



إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم



جمهورية أذربيجان



إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية أذربيجان



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم جمهورية أذربيجان

② مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦ هـ

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

٧٩ ص ؛ ٢٤*١٧ سم-. (التخطيط اللغوي ؛ ٤٢)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٥٢٨
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٤٦-٠

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

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



فهرس التقرير

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

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

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

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

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

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

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

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

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

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

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

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

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

في الدبلوماسية بعامة، والدبلوماسية الثقافية العربية بخاصة، والتوسع في الإعلام العربي الرسمي والرقمي عاقبه وخاصه، ومن ثم عقد شراكات أقوى بين الدول العربية والشبكات اللغوية العالمية، والمنظمات الدولية، لتعزيز المكانة العالمية للغة العربية وسيطاً تواصلياً يُبرز الثقافة العربية والحضارة العربية الإسلامية.

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمة التقرير

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

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

وعلى الرغم من هذه العوامل التي ساعدت في انتشار اللغة العربية في آسيا، فإن انتشار اللغة العربية في القارة الآسيوية يواجه بعض التحديات. من أبرزها: نقص الموارد التعليمية من كتب ومناهج ومُعلمين مؤهلين (الحاج، 2017، 2013، Khan). كما أن تركيز التعليم على الفُصحى وإهماله للهجات يُؤدي إلى صعوبة في التواصل (الحاج، 2017، Sumi & Sumi, 2022). كذلك، فإن الفروقات اللغوية والثقافية بين العربية واللغات الآسيوية تُمثل تحديًا في إتقان الكتابة والقواعد والنطق (Mansur, 2014; Rhaman, 2016; Sumi & Sumi, 2023). كما أن قلة الفرص المتاحة لممارسة اللغة وغياب التواصل مع الناطقين بها تعوق تطوير الطلاقة اللغوية (Tsukada, 2011). من جانب آخر، فإن ضعف مكانة اللغة العربية في سوق العمل يُقلل من دافعية البعض لتعلّمها (العوضي، 2016). وبالرغم من حجم التحديات، فإن هناك فرصًا واعدة لتعزيز مكانة اللغة العربية في القارة الآسيوية؛ من خلال تطوير مناهج التعليم، وتوظيف التقنية في خدمة تعليم اللغة، وتعزيز التبادل الثقافي والأكاديمي بين العالم العربي وآسيا.

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

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

معايير اختيار الدول المستهدفة في آسيا:

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

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

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

معايير اختيار المؤسسات التعليمية المستهدفة:

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

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

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

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

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

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

آلية جمع البيانات:

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

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

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

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

جمهورية أذربيجان



تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغة ثانية حول العالم





أولاً - نبذة عامة:

تقع جمهورية أذربيجان في منطقة القوقاز بأوراسيا، في الجنوب الشرقي من قارة آسيا، وعاصمتها باكو. ويحدّها من الشمال روسيا وجورجيا، ومن الغرب أرمينيا، وإيران من الجنوب، وبحر القزوين من الشرق، ولها كذلك حدود مع تركيا في جزء صغير من الشمال الغربي لـ «ناخيتشيفان». وتبلغ مساحتها ٨٦,٦٠٠ كيلو متر مربع (Lewis et al., 2016). وهي واحدة من ست دول مستقلة ذات أصول تركية، في منطقة القوقاز، من إقليم أوراسيا (Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Azerbaijan, 2020). يبلغ عدد سكان جمهورية أذربيجان، وفقاً لآخر تعداد سكاني بتاريخ ٢ يونيو ٢٠١٦م، نحو ١٠,٤١٣ ملايين نسمة، وينحدر أغلبهم من أصول عرقية تركية (The World Bank Group, 2024). والإسلام هو دين ما يزيد عن ٩٦٪ من سكان جمهورية أذربيجان، فيما تبلغ نسبة المسيحيين نحو ٢,٠٠٪، وتتوزع النسبة الباقية على معتنقي ديانات مختلفة (Pew Research Center, 2012). وتحظى جمهورية أذربيجان بحالة من الانسجام والتعايش السلمي بين أصحاب المعتقدات الدينية المختلفة (Cornell, 2015).

واللغة الأذرية هي اللغة الرسمية للبلاد، وهي من اللغات ذات الأصول التركية، ومن اللغات الأخرى في جمهورية أذربيجان كذلك اللغة الأرمنية، واللغة الروسية التي تستخدم في نطاق ضيق في بعض الأقاليم، لكنها ليست لغة رسمية (Clifton et al., 2005). وأما اللغة العربية، التي دخلت جمهورية أذربيجان عبر الدين والثقافة منذ القرون الوسطى، فيستخدمها مسلمو جمهورية أذربيجان أساساً لغةً للشعائر الدينية في المساجد والمدارس الإسلامية، وتُدرّس بشكل محدود في بعض جامعات البلاد والمراكز الخاصة (Gasimova, 2019). ويقدر عدد مستخدميها بنحو ٤٠٠ ألف شخص (Certified Translation Services, 2023).

ليست العربية من اللغات الثانية ولا تعدّ من اللغات المستخدمة في جمهورية أذربيجان (Eberhard et al., 2024)، وهي غير مستعملة في دوايب الدولة، ولا تدرّس لغةً أجنبية في مناهج التعليم، ولكن في عدد محدود من المعاهد والجامعات. وتُستعمل في الأغلب لأغراض دينية أو ثقافية أو شخصية. لكنها تعدّ من لغات الأقليات التي تقبع في المستوى الثالث من حيث الانتشار والاستخدام. ومن اللغات الأقرب للمقارنة مع العربية في جمهورية أذربيجان، اللغة الفارسية التي يقدر عدد مستخدميها بـ ١٤ ألف شخص (Eberhard et al, 2024).

ولتعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان تاريخ طويل ومتنوع يعكس التغيرات السياسية والثقافية التي شهدتها البلاد على مر العصور. فخلال القرون الوسطى، وقبل الاستعمار السوفيتي، ازدهرت اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، وكانت لغة رسمية للعلم والثقافة



والكتابة (بسيوني، ٢٠١٦). كانت تُدرّس في المدارس الدينية المعروفة باسم «الكتاتيب» التي كان التركيز فيها على تعليم القرآن الكريم والأدب والشعر العربي. وقد أسهم انتشار الإسلام في جعل اللغة العربية لغة التواصل اليومي؛ مما أثرى الثقافة الأذرية وجعلها جزءاً لا يتجزأ من الحضارة الإسلامية (Azərtac, 2017).

وخلال فترة الحكم السوفيتي، شهد تعليم اللغة العربية تراجعاً كبيراً، وتوقّف استعمال الأبجدية العربية لتحلّ محلّها الأبجدية اللاتينية ثم السيريلية، وهُمّشت اللغة العربية في المدارس والجامعات (Shahlar, 2019). لكن، وبعد استقلال جمهورية أذربيجان عام ١٩٩١، إثر سقوط الاتحاد السوفيتي، شرعت الحكومة في إحياء تعليم اللغة العربية، وأدخِلت تدريجياً ضمن المناهج الدراسية في بعض المدارس والجامعات (بسيوني، ٢٠١٦).

وفي السنوات الأخيرة، ازداد الاهتمام بتعلم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان بشكل ملحوظ؛ وذلك لعدة عوامل، منها العلاقات الدينية والثقافية الوثيقة مع العالم العربي، باعتبار أن اللغة العربية لغة مقدسة لدى أغلب السكان المسلمين في جمهورية أذربيجان (Azərtac, 2017). في الوقت نفسه، تسعى جمهورية أذربيجان إلى تعزيز علاقاتها الاقتصادية والسياسية مع الدول العربية؛ مما يجعل تعلم اللغة العربية ضرورياً لتحقيق هذا الهدف (Cornell, 2015).

تطرق بسيوني (٢٠١٦) في دراسته حول وضع اللغة العربية في جمهورية أذربيجان إلى مجموعة من التحديات التي تعيق تعلم اللغة العربية وتعليمها في هذا البلد. فبالإضافة إلى ندرة المعلمين المؤهلين وقلة الموارد التعليمية المناسبة، أشار بسيوني إلى أن بعض الموضوعات الدراسية لا تلائم اهتمامات الطلبة، كما أن ارتباطها بواقعهم ضعيف، إضافة إلى غياب أهداف واضحة ومحددة لعملية تعليم العربية وتعلمها، وهذا يؤثر سلباً في دافعية الطلبة ومستوى إنجازه. ومن التحديات كذلك ضعف إلمام العديد من القائمين على تعليم اللغة العربية بطرق التدريس الحديثة والفعالة، وقلة استخدام الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم المتطورة. علاوة على ذلك، يعاني المتعلمون من قلة الفرص لممارسة اللغة العربية مع الناطقين بها، وهذا يعوق تطوير مهاراتهم التواصلية. ومن التحديات الأخرى التي أشار إليها بسيوني (٢٠١٦) ضعف المستوى الدراسي للطلبة الملتحقين بأقسام اللغة العربية في الجامعات؛ حيث يتجه القبول في الغالب إلى طلبة ذوي تحصيل علمي ضعيف في المرحلة الثانوية. وهذا يؤثر في جودة مخرجات التعليم. كما أشار إلى ندرة برامج التعليم الذاتي لغير الناطقين باللغة العربية؛ مما يحدّ من فرص تعلم اللغة خارج الإطار الأكاديمي الرسمي. وبالرغم من هذه التحديات، فإن الاهتمام بتعلم اللغة العربية في تزايد داخل المجتمع الأذري، ويتجلى ذلك في حضورها في العديد من

المدارس والمعاهد والجامعات والمراكز؛ مما يعكس أهميتها المتنامية في البلاد. وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان 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 جمهورية أذربيجان؛ 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 جمهورية أذربيجان. هذا، وتتخلل هذه الدراسة سلسلة من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة ومن أعضاء الطاقم التعليمي والإداري، نوقشت خلالها جملة من القضايا والمقترحات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان. وقد أجمعنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كِ من أقسام الدراسة الثلاثة؛ أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان

للتعرف على مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان، شملت الدراسة عشرة مديرين في تلك المؤسسات، وتمحورت حول رسالة المؤسسة، وأهدافها، وسياساتها اللغوية وعدد الموظفين الإداريين العاملين فيها وكذلك عدد المعلمين والطلبة. وركزت بعض الأسئلة على اللغات الأخرى التي تدرس في المؤسسة إلى جانب اللغة العربية وما إذا كانت المؤسسة معتمدة أم لا. 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:

أفادت أربع من المؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة أن رسالتها تتمحور حول تعليم اللغة العربية وتطوير تعليمها. وأفادت خمس مؤسسات أن رسالتها تتمثل في إعداد الخبرات والكوادر الوطنية المؤهلة. فيما أفادت مؤسسة واحدة أن رسالتها تتمثل في تعليم اللغات الأجنبية.



٢. أهداف المؤسسات:

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

أ. إعداد المعلمين والمترجمين المؤهلين.

ب. زيادة عدد المتحدثين باللغة العربية، ونشر ثقافتها.

ج. نشر اللغة العربية بين الأطفال والشباب.

د. تأهيل العلماء والباحثين في حقل اللغات والتاريخ والأدب والثقافة، وتطوير تدريس اللغة العربية في جمهورية أذربيجان وآسيا الوسطى.

هـ. تطوير التعاون الثنائي بين المملكة العربية السعودية وجمهورية أذربيجان في مجال العلوم والثقافة.

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

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان بين جامعات، ومراكز لتعليم اللغة. وفي الجدول (١،١) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١،١ : برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المؤهلات أو الدرجات العلمية التي تقيّمها المؤسسة في برنامج اللغة العربية	متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنوياً (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	عدد الطلبة المسجلين حالياً في برنامج اللغة العربية		الاعتماد الأكاديمي	عام التأسيس	المؤسسة التعليمية
				ذكور	إناث			
أكثر من سنتين	فصلي/ربع سنوي	البكالوريوس/ ماجستير	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	٢٠	١٠	معتمدة	١٩٧٣	جامعة
أكثر من سنتين	فصلي	البكالوريوس	أكثر من ٥٠ طالباً	١٠٠	٣٠٠	معتمدة	١٩٩٢	جامعة
٦-٣ أشهر	فصلي	ماجستير	أقل من عشرة طلاب	١٥٥	١٨٥	معتمدة	١٩٥٧	جامعة
١٢-٦ شهراً	شهري	درجة الدكتوراه	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	٦	٨	معتمدة	١٩٥٨	جامعة
سنة إلى سنتين/ أكثر من سنتين	فصلي	شهادة إتمام	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	٥٦	٧٩	غير معتمدة	٢٠١٩	جامعة
١٢-٦ شهراً	شهري	شهادة دبلوم	أكثر من ٥٠ طالباً	٥٧	٧٨	معتمدة	٢٠١٣	مركز لغة
سنة إلى سنتين	ثلاثة أشهر	شهادة إتمام	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	١٣	-	معتمدة	٢٠١٧	مركز لغة
سنة إلى سنتين	شهري	شهادة إتمام	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	١٣	٢٣	غير معتمدة	٢٠١٨	مركز لغة
أكثر من سنتين	شهري	شهادة إتمام	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	٦٥	٣٤	معتمدة	٢٠١٨	مركز لغة
سنة إلى سنتين	شهري	شهادة إتمام	أقل من عشرة طلاب	٢٠	-	غير معتمدة	٢٠١٩	مركز لغة

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

يتبين من الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان معتمدة بنسبة ٧٠٪. ويتبين كذلك أن أعداد الطلبة المسجلين في البرامج المنفذة من قبل الكليات الجامعية ومراكز اللغة متباينة. فعدد الطالبات المسجلات حالياً يتراوح بين ٨ طالبات و ٣٠٠ طالبة، فيما يتراوح عدد الطلبة الذكور المسجلين بين ٦ طلاب و ١٥٥ طالباً. وأما متوسط أعداد خريجي برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيتراوح بين ١٠ و ٢٠ طالباً في رأي ٤٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة، فيما يتراوح بين ٢٠ و ٥٠ طالباً، أو يقل عن ١٠ طلاب، أو يزيد عن ٥٠ طالباً بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منها.

وأما الدرجات العلمية التي تمنحها تلك المؤسسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٥٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، فيما تمنح البقية شهادة البكالوريوس، أو الماجستير أو الدكتوراه. وتتبع ٤٠٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، و ٦٠٪ منها النظام الأكاديمي الشهري. وتتراوح المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية بين سنة إلى سنتين، وقد تزيد عن ذلك في ٤٠٪ من المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متفاوتة. فقد ذكرت مؤسستان أن سياستهما اللغوية تقضي باستخدام اللغة العربية في التدريس والتواصل داخل المؤسسة. وأفادت مؤسسة واحدة بأن اللغات العربية والأذرية والروسية هي اللغات المعتمدة لديها في التدريس والتواصل داخل المؤسسة. وذكرت مؤسسة أخرى أن اللغتين الإنجليزية والأذرية هما المعتمدتان لديها في سياستها اللغوية. فيما ذكرت مؤسستان أخريان أن اللغة العربية هي المعتمدة لديها في التدريس، واللغة الأذرية في التواصل داخل المؤسسة بشكل عام. وأما المؤسسات الأربع الباقية فذكرت أن اللغة الأذرية هي المعتمدة لديها في سياستها اللغوية.

وأظهرت الدراسة كذلك أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمد في عدد من المؤسسات المستهدفة وليس جميعها، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول التالي:

الجدول ٢،١: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

اختبار تحديد مستوى اللغة العربية	
عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٤	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
١	٣
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
٤	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
٢	٢
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٢	

مثلاً يظهر في هذا الجدول، فإن ٨٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد اختباراً لتحديد مستوى طلبتها في اللغة العربية، ويكون من إعداد المؤسسة نفسها، وبالطريقة الورقية في ٦٣٪ من المؤسسات، وهو كذلك يشمل جميع المهارات، فيما يتم ٥٠٪ منها بالطريقة الإلكترونية. غير أنه لا يشمل جميع المهارات.

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،١) بيان للنتائج:

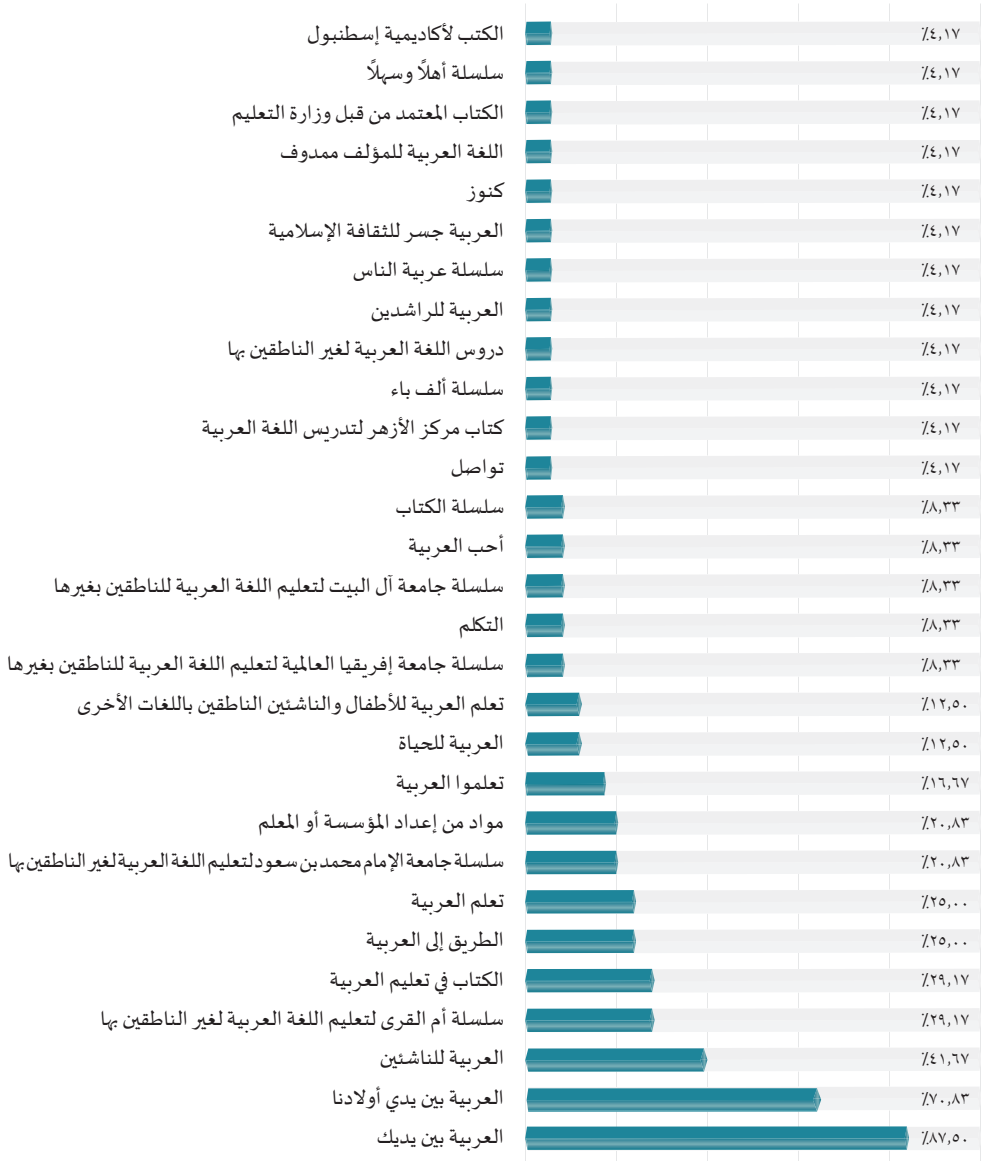
الجدول ٣،١: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

الإجابة		السؤال
لا	نعم	
١٠	٠	هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟
٣	٧	هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟
٢	٨	هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟
٦	٤	هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟

حيث يتبين أن جميع مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان ليس فيها معمل لغوي، وأن ٦٠٪ منها لا تتوافر فيها الوسائل التعليمية. في المقابل، هناك معمل للحاسب

الآلي في ٧٠٪ من المؤسسات فقط، وهناك مكتبات في ٨٠٪ منها.
وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١،١) بيان للنتائج:

الشكل ١،١: السلاسل والكتب التعليمية المقررة في المؤسسات المستهدفة



وفقًا للشكل (١،١)، تبيّن نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا في مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان هو كتاب «العربية بين يديك»؛ وذلك بنسبة ٨٧,٥٠٪، ثم كتاب «العربية بين يدي أولادنا» بنسبة ٧٠,٨٣٪، فكتاب «العربية للناشئين» بنسبة ٤١,٦٧٪. تليها «سلسلة جامعة أم القرى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» و«الكتاب في تعليم العربية»، بنسبة متساوية قدرها ٢٩,١٧٪، ثم كتاب «الطريق إلى العربية» وكتاب «تعلم العربية» بنسبة متساوية قدرها ٢٥٪ لكل منهما، تليها «سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، و«مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم» بنسبة متساوية قدرها ٢٠,٨٣٪، ثم كتاب «تعلموا العربية» بنسبة ١٦,٦٧٪، فكتاب «العربية للحياة» وكتاب «تعلم العربية للأطفال والناشئين»، بنسبة متساوية قدرها ١٢,٥٠٪ لكل منهما، تليها «سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية» وكتاب «التكلم» و«سلسلة جامعة آل البيت لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، وكتاب «أحب العربية» وسلسلة «الكتاب» بنسبة متساوية قدرها ٨,٣٣٪ لكل منها. وتبقى هناك كتب أخرى نسبة استخدامها ضئيلة قدرها ٤,١٧٪ لكل منها.



ثالثاً - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ١٢٦ طالباً وطالبة من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان.

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في المؤسسات المستهدفة لتعليم العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان، وعددهم ١٢٦ طالباً وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤،١: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	
	أنثى	
الفئات العمرية	الإجمالي	١٢٦
	أقل من ١٠ أعوام	٠
	من ١٠ إلى ١٤ عاماً	٨
	من ١٥ إلى ١٩ عاماً	٥٤
	من ٢٠ إلى ٢٤ عاماً	٤١
	أكثر من ٢٤ عاماً	٢٣
	الإجمالي	١٢٦
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٣
	المتوسطة	١٠
	الثانوية	٢٥
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٧٢
	دراسات عليا	٨
	لا يدرس	٨
	الإجمالي	١٢٦
الجنسية	أذربيجان	١٢٢
	فلسطين	١
	لم يحدد	٣
	الإجمالي	١٢٦
البلاد الأصلية	أذربيجان	١٢٠
	السعودية	٢



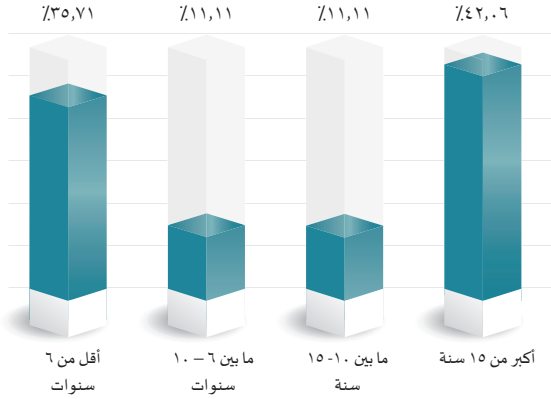
١,٥٩٪	٢	تركيا	البلاد الأصلية
٠,٧٩٪	١	فلسطين	
٠,٧٩٪	١	لم يحدد	
١٠٠٪	١٢٦	الإجمالي	
٩٦,٨٣٪	١٢٢	اللغة الأذرية	اللغة الأولى
٠,٧٩٪	١	اللغة التركية	
٠,٧٩٪	١	اللغة الروسية	
٠,٧٩٪	١	اللغة العربية	
٠,٧٩٪	١	لم يحدد	
١٠٠٪	١٢٦	الإجمالي	
٨٢,٥٤٪	١٠٤	اللغة الأذرية	اللغة المستخدمة في المنزل
٦,٣٥٪	٨	اللغة الأذرية واللغة الروسية	
٣,١٧٪	٤	اللغة الأذرية واللغة التركية	
٢,٣٨٪	٣	اللغة الروسية	
٠,٧٩٪	١	اللغة التركية واللغة الإنجليزية	
٠,٧٩٪	١	اللغة الأذرية واللغة العربية	
٠,٧٩٪	١	اللغة التركية	
٠,٧٩٪	١	اللغة التركية واللغة الروسية	
٠,٧٩٪	١	اللغة العربية	
١,٥٩٪	٢	لم يحدد	
١٠٠٪	١٢٦	الإجمالي	

فبالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين في جدول (٤،١)، نجد أنهم توزعوا إلى أربع فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الشباب من ١٥ إلى ١٩ عامًا وذلك بنسبة ٤٢,٨٦٪، تليها فئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بنسبة ٣٢,٥٤٪، ثم فئة الفتيان والفتيات لأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ١٨,٢٥٪ من مجموع المشاركين. وتساوت فئة الطلبة والطالبات المشاركين بنسبة ٥٠٪ لكل منهما. كما أن طلاب وطالبات المرحلة الجامعية مثلوا الأغلبية بنسبة ٥٧,١٤٪، مقارنة بطلبة المرحلة الثانوية الذين مثلوا ١٩,٨٤٪ من المشاركين.

ويتضح من إجابات المشاركين أن ٩٦,٨٣٪ منهم يحملون الجنسية الأذرية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلّة منهم؛ حيث إن ٩٥,٢٤٪ منهم هم من أصول آذرية. وبينت الدراسة كذلك أن اللغة الأذرية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٩٦,٨٣٪ من الطلبة المشاركين، ويتحدث بها ٨٢,٥٤٪ منهم مع عائلاتهم في المنزل.

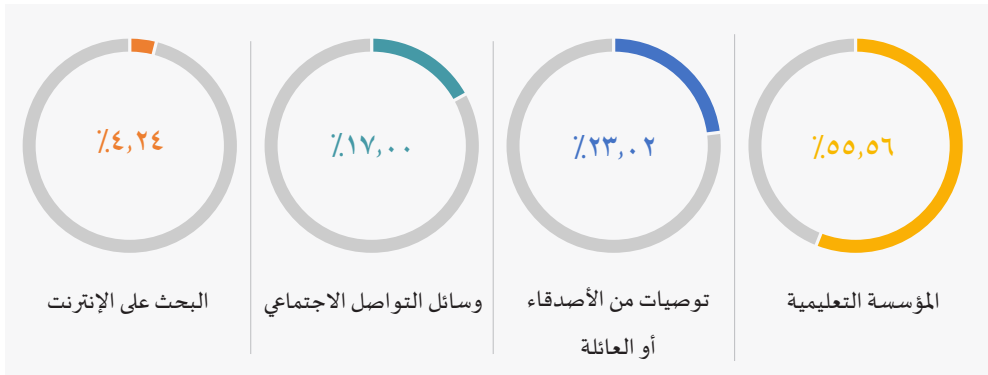
وفي الشكل التالي توضيح لعمر الطلبة المشاركين أول ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية:

الشكل ٢،١: سن الدارسين عند بداية تعلم اللغة العربية



حيث يتبين أن ٤٢,٠٦٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا بتعلم اللغة العربية وقد تجاوزوا ١٥ سنة من عمرهم، تليهم الفئة العمرية الأقل من ٦ سنوات، بنسبة ٣٥,٧١٪، فالذين تتراوح فئتهم العمرية ما بين ١٠ و ١٥ سنة، وما بين ٦ و ١٠ سنوات بنسبة متساوية قدرها ١١,١١٪، لكل منهما. وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناء على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,١):

الشكل ٣,١: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربية المتحقين بها حالياً



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن جهود المؤسسة التعليمية جاءت في الصدارة بنسبة ٥٥,٥٦٪، تليها توصيات الأصدقاء بنسبة

٢٣,٠٢٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ١٧٪، فالبحت عبر الإنترنت بنسبة ٤,٢٤٪.

الجدول ٥,١ : البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

نوع البرنامج	عدد الطلاب	النسبة المئوية
منحة دراسية	١٦	١٢,٧٠٪
مدفوع	١١٠	٨٧,٣٠٪
الإجمالي	١٢٦	١٠٠٪

وتظهر الدراسة أن النسبة الكبرى من برامج تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، وقدرها ٨٧,٣٠٪، هي بمقابل مدفوع، في حين أنها بمنحة دراسية بنسبة ١٢,٧٠٪.

الجدول ٦,١ : مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

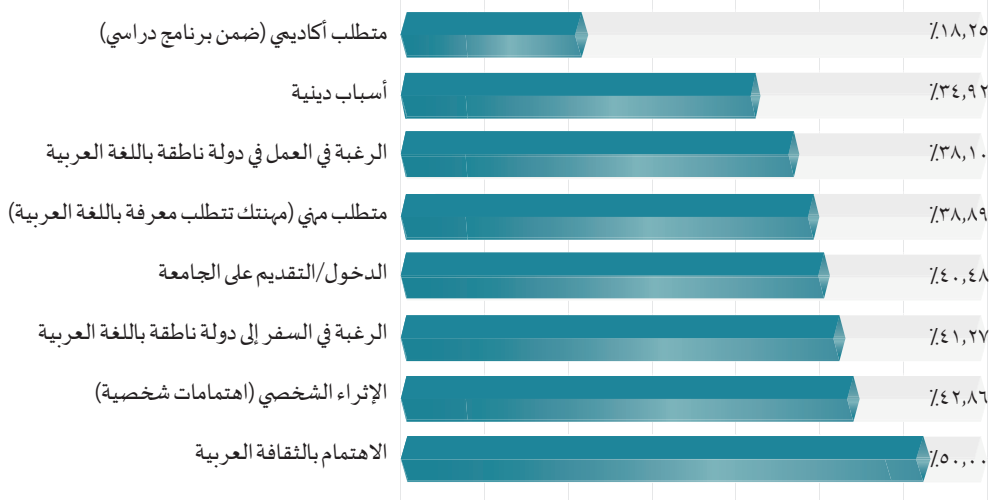
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	٩٠	٧١,٤٣٪
نعم	٣٦	٢٨,٥٧٪
الإجمالي	١٢٦	١٠٠٪

وتبين من خلال إجابات المشاركين أن ٧١,٤٣٪ منهم لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج الانغماس اللغوي، وأن ٢٨,٥٧٪ منهم قد شاركوا في تلك البرامج.

٢. دوافعهم لتعلم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديدهم للأسباب التي دفعتهم لدراسة اللغة العربية، لكن عامل الاهتمام بالثقافة العربية جاء في المقدمة، بالنسبة إلى ٥٠٪ من الطلبة المشاركين، ثم عوامل الإثراء الشخصي بالنسبة إلى ٤٢,٨٦٪ منهم، فالرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية بالنسبة إلى ٤١,٢٧٪ منهم، ثم التقديم على الجامعة بالنسبة إلى ٤٠,٤٨٪ منهم، فالمتطلب المهني بالنسبة إلى ٣٨,٨٩٪ منهم، والرغبة في العمل في دولة ناطقة بالعربية بالنسبة إلى ٣٨,١٠٪، ثم الدوافع الدينية بالنسبة إلى ٣٤,٩٢٪، فالمتطلب الأكاديمي بالنسبة إلى ١٨,٢٥٪ من الطلبة المشاركين، وفي الشكل التالي بيان هذه التفاصيل:

الشكل ٤،١: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربية



ومن خلال خمسة أسئلة محدّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٧،١) تلخيص لتلك النتائج مرتبةً تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال.



الجدول ٧،١: تصورات الدارسين حول أهمية تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	تُعزز مهاراتي في اللغة العربية من تطوري الوظيفي	٤٢	٦٦	١١	٥	٢	١٣٦	٤,١٢	٠,٧١	٠,٨٤	%٨٢,٣٨	١٤,٩٢	أوافق
		%٣٣,٣٣	%٥٢,٣٨	%٨,٧٣	%٣,٩٧	%١,٥٩	%١٠٠						
٢	لغة العربية دور مهم في تعزيز التفاهم الثقافي	٣١	٧٨	١٢	٢	٣	١٣٦	٤,٠٥	٠,٦٢	٠,٧٩	%٨٠,٩٥	١٤,٩٧	أوافق
		%٢٤,٦٠	%٦١,٩٠	%٩,٥٢	%١,٥٩	%٢,٣٨	%١٠٠						
٣	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل	٢٩	٧٢	١٦	٥	٤	١٣٦	٣,٩٣	٠,٨	٠,٨٩	%٧٨,٥٧	١١,٦٧	أوافق
		%٢٣,٠٢	%٥٧,١٤	%١٢,٧٠	%٣,٩٧	%٣,١٧	%١٠٠						
٤	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسية التي تحفزني لتعلم اللغة العربية	٣٠	٦٣	٢٧	٣	٣	١٣٦	٣,٩	٠,٧٥	٠,٨٧	%٧٨,١	١١,٧	أوافق
		%٢٣,٨١	%٥٠	%٢١,٤٣	%٢,٣٨	%٢,٣٨	%١٠٠						
٥	يعد إتقان اللغة العربية أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي	١٩	٧٤	٢٢	٨	٣	١٣٦	٣,٧٨	٠,٧٤	٠,٨٦	%٧٥,٥٦	١٠,١٢	أوافق
		%١٥,٠٨	%٥٨,٧٣	%١٧,٤٦	%٦,٣٥	%٢,٣٨	%١٠٠						

فأما عن تعلم اللغة العربية وأهميته في الجانب الوظيفي في جمهورية أذربيجان، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت %٥٢,٣٨، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة %٣٣,٣٣. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال %٨٢,٣٨، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة».

وأما عن أهمية اللغة العربية في تعزيز التفاهم الثقافي في نظر الطلبة المشاركين، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها %٦١,٩٠، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة %٢٤,٦٠. وبلغ الوزن النسبي للسؤال %٨٠,٩٥، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٥، وانحراف معياري قدره ٠,٧٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة».

وعن دور تعلم اللغة العربية في سوق العمل في جمهورية أذربيجان، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين إذ بلغت %٥٧,١٤، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة %٢٣,٠٢ ثم الإجابة (محايد) بنسبة %١٢,٧٠. وبلغ الوزن النسبي للسؤال %٧٨,٥٧، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٣، وانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛

مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في جمهورية أذربيجان. وأما عن الدين وأهميته كدافع إلى تعلم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة؛ إذ بلغت ٥٠٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٣,٨١٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٨,١٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن للدين أهمية كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان.

وعن أهمية إتقان اللغة العربية في مجال الدراسة والمهنة، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٥٨,٧٣٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ١٧,٤٦٪، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ١٥,٠٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٥,٥٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٨، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن للغة العربية في نظر الطلبة المشاركين أهمية في مجال الدراسة والمهنة في جمهورية أذربيجان.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,١) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في جمهورية أذربيجان وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة المشاركين 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 ٨,١ : اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	رائع جداً	رائع	مقبول	غير راضٍ	غير راضٍ جداً	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	اتجاه العينة
١	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٦٤	٥٨	٢	٠	٢	١٢٦	٤,٤٤	٠,٤٧	٠,٦٨	٨٨,٨٩٪	راضٍ جداً
		٥٠,٧٩٪	٤٦,٠٣٪	١,٥٩٪	٠,٠٠٪	١,٥٩٪	١٠٠٪					
٢	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	٦٣	٥٨	٣	٠	٢	١٢٦	٤,٤٣	٠,٤٨	٠,٦٩	٨٨,٥٧٪	راضٍ جداً
		٥٠٪	٤٦,٠٣٪	٢,٣٨٪	٠,٠٠٪	١,٥٩٪	١٠٠٪					

م	السؤال	راضٍ جدًا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
٣	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٥٤	٦٧	٣	٠	٢	١٢٦	٤,٣٦	٠,٤٧	٠,٦٨	% ٨٧,١٤	٢٢,٢٧	راضٍ جدًا
		% ٤٢,٨٦	% ٥٣,١٧	% ٢,٣٨	% ٠,٠٠	% ١,٥٩	% ١٠٠						
٤	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغوية وتقدمي بناءة.	٥٤	٦٣	٧	٠	٢	١٢٦	٤,٣٣	٠,٥٢	٠,٧٢	% ٨٦,٥١	٢٠,٦	راضٍ جدًا
		% ٤٢,٨٦	% ٥٠	% ٥,٥٦	% ٠,٠٠	% ١,٥٩	% ١٠٠						
٥	القيمة التي يضفيها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا.	٣٥	٨٠	٨	٢	١	١٢٦	٤,١٦	٠,٤٥	٠,٦٧	% ٨٣,١٧	١٩,٣٦	راضٍ
		% ٢٧,٧٨	% ٦٣,٤٩	% ٦,٣٥	% ١,٥٩	% ٠,٧٩	% ١٠٠						
٦	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	٤١	٧٠	١٠	٢	٣	١٢٦	٤,١٤	٠,٦٦	٠,٨١	% ٨٢,٨٦	١٥,٧٦	راضٍ
		% ٣٢,٥٤	% ٥٥,٥٦	% ٧,٩٤	% ١,٥٩	% ٢,٣٨	% ١٠٠						
٧	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلبة.	٣٥	٧٥	١٣	١	٢	١٢٦	٤,١١	٠,٥٤	٠,٧٤	% ٨٢,٢٢	١٦,٩١	راضٍ
		% ٢٧,٧٨	% ٥٩,٥٢	% ١٠,٣٢	% ٠,٧٩	% ١,٥٩	% ١٠٠						
٨	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم.	٤٢	٦٧	٨	٧	٢	١٢٦	٤,١١	٠,٧٥	٠,٨٧	% ٨٢,٢٢	١٤,٤	راضٍ
		% ٣٣,٣٣	% ٥٣,١٧	% ٦,٣٥	% ٥,٥٦	% ١,٥٩	% ١٠٠						
٩	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلم اللغة العربية.	٣٧	٦٨	١٨	٢	١	١٢٦	٤,١	٠,٥٦	٠,٧٥	% ٨١,٩	١٦,٣٩	راضٍ
		% ٢٩,٣٧	% ٥٣,٩٧	% ١٤,٢٩	% ١,٥٩	% ٠,٧٩	% ١٠٠						
١٠	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية.	٣٥	٧١	١٧	٢	١	١٢٦	٤,٠٩	٠,٥٤	٠,٧٣	% ٨١,٧٥	١٦,٦	راضٍ
		% ٢٧,٧٨	% ٥٦,٣٥	% ١٣,٤٩	% ١,٥٩	% ٠,٧٩	% ١٠٠						

م	السؤال	راضٍ جداً	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جداً	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١١	المرافق العامة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة.	٣٥	٧١	١٧	٢	١	١٢٦	٤,٠٩	٠,٥٤	٠,٧٣	% ٨١,٧٥	١٦,٦	راضٍ
		% ٢٧,٧٨	% ٥٦,٣٥	% ١٣,٤٩	% ١,٥٩	% ٠,٧٩	% ١٠٠						
١٢	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي اللغة العربية.	٣٦	٧٥	٧	٥	٣	١٢٦	٤,٠٨	٠,٧١	٠,٨٤	% ٨١,٥٩	١٤,٣٩	راضٍ
		% ٢٨,٥٧	% ٥٩,٥٢	% ٥,٥٦	% ٣,٩٧	% ٢,٣٨	% ١٠٠						
١٣	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	٣٦	٧٠	١٥	٣	٢	١٢٦	٤,٠٧	٠,٦٤	٠,٨	% ٨١,٤٣	١٥,٠٥	راضٍ
		% ٢٨,٥٧	% ٥٥,٥٦	% ١١,٩٠	% ٢,٣٨	% ١,٥٩	% ١٠٠						
١٤	أنا راضٍ تماماً عن بيئة الفصل الدراسي، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٢٦	٨٢	١٥	٢	١	١٢٦	٤,٠٣	٠,٤٦	٠,٦٨	% ٨٠,٦٣	١٧,٠٨	راضٍ
		% ٢٠,٦٣	% ٦٥,٠٨	% ١١,٩٠	% ١,٥٩	% ٠,٧٩	% ١٠٠						
١٥	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية (مثل معامل المهارات اللغة).	٣٤	٦٧	١٥	٩	١	١٢٦	٣,٩٨	٠,٧٥	٠,٨٦	% ٧٩,٦٨	١٢,٧٩	راضٍ
		% ٢٦,٩٨	% ٥٣,١٧	% ١١,٩٠	% ٧,١٤	% ٠,٧٩	% ١٠٠						
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنهج الدراسي أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية.	٣١	٥٩	٢٤	٧	٥	١٢٦	٣,٨٣	٠,٩٩	٠,٩٩	% ٧٦,٥١	٩,٣٣	راضٍ
		% ٢٤,٦٠	% ٤٦,٨٣	% ١٩,٠٥	% ٥,٥٦	% ٣,٩٧	% ١٠٠						

ففيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ جداً» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠,٧٩٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٤٦,٠٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٨,٨٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤٤، وانحراف معياري قدره ٠,٦٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «هو «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة عموماً عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في جمهورية أذربيجان.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة (راضٍ جداً) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٠٪، تليها الإجابة (راضٍ) بنسبة ٤٦,٠٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٨,٥٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤٣، وانحراف معياري قدره ٠,٦٩. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في جمهورية أذربيجان.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٥٣,١٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٤٢,٨٦٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٧,١٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٦، وانحراف معياري قدره ٠,٦٨. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في جمهورية أذربيجان.

وعن رأي الطلبة المشاركين حول تعليقات معلمهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٤٢,٨٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٦,٥١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٢. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جداً»؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلمهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٣,٤٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٧,٧٨٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٣,١٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٦، وانحراف معياري قدره ٠,٦٧. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وأما عن رأي الطلبة المشاركين في برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة، وقدرها ٥٥,٥٦٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٣٢,٥٤٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٨٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٤، وانحراف معياري

قدره ٠,٨١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في جمهورية أذربيجان ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية. وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة وبلغت ٥٩,٥٢٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٧,٧٨٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٢٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١١، وانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تصميم المناهج المتبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في جمهورية أذربيجان.

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 ٥٣,١٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٣٣,٣٣٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٢٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١١، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا».

وفيما يخص المنهج ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٣,٩٧٪، تليها الإجابة (راضٍ جداً) بنسبة ٢٩,٣٧٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٩٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٠، وانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في جمهورية أذربيجان وتوافقها مع أهدافهم.

وأما عن رأي الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٦,٣٥٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٧,٧٨٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٧٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٩، وانحراف معياري قدره ٠,٧٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في جمهورية أذربيجان.

وفيما يخص رأي الطلبة المشاركين في المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٦,٣٥٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٧,٧٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٣,٤٩٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١) أن

الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٧٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٩، وانحراف معياري قدره ٠,٧٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في جمهورية أذربيجان.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلّمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٩,٥٢٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٢٨,٥٧٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٥٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٨، وانحراف معياري قدره ٠,٨٤، وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان.

وفيما يتعلق برأي الطلبة المشاركين في مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية لطلبة البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٥,٥٦٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٢٨,٥٧٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٤٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٧، وانحراف معياري قدره ٠,٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في جمهورية أذربيجان.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٦٥,٠٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٢٠,٦٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٦٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٣، وانحراف معياري قدره ٠,٦٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وفيما يخص رأي الطلبة المشاركين حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٣,١٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٢٦,٩٨٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٦٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٨، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وفيما يتعلق بمدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة

لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٦,٨٣٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٤,٦٠٪. ويتضح من الجدول رقم (٨, ١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٥١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٣، وانحراف معياري قدره ٠,٩٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين «راضون» بشأن المنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلبة:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكنهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية. وفي الجدول (٩, ١) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدّها:

الجدول ٩, ١: توفر المحتوى اللغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	١٠٤	٢٢	١٢٦
		٨٢,٥٤٪	١٧,٤٦٪	١٠٠٪
٢	هل يمكنك الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على منصّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكن؟	١٢١	٥	١٢٦
		٩٦,٠٣٪	٣,٩٧٪	١٠٠٪
٣	هل توجد صُحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث تسكن؟	٤٥	٨١	١٢٦
		٣٥,٧١٪	٦٤,٢٩٪	١٠٠٪
٤	هل من السهل الوصول إلى القنوات التلفزيونيّة الناطقة باللغة العربيّة حيث تسكن؟	٩٢	٣٤	١٢٦
		٧٣,٠٢٪	٢٦,٩٨٪	١٠٠٪
٥	هل من السهل الوصول إلى محطات الرّاديو باللغة العربيّة في موقعك؟	٥٧	٦٩	١٢٦
		٤٥,٢٤٪	٥٤,٧٦٪	١٠٠٪

ففيما يخص رأيهم في المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٨٢,٥٤٪، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ١٧,٤٦٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وأما عن مدى إمكانية الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على منصّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، فقد رأى ٩٦,٠٣٪ من الطلبة المشاركين أن ذلك بإمكانهم حيث يقيمون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ٣,٩٧٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف

باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٦٤,٢٩٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ٣٥,٧١٪، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية حيث يسكنون، أجاب ٧٣,٠٢٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية؛ أي ما ٢٦,٩٨٪، أن الوصول إليها غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وأما عن سهولة الوصول إلى محطات الرّاديو باللغة العربية في مقر سكنهم، فقد أجاب ٥٤,٧٦٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية؛ أي ما نسبته ٤٥,٢٤٪ 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 جمهورية أذربيجان، نوقشت خلالها مجموعة من القضايا، وجاءت نتائج تلك المقابلات وفق الآتي:

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

تفاوتت إجابات الطلبة في هذا الشأن، فمعظمهم أبدى رضاه التام عن المؤسسات والبرامج التي يدرسون فيها، وعللوا ذلك بالتحصيل العلمي الذي تحقّق لهم في اللغة العربية والأدب العربي منذ التحاقهم بتلك البرامج، وأشاروا إلى التنوع في أساليب التدريس المعتمدة في البرامج وأن ذلك يشعّره بالرضا. ومن الأمور التي تشعّره بالرضا كذلك التعاون الذي يجدونه من المؤسسات وإدارتها والمعلمين العاملين فيها. في المقابل، ذكر قلّة من الطلبة المشاركين أنهم غير راضين تمامًا عن تلك البرامج، وعللوا ذلك بالصعوبات التي تواجههم في أثناء الدراسة. ولاحظ بعضهم أن البرامج بحاجة إلى تحسين وتطوير.

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

ذكر الدارسون عددًا من التجارب الإيجابية التي مروا بها منذ التحاقهم بتلك البرامج، ومنه هذه التجارب أنهم أصبحوا قادرين على التعبير والتواصل باللغة العربية، والأساليب المتنوعة التي ينتهجها المعلمون في التدريس، وحسن تعاملهم مع الطلبة، وكذلك أساليب التقييم المتنوعة. وأشاد بعض الطلبة بنموّ حصيلتهم من المفردات العربية منذ التحاقهم بتلك البرامج، وهذا في حد ذاته تجربة إيجابية في نظرهم. وأشاروا كذلك إلى تحسّن قدراتهم الأكاديمية في البحث

والدراسة بشكل عامّ منذ التحاقهم بتلك البرامج. وأشار بعضهم إلى الأنشطة والفعاليات الثقافية التي تنظمها البرامج وما تحقّقه لهم من معرفة بثقافات الشعوب الناطقة بالعربية. ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلمهم في تلك البرامج:

وصف الطلبة المشاركون التفاعل بينهم وبين معلمهم بأنه كبير ومتميز. وذلك لعدة أسباب، منها أن العلاقة بينهم وبين معلمهم تتجاوز علاقة الطالب بالمعلّم، بل هي أشبه ما تكون بعلاقة العائلة الواحدة، وأفاد بعضهم أن ما تسعى إليه بعض البرامج هو تقريب العلاقة بين المدرسين وطلابهم، وأشادوا بالاحترام المتبادل وصدق العلاقة بينهم وبين معلمهم، وكذلك بتقدير المدرسين لجهودهم. ولاحظ بعضهم أن الدافعية التي يشعرون بها لتعلم اللغة العربية هي نتيجة التفاعل الذي يلقونه من معلمهم، ولذلك دور حاسم في تقدمهم ونجاحهم. وأثنى بعضهم على المعلمين وما يبذلونه من الاهتمام بأسئلتهم واستفساراتهم حتى خارج الفصل الدراسي، وحرصهم على تذليل كل العقبات التي تواجههم. د. مدى توافق المناهج التي تعتمد تلك البرامج مع أهداف المتعلمين واحتياجاتهم:

أعرب معظم الطلبة المشاركين عن رضاهم عن المناهج المعتمدة في البرامج وأنها تتوافق مع أهدافهم واحتياجاتهم. لكن بعضهم أشار إلى رغم رضاهم حولها - بشكل عام؛ غير أن مازال غير كافية لتحقيق أهدافهم وتلبية احتياجاتهم كمتعلمين للغة العربية؛ وذلك رغم جهود المعلمين؛ لأن تصميم المناهج نفسه ليس مناسباً لمن يدرس العربية بوصفها لغةً ثانية في بعض السياقات، بل ربما تكون تلك المناهج صالحة للطلبة العرب. وذكر بعض الطلبة أن المناهج قد تكون كافية لتحقيق الحد الأدنى من معرفة اللغة ومبادئها فحسب، وإذا كان هذا قد يتوافق هذا مع أهداف بعض الدارسين، فإنه لا يتوافق مع أولئك الذين يطمحون للوصول إلى مستويات متقدمة في اللغة العربية. ولاحظ بعض الطلبة أن محتوى بعض الموضوعات في المناهج لا يقدّم لهم بطريقة سلسلة تناسب متعلمي العربية لغة ثانية، وهذا ما يجعلهم يواجهون صعوبات في الفهم والتحصّل.

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

تنوعت أهداف الطلبة المستهدفين في هذا الشأن، لكن معظمهم أشاروا إلى أن لديهم اهتماماً بالأدب عموماً، وبالثقافة الأدبية في العصر القديم. وأعرب بعضهم عن رغبتهم في التعرف على العادات والتقاليد وأساليب التواصل اليومي واختلافاتها بين الناطقين بالعربية لغة أولى، وعلى

امتداد العصور، وكذلك في التعرف على جوانب من الثقافة الإسلامية. وأما عن مدى إسهام البرامج في تحقيق تلك الأهداف، فقد أفاد الدارسون أن المناهج نفسها لا تسهم كثيرًا في تحقيق تلك الأهداف، لكن الأنشطة والفعاليات التي تقيمها البرامج خلال الفصل الدراسي مكنهم من تحصيل بعض المعارف في هذه الجانب، وفيما عدا ذلك، فلا يمكن للدارس الوصول إليها إلا عبر المصادر الخارجية.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية أذربيجان

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديموغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٢٤ مدرّسًا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، وتمثل نسبة الذكور منهم ٧٠,٨٣٪، في حين تمثل نسبة الإناث ٢٩,١٧٪ فقط. وتتراوح أعمار النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم التعليمي ما بين ٤١ و ٥٠ عامًا، وقدرها ٤٥,٨٣٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣١ و ٤٠ عامًا، بنسبة ٢٠,٨٣٪، بالتساوي مع فئة الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٤ و ٣٠ عامًا، ثم فئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ سنة، بنسبة ٨,٣٣٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي فأغلب المدرّسين ونسبتهم ٥٠٪، يحملون شهادة الماجستير، تليهم فئة من يحملون شهادة البكالوريوس بنسبة ٢٩,١٧٪، ثم فئة حاملي شهادة الدكتوراه بنسبة ١٦,٦٧٪. ومن الملاحظ أن ٩٥,٨٣٪ من المدرّسين يحملون الجنسية الأذرية، وأن ٤,١٧٪ منهم يحملون الجنسية المصرية. وتبيّن الدراسة كذلك أن ٨٣,٣٣٪ من هؤلاء بلدهم الأصلي هو جمهورية أذربيجان، في حين تعود أصول النسبة الباقية منهم إلى مصر، بنسبة ٨,٣٣٪، وتركيا بنسبة ٤,١٧٪. واللغة الأذرية هي لغة النسبة الكبرى من المعلمين، وقدرها ٩١,٦٧٪، في حين أن ٤,١٧٪ منهم لغتهم الأولى هي العربية، و ٤,١٧٪ منهم كذلك لغتهم الأولى هي التركية. وتبيّن الدراسة كذلك أن ٧٩,١٧٪ من المدرّسين لديهم مؤهل أكاديمي في تخصص اللغة العربية، في مقابل ٢٠,٨٣٪ منهم ليس لهم شهادة في هذا التخصص. وفي الجدول (١٠,١) تفصيل لهذه الخصائص:

الجدول ١٠,١: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

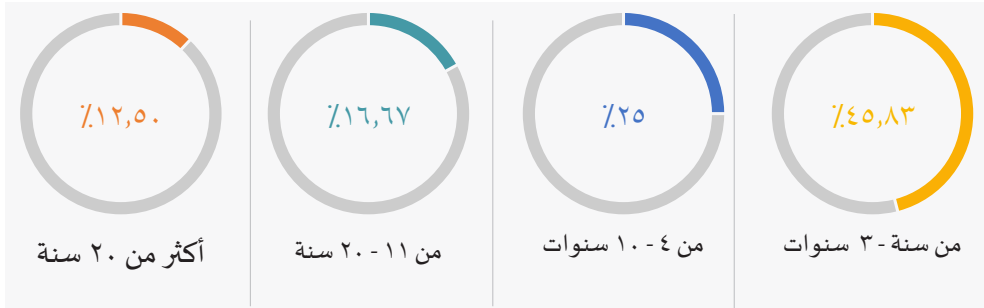
الجنس	ذكر	
	أنثى	
	الإجمالي	
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	١
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٥
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	٥
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	١١
	أكثر من ٥٠ عامًا	٢
	الإجمالي	٢٤
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	١
	بكالوريوس	٧

١٢	٥٠٪	ماجستير	المؤهل الأكاديمي
٤	١٦,٦٧٪	دكتوراه	
٢٤	١٠٠٪	الإجمالي	الجنسية
٢٣	٩٥,٨٣٪	أذربيجان	
١	٤,١٧٪	مصر	البلاد الأصلية
٢٤	١٠٠٪	الإجمالي	
٢٠	٨٣,٣٣٪	أذربيجان	اللغة الأم
٢	٨,٣٣٪	مصر	
١	٤,١٧٪	تركيا	مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية
١	٤,١٧٪	لم يحدد	
٢٤	١٠٠٪	الإجمالي	مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية
٢٢	٩١,٦٧٪	اللغة الأذرية	
١	٤,١٧٪	اللغة العربية	مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية
١	٤,١٧٪	اللغة التركية	
٢٤	١٠٠٪	الإجمالي	مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية
٥	٢٠,٨٣٪	لا	
١٩	٧٩,١٧٪	نعم	مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية
٢٤	١٠٠٪	الإجمالي	

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

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

الشكل ٥,١ : عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحالية



تبين الدراسة أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٤٥,٨٣٪، تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة بين سنة إلى ٣ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ٤ و ١٠ سنوات، بنسبة ٢٥٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و ٢٠ عامًا، بنسبة ١٦,٦٧٪، فنسبة منهم قدرها ١٢,٥٠٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة.

الشكل ٦,١: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



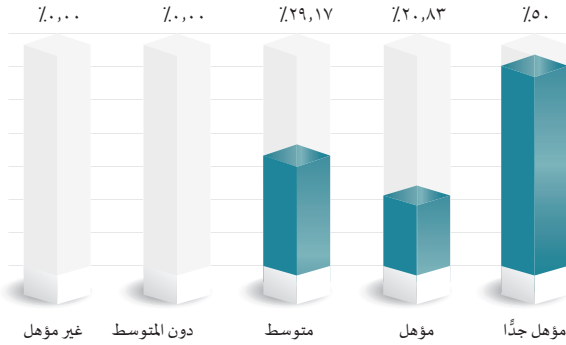
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من مدرسي العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان، وقدرها ٥٨,٣٣٪، لديهم خبرة في المجال تزيد عن ١٠ سنوات، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢٠,٨٣٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين سنة واحدة و ٥ سنوات، أو بين ٥ و ١٠ سنوات.

الجدول ١١,١: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٦	٢٥٪
نعم	١٨	٧٥٪
الإجمالي	٢٤	١٠٠٪

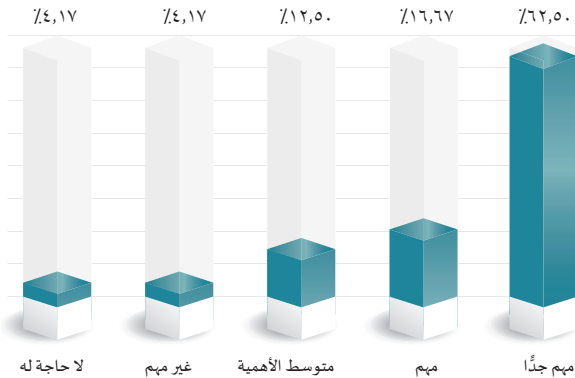
تبين نتائج الدراسة كذلك أن نسبة كبرى من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٧٥٪، سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغة ثانية، في حين أن ٢٥٪ منهم لم يسبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧،١: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلمي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



تبين نتائج الدراسة أن نسبة من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٥٠٪، يرون أنهم «مؤهلون جدًا» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٢٩,١٧٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ٢٠,٨٣٪ يرون أنهم «مؤهلون» لهذه الوظيفة.

الشكل ٨،١: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبين نتائج الدراسة أن ٦٢,٥٠٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في أذربيجان يرون أن ذلك أمر «مهم جدًا»، تليها نسبة منهم قدرها ١٦,٦٧٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهم»، فيما رأى ١٢,٥٠٪ منهم أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية»، ونسبة منهم أخرى ضئيلة قدرها ٤,١٧٪ يرون أن ذلك «غير مهم»، أو أنه أمر «لا يحتاجون له».

الجدول ١٢,١: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية

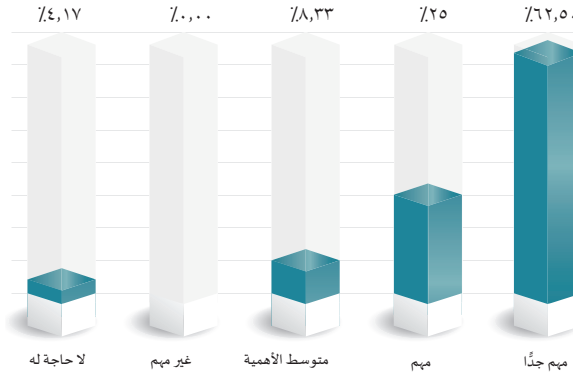
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٤	٪٥٨,٣٣
نعم	١٠	٪٤١,٦٧
الإجمالي	٢٤	٪١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أن ٥٨,٣٣٪ من أعضاء العينة لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن ٤١,٦٧٪ منهم سبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

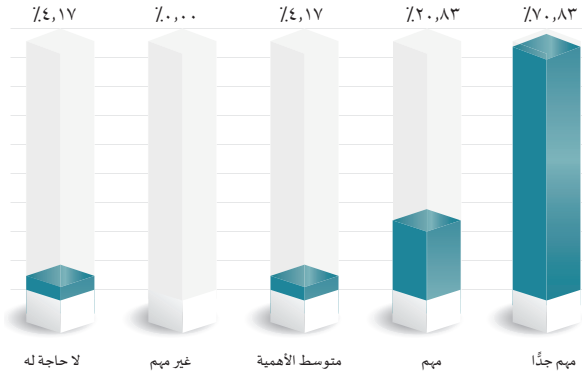
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصّل بالنتائج:

الشكل ٩,١: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



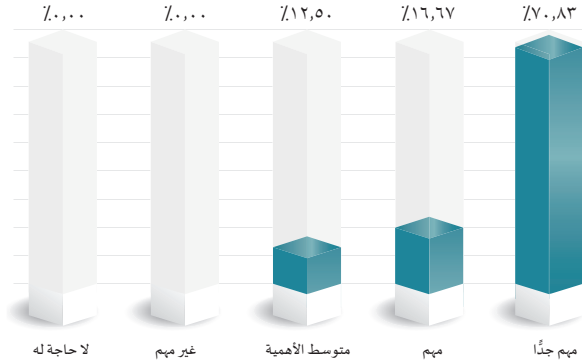
تباينت آراء المدرسين المستهدفين حول أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، لكن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٦٢,٥٠٪، يرون أن المعرفة بأهمية طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جداً»، فيما رأى ٢٥٪ منهم أنها «مهمة»، و٨,٣٣٪ منهم أنها أمر «متوسط الأهمية». ورأت نسبة ضئيلة منهم قدرها ٤,١٧٪ أن ذلك أمر «لا حاجة له».

الشكل ١٠,١: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



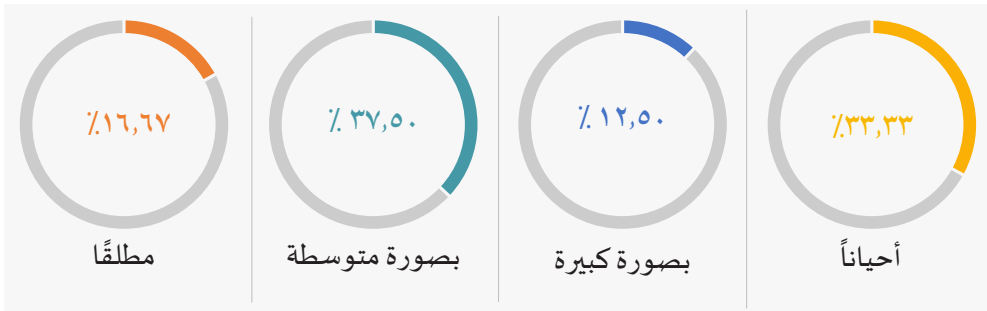
وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٧٠,٨٣٪، أنها «مهمة جدًا»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٠,٨٣٪ يرون أنها «مهمة»، ورأى ٤,١٧٪ منهم أنها أمر «لا حاجة له».

الشكل ١١,١: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة المدرسين المستهدفين، وقدرها ٧٠,٨٣٪، يرون أن ذلك «مهم جدًا»، تليهم نسبة قدرها ١٦,٦٧٪ يرون أنها «مهمة»، فيما ترى نسبة أخرى قدرها ١٢,٥٠٪ أنها أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١٢,١: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات أن 37,5٪ من المدرسين المشاركين يستعينون بها «بدرجة متوسطة»، تليهم نسبة قدرها 33,3٪ منهم يستعينون بها «أحياناً»، فنسبة أخرى قدرها 16,67٪ منهم «لا يستعينون بها مطلقاً»، ونسبة أخيرة منهم قدرها 12,5٪ يستعينون بها «بدرجة كبيرة».

الجدول ١٣,١: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٣	٥٤,١٧٪
نعم	١١	٤٥,٨٣٪
الإجمالي	٢٤	١٠٠٪

وتوضح البيانات أن نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين قدرها 54,17٪ لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها 45,83٪ منهم يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٤,١: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	١٦,٦٧٪
نعم	٢٠	٨٣,٣٣٪
الإجمالي	٢٤	١٠٠٪

وتوضح البيانات أيضًا أن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٨٣,٣٣٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ١٦,٦٧٪ لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٥,١: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	١٦,٦٧٪
نعم	٢٠	٨٣,٣٣٪
الإجمالي	٢٤	١٠٠٪

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار أثناء التدريس، توضح البيانات أن ٨٣,٣٣٪ من المدرسين يستخدمون تلك الإستراتيجية، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١٦,٦٧٪.

الجدول ١٦,١: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٢٠,٨٣٪
نعم	١٩	٧٩,١٧٪
الإجمالي	٢٤	١٠٠٪

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، تبين إجابات المدرسين المشاركين أن تلك العملية ممارسة شائعة جدا لديهم؛ حيث يلجأ إليها ٧٩,١٧٪ منهم، فيما لا يلجأ إليها البقية، ونسبتهم ٢٠,٨٣٪.

الجدول ١٧,١: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٢٠,٨٣٪
نعم	١٩	٧٩,١٧٪
الإجمالي	٢٤	١٠٠٪

وتوضح البيانات أن التمارين اللغوية التي يمارسها المعلمون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٧٩,١٧٪، فيما هي ليست كذلك بالنسبة إلى ٢٠,٨٣٪ منهم.

الجدول ١٨,١: مدى دمج السياقات الثقافية في أنشطة التعلم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١	٤,١٧٪
نعم	٢٣	٩٥,٨٣٪
الإجمالي	٢٤	١٠٠٪

مثلما يظهر في الجدول (١٨,١)، فإن النسبة الكبرى من المدرسين، وقدرها ٩٥,٨٣٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٤,١٧٪.

الجدول ١٩,١: مدى دمج إستراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٢٠,٨٣٪
نعم	١٩	٧٩,١٧٪
الإجمالي	٢٤	١٠٠٪

وأما عن إستراتيجية التعلم التعاوني، فتوضح البيانات أن ٧٩,١٧٪ من المدرسين المشاركين يستخدمونها في الفصول الدراسية، في حين لا يستخدمها ٢٠,٨٣٪ منهم.

الشكل ١٣,١: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٣,١) أن نسبة كبيرة قدرها ٦٦,٦٧٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تلهم نسبة قدرها ٢٥٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ٨,٣٣٪ 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 بطلبهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهام الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (٢٠،١) مجموعة الأسئلة التي طُرحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ٢٠،١: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	التواصل مع الطلبة فعال وسهل.	٨ ٣٣,٣٣	١٣ ٥٤,١٧	٢ ٨,٣٣	٠ ٠,٠٠	١ ٤,١٧	٢٤ ١٠٠	٤,١٣	٠,٧٨	٠,٨٨	٪٨٢,٥	٦,٢٤	أوافق
٢	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	٧ ٢٩,١٧	١٢ ٥٠	٤ ١٦,٦٧	٠ ٠,٠٠	١ ٤,١٧	٢٤ ١٠٠	٤	٠,٨٣	٠,٩١	٪٨٠	٥,٣٦	أوافق
٣	التواصل والتعاون مع الزملاء فعال وسهل.	٣ ١٢,٥٠	١٨ ٧٥	٢ ٨,٣٣	١ ٤,١٧	٠ ٠,٠٠	٢٤ ١٠٠	٣,٩٦	٠,٣٧	٠,٦١	٪٧٩,١٧	٧,٦٧	أوافق
٤	يوفر البرنامج للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة.	٢ ٨,٣٣	١٣ ٥٤,١٧	٦ ٢٥	٢ ٨,٣٣	١ ٤,١٧	٢٤ ١٠٠	٣,٥٤	٠,٨٣	٠,٩١	٪٧٠,٨٣	٢,٩	أوافق
٥	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقية.	٠ ٠,٠٠	١٢ ٥٠	٩ ٣٧,٥٠	٣ ١٢,٥٠	٠ ٠,٠٠	٢٤ ١٠٠	٣,٣٨	٠,٤٨	٠,٧	٪٦٧,٥	٢,٦٣	محايد
٦	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	٢ ٨,٣٣	١٠ ٤١,٦٧	٦ ٢٥	٥ ٢٠,٨٣	١ ٤,١٧	٢٤ ١٠٠	٣,٢٩	١,٠٤	١,٠٢	٪٦٥,٨٣	١,٤	محايد

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
٧	تُلبّي الموارد والمواد التعليمية احتياجاتي التدريسية.	١	٨	٨	٥	٢	٢٤	٣,٠٤	١,٠٤	١,٠٢	٪٦٠,٨٣	٠,٢	محايد
		٪٤,١٧	٪٣٣,٣٣	٪٣٣,٣٣	٪٢٠,٨٣	٪٨,٣٣	٪١٠٠						
٨	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	١	٨	٥	٩	١	٢٤	٢,٩٦	١,٠٤	١,٠٢	٪٥٩,١٧	٠,٢	محايد
		٪٤,١٧	٪٣٣,٣٣	٪٢٠,٨٣	٪٣٧,٥٠	٪٤,١٧	٪١٠٠						
٩	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطاً إضافية عليهم.	١	٤	٩	٨	٢	٢٤	٢,٧٥	٠,٩٤	٠,٩٧	٪٥٥	١,٢٦-	محايد
		٪٤,١٧	٪١٦,٦٧	٪٣٧,٥٠	٪٣٣,٣٣	٪٨,٣٣	٪١٠٠						
١٠	المرتّب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرض.	٠	٣	٧	٦	٨	٢٤	٢,٢١	١,٠٨	١,٠٤	٪٤٤,١٧	٣,٧٢-	لا أوافق
		٪٠,٠٠	٪١٢,٥٠	٪٢٩,١٧	٪٢٥	٪٣٣,٣٣	٪١٠٠						

ففيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعالاً وسهلاً»، تبين نتائج الدراسة أن ٥٤,١٧٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٣,٣٣٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١٣، بانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وبنسبة إجماع قدرها ٨٢,٥٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبين نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة منهم قدرها ٢٩,١٧٪ «يوافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٠، بانحراف معياري قدره ٠,٩١، وبنسبة إجماع قدرها ٨٠٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالاً وسهلاً، تبين نتائج الدراسة أن ٧٥٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، و ١٢,٥٠٪ منهم «موافقون بشدة»، و ٨,٣٣٪ منهم «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٦، بانحراف

معياري قدره ٠,٦١، وبنسبة إجماع قدرها ٧٩,١٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٥٤,١٧٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٥٪ أجابوا بـ «محايد»، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٨,٣٣٪ أجابوا بـ «لا أوافق» و«أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥٤، بانحراف معياري قدره ٠,٩١، وبنسبة إجماع قدرها ٧٠,٨٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجاب ٥٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣٧,٥٠٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة ثالثة قدرها ١٢,٥٠٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٨، بانحراف معياري قدره ٠,٧٠، وبنسبة إجماع قدرها ٦٧,٥٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبين نتائج الدراسة أن ٤١,٦٧٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٥٪ منهم أجابوا بـ «محايد»، فنسبة ثالثة قدرها ٢٠,٨٣٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٩، بانحراف معياري قدره ١,٠٢، وبنسبة إجماع قدرها ٦٥,٨٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجابت نسبة متساوية قدرها ٣٣,٣٣٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق» و«محايد»، تليهم نسبة قدرها ٢٠,٨٣٪ أجابوا بـ «لا أوافق»، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٤، بانحراف معياري قدره ١,٠٢، وبنسبة إجماع قدرها ٦٠,٨٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة وما إذا كانت تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٣٧,٥٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «لا أوافق»، وأجاب ٣٣,٣٣٪ منهم بـ «أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩٦، بانحراف معياري قدره ١,٠٢، وبنسبة إجماع قدرها ٥٩,١٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطاً إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن ٣٧,٥٠٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «محايد»، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٣٣,٣٣٪ فنسبة ثالثة قدرها ١٦,٦٧٪ أجابوا بـ «أوافق».

وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٧، ونسبة إجماع قدرها ٥٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرضياً، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٣٣,٣٣٪ بـ«لا أوافق بشدة»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٩,١٧٪ أجابوا بـ«محايد»، فنسبة منهم ثلثة قدرها ٢٥٪ أجابوا بـ«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٢١، بانحراف معياري قدره ١,٠٤، ونسبة إجماع قدرها ٤٤,١٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

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

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

أفاد أعضاء الطاقم التعليمي أنهم يتبعون طرقاً متعددة في التدريس، وخصوصاً منها الطرق التي تركز على عدد من المهارات في وقت واحد. وذكر بعضهم أنهم يعتمدون في التدريس الطريقة التقليدية (السمعية الشفوية) التي يسعون فيها للتركيز على القواعد النحوية والصرفية ثم تطبيقها عبر التدريبات، وهي في رأيهم طريقة مثلى لا سيما للدارسين في البرامج التي يعملون بها. وأكدوا أن استخدام هذه الطريقة يضطربهم في بعض الأحيان إلى استخدام لغة وسيطة غير العربية ليستوعب الدارسون القاعدة جيداً. وذكر بعضهم أيضاً أنهم يطبقون الطرق التفاعلية القائمة على التعليم التعاوني والحوار والمناقشات لا سيما مع الطلبة من المستويات المتقدمة. وأما عن التقنيات، فقد أشار معظمهم إلى أن لها حضوراً واسعاً في دروسهم، وأنهم لا يقتصرون فيها على التقنيات المتاحة في المؤسسات، بل كثيراً ما يفيدون من المصادر المتاحة عبر الإنترنت لتدعم ما يحصله الدارسون في البرامج، ويسعون كذلك لتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي لتكون قنوات يجتمع فيها الدارسون مع معلمهم للقيام ببعض التطبيقات اللغوية.

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

أجمع المدرسون المشاركون على أنهم يستخدمون لغة أو لغات وسيطة في أثناء التدريس، وخصوصاً اللغتين الروسية والأذرية. وتستخدم اللغة الأذرية لا سيما في شرح القواعد ومعاني المفردات. وأشار بعضهم إلى أنهم يستخدمون اللغتين الروسية والأذرية في التدريس متى ما دعت الحاجة إلى ذلك. ولاحظ بعضهم أن طريقتهم في التدريس، لا سيما في القواعد والمفردات، تقوم

على مقارنات مع اللغات الأخرى، ولذا فهم يستخدمون اللغة الإنجليزية والأذرية والروسية والتركية لمقارنتها مع العربية. ومن المدرسين من يستخدمون اللغة الفارسية كذلك؛ لأن الطلبة لديهم يجيدونها لغة أولى، ويصعب معهم استخدام لغة غيرها، أو العربية وحدها. ولاحظ بعض المعلمين أنهم يدركون أهمية الاختصار في التدريس على اللغة العربية دون اللجوء إلى لغات وسيطة، لكنهم يواجهون صعوبات في تطبيق ذلك، وذكروا أن السبب في ذلك أنهم هم أنفسهم - أي المعلمين - تعلموا العربية بهذه الطريقة، ثم ساروا عليها عندما أصبحوا يدرسونها.

ج. حول التحديات التي تواجه المعلمين في تدريس العربية أو البرامج التي يدرسون بها: أشار أعضاء الطاقم التعليمي إلى عددٍ من التحديات التي تواجههم في تدريس العربية، ومنها: نقص المصادر والكتب المطبوعة التي يمكن الاعتماد عليها لزيادة التحصيل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية في جمهورية أذربيجان. ومن التحديات كذلك أن أغلبهم تنقصهم بعض المهارات اللغوية، لا سيما مهارة التحدث؛ فمعظمهم لم يدرس العربية في بلد عربي ولم تتح لهم زيارة أي بلد عربي حتى الآن. وهذا لا شك ينعكس سلبيًا على طلبتهم. ومن التحديات التي تواجههم كذلك ما يتعلق بالدارسين أنفسهم، فبعضهم يظهرون تفاعلًا في بداية تعلم العربية لكنهم لا يستمرون على ذلك، وقد لا يستمرون في الدراسة. ومن التحديات أيضًا غياب ما يكفي الطلبة من برامج الانغماس اللغوي أو التبادل الطلابي، وهو ما يقلل من فرصهم لممارسة اللغة وتطبيقها وتطوير مهاراتهم فيها. فهناك حاجة ماسة لأن يتواصل الدارسون مع الناطقين الأصليين باللغة العربية. وأشار بعض المعلمين إلى النقص في بعض التقنيات المتاحة في البرامج، وهو ما يؤثر سلبًا في العملية التعليمية.

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

قدم المعلمون المشاركون عددًا من المقترحات التي يمكن أن تساهم في تحسين أوضاع تعليم العربية في جمهورية أذربيجان وتعزيز التواصل وتبادل الخبرات، ومنها ضرورة استقطاب معلمين مؤهلين ناطقين بالعربية لغة أولى، وإرسال بعض المعلمين الحاليين لتطوير مهاراتهم التدريسية في البلدان العربية عبر مؤسساتها المختصة. واقترحوا كذلك ضرورة عقد الندوات وورشات العمل التي تجمع بين المعلمين في جمهورية أذربيجان لتبادل الخبرات ومناقشة القضايا والتحديات التي تواجههم في تدريس العربية. ومن مقترحاتهم أيضًا أن تقوم البرامج الحالية بالتنسيق مع المؤسسات الخارجية المهمة لتنظيم لقاءات شهرية مع الخبراء في تلك المؤسسات. ولاحظوا أن تطبيق مثل هذه المقترحات لم يعد صعبًا، لا سيما مع التقدم التكنولوجي.

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

أفاد المعلمون المشاركون أن المناهج الحالية ربما تكون مفيدة فيما يتعلق بقواعد النحو والصرف ومعاني المفردات، لكنها بحاجة كبيرة إلى التطوير لتشمل بقية مهارات اللغة الأساسية. وذكر بعضهم أن المناهج الحالية أغلبها قديم جدا يعود إلى عهد الاتحاد السوفيتي، ويقوم على تدريس العربية باللغة الروسية، وهو أمر لم يعد مفيدا في زمننا الحاضر ولا يتوافق مع الطرق الحديثة في تدريس اللغات، وهذا يستدعي أن تستفيد البرامج الحالية من المناهج الحديثة لتعليم العربية. وأشار بعضهم إلى أن المناهج في مؤسساتهم تمر بعملية تحديث سنوية، وبالتالي قد يصعب الحكم عليها؛ لأنها في طور التجربة. ولاحظوا كذلك أن الواقع الحالي للغة العربية يتطلب تدريس اللهجات، وهو ما يمكن التركيز عليه في ظل المناهج الحالية.

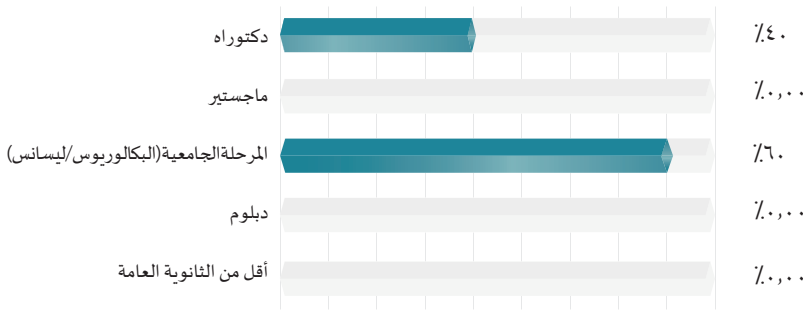


خامساً - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولوجية

لأغراض هذه الدراسة، التقينا بمديري ١٠ مؤسسات لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان، وبدأنا بتحديد خصائصهم الديموغرافية والديمولوجية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال. وفي الفقرات التالية بيان للنتائج التي تم رصدها:

الشكل ١٤،١: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن ٦٠٪ من المديرين المستهدفين يحملون شهادة البكالوريوس، تلهم نسبة قدرها ٤٠٪ من حملة شهادة الدكتوراه.

الجدول ٢١،١: تخصصات مديري المؤسسات

النسبة المئوية	عدد المديرين	التخصص
٥٠٪	٥	علوم اللغة
٢٠٪	٢	علوم الحديث
١٠٪	١	اللغات والترجمة
١٠٪	١	التاريخ
١٠٪	١	التربية
١٠٠٪	١٠	الإجمالي

وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٥٠٪ منهم متخصصون في اللغة العربية وآدابها، تلهم نسبة قدرها ٢٠٪ تخصصهم في علوم الحديث،

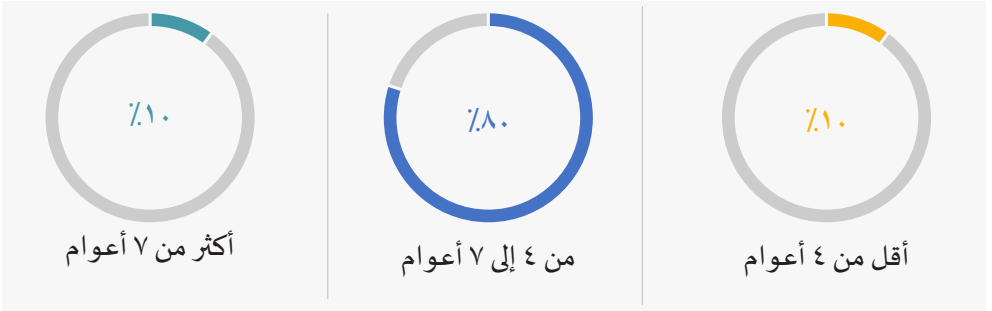
فنسبة أخرى متساوية قدرها ١٠٪ لكل من تخصص التاريخ، والتربية، واللغات والترجمة.

الجدول ٢٢،١: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الروسية	٩	٪٩٠
اللغة التركية	٨	٪٨٠
اللغة العربية	٧	٪٧٠
اللغة الإنجليزية	٦	٪٦٠
اللغة الأذرية	٣	٪٣٠

وبخصوص اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٠٪ منهم يتحدثون اللغة الروسية، و ٨٠٪ منهم يتقنون اللغة التركية، في حين يتقن ٧٠٪ منهم اللغة العربية، و ٦٠٪ منهم اللغة الإنجليزية، و ٣٠٪ منهم اللغة الأذرية.

الشكل ١٥،١: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

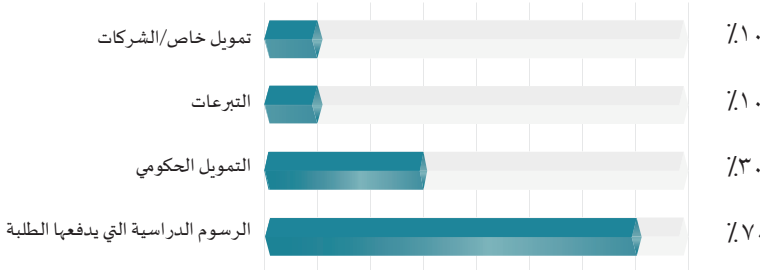


وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٨٠٪، لديهم خبرة في المجال تتراوح بين ٤ إلى ٧ سنوات، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٠٪ لمن تقل خبرتهم في المجال عن ٤ سنوات، أو تزيد عن ٧ سنوات.

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،١: مصادر الدخل في برامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان، أظهرت الدراسة أن ٧٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد أساسًا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وعلى التمويل الحكومي بالنسبة إلى ٣٠٪ من المؤسسات، فيما تعتمد ١٠٪ منها على التبرعات، أو على التمويل الخاص/ الشركات.

الجدول ٢٣،١: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

النسبة المئوية	عدد المؤسسات	الميزانية السنوية
٠,٠٠٠٪	٠	٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار
٠,٠٠٠٪	٠	١٠٠,٠٠٠ دولار - ٢٠٠,٠٠٠ دولار
٢٠٪	٢	٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار
٨٠٪	٨	أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار
١٠٠٪	١٠	الإجمالي

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية يُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٨٠٪ من المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و ١٠٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٢٠٪ منها.

الجدول ٢٤،١: البرامج المجانية والمدفوعة

النسبة المئوية	عدد البرامج	نوع البرنامج
٣٠٪	٣	مجاني
٧٠٪	٧	مدفوع
١٠٠٪	١٠	الإجمالي

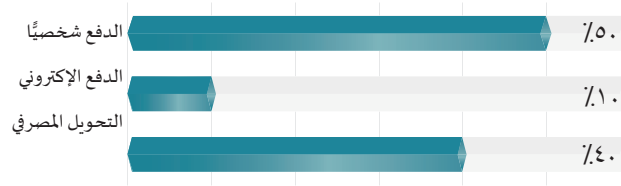
وتوضح نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، وأن ٣٠٪ منها الدراسة فيها مجانية.

الجدول ٢٥،١: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

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

وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط في برامج مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، تبين الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٦٠٪ من المؤسسات، وغير متاحة في ٤٠٪ منها.

الشكل ١٧،١: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادة بصفة شخصية لدى ٥٠٪ من المؤسسات، أو بالتحويل المصرفي بالنسبة إلى ٤٠٪ منها، أو بالدفع الإلكتروني في ١٠٪ منها.

الشكل ١٨،١: المنح الدراسية والمساعدات المالية لدى البرامج



وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان لا تقدم أي دعم مالي، وأن ٣٠٪ منها لديها منح دراسية، و ٢٠٪ منها لديها برامج مساعدات مالية.

الجدول ٢٦,١: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

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

وتوضح نتائج الدراسة كذلك أن ١٠٪ فقط من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية، في مقابل ٩٠٪ ليس لديها أي شراكات على الإطلاق مع منظمات خارجية لدعم الطلبة ماليًا.

الشكل ١٩,١: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم يحظى ببعض المشاركة من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٢٠٪ منهم أن تلك المشاركة مع القطاع العام «مشاركة متوسطة»، في حين يرى ١٠٪ منهم أن تلك المشاركة «قليلة جدًا».

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

الجدول ٢٧،١: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللغوي

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

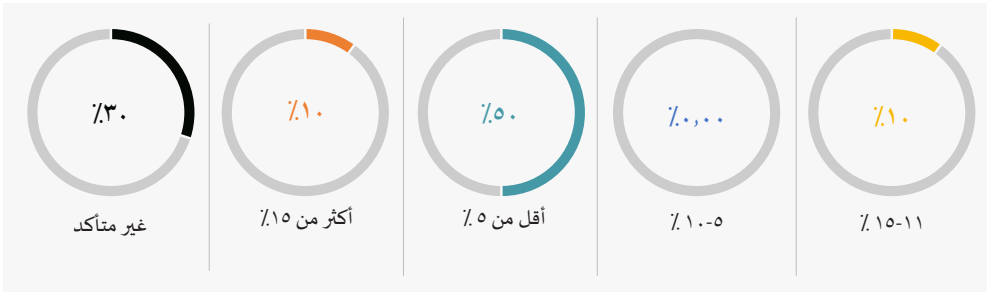
تبين نتائج الدراسة أن ٨٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان لا تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل ٢٠٪ منها توفر لطلبتها تلك البرامج. وأظهرت النتائج أن إحدى المؤسستين تقدم برامج الانغماس بمقابل ماليّ يشمل السكن، بينما توفر الأخرى برامج الانغماس كمنحة دراسية، دون توفير سكن للطلبة خلال فترة إقامتهم.

الجدول ٢٨،١: الدول التي تتعاون معها البرامج في برامج الانغماس اللغوي

الدولة	النسبة المئوية
العراق	٥٠٪
مصر	٥٠٪

مثلاً يظهر من الجدول (٢٨،١)، فإن برامج الانغماس لدى مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان تتم في جمهورية مصر العربية، وجمهورية العراق. وتبين نتائج الدراسة كذلك أن مدة برامج الانغماس اللغوي تتراوح بين ٦ إلى ١٢ شهراً. واتجهت الدراسة كذلك إلى معرفة وجهة نظر مديري المؤسسات حول ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، وفيما يلي تفاصيل ذلك:

الشكل ٢٠،١: معدل التسرب الدراسي في البرامج



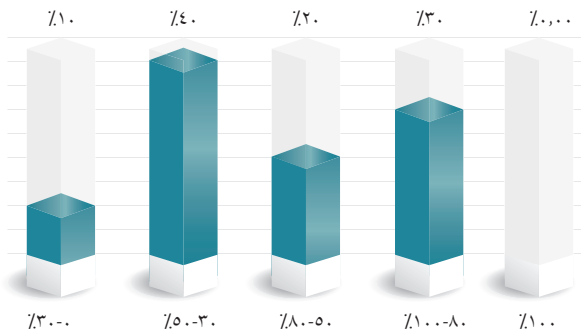
توضح نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقلّ عن ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ١٠٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، ويرى ١٠٪ منهم كذلك أنها تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪ من الطلبة، وكان ٣٠٪ منهم غير متأكدين من نسبة تسرب الطلبة.

الشكل ٢١،١: أسباب التسرب الدراسي في البرامج



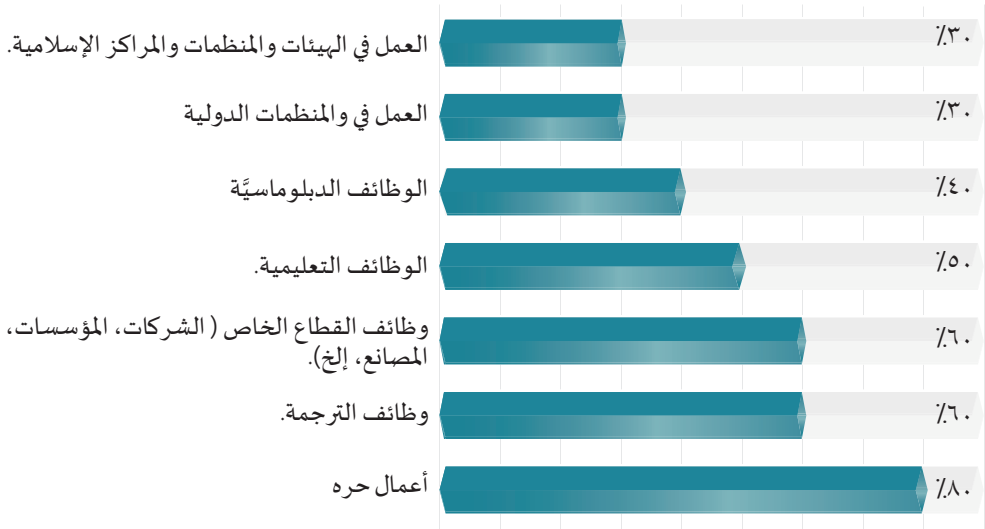
وأما عن أسباب التسرب في برامج اللغة العربية، فيرى ٧٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود لأسباب شخصية، ويرى ٤٠٪ منهم أنها لأسباب مالية أو لعدم الاهتمام، في حين يرى ٢٠٪ منهم أنها تعود لصعوبات تعليمية.

الشكل ٢٢،١: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٤٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الطلبة، تليها نسبة ٣٠٪ منهم يقدرونها بما بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة، ونسبة ٢٠٪ منهم يقدرونها بما بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الطلبة، فيما يقدر ١٠٪ منهم بأنها تقلّ عن ٣٠٪ من الطلبة.

الشكل ٢٣,١ : الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برامج اللغة العربية، فتتصدرها الأعمال الحرة في رأي ٨٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة، تليها وظائف الترجمة ووظائف القطاع الخاص في رأي ٦٠٪ منهم، ثم الوظائف التعليمية في رأي ٥٠٪ منهم، ثم الوظائف الدبلوماسية في رأي ٤٠٪ منهم، فالعمل في المنظمات الدولية وفي الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية في رأي ٣٠٪ منهم.

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

في هذا القسم من الدراسة، سعينا إلى رصد آراء مديري المؤسسات حول بعض الجوانب التعليمية والإدارية في برامج تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان، من خلال مجموعة من الأسئلة نعرضها مجتمعة في الجدول التالي:

الجدول ٢٩,١: تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج تعليم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٣	٥	١	٠	١	١٠	٣,٩	١,٢٩	١,١٤	٪٧٨	٢,٥	أوافق
		٪٣٠	٪٥٠	٪١٠	٪٠,٠٠	٪١٠	٪١٠٠						
٢	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٢	٤	٣	١	٠	١٠	٣,٧	٠,٨١	٠,٩	٪٧٤	٢,٤٦	أوافق
		٪٢٠	٪٤٠	٪٣٠	٪١٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٣	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٠	٨	١	٠	١	١٠	٣,٦	٠,٨٤	٠,٩٢	٪٧٢	٢,٠٧	أوافق
		٪٠,٠٠	٪٨٠	٪١٠	٪٠,٠٠	٪١٠	٪١٠٠						
٤	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	١	٢	٥	١	١	١٠	٣,١	١,٠٩	١,٠٤	٪٦٢	٠,٣	محايد
		٪١٠	٪٢٠	٪٥٠	٪١٠	٪١٠	٪١٠٠						
٥	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	٠	٥	٢	٢	١	١٠	٣,١	١,٠٩	١,٠٤	٪٦٢	٠,٣	محايد
		٪٠,٠٠	٪٥٠	٪٢٠	٪٢٠	٪١٠	٪١٠٠						
٦	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	١	١	٤	٣	١	١٠	٢,٨	١,١٦	١,٠٨	٪٥٦	٠,٥٩-	محايد
		٪١٠	٪١٠	٪٤٠	٪٣٠	٪١٠	٪١٠٠						
٧	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٠	٣	٢	٤	١	١٠	٢,٧	١,٠١	١	٪٥٤	٠,٩٤-	محايد
		٪٠,٠٠	٪٣٠	٪٢٠	٪٤٠	٪١٠	٪١٠٠						
٨	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	١	٢	٣	٠	٤	١٠	٢,٦	٢,٠٤	١,٤٣	٪٥٢	٠,٨٨-	محايد
		٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٠,٠٠	٪٤٠	٪١٠٠						

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
٩	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	٥	٢	٢	١	١٠	٣,١	١,٠٩	١,٠٤	٪٦٢	٠,٣	محايد
		٪٠,٠٠	٪٥٠	٪٢٠	٪٢٠	٪١٠	٪١٠٠						
١٠	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	١	١	٤	٣	١	١٠	٢,٨	١,١٦	١,٠٨	٪٥٦	٠,٥٩-	محايد
		٪١٠	٪١٠	٪٤٠	٪٣٠	٪١٠	٪١٠٠						
١١	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	٠	٣	٢	٤	١	١٠	٢,٧	١,٠١	١	٪٥٤	٠,٩٤-	محايد
		٪٠,٠٠	٪٣٠	٪٢٠	٪٤٠	٪١٠	٪١٠٠						
١٢	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	١	٢	٣	٠	٤	١٠	٢,٦	٢,٠٤	١,٤٣	٪٥٢	٠,٨٨-	محايد
		٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٠,٠٠	٪٤٠	٪١٠٠						
٩	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	١	٣	٤	٢	١٠	٢,٣	٠,٨١	٠,٩	٪٤٦	٢,٤٦- لا أوافق	
		٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٠,٠٠	٪٤٠	٪١٠٠						
١٠	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	٠	٠	٢	٧	١	١٠	٢,١	٠,٢٩	٠,٥٤	٪٤٢	٥,٢٨- لا أوافق	
		٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪٢٠	٪٧٠	٪١٠	٪١٠٠						
١١	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	٠	٢	١	٣	٤	١٠	٢,١	١,٢٩	١,١٤	٪٤٢	٢,٥- لا أوافق	
		٪٠,٠٠	٪٢٠	٪١٠	٪٣٠	٪٤٠	٪١٠٠						
١٢	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٠	١	١	٥	٣	١٠	٢	٠,٨	٠,٨٩	٪٤٠	٣,٥٣- لا أوافق	
		٪٠,٠٠	٪١٠	٪١٠	٪٥٠	٪٣٠	٪١٠٠						

بينت النتائج أن ٥٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان «يوافقون» على أن لدى مؤسساتهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة قدرها ٣٠٪ منهم «يوافقون بشدة» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح نسبة ٣٩،٣، بانحراف معياري قدره ١٤،١، وبنسبة إجماع قدرها ٧٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة 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 الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠٪، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة قدرها ٢٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح للسؤال ٣،٧، بانحراف معياري قدره ٩،٠، ونسبة إجماع قدرها ٧٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وتظهر نتائج الدراسة أن ٨٠٪ من المديرين المشاركين «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعاً لتعلم اللغة العربية، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ١٠٪ «لا يوافقون بشدة» على ذلك أو «محايدون». وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣،٦، بانحراف معياري قدره ٩٢،٠، وكانت نسبة الاتفاق ٧٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان «محايدون» بشأن صعوبة الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم قدرها ٢٠٪ «يوافقون» على ذلك، فنسبة منهم متساوية قدرها ١٠٪ لكل من الإجابات «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» و«أوافق بشدة». وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣،١، بانحراف معياري قدره ١٠،٤، وكانت نسبة الإجماع ٦٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، كانت إجابة النسبة الكبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٥٠٪ ب«أوافق»، تليها نسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل من الإجابتين «لا أوافق» و«محايد». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣،١ بانحراف معياري قدره ١٠،٤ وبنسبة إجماع قدرها ٦٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه العينة هو «الحياد».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٣٠٪، فالإجابات «أوافق» و«أوافق بشدة» و«لا أوافق بشدة» بنسبة ١٠٪ لكل منها. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢،٨، بانحراف معياري قدره ١٠،٨، ونسبة إجماع قدرها ٥٦،٠٪، وكان الاتجاه السائد

لهذه العينة هو «الحياد».

وعن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٣٠٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح ٢,٧، بانحراف معياري قدره ١,٠٠، ونسبة إجماع قدرها ٥٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وأما بخصوص تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦، بانحراف معياري قدره ١,٤٣، ونسبة إجماع قدرها ٥٢٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وأما عن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٢,٣ بانحراف معياري قدره ٠,٩، ونسبة إجماع قدرها ٤٦٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٧٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة قدرها ٢٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,١ بانحراف معياري قدره ٠,٥٤، ونسبة إجماع قدرها ٤٢٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة قدرها ٣٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,١ بانحراف معياري قدره ١,١٤، ونسبة إجماع قدرها ٤٢٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «عدم الموافقة».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، أجاب ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة بـ «لا أوافق»، وأجاب ٣٠٪ منهم بـ «لا أوافق بشدة»، في حين أجاب ١٠٪ منهم بـ «أوافق» و «محايد». وسجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٢,٠٠، بانحراف معياري قدره ٠,٨٩، ونسبة إجماع قدرها ٤٠٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات 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 جمهورية أذربيجان:

أوضح مديرو المؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة أن للموارد المتاحة دورًا مهمًا في إدارة برامج تعليم العربية، وتفاوتت آراؤهم حيال هذا الأمر. فقد أفاد بعضهم أن الموارد المتاحة بشقيها المادي والبشري مناسبة إلى حد ما، وأنهم يحاولون قدر الإمكان إدارة البرامج وفق تلك الموارد. وأفادت فئة منهم أخرى أن الموارد المتاحة، لا سيما المادية، لا تفي حتى بالاحتياجات الأساسية للبرامج؛ مما يجعلهم يواجهون صعوبات في تحقيق كثير من الأهداف والخطط، سواء فيما يتصل بالمعلمين أو الدارسين. وأشار بعضهم إلى أن مؤسساتهم تعوّل بشكل كبير على دعم المؤسسات الخارجية ذات الصلة. ونهت بعض المؤسسات الجامعية إلى أن البحث العلمي لديها يفتقر تمامًا إلى الدعم، ولذا فهي لا تستطيع النهوض بهذه المهمة رغم أهميتها.

ب. بشأن مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في جمهورية أذربيجان:

قدّم أعضاء الطاقم الإداري المشاركون في هذا الشأن مقترحات عديدة ومتنوعة، ومنها: تنشيط التعاون الأكاديمي بين المؤسسات لتبادل الخبرات والاستفادة المشتركة، والتعاون مع المؤسسات البحثية لتأليف المواد العلمية المناسبة للدارسين، وتكوين الخريجين المؤهلين للتدريس في البرامج. واقترح بعضهم توظيف التكنولوجيا وتقنيات تعليم اللغات وتعزيزها في برامج تعليم اللغة العربية؛ وذلك لسد كثير من مواطن النقص والاحتياجات، وهذا سيعزز جودة البرامج ومخرجاتها، لا سيما فيما يتعلق بالممارسة وتطبيق المهارات لدى الدارسين. وأشار بعضهم إلى وجود منصات تعليمية تضم مواد علمية متميزة يمكن الاستفادة منها في البرامج. ولاحظوا أن البرامج الحالية بحاجة ماسة إلى التطوير، خصوصًا بالنسبة إلى المعلمين، من خلال تنظيم الدورات وورشات العمل الدورية. ونهتوا من جهة أخرى إلى أن بعض المؤسسات تعاني من نقص كبير في الدعم المادي الذي تحتاج إليه البرامج كي يتحسن أداؤها وتتمكن من تنفيذ خططها.

ج. بشأن تطلعاتهم المستقبلية حول برامج تعليم العربية في جمهورية أذربيجان:

يتطلع أعضاء الطاقم الإداري إلى مستقبل كبير وواضح لبرامج تعليم العربية في جمهورية أذربيجان. فقد أعرب كثير منهم عن أملهم في أن تتوسع البرامج من خلال إتاحة المزيد من فرص

الانغماس اللُّغوي والتبادل الطلابي مع البلدان العربية، ولاحظوا أنهم بدؤوا يرون بوادر لهذا، لكنها بحاجة إلى المزيد. كما أعربوا عن تطلّعهم لأن يتحقق للبرامج اكتفاء من حيث المعلمين المؤهلين لتدريس العربية لغة ثانية، والتقنيات التعليمية المتطورة لتكون جزءاً لا يتجزأ من سياستها التعليمية، وكذلك الوسائل اللازمة لتنشيط البحث العلمي فيما يتعلق بطرق تدريس العربية ومناهجها. وأعرب بعضهم عن أملهم في ارتفاع أعداد المسجلين في برامج اللغة العربية، وإنشاء المراكز الثقافية المهمة بمتعلمي العربية ومحبيها في جمهورية أذربيجان، وهو ما سيكون في رأيهم عاملاً فاعلاً يكمل برامج تعليم العربية ويعززها.

د. حول مقترحاتهم للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في جمهورية أذربيجان

قدم أعضاء الطاقم الإداري في هذا الشأن مقترحات للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في جمهورية أذربيجان، وفي مقدمتها التعاون مع السفارات العربية في جمهورية أذربيجان؛ لأنها حلقة الوصل مع المؤسسات الخارجية المعنية في الوطن العربي. وأشاروا إلى ضرورة تنشيط برامج الانغماس اللُّغوي والتبادل الطلابي وابتعاث المعلمين للمؤسسات المعنية بتدريس العربية في الدول العربية، فذلك سيسهم بشكل فعال في تطوير برامج تعليم العربية وجودتها. ونوّهوا بضرورة تعزيز التعاون مع المؤسسات المعنية باللغة العربية في البلاد العربية لتنظيم دورات قصيرة تساعد على تطوير كفاءة المعلمين، وهو من أهم الأمور التي يحتاجون إليها في الفترة الحالية.

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

ذكر أعضاء الطاقم الإداري أن هناك برامج عديدة لتدريس لغات أجنبية أخرى إلى جانب برامج اللغة العربية، ومنها: الروسية والإنجليزية، والصينية، والتركية، والفارسية. وذكر بعضهم أن من الصعب مقارنة برامج تعليم العربية بأي من تلك البرامج؛ لأن لكل من تلك اللغات أوضاعها الخاصة التي تجعل المقارنة بينها وبين البرامج الأخرى صعبة وغير دقيقة. لكن بعضهم أفادوا أن برامج اللغة الصينية واللغة العربية تتماثل في أمرين هما: أعداد الطلبة المسجلين، وتقارب نسبة الدعم الخارجي الذي تتلقاه كل منها، ولهذا فهم يرون أن برامج اللغة الصينية ربما هي الأقرب للمقارنة مع برامج اللغة العربية في جمهورية أذربيجان.



سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة للمؤسسات المستهدفة في جمهورية أذربيجان، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. وقد أظهرت أدوات الملاحظة الخاصة بالمؤسسات المستهدفة أنه لا يوجد تباين بين المؤسسات من حيث درجة استخدام اللغة العربية، فاللغتان الأذربيجانية والروسية هما لغتا التواصل اليومي الرئيسيان في معظم المؤسسات؛ وذلك بين جميع الأطراف (أعضاء الإدارة والمعلمين والطلبة)، ولا تُستخدم العربية إلا خلال دروس اللغة العربية (داخل الفصول). وبشكل عام، لا توجد قيود على استخدام اللغات الأخرى في تلك المؤسسات. كما لوحظ في كثير من المؤسسات أن استخدام العربية محدود رغم كونها اللغة الهدف، ويعتمد التدريس فيها كثيرًا على لغة أو لغات وسيطة، من أبرزها اللغتان الأذربيجانية، والروسية. ولوحظ كذلك أن استخدام العربية حتى بين المعلمين أنفسهم ضعيف جدًا، باستثناء بعض المؤسسات البحثية - وهي قليلة جدًا - التي يكون الأساتذة فيها من الباحثين المؤهلين في مجال العربية وتعليمها.

أما في اللوحات الإرشادية والتعليمية، فقد لوحظ تنوع كبير بين المؤسسات التعليمية. فمثلا، لا توجد في أغلب المؤسسات لوحات إرشادية باللغة العربية خارج الفصول الدراسية، وأغلب اللوحات المعلقة في الأقبية والممرات مكتوبة باللغتين الأذربيجانية والروسية. وتوجد في بعض المؤسسات لوحات إرشادية باللغة العربية وأخرى بالإنجليزية. في حين يقتصر استخدام العربية في مؤسسات أخرى على اللوحات التي تحتوي على آيات قرآنية وأحاديث نبوية.

من جهة أخرى، تفاوت وضع البنية التحتية والتجهيزات التقنية بدرجة كبيرة داخل المؤسسات التعليمية. فنحو ٤٠٪ من المؤسسات التي تمت زيارتها تتميز ببنية تحتية متطورة، تضم فصولًا ومعامل مجهزة بأدوات تقنية حديثة، مثل السبورات الذكية وأجهزة الحاسب الآلي، بالإضافة إلى المكتبة الدراسية. والصفة البارزة في هذه المؤسسات هي كونها إما كليات جامعية أو مراكز لغة مرموقة تفرض رسوما عالية مقارنة بغيرها من المؤسسات. في المقابل، هناك مؤسسات تتوفر فيها الأدوات التقنية والوسائل التعليمية اللازمة إضافة إلى مكتبات صغيرة جدا، لكنها لا تحوي معامل للحاسب الآلي. ومن المؤسسات مؤسسة واحدة لا تتوفر فيها الوسائل التعليمية اللازمة ولم يظهر أنها توفر بيئة مناسبة للتعليم.

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

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملاً للنتائج حول حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جمهورية أذربيجان؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة لنشر اللغة العربية، وتطوير تدريسها وزيادة عدد المتحدثين بها. 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 معرفة مؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وإستراتيجيات وطرق التدريس التي يتبنونها، وإبراز تصوراتهم حول سياقات تعليم اللغة العربية في المؤسسات التي يعملون بها، والتحديات التي تحد من قدرتهم على تقديم تجربة تعليمية معاصرة. ولإيجاد نظرة شاملة، يعرض هذا الملخص النتائج المتعلقة بمديري مؤسسات تعليم اللغة العربية في أذربيجان 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 أذربيجان، التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان. بداية، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان تعمل على تحقيق أهدافها في ظل رسالة تتمحور حول تعليم اللغة العربية لإعداد خبرات وكوادر وطنية مؤهلة. ولتحقيق ذلك، تتنوع أهداف هذه المؤسسات لتشمل تطوير تدريس اللغة العربية وزيادة عدد المتحدثين بها، ونشر ثقافتها بين الأطفال والشباب، بالإضافة إلى إعداد المعلمين والمتخرجين المؤهلين، وتطوير التعاون الثنائي بين جمهورية أذربيجان والدول العربية في مجال العلوم والثقافة. وينعكس تنوع أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان على خصائص هذه المؤسسات؛ حيث تظهر نتائج الدراسة أنها تتفاوت بين كليات جامعية، ومراكز لتعليم اللغة. وتكشف النتائج عن تميز ملحوظ يُبرز حرص هذه المؤسسات على تقديم برامج تعليمية مركزة على أسس أكاديمية صلبة؛ حيث إن أكثر برامج تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان هي برامج معتمدة، كما أن بعضها تعتمد اختبارات لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية. وعلى الرغم من قيمة الاعتماد المؤسسي، فإنه لم ينعكس على إحصاءات المسجلين في تلك المؤسسات؛ إذ لم تُظهر النتائج أن ثمة علاقة دالة إحصائية ($p = 0.550$) بين أعداد

المسجلين في المؤسسات والاعتماد المؤسسي لها. وهو أمرٌ يشير إلى أن الاعتماد المؤسسي ليس بالضرورة دليلاً مباشراً على جودة برامج اللغة العربية في دولة أذربيجان، كذلك فربما أن ثمة تفضيلات أخرى لدى الطلبة متعلقة بالبرامج التعليمية أو السياسات التعليمية ومتطلبات البرامج تفوق جانب الاعتماد المؤسسي.

من جانب آخر، يلاحظ أن جميع مؤسسات تعليم اللغة العربية المشاركة في الدراسة لا تحوي معامل لغوية، وأن ٦٠٪ منها لا تتوافر بها وسائل تعليمية، إلا أن هناك معامل للحاسب الآلي في ٧٠٪ من المؤسسات، ومكتبات في ٨٠٪ منها. وتمنح هذه المؤسسات شهادات مختلفة، فنصفها يمنح شهادات إتمام برامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، فيما تمنح بقية المؤسسات شهادات لدرجات البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه. وتتبع مؤسسات تعليم اللغة العربية في أذربيجان سياسات لغوية متفاوتة، فبعضها تقضي باستخدام اللغة العربية في التدريس والتواصل داخل المؤسسة، بينما كثير منها تعتمد لغات أخرى في التدريس والتواصل تتضمن الأذرية والروسية والإنجليزية.

وتتنوع الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، فأكثر الكتب استخداماً هو كتاب «العربية بين يديك»، يليه كتاب «العربية بين يدي أولادنا»، فكتاب «العربية للناشئين»، بالإضافة إلى كتب أخرى من ضمنها «سلسلة جامعة أم القرى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها».

وبالنظر إلى خصائص الطلبة المسجلين في مؤسسات تعليم اللغة العربية، تظهر النتائج تنوعاً طفيفاً في خصائصهم الديموغرافية والديموغوية؛ حيث إن ٩٦,٨٣٪ منهم يحملون الجنسية الأذرية مع اختلاف البلدان الأصلية لقلّة منهم، فما نسبته ٩٥,٢٤٪ منهم هم من أصول أذرية. كما بينت النتائج أن اللغة الأذرية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٩٦,٨٣٪ من الطلبة، ويتحدث بها ٨٢,٥٤٪ منهم مع عائلاتهم في المنزل. ويتوزع هؤلاء الطلبة على فئات عمرية مختلفة تتصدرها فئة الشباب من سن ١٥ إلى ١٩ عاماً وذلك بنسبة ٤٢,٨٦٪، تليها فئة الشباب من سن ٢٠ إلى ٢٤ عاماً بنسبة ٣٢,٥٤٪، ثم فئة الشباب لأكثر من ٢٤ عاماً بنسبة ١٨,٢٥٪. وتبرز هذه النتائج أن معظم الطلبة إقبالاً على تعلم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان هم من فئة الشباب. مما يشير إلى أهمية تطوير مؤسسات تعليم اللغة العربية في أذربيجان لتمكينها من تقديم برامج مناسبة لاحتياجات هذه الفئة بما يتفق مع التطور التعليمي والتقني.

إن إقبال الطلبة في أذربيجان على تعلم اللغة العربية ينطلق من دوافع مختلفة. وقد تعددت الدوافع عند بعض الطلبة المشاركين؛ حيث ذكر بعضهم أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق ببرامج

تعليم اللغة العربية. وتبين النتائج أن عامل الاهتمام بالثقافة العربية جاء في المقدمة ليمثل دافعاً لنصف الطلبة نحو تعلم اللغة العربية، وكان دافع الإثراء الشخصي دافعاً لما نسبته ٤٢,٨٦٪، بينما جاء الدافع الأكاديمي والبحثي سبباً لتعلم اللغة العربية بالنسبة إلى ٤٠,٤٨٪ من الطلبة، وكان أقل الدوافع هو المتطلب الدراسي؛ أي عندما تكون اللغة العربية متطلباً دراسياً لإتمام برامج أخرى، وحيث كان هذا العامل دافعاً لما نسبته ١٨,٢٥٪ من الطلبة. وإذا ما نظرنا لهذه الدوافع لدى الطلبة ونوع المؤسسات المسجلين فيها، فقد أظهر تحليل النتائج أن هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين نوع المؤسسة وأكثر الدوافع شيوعاً لدى طلابها؛ إذ أفاد طلاب مراكز اللغة أن دوافعهم لتعلم اللغة العربية كانت دينية في المقام الأول، بينما أفاد معظم طلاب الجامعات أن التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية في الجامعات كان مدفوعاً برغبتهم في تحقيق أهدافهم الأكاديمية والمهنية. وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن مراكز اللغة غالباً ما تكون برامجها قصيرة الأمد، وأن الحصول على قبول للدراسة في برامجها أسهل مقارنة بالمؤسسات الأكاديمية؛ مما يجعلها جاذبة للمتعلمين الذين تكون الأسباب الدينية دافعهم الرئيس لتعلم اللغة العربية. في المقابل، تلبى الجامعات حاجات الطلبة الذين يتطلعون لتحقيق غايات أكاديمية ووظيفية من خلال تعلمهم للغة العربية. وتشير هذه النتيجة إلى أن مؤسسات تعليم اللغة العربية في أذربيجان تبدو مؤطرة بدوافع المتعلمين في مناهجها وسياساتها التعليمية.

وعلى الرغم من تفاوت دوافع الطلبة إلى الدراسة في برامج تعليم اللغة العربية في أذربيجان، فإنهم يتفقون إلى حد كبير في تصوراتهم الإيجابية تجاه برامج تعليم اللغة العربية للمتحقيين بها؛ إذ تشير إلى أن معظم الطلبة أظهروا رضاهم عن كفاءة المعلمين وتوفرهم للمساعدة والتواصل، والتشجيع الذي يلقيه منهم للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصولهم، وكذلك الحال فيما يخص تعليقات معلمهم على كفاءاتهم اللغوية، ومدى إسهامها في تقدم مستوياتهم. وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن القيمة المعرفية التي تضيفها البرامج التي ينخرطون فيها، فقد كشفت النتائج عن رضا الغالبية من الطلبة عن القيمة المعرفية التي تقدمها لهم هذه البرامج، ومدى إسهامها في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، غير أن بعض الطلبة أفاد أن المناهج نفسها لا تسهم كثيراً في تحقيق تلك الأهداف، لكن الأنشطة والفعاليات التي تقيمها البرامج خلال الفصل الدراسي مكنتهم من تحصيل بعض المعارف في هذا الجانب، وفيما عدا ذلك، فلا يمكن للدارس الوصول إليها إلا عبر المصادر الخارجية.

وعلى نحو مماثل، عبّر معظم الطلبة عن رضاهم تجاه المناهج الدراسية ومدى توافقها مع أهدافهم وإسهامها في تطوير مستوياتهم. كما عبّر غالبية الطلبة عن رضاهم عن الأنشطة غير

الصفية التي تدعم تعلمهم، وكذلك الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية. فيما أبدى بعضهم أن المناهج المتبعة في مؤسساتهم لا تتوافق تمامًا مع أهدافهم واحتياجاتهم كمتعلمين للغة العربية رغم جهود المعلمين؛ لأن تصميم المناهج لا يناسب من يدرس اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبية. وذكر بعض الطلبة أن المناهج قد تكون كافية لتحقيق الحد الأدنى من معرفة اللغة ومبادئها فقط، وهذا لا يتوافق مع احتياجات أولئك الذين يطمحون للوصول إلى مستويات متقدمة في اللغة العربية. كما عبر عدد قليل الطلبة عن عدم رضاهم تجاه قدرة المناهج الدراسية على التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية بالشكل المطلوب. وبالنظر إلى النتائج السابقة، فإن تصورات الطلبة الإيجابية تجاه ما تقدمه مؤسساتهم تشير إلى جودة برامجها إلى حد كبير، رغم عدم تلبيتها لاحتياجات بعضهم ممن يرغبون في الارتقاء بمهاراتهم اللغوية، والتعرف على الثقافة العربية بشكل أوسع. وهذا الواقع يستدعي بذل مزيد من الجهد من المؤسسات المعنية لتلبية تلك الحاجات، وتوسيع الروابط اللغوية والثقافية العربية داخل المجتمع الأذربيجاني.

وفيما يخص تصورات الطلبة تجاه المرافق والموارد المتاحة في مؤسساتهم، فقد تفاوتت مستويات الرضا تجاهها عبر المؤسسات، إلا أن النتائج لم تشير إلى أن نوع المؤسسة التعليمية له دلالة إحصائية بارزة في تلك الاتجاهات. فقد أظهرت النتائج -على سبيل المثال- انتفاء وجود دلالة ارتباط بين الجامعات ومدى رضا الطلبة عن المناهج الدراسية أو البيئة التعليمية والمرافق التعليمية بشكل عام ($p = 0.578$)، وهي نتيجة تشير إلى أن ثمة تقاطعات كثيرة في المؤسسات التعليمية - رغم تنوعها - فيما يتعلق بمواردها ومناهجها وبيئاتها التعليمية. مما يدل على نمط سائد إلى حد ما فيما يتعلق ببرامج تعليم اللغة العربية في أذربيجان. ومع ذلك، لوحظت تحولات كبيرة في تصورات الطلبة بين فئات الرضا، لا سيما في تصميم المناهج. وهذه النتائج قد تعني ضرورة أن تدخل المؤسسات تحسينات تدريجية في البيئة الصفية والمناهج الدراسية لتعزيز مستويات الرضا، كما يجب الاستثمار في دمج التقنية بشكل أفضل لتعزيز الفائدة التعليمية.

وفيما يتعلق بجانب المعلمين في مؤسسات تعليم اللغة العربية في أذربيجان، تظهر نتائج الدراسة أنهم مؤهلون إلى حدٍ ما؛ فنصفهم يحملون درجة الماجستير، فيما تمثل فئة حاملي درجة الدكتوراه ما نسبته ١٦,٦٧٪ منهم. وأوضحت النتائج كذلك أن معظمهم يمتلكون خبرة تعليمية طويلة نسبياً وتأهيلاً مهنيًا عاليًا، غير أن النصيب الأكبر من هؤلاء المعلمين المؤهلين هم من العاملين في الجامعات؛ إذ حظيت المؤسسات التي تنتمي إلى جامعات بأكثر المعلمين تأهيلاً

وخبرة مقارنة بالمؤسسات التعليمية الأخرى. ورغم هذا، لم تنعكس هذه النتيجة إيجاباً على رضا الطلبة تجاه إستراتيجيات التدريس التي يوظفها المعلمون، ولا على دمجهم للتقنية في عملياتهم التدريسية. فقد كانت مواقف الطلبة متماثلة تجاه تلك الجوانب عبر جميع المؤسسات على اختلاف أنواعها، وهذا يشير إلى أنه - رغم تنوع المؤسسات - فإن المعلمين يتبعون - في الغالب - إستراتيجيات وطرق التدريس متشابهة، ولا يبدو أن نوع المؤسسة أو مؤهلات وخبرات معلمها كانت مؤثرة في هذا الجانب. ولعل هذه التقاطعات بين المعلمين في جميع المؤسسات على تنوعها تُلعل ما أشارت إليه النتائج من أن مواقف المتعلمين تجاه معلمهم تميل إلى الإيجابية بشكل كبير وملحوظ.

من جهتهم، ذكر المعلمون أنهم ينوعون في تدريسهم بين الطرق التقليدية التي يسعون فيها للتركيز على القواعد النحوية والصرفية، والطرق التفاعلية التي تقوم على التعليم التعاوني والحوار والمناقشات لا سيما مع الطلبة من المستويات المتقدمة. وأما عن التقنيات، فقد أشار معظمهم إلى أن لها حضوراً واسعاً في دروسهم، وأنهم لا يقتصرون فيها على التقنيات المتاحة في المؤسسات، بل كثيراً ما يفيدون من المصادر المتاحة عبر الإنترنت لدعم تعلم الطلبة.

وأبدى المعلمون تصوراتهم بشأن المحتوى التعليمي الذي تقدمه برامجهم والمناهج المعتمدة فيها؛ حيث أفاد المعلمون المشاركون أن المناهج الحالية ربما تكون مفيدة فيما يتعلق بقواعد النحو والصرف ومعاني المفردات، ومع ذلك فهي بحاجة كبيرة إلى التطوير لتشمل بقية مهارات اللغة الأساسية. وذكر بعضهم أن المناهج الحالية أغلبها قديم جداً؛ حيث تعود إلى عهد الاتحاد السوفيتي، وتقوم على تدريس اللغة العربية باللغة الروسية، وهو أمر لم يعد مفيداً في زمننا الحاضر، ولا يتفق مع الطرق الحديثة في تدريس اللغات. وذكر المعلمون كذلك أن الواقع الحالي للغة العربية يتطلب تدريس اللهجات، وهو ما يمكن التركيز عليه في ظل المناهج الحالية.

وأشار المعلمون إلى عددٍ من التحديات المتمثلة في نقص المصادر والكتب المطبوعة التي يمكن الاعتماد عليها لزيادة التحصيل اللغوي لطلبتهم، بالإضافة إلى غياب برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي، وهو ما يقلل من فرص الطلبة لممارسة اللغة وتطبيقها، فهناك حاجة ماسة لأن يتواصل الدارسون مع الناطقين الأصليين باللغة العربية. كما أشار بعض المعلمين إلى نقص في التقنيات المتاحة، وهو ما يؤثر سلباً في العملية التعليمية.

كما قدم المعلمون عدداً من المقترحات التي يمكن أن تساهم في تحسين أوضاع تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، وتعزيز التواصل وتبادل الخبرات، ومنها ضرورة استقطاب معلمين مؤهلين ومتحدثين بالعربية بوصفها لغتهم الأولى، إضافة إلى ضرورة إرسال بعض

المعلمين الحاليين لتطوير مهاراتهم في البلدان العربية. وأكد المعلمون على أهمية عقد الندوات وورش العمل بين المعلمين لتبادل الخبرات ومناقشة القضايا والتحديات التي تواجههم. على الرغم من أن ثمة جوانب إيجابية تبدو بارزة في مشهد تعليم اللغة العربية في أذربيجان، إلا أن ذلك لم يخلُ من تحديات تواجهها مؤسسات وبرامج تعليم اللغة العربية فيها. فقد أكد مديرو المؤسسات أن للموارد المالية دورًا مهمًا في إدارة برامج تعليم اللغة العربية، وأنهم يحاولون قدر الإمكان إدارة البرامج وفق تلك الموارد. وأفاد بعضهم أن الدعم المالي يشكل التحدي الأكبر أمام مؤسساتهم؛ إذ يعتقدون أن الموارد المتاحة لهم لا تفي حتى بالاحتياجات الأساسية للبرامج؛ مما يجعلهم يواجهون صعوبات في تحقيق كثير من الأهداف والخطط، سواء فيما يتصل بالمعلمين أو الدارسين. والتحديات المالية التي تواجهها المؤسسات تؤيدها النتائج التي وصل إليها التقرير، فقد أظهرت النتائج أن ما يمثل ٧٠٪ من المؤسسات تعتمد أساسًا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة؛ إذ لا يتوفر الدعم الحكومي إلا لما نسبته ٣٠٪ فقط من المؤسسات، كما أن الدعم الخارجي لا يتوفر إلا لما نسبته ١٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في أذربيجان. وعلاوة على ذلك، فإن ميزانيات معظم المؤسسات تقل عن ٥٠ ألف دولار أمريكي سنويًا.

من الجوانب التي تطرّق لها التقرير ما يتعلّق بظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج مباشرة. وقد جاءت آراؤهم متفاوتة في هذا الشأن؛ إذ أفاد نصف مديري المؤسسات المشاركة في التقرير أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقلّ عن ٥٪ من الطلبة في مؤسساتهم، في حين يفيد بعض المديرين أنها تتراوح بين ١٠ إلى ١٥٪ من الطلبة، وذكر آخرون أنها تزيد عن ١٥٪ في المؤسسات التي يديرونها. وعن الأسباب التي دعت إلى التسرب من برامج اللغة العربية حسب رأي مديري المؤسسات. فقد أشار معظمهم إلى أنها تعود إلى أسباب شخصية أو مالية، أو ربما صعوبات تعليمية، أو لعدم الاهتمام الكبير لتعلم اللغة العربية مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم. وعلى الرغم من أن نسبة التسرب تبدو قليلة في المؤسسات بشكل عام، إلا أن التحليل الإحصائي لهذه النتائج لم يشير إلى أن ثمة علاقة بين نوع المؤسسة ونسبة التسرب. فعلى سبيل المثال أظهرت النتائج أن احتمالية تسرب الطلبة المسجلين في برامج اللغة العربية في الجامعات تبدو أقل مقارنة بالمؤسسات الأخرى، بيد أنها لم تظهر نتيجة ذات دلالة إحصائية بارزة ($p = 0.718$) أو أنها علاقة ضعيفة.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيقدّر ٤٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الخريجين، ويقدرها ٣٠٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين

٨٠ إلى ١٠٠٪ من الخريجين، فيما يقدر ١٠٪ منهم بأنها تقل عن ٣٠٪ من الخريجين. وفي تحليل إحصائي لهذه النتائج حول احتمالية حصول الخريجين على وظيفة بعد تخرجهم بناء على المؤسسات التي يتخرجون فيها. فقد أظهرت النتائج أنَّ ثمة علاقة بارزة بين نوع المؤسسة التي التحق بها الخريجون واحتمالