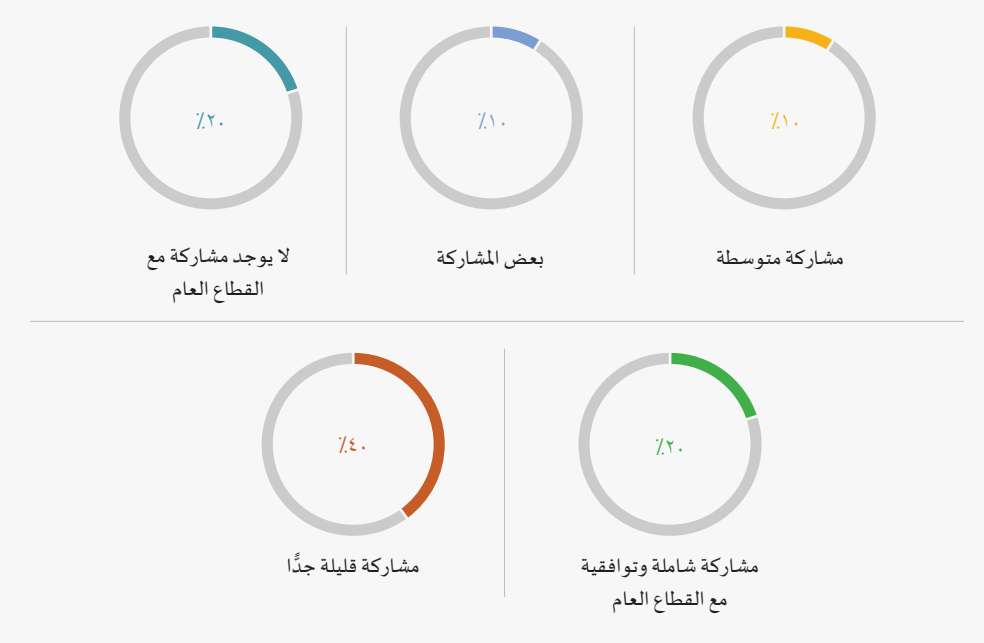
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مؤسسات تعليم العربية في البوسنة والهرسك لا تقدم أي دعم ماليّ، في مقابل ٢٠٪ منها لديها برامج مساعدات ماليّة، و٣٠٪ تتوافر لديها منح دراسية.

الجدول ٢٦,١٦: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

الإجابة	المؤسسات	النسبة المئوية
نعم	٢	٪٢٠
لا	٨	٪٨٠
الإجمالي	١٠	٪١٠٠

وتوضح نتائج الدراسة أن ٢٠٪ فقط من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية، في مقابل ٨٠٪ ليس لديها أي شراكات على الإطلاق مع منظمات خارجية تدعم طلبة البرنامج.

الشكل ١٩,١٦: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم يحظى بمشاركة قليلة جدًّا من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٢٠٪ منهم أنه ليست لديهم أي شراكة مع أصحاب العمل في

القطاع الحكومي، في حين يرى ٢٠٪ منهم أن لديهم شراكة شاملة وتوافقية مع القطاع الحكومي، وترى نسبة متساوية قدرها ١٠٪ أن هناك بعض المشاركة أو أنها متوسطة.

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

الجدول ٢٧,١٦: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

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

مثلما يظهر في الجدول (٢٧,١٦)، فإن ٣٠٪ فقط من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل ٧٠٪ منها لا توفر لطلبتها تلك البرامج. وتبين الدراسة أيضًا أن جميع برامج الانغماس اللغوي المتاحة في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في البوسنة والهرسك بمنحة مجانية.

الجدول ٢٨,١٦: مدة برامج الانغماس اللغوي لدى البرامج

مدة البرنامج	عدد البرامج	النسبة المئوية
أقل من ٣ أشهر	٠	٪٠,٠٠
٣-٦ أشهر	٠	٪٠,٠٠
٦-١٢ شهراً	٢	٪٦٦,٦٧
أكثر من ١٢ شهراً	١	٪٣٣,٣٣
فترة الإجازة الصيفية	٠	٪٠,٠٠

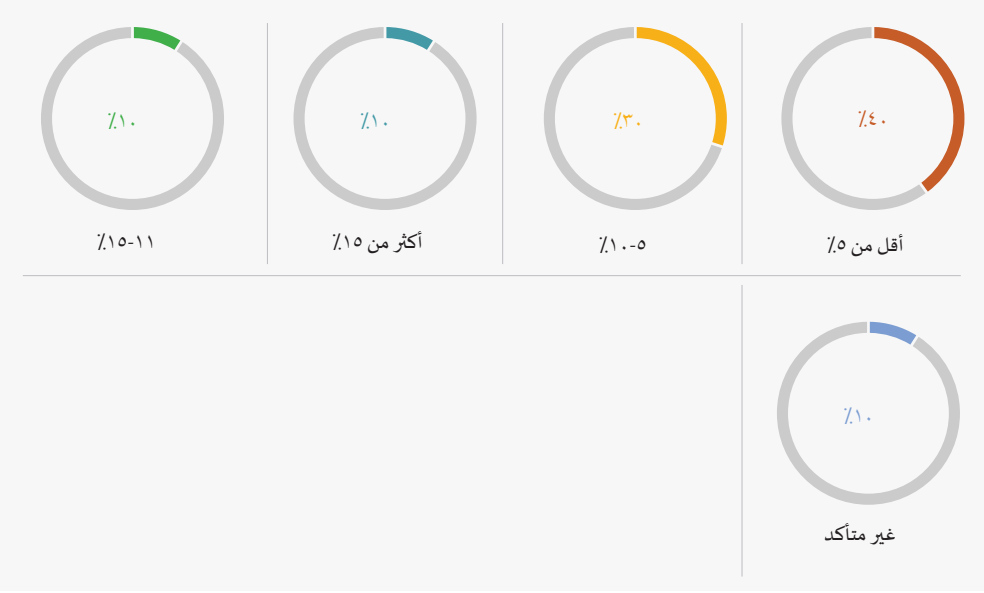
وتبيّن نتائج الدراسة أن مدة برامج الانغماس اللغوي المتاحة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك تتراوح بين ٦ أشهر إلى ١٢ شهرًا في ٦٦,٦٧٪ من المؤسسات، أو تزيد عن ١٢ شهرًا في ٣٣,٣٣٪ من المؤسسات.

الجدول ٢٩,١٦: الدول التي تتعاون معها البرامج في برامج الانغماس اللغوي

الدول	النسبة المئوية
قطر	٥٠٪
المملكة العربية السعودية	٥٠٪

مثلما يظهر في الجدول (٢٩,١٦)، فإن برامج الانغماس اللغوي المتاحة لطلبة اللغة العربية في البوسنة والهرسك تتم في المملكة العربية السعودية وقطر.

الشكل ٢٠,١٦: معدل التسرب الدراسي في البرامج

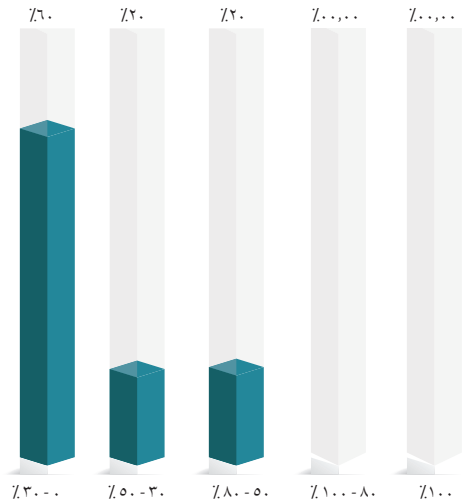


توضح نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية أقل من ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ٣٠٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪ من الطلبة، ويرى ١٠٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪، أو تزيد عن ١٥٪ من الطلبة.

الشكل ٢١,١٦ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج

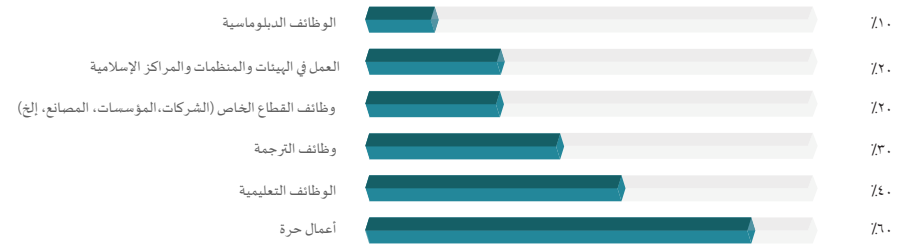
وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود لصعوبات تعليمية يواجهها الطلبة، ويرى ٤٠٪ منهم أنها نتيجة لعدم الاهتمام، في حين يرى ٣٠٪ منهم أنها تعود لأسباب شخصية.

الشكل ٢٢,١٦ : معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٦٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لأقل من ٣٠٪ من الطلبة، تليها نسبة متساوية قدرها ٢٠٪ منهم يقدرونها بما بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الطلبة، أو ما بين ٣٠ إلى ٥٠٪ من الطلبة.

الشكل ٢٣,١٦: الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها الأعمال الحرة في رأي ٦٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها الوظائف التعليمية في رأي ٤٠٪ منهم، ثم وظائف الترجمة في رأي ٣٠٪ منهم، فوظائف القطاع الخاص أو العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية، في رأي ٢٠٪، وكانت النسبة الأدنى للوظائف الدبلوماسية في رأي ١٠٪ منهم.

٣. تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية في البوسنة والهرسك

في هذا القسم من الدراسة، سعينا إلى رصْد آراء مديري المؤسسات حول بعض الجوانب الإدارية والتعليمية في برامج تعليم العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك، من خلال مجموعة من الأسئلة نعرضها مجملة في الجدول التالي:

الجدول ٣٠,١٦: تصورات المديرين بشأن الجوانب الإدارية والتعليمية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	معايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	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.	٢	٥	٣	٠	٠	١٠	٣,٩	٠,٤٩	٠,٧	٪٧٨	٤,٠٦	أوافق
		٪٢٠	٪٥٠	٪٣٠	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٣	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٣	٤	٠	٣	٠	١٠	٣,٧	١,٤١	١,١٩	٪٧٤	١,٨٦	أوافق
		٪٣٠	٪٤٠	٪٠,٠٠	٪٣٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						

٤	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٣	٢	٣	٢	٠	١٠	٣,٦	١,٢٤	١,١١	٪٧٢	١,٧	أوافق
		٪٣٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٢٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٥	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	٢	٣	٤	١	٠	١٠	٣,٦	٠,٨٤	٠,٩٢	٪٧٢	٢,٠٧	أوافق
		٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪١٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٦	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٢	٤	٢	١	١	١٠	٣,٥	١,٤٥	١,٢	٪٧٠	١,٣١	أوافق
		٪٢٠	٪٤٠	٪٢٠	٪١٠	٪١٠	٪١٠٠						
٧	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٢	٤	١	١	٢	١٠	٣,٣	٢,٠١	١,٤٢	٪٦٦	٠,٦٧	محايد
		٪٢٠	٪٤٠	٪١٠	٪١٠	٪٢٠	٪١٠٠						
٨	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٢	٣	٢	٢	١	١٠	٣,٣	١,٦١	١,٢٧	٪٦٦	٠,٧٥	محايد
		٪٢٠	٪٣٠	٪٢٠	٪٢٠	٪١٠	٪١٠٠						
٩	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	٤	٤	٢	٠	١٠	٣,٢	٠,٥٦	٠,٧٥	٪٦٤	٠,٨٤	محايد
		٪١٠	٪٤٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
١٠	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٠	٥	٢	١	٢	١٠	٣	١,٤	١,١٨	٪٦٠	٠	محايد
		٪٠,٠٠	٪٥٠	٪٢٠	٪١٠	٪٢٠	٪١٠٠						
١١	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	١	٢	٢	٢	٣	١٠	٢,٦	١,٨٤	١,٣٦	٪٥٢	٠,٩٣-	محايد
		٪١٠	٪٢٠	٪٢٠	٪٢٠	٪٣٠	٪١٠٠						
١٢	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	٠	٢	١	٣	٤	١٠	٢,١	١,٢٩	١,١٤	٪٤٢	٢,٥-	لا أوافق
		٪٠,٠٠	٪٢٠	٪١٠	٪٣٠	٪٤٠	٪١٠٠						

أظهرت نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك، وقدرها ٥٠٪، «يوافقون» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ «يوافقون بشدة» على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,١، بانحراف معياري قدره ٠,٧، وكانت نسبة الإجماع ٨٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الموافقة».

وبينت النتائج أن ٥٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك "يوافقون» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج، تليها نسبة قدرها ٣٠٪ منهم «محايدون»، فيما أجابت نسبة ثالثة قدرها ٢٠٪ بـ«موافق بشدة». وسجل المتوسط المرجح ٣,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٧، وبنسبة إجماع قدرها ٧٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابتان «أوافق بشدة» و«لا أوافق» بنسبة متساوية ٣٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧، بانحراف معياري قدره ١,١٩، ونسبة إجماع قدرها ٧٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

ويظهر من نتائج الدراسة أن ٣٠٪ من المديرين المشاركين «محايدون» أو «يوافقون بشدة» على أن لدى الطلبة دافعا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٢٠٪ «يوافقون» أو «لا يوافقون» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٦، بانحراف معياري قدره ١,١١، وكانت نسبة الاتفاق ٧٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العيِّنة هو «الموافقة».

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، كانت إجابة النسبة الكبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٤٠٪ بـ«محايد»، تليها نسبة ٣٠٪ بـ«أوافق». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦، بانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها نسبة متساوية قدرها ٢٠٪ للإجابتين «أوافق بشدة» و«محايد»، فنسبة أخرى متساوية قدرها ١٠٪ للإجابتين «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة». وسجل المتوسط المرجح ٣,٥، بانحراف معياري قدره ١,٢، ونسبة إجماع قدرها ٧٠٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وبخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابتان «أوافق بشدة» و «لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما. وسجل المتوسط الراجح للسؤال ٣,٣، بانحراف معياري قدره ١,٤٢، ونسبة إجماع قدرها ٦٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الحياد».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٣٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ«أوافق»، وأجابت نسبة منهم متساوية قدرها ٢٠٪ بـ «أوافق بشدة» و «لا أوافق» و«محايد». وسجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٣، بانحراف معياري قدره ١,٢٧، ونسبة إجماع قدرها ٦٦٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٣٠٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٠٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٣,٢، بانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما بخصوص تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابتان «لا أوافق بشدة» و «محايد» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٠، بانحراف معياري قدره ١,١٨، ونسبة إجماع قدرها ٦٠٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وأما عن رأيهم حول ما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في البوسنة والهرسك، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٠٪، تليها الإجابات «أوافق» و «لا أوافق» و «محايد» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منها. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦، بانحراف معياري قدره ١,٣٦، وبنسبة إجماع قدرها ٥٢٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة قدرها ٣٠٪، فالإجابة «أوافق» بنسبة ٢٠٪، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,١، بانحراف معياري قدره ١,١٤، وبنسبة إجماع قدرها ٤٢٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الموافقة».

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

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

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

أكد مديرو المؤسسات المستهدفة أن الموارد المادية لها دور حاسم في إدارة البرامج، وأفاد معظمهم أن الموارد المادية المتاحة مرضية إلى جيدة، وهي تفي بتحقيق الاستمرارية في إدارة البرامج دون عوائق، بل إنها مكنتهم من توزيع الكتب الدراسية مجانًا على الدارسين. لكنهم أكدوا في الوقت نفسه أنهم بحاجة إلى دعم من الحكومة والمؤسسات المتخصصة فيما يتعلق بتوظيف الخبراء واستقطابهم في هذه البرامج؛ مما سيسهم إيجابيا في تحسين جودة التعليم ووضْع مزيد من الخطط الإستراتيجية لهذه البرامج وآلية تقييمها، لا سيما أن تعليم اللغات الأجنبية أصبح بحاجة إلى تطوير يتماشى مع التوجهات الحديثة واحتياجات المتعلمين. وبينوا أن التخطيط والدعم الذي تتلقاه مؤسساتهم حاليّا لتدريس اللغة العربية مصدره المؤسسات المهتمة بنشر الإسلام والدعوة إلى الله، وهو دعم في نظرهم غير كاف ولا ملائم - مع تقديرهم له؛ لأن هناك جوانب تتطلب دعمًا من المؤسسات المتخصصة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية. وهناك فئة قليلة من أعضاء الطاقم الإداري ذكروا أن مؤسساتهم تعاني نقصا في الموارد المادية والبشرية مما يؤثر سلبًا في إدارتها للبرامج.

ب. بشأن مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في البوسنة والهرسك:

قدم أعضاء الطاقم الإداري المشاركون عددًا من المقترحات التي من شأنها تحسين برامج تعليم العربية في دولة البوسنة والهرسك، ومن أهمها: وضع خطة لآلية تدريس المناهج، وتوظيف الأساليب التواصلية بشكل أكبر ليتمكن الدارسون من فهم اللغة واكتسابها بشكل صحيح. وهناك أيضًا حاجة، بالإضافة إلى المقررات الدراسية، إلى توفير مزيد من المواد العلمية المناسبة لمساعدة الدارسين على تطوير مهاراتهم، وكذلك توفير مزيد من الفرص لتأهيل المعلمين وتطوير قدراتهم من خلال الدورات التدريبية المستمرة، لا سيما في المجالات المتعلقة بالطرق الحديثة في تدريس اللغات الأجنبية. ومن الجوانب التي يرون أنها ستسهم في تحسين برامج تعليم العربية التوسع في تلك البرامج، وإنشاء المؤسسات المتخصصة، ووضْع آليات لتقديم دروس إضافية في تعليم العربية.

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

أعرب أعضاء الطاقم الإداري المشاركون في هذا الشأن عن تطلعهم إلى التوسع في برامج الدراسات العليا لتخريج المؤهلين لتدريس اللغة العربية لغة ثانية، وإقرار بعض السياسات التعليمية التي

تدعم تدريس العربية بشكل أكبر. وأشار بعضهم إلى أنهم يتطلعون إلى إنشاء أكاديميات متخصصة أو مراكز للغات الأجنبية تهتمّ بالأبحاث العلمية والمناهج الدراسية. ولاحظ بعضهم أن تعليم العربية في البوسنة يشهد ركودًا في الوقت الراهن، وهم يرجون ألا يستمر ذلك الركود، بل يأملون أن يتحول الوضع في السنوات القادمة لتحقيق مزيد من التطوير والتقدم في برامج تعليم اللغة العربية.

د. حول مقترحاتهم للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في البوسنة والهرسك

قدم أعضاء الطاقم الإداري المشاركون بعض المقترحات للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في البوسنة والهرسك، ومنها: عقد الاتفاقات والمبادرات الدولية لتنظيم ندوات وبرامج تسهم في تأهيل المعلمين وتدريبهم وتوفر مزيدا من برامج الانغماس اللغوي للدارسين. وأكد بعضهم أن استقطاب المعلمين المؤهلين الناطقين بالعربية لغة أولى سيكون من أهم ما يمكن التنسيق بشأنه مع المؤسسات الخارجية المعنيّة. وذكر بعض المديرين أن ثمة اتفاقات جارية مع بعض المؤسسات والدول الصديقة لتطوير قدرات المعلمين وتأهلهم، وقد وجدوا فيها فائدة كبيرة لهم.

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

ذكر أعضاء الطاقم الإداري المشاركون أن هناك عددا من اللغات الأجنبية التي تدرس في مؤسساتهم إلى جوار برامج اللغة العربية، ومنها برامج اللغة الإنجليزية، والتركية، والإسبانية، والفرنسية، والألمانية. وأكدوا أن الدعم الحكومي الذي تتلقاه مؤسساتهم متوازنٌ إلى حد ما بين جميع البرامج. لكنهم أجمعوا على أن برامج اللغة التركية ربما تكون هي الأقرب للمقارنة مع برامج اللغة العربية في البوسنة من حيث الدعم الخارجي الذي تتلقاه وعدد الطلبة المسجلين فيها.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمختلف المؤسسات التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. فقد ظهر من خلال الزيارات الميدانية أن العربية بوصفها لغة تواصل في المؤسسات مستعمَلة بدرجة متوسطة تقريبًا إلى جوار اللغة البوسنية، ولوحظ ذلك في مؤسستين من المؤسسات المستهدفة. أما في معظم المؤسسات الأخرى، فقد كانت اللغة البوسنية هي السائدة بين الطلبة والمعلمين، ولا تُستخدم اللغة العربية إلا في سياق التدريس وباشتراك مع اللغة البوسنية. ويكون ذلك مع طلبة المستويات المتقدمة. أما مع الطلبة المبتدئين، فاللغة البوسنية هي لغة التدريس في الغالب. ولا يبدو أن هناك قيودًا على استخدام اللغات الأخرى داخل المؤسسات؛ حيث يشيع استخدام اللغة البوسنية للتواصل اليومي في أغلب المؤسسات. ولعل ما يفسر شيوع اللغة البوسنية في التواصل والتدريس هو أن أغلب المؤسسات طلابها من المبتدئين في دراسة اللغة العربية، وحتى أولئك الذين هم في المستويات المتقدمة - حسب تصنيف المؤسسات - فإن أغلبهم فيما ظهر خلال الزيارات الميدانية يعدّون من المبتدئين في دراسة اللغة؛ فهم قادرون على التواصل باللغة العربية على مستوى المفردات والعبارات البسيطة، لكنهم يواجهون صعوبات إذا تحوّل الأمر إلى مناقشات وحوارات مطولة، فيضطرون عندها للانتقال إلى اللغة البوسنية بدلًا من العربية. كما لوحظ أن بعض المؤسسات لا يجيد مديروها وبعض الإداريين فيها اللغة العربية. وخلاصة القول: إن اللغة البوسنية تكاد تكون هي اللغة السائدة في التدريس والتواصل في برامج اللغة العربية في البوسنة، وحتى المؤسسات التي يجيد مديروها والإداريون فيها الحديث باللغة العربية فإنهم يفضلون الحديث بالبوسنية.

وعلى الرغم من شيوع اللغة البوسنية في التواصل والتدريس داخل المؤسسات المستهدفة، فقد لوحظ أن بعض المؤسسات تشجع طلابها على استخدام اللغة العربية؛ وذلك من عدة جوانب، ومنها: التسامح الذي يبديه المعلمون مع أخطاء الدارسين، وتنظيم بعض الأنشطة التي تشمل قراءة الأخبار ومشاهدة الأفلام ومقاطع الفيديو باللغة العربية في بعض المؤسسات، كما أن بعض الأنشطة والفعاليات تُنظم باللغة العربية. ولكن يجدر القول إن التشجيع الملاحظ على استخدام اللغة العربية في المؤسسات لا يمكن وصفه بالعمل المؤسسي لأنه في أغلبه عبارة عن جهود فردية من المعلمين، لا سيما الناطقين بالعربية لغة أولى، وليس منهجًا تتبعه المؤسسات نفسها.

من جهة أخرى، لوحظ خلال الزيارات الميدانية أن هناك مؤسسات تستخدم اللغة العربية في اللوحات الإرشادية في الممرات والمطعم وفي أروقة المدرسة. في المقابل، لا توجد لوحات إرشادية

باللغة العربية في بعض المؤسسات؛ حيث كانت جميعها باللغة البوسنية فقط. ولوحظ في بعض المؤسسات أيضًا أن اللغة الإنجليزية مستعملة في اللوحات الإرشادية إلى جانب البوسنية، مع غياب اللوحات الإرشادية باللغة العربية. وهناك حضور بسيط للغة العربية في بعض المؤسسات التي تستخدم البوسنية والإنجليزية، لكنه يقتصر على رسوم الخط العربي في بعض الفصول - وهي بالتالي ليست لوحات إرشادية.

وأما البنية التحتية والتقنية داخل المؤسسات التعليمية في البوسنة، فقد تفاوتت بدرجة كبيرة. فعلى سبيل المثال، تتميز بعض المؤسسات ببنية تحتية راقية، بل ربما مثالية، لا سيما تلك التي تقع في المدن الكبيرة، مع فصول دراسية مجهزة بأحدث المعدات، كالسبورات الذكية وأجهزة الحاسوب والعرض. والأمر كذلك بالنسبة إلى الدارسين، فقد ظهر أنهم يستخدمون التقنية وعلى معرفة ودراية بها، وكثير منهم يستخدمون حواسيبهم الشخصية لإنجاز المهام التي يكلفون بها. كما أن أغلب المؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة تتوافر فيها معامل الحاسب الآلي والمكتبات الدراسية، وهناك أيضًا معامل لغوية في ٢٠٪ منها؛ بل إن بعض المؤسسات تتيح لطلبتها الانضمام للدروس اليومية عن بعد وبشكل تزامني إذا تعذّر عليهم الحضور. في المقابل، هناك مؤسسات - وهي قليلة جدًّا - تعاني من بنية تحتية غير ملائمة، وتفتقر إلى المكتبات والأجهزة الأساسية والفصول الدراسية المناسبة للتدريس. ومما لوحظ أيضًا أن بعض البرامج لا تملك مساحة أو مكانًا مستقلًا، بل تقدم دروسها في بعض المقرات التابعة لكليات ومؤسسات أخرى.

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

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملًا لنتائج الدراسة حول حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في دولة البوسنة والهرسك؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في تقديم تعليم معاصر، وتعزيز الحوار بين الثقافات. كما يتناول هذا الملخص النتائج المتعلقة بالجوانب المختلفة لهذه المؤسسات، فيعرض خصائص هذه المؤسسات، وخصائص الطلبة المنخرطين في برامجها، ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية، 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 البوسنة والهرسك للتعرف على آرائهم حول واقع مؤسساتهم، والتحديات التي تواجهها، وكيفية تصديهم لتلك التحديات. كما يقدم هذا الملخص بعض النتائج الاستدلالية لتكوين فهم أعمق عن الاتجاهات والأنماط التي تشكلها حالة تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك، التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في هذا البلد.

تتميز دولة البوسنة والهرسك بتاريخ غني يعكس تنوّعه الثقافي والحضاري، وتشكل جسرًا بين الشرق والغرب؛ إذ تلتقي فيها التقاليد الأوروبية والإسلامية في تناغم فريد، وتسودها حرية العقيدة والدين. والإسلام أكثر الديانات انتشارًا فيها، ويعتنقه أكثر من نصف السكان، تليه المسيحية الأرثوذكسية الصربية، ثم المسيحية الكاثوليكية الرومانية، بالإضافة إلى أقليات دينية تنتمي إلى اليهودية وغيرها من الأديان. ويتحدث معظم سكان البوسنة والهرسك ثلاث لغات رسمية هي البوسنية والصربية والكرواتية، وهي لغات متقاربة جدًّا يستطيع المتحدثون بها التواصل مع بعضهم البعض. أما اللغات الأجنبية في البوسنة والهرسك، فتأتي في مقدمتها اللغة الإنجليزية التي تدرس لغةً أساسيَّةً في مناهج التعليم، وتليها في المستوى نفسه من حيث الشعبية والانتشار اللغة الألمانية، التي يتعلمها الكثيرون لأغراض العمل والاقتصاد. وأما في المستوى الثاني من حيث الشعبية والانتشار، فتأتي اللغة الفرنسية والإيطالية، ويتعلم البوسنيون هاتين اللغتين لأغراض التجارة والسياحة والثقافة. وتأتي اللغة العربية في المستوى الثالث من حيث درجة الشعبية والانتشار، ويقدر عدد المتحدثين بها بنحو ٧٠٠ فرد. وتشاركها في المستوى نفسه اللغة التركية، وتستخدمان بشكل واسع لأغراض شخصية ودينية. وعلى الرغم من أن اللغة العربية ليست من اللغات الرسمية في البوسنة والهرسك، فإنها تحظى بمكانة ثقافية واجتماعية كبيرة في البلاد، وتُدرَّس في بعض الجامعات البوسنية، مثل جامعة سراييفو الدولية، ومعهد الدراسات الشرقية بسراييفو. كما تُدرَّس لأغراض دينية في بعض المدارس والمراكز الإسلامية. وفي ظل هذا الواقع، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك تسعى إلى تحقيق تعليم يلائم الظروف الثقافية والدينية المتغيرة، وتقديم التعليم المعاصر وتنمية المجتمع، وتعزيز الحوار بين الثقافات وفتح آفاق التفاهم والقبول واحترام الأفراد. وتتنوع أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في البوسنة والهرسك؛ حيث تركز على التعريف باللغة والثقافة العربية، وتأهيل الطلبة تأهيلًا عاليًا في مجالات اللغة العربية والدراسات الإسلامية، وإكساب المهارات والمعارف بروح إسلامية جديدة، وتعليم اللغات والثقافات المتعددة.

وتتنوع مؤسسات تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك ما بين جامعات، ومدارس، ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتشير نتائج الدراسة إلى أن نصف المؤسسات

المستهدفة حاصلة على اعتماد أكاديمي، وأن ٣٠٪ منها فقط تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامج اللغة العربية. أما من حيث الشهادات الممنوحة للطلبة، فإن هذه المؤسسات تقدم شهادات مختلفة تشمل شهادات إتمام برامج تعليم اللغة العربية، وشهادات درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. ومن جانب آخر، فإن مؤسسات تعليم العربية في البوسنة والهرسك تواجه تحديات تتمثل في افتقار ٨٠٪ من المؤسسات المستهدفة إلى المعامل اللغوية، وافتقار ٧٠٪ منها إلى معامل الحاسب الآلي وبرامج الانغماس اللغوي. لكن توفر المكتبات والوسائل التعليمية في معظمها يسهم في تقليل أثر التحديات، ويعزز من دعم عملية التعلم.

وتتسم السياسات اللغوية للمؤسسات المستهدفة بهذه الدراسة بقدر كبير من التشابه؛ حيث تتبع غالبيتها سياسة لغوية تسمح باستخدام البوسنية في التدريس والتواصل، فيما تنص سياسة بعض المؤسسات الأخرى على اعتماد اللغتين العربية والبوسنية في التدريس والتواصل. وتنص سياسة نسبة ضئيلة من المؤسسات على استخدام العربية دون غيرها.

وتعتمد برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في البوسنة والهرسك كتبًا دراسية عديدة، وتبين الدراسة أن أكثرها استخدامًا هو كتاب «التكلُّم» وكتاب «العربية بين يديك»، يليهما كتاب «تواصل»، ثم مواد من إعداد المؤسسات نفسها أو معلميها. ولم تُظهر نتائج تحليل مربع كاي أن ثمة علاقة ارتباط قوية بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها ($X^2(9, N = 10) = 3.228, p = 0.954$). كما أن قياس حجم التأثير باستخدام (Cramér's V) يشير إلى عدم وجود علاقة قويّة (V = 0.525) . وعلى الرغم من أن البيانات تشير إلى أن سلسلة «التكلم» – على سبيل المثال- ينشط استخدامها لدى بعض المؤسسات، غير أن نتائج الاستدلال الإحصائي لا تؤكد قوة الترابط في ذلك.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بهذه الدراسة طلبة يتشابهون بقدر كبير في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية. فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٥,٠٤٪ منهم يحملون الجنسية البوسنية، منهم ٨٦,٧٨٪ من أصول بوسنية، فيما تعود أصول البقية إلى بلدان مختلفة. وعلى مستوى اللغة، أفاد ٨٨,٤٣٪ من المشاركين أن اللغة البوسنية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٧٢,٧٣٪ منهم مع عائلاتهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية من سن ٢٠ إلى ٢٤ عامًا وذلك بنسبة ٤١,٣٢٪، تليها الفئة العمرية من سن ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٣٣,٨٨٪، ثم الفئة العمرية ممن تجاوزوا ٢٤ عامًا بنسبة ٢٣,١٤٪، تليها الفئة العمرية من سن ١٠ إلى ١٤ عامًا بنسبة ١,٦٥٪ من مجموع الطلبة المشاركين.

وتأتي دوافع هؤلاء الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية لأسباب متعددة، وقد تفاوت الطلبة في تحديد تلك الأسباب، كما ذكر بعض الطلبة أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق بتلك البرامج،

غير أن الدوافع لأسباب دينية جاءت في المقدمة بنسبة ٥٥,٥٤٪، تليها دوافع الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٥٠,٤١٪، وكانت أقل الدوافع هي تحقيق متطلبات الحصول على قبول جامعي بنسبة ١٤,٠٥٪.

ويصاحب التحاق الطلبة المشاركين ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية نحوها؛ حيث أظهروا رضاهم عن معظم جوانب تلك البرامج. وقد برزت تصوراتهم الإيجابية بشكل خاص تجاه معلميهم؛ حيث أظهروا درجة عالية من الرضا عن الكفاءة المهنية للمعلمين، وتعليقاتهم حول كفاءات طلبتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، وتشجيعهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم، وكذلك فيما يخص مناسبة التواصل مع المعلمين ومستوى الدعم المقدم منهم. كما أظهر الطلبة تصورات إيجابية تجاه بقية الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم العربية التي يلتحقون بها. فقد أظهروا رضاهم عن القيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية، وكذلك الحال تجاه تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم. وامتدت تصورات الطلبة الإيجابية إلى عناصر أخرى تتضمن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية، والمرافق العامة بها، وبيئة الفصل الدراسي. من جانب آخر، فقد أظهر الطلبة حيادهم تجاه الأنشطة غير الصفية، وفرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية، ومستوى درايتهم بالمنح الدراسيَّة وبرامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة.

وقد أظهرت النتائج تقييم رضا الطلبة عن بعض الجوانب المتعلقة ببرامجهم حسب نوع المؤسسات التي يلتحقون بها، فوفقًا لنتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي تبيّن عدم وجود ارتباط كبير بين نوع المؤسسة ورضا الدارسين تجاه مرافقها التعليمية. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة للمدارس (coefficient =0.084, p = 0.933) وللجامعات (coefficient =-0.495, p = 0.570)؛ مما يشير إلى علاقات ليست ذات دلالة إحصائية. وفيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية، فلم تكشفت النتائج عن وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة؛ إذ كان للمدارس تأثير ضعيف في رضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية (coefficient =1.017, p = 0.256)، وأظهرت كذلك الجامعات نتيجة مشابهة (coefficient =-1.855 p = 0.218). ولم يكن الأمر كذلك مختلفًا فيما يتعلّق بالمناهج التعليمية والمحتوى التعليمي الذي تقدمه المؤسسات ورضا الدارسين حوله، فقد أظهرت النتائج أن نوع المؤسسة لا يؤثر بشكل كبير في رضا الطلبة؛ إذ أظهرت المدارس (coefficient =0.684, p = 0.421) والجامعات (coefficient =0.077, p = 0.913) وهي علاقات ليست ذات دلالة إحصائية بارزة. كما أن نتيجة مربع إيتا (Eta-Square)، أظهرت أن هذه العلاقات تعد ضعيفة أيضا. فعلى

سبيل المثال، جاءت النتيجة ($\eta^2 = 0.085$) للعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة عن المنهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه للدارسين، و ($\eta^2 = 0.321$) للعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الدارسين عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية.

وتفاوتت آراء الطلبة حول مدى توافق المناهج الحالية مع أهدافهم واحتياجاتهم؛ إذ أفاد بعضهم أن المناهج قادرة على تحقيق أهدافهم والاستجابة لاحتياجاتهم التعليمية، ويشعرون أن مستواهم اللغوي قد تطوّر بفضل تلك المناهج، وأنها توفر لهم أساسًا متينًا لتحسين مهاراتهم في اللغة العربية. وهناك فئة أخرى من الطلبة - وهي الأغلب - يرون أن المناهج تحقق بعض أهدافهم فقط؛ لأنها تُركز على المبادئ الأساسية في اللغة، وعلى تعليم المفردات وبعض قواعد النحو وما يرتبط بالجوانب الدينية. لكنها لا تزال قاصرة عن تحقيق أغراضهم التواصلية؛ ولذا فهي بحاجة إلى التطوير، لا سيما في هذه الجوانب. وذكر بعضهم أنهم لا يستطيعون التواصل مع الناطقين بالعربية رغم دراستهم للعربية، وعللوا ذلك بأن مهارة المحادثة لا تحظى بالتركيز الكافي في برامجهم.

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن نصفهم يحملون شهادة الماجستير، وأن ٢١,٤٣٪ منهم يحملون شهادة البكالوريوس، فيما يحمل البقية شهادة الدبلوم العالي أو شهادة الدكتوراه بنسبة متساوية قدرها ١٤,٢٩٪ من مجموع المعلمين المشاركين. كما تبين الدراسة أن ٩٢,٨٦٪ منهم متخصصون في اللغة العربية، وسبقت لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن معظم المعلمين يتمتعون بخبرة في مجال تعليم اللغة العربية لا تقل عن ٥ سنوات.

ويوظف المعلمون في برامج تعليم العربية طرقًا متعددة في عملياتهم التدريسية. حيث أشاروا إلى الطريقة السمعية الشفوية التي يوظفونها غالبًا في دروس القواعد، لمناسبتها لهذا النوع من الدروس، وأشاروا كذلك إلى طريقة التدريس بالترجمة. وذكر بعضهم أنهم يستخدمون طرقًا حديثة كالطريقة التواصلية، وإستراتيجيات التعلم التعاوني. وذكر بعض المعلمين أنهم لا يتبعون طريقة تدريس واحدة في كافة الدروس؛ لأن ذلك يعتمد على طبيعة الدرس وخصائص الطلبة. وبالرغم من تنوع طرق التدريس التي يوظفها المعلمون، فإنها لم تُظهر ارتباطات قوية بتفاعل الطلبة أو رضاهم. وتشير هذه الارتباطات الضعيفة إلى عدم وجود دليل على أن هذه الطرق التدريسية تُعزز من تفاعل الطلبة بشكل ملموس. إذ تشير نتائج تحليل الارتباط المتسلسل الثنائي (The biserial correlation) إلى عدم وجود علاقة ارتباط وثيقة أو ذات دلالة إحصائية بين رضا الطلبة عن العملية التعليمية وفاعليتها والتنويع بين طرق التدريس لدى المعلمين. وقد جاءت نتائج تحليل العلاقة بين إستراتيجية لعب الأدوار -على سبيل المثال- ورضا الطلبة ($r_{pb} = 0.208, p = 0.415$)، سلبية، وكذلك

الأمر فيما يتعلق بإستراتيجيات التعليم التعاوني وتوظيفها في التدريس (r_{pb} = -0.125, p =0.470)؛ وهو يشير إلى أن بعض الإستراتيجيات التفاعلية قد لا تتماشى مع تفضيلات الطلبة؛ مما يؤثر سلباً في مستويات رضاهم. ولم يكن الأمر كذلك مختلفًا في نتيجة استخدام طريقة التدريس بالترجمة، فلم تكن نتيجتها مؤثرة وبارزة إحصائيًا (r_{pb} = -0.083, p =0.786.) وهذا يشير إلى أن استخدام طريقة التدريس بالترجمة لم تكن فاعلة بخلاف ما تبيّن في نتائج تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية في بعض سياقات الدول حيث اتضح أنها تُسهم في رفع مستوى اندماج الطلبة وتفاعلهم. وربما يمكن تعليل هذه النتائج المتعلقة بوجود علاقات ارتباط بين رضا الدارسين وطرق التدريس والإستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون- بسبب عدم توظيف هذه الطرق بطريقة مناسبة، تؤثر إيجابيا في تفاعل الدارسين، وتطوّر مهاراتهم اللغوية. كما قد يكون السبب أن الدارسين لم يتعرضوا لها بالشكل الكافي الذي يجعلها تؤثر في مستوى رضاهم عنها. ولذا، قد يكون من المفيد تجربة مزيج من الإستراتيجيات والطرق التدريسية أو تفعيلها بشكل صحيح، أو تطوير أخرى جديدة تضمن ارتفاع مستوى التفاعل الطلابي. ومن جهة أخرى، أفاد المعلمون أنهم يوظفون التقنية بنسبة كبيرة في دروسهم، لا سيما أن بعض الكتب الدراسية تتضمن أنشطة يقوم الطلبة بحلّها عبر منصات تعليمية. كما أنهم يستخدمون الوسائل التقنية المتاحة، والمصادر المتوفرة عبر الإنترنت. وذكر بعضهم أن توظيف التقنية يتجاوز ذلك إلى إدارة الفصول من خلال بعض أنظمة إدارة التعلم.

وأبدى المعلمون المشاركون تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المستخدم في برامج تعليم اللغة العربية. وعبروا عن رضاهم تجاه المناهج الحالية، وأفادوا أن مناهج تعليم العربية في البوسنة شهدت تطورًا كبيرًا، لا سيما في السنوات الأخيرة بعد تصميم مناهج تتوافق مع الإطار المرجعي الأوروبي. لكن تلك المناهج رغم تطورها ما تزال بحاجة للمعلمين المؤهلين والعارفين بطرق تعليم اللغات الأجنبية ومستجداتها، وهذا ما يجعل الاستفادة من المناهج الحاليّة غير مكتملة تمامًا. وأعرب بعض المعلمين عن شعورهم بأن المناهج رغم تطورها تركز على جوانب وتهمل أخرى؛ مما يخلق بعض المشكلات، ومنها تقليص الاهتمام بقواعد النحو، وهو أمر خاطئ في اعتقادهم، وهذا ما جعل بعضهم يصممون بعض المواد التعليمية بأنفسهم لسد هذا النقص. ومن المعلمين من يرى أن المناهج جيدة إلى حد ما، لكن فيها مساحات بحاجة إلى تطوير وتحسين.

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد شملت جوانب مختلفة، من ضمنها ما يتعلق بعملية التدريس نفسها، فقد أفاد بعض المعلمين أن كثيرًا منهم اكتسب العربية وتعلّمها من خلال اللغة البوسنية؛ وهو ما جعلهم يمارسون التجربة نفسها مع طلبتهم لأنهم لا يستطيعون تدريس العربية دون ربطها أو مقارنتها بلغة أخرى. ومن التحديات التي أشاروا إليها أيضًا ما يتعلق بالجوانب الثقافية،

وتتمثل في قلة احتكاك الدارسين بالناطقين الأصليين بالعربية، وغياب البيئة المحفزة للطلبة على ممارسة ما تعلموه. وأعرب بعض المعلمين عن اعتقاده بأن تدريس اللغة العربية الفصحى يمثّل في حد ذاته تحديًا، في ظل الاستخدام الواسع للهجات في الحياة اليومية وفي الأفلام والمسلسلات، ممّا يقلّل من دافعية الدارسين لتعلُّم الفصحى بحكم عدم استعمالها فعليّا في البلدان العربية وخارج الدوائر الرسمية. ويقود هذا كله إلى ضعف بارز وفروق كبيرة في مستويات الطلبة، ويجعل تعامل المعلمين معها تحديًا صعبًا.

ولتجاوز هذه التحديات، فقد دعا المعلمون إلى إنشاء منصة تجمع معلمي العربية في البوسنة، ليشاركوا أفكارهم وتحدياتهم ويفيد بعضهم بعضًا من خلالها. واقترح بعضهم عقد اللقاءات الدورية وورش العمل التي تجمع بين معلمي اللغة العربية في البوسنة، لتبادل الخبرات في التدريس والعمل، وتنظيم منتدى سنوي يخصهم ويشارك فيه ضيوف من الخبراء المهتمين في الخارج. واقترح بعضهم كذلك ضرورة إبرام اتفاقات مع المؤسسات الخارجية المعنيّة، لا سيما في البلدان العربية، والتنسيق معها لتنظيم برامج لتبادل المعلمين لتستفيد منها برامج تعليم العربية في البوسنة.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك، تحدث مديرو المؤسسات التعليمية عن تأثير الموارد المتاحة على إدارة برامج تعليم العربية. وأشار معظمهم إلى أن الموارد المادية لها دور حاسم في إدارة البرامج، وأفاد معظمهم أن الموارد المادية المتاحة مرضية إلى جيدة، وتفي بتحقيق الاستمرارية في إدارة البرامج دون عوائق، بل إنها مكنتهم من توزيع الكتب الدراسية مجانًا على الدارسين. لكنهم أكدوا في الوقت نفسه، أنهم بحاجة إلى دعم من الحكومة والمؤسسات المتخصصة فيما يتعلق بتوظيف الخبراء واستقطابهم في هذه البرامج؛ مما سيسهم إيجابًا في تحسين جودة التعليم، ووضع مزيد من الخطط الإستراتيجية لهذه البرامج وآلية تقويمها، لا سيما أن تعليم اللغات الأجنبية أصبح بحاجة إلى تطوير يتماشى مع التوجهات الحديثة واحتياجات المتعلمين. وبينوا أن التخطيط والدعم الذي تتلقاه مؤسساتهم حاليّا لتدريس اللغة العربية مصدره المؤسسات المهتمة بنشر الإسلام والدعوة إلى الله، وهو دعم في نظرهم غير كافٍ ولا ملائم - مع تقديرهم له؛ لأن هناك جوانب تتطلب دعمًا من المؤسسات المتخصصة في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وهناك فئة قليلة من المديرين ذكروا أن مؤسساتهم تعاني نقصا في الموارد المادية والبشرية؛ مما يؤثر سلبًا في إدارتهم للبرامج.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج مباشرة. وتفاوتت آراء المديرين في هذا الشأن؛ حيث أفاد ٤٠٪ منهم أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقل عن ٥٪ من الطلبة، فيما أفاد ٣٠٪

من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪، وأفاد ١٠٪ من المديرين أن نسبة التسرب تتراوح بين ١١٪ إلى ١٥٪ من مجموع الطلبة، فيما أفاد ١٠٪ آخرون أن النسبة تزيد عن ١٥٪، في حين ذكر ١٠٪ آخرون أنهم لا يملكون بيانات مؤكدة عن نسب تسرب الطلبة من برامجهم. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركين إلى صعوبات تعليمية، فيما يرى بعض المديرين أن تسرب الطلبة يعود لعدم الاهتمام الكبير بتعلم العربية؛ مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم؛ في حين يرى قلة من المديرين أن أسباب تسرب الطلبة تعود لأسباب شخصية. ولم تظهر النتائج أن ثمة علاقة بين نسبة التسرب ونوع المؤسسة. فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات (coefficient =21.973, p = 0.999)، ولمراكز اللغة (coefficient =68.190, p = 0.998)، وكذلك للمدارس (coefficient =19.476, p = 0.999) عدم وجود علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة التي كان يدرس فيها المتسربون. غير أن نتائج ظاهرة التسرب قد تكون مرتبطة بجوانب أخرى لا تتعلق مباشرة بنوع المؤسسة. فوفقًا لقيمة مربع إيتا (Eta-Square)، أظهرت النتائج – على سبيل المثال- أن ثمة علاقة متوسطة بين ظاهرة التسرب ونوع الشهادات التي يمنحها البرنامج بعد انتهاء الدراسية ($\eta^2 = 0.500$)؛ إذ يظهر أن التسرب يبرز لدى المؤسسات التي تمنح شهادات إتمام فحسب لخريجيها. وكذلك وُجدت علاقة لكنها تُعدُّ ضعيفة بين مدة البرنامج وتسرب الدارسين (η^2 0.171 =)؛ مما يشير إلى أن هيكل البرنامج قد يكون له دور أكثر تأثيرا في الاحتفاظ بالطلبة مقارنة من نوع المؤسسة نفسها.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر ٦٠٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة بما لا يزيد عن ٣٠٪ من الخريجين، ويقدّرها ٢٠٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٣٠ إلى ٥٠٪ من الخريجين، في حين يقدّر ٢٠٪ آخرون من المديرين أن فرص التوظيف متاحة للخريجين بنسبة ٨٠٪ إلى ١٠٠٪. وقد أجرى اختبار كروسكال-واليز للكشف عن الاختلافات في نتائج التوظيف عبر أنواع من المؤسسات المستهدفة (الجامعات، المراكز الإسلامية، مراكز اللغة، المدارس)، إلا أن النتائج لم تكشف عن أي فروقات ذات دلالة إحصائية في نتائج الحاصلين على وظائف من الخريجين بين المؤسسات (H (3, n = 10) = 6.75, p = .080). غير أن قيمة مربع إيتا (Eta-Square) أظهرت علاقة قوية ($\eta^2 = 0.919$) بين نوع المؤسسة وفرص التوظيف بعد التخرج؛ مما يشير إلى أنه بالرغم من عدم تحقيق الدلالة الإحصائية، فإن لنوع المؤسسة دورًا كبيرًا في فرص التوظيف للخريجين من برامج اللغة العربية.

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية في مؤسساتهم. وشملت هذه المقترحات وضع خطة لآلية تدريس المناهج، وتوظيف الطرق التواصلية بشكل أكبر، ليتمكن الدارسون من فهم اللغة واكتسابها بشكل صحيح. وإلى جانب الكتب المقررة، اقترح المديرون إضافة مزيد من المواد العلمية المناسبة لمساعدة الطلبة على تطوير مهاراتهم. واقترحوا كذلك توفير برامج نمو مهني متقدمة ومستمرة لتأهيل المعلمين، لا سيما في المجالات المتعلقة بالطرق الحديثة في تدريس اللغات الأجنبية.

ووفقًا للنتائج السابقة لحالة تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك، يظهر أن نوع المؤسسة التعليمية ليس له أثر في رضا الطلبة والمعلمين تجاه معظم الجوانب المتعلّقة ببرامج تعليم اللغة العربية، وإن كانت هناك ارتباطات مع نوع المؤسسة في بعض الجوانب كتوزيع الفئات العمرية للطلبة بين أنواع المؤسسات، ونماذج المساعدات المالية التي تقدمها المؤسسات للطلبة. ويشير عدم تأثير نوع المؤسسة إلى اتساق تصورات الطلبة والمعلمين بشكل كبير تجاه مختلف الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم العربية في جميع المؤسسات. وربما يعود ذلك إلى أن السياسات المتبعة في المؤسسات على اختلاف أنواعها تتقاطع بشكل كبير وفق خط ثابت. ومما يؤكد ذلك ما ظهر خلال المقابلات الشخصية، فقد أفاد المشاركون لا سيما المديرين والمعلمين أن مؤسسات تعليم العربية في البوسنة تحتكم في كثير من سياستها إلى مؤسسة واحدة بوصفها المظلة الرسمية لمؤسسات تعليم العربية في البوسنة والهرسك. ولذا، فيمكن تقديم عددٍ من التوصيات والمقترحات لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك، وتتضمن هذه التوصيات توفير فرص نمو مهني مستمرة للمعلمين، بما يلبي احتياجاتهم، ويزيد من تأهيلهم في كافة الجوانب التعليمية والتقنية؛ لتمكينهم من اختيار طرق التدريس الفاعلة، ودمج التقنيات بصورة مثمرة لتقديم تجربة تعليمية متميزة. ومن التوصيات كذلك إجراء تقويم مستمر لاحتياجات الطلبة والمعلمين؛ لضمان توفير الموارد والأدوات اللازمة وفقًا لاحتياجاتهم، ولمتطلبات التعليم المعاصر.

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 أوروبا

أ. إبراهيم عز الدين.
أ. أحمد زيدان.
د. إليسا فريرو.
أ. أماني العتيبي.
أ. آمنة شيهوفتش.
أ. إيمان الخطابي.
د. إيمان المامي.
د. حسين الخزرجي.
د. ربى خمام.
أ. سوزان رستم.
د. طاهر معاذ.
د. عبد الفتاح سلامة.
أ. علي الجريري.
أ. غفران العبد الله.
أ. محمد العواد.
أ. محمد عوض.
أ. نورة العتيبي.
أ. يحيى عالم.
أ. يوسف علي

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الألف بائي).

9 786038 498729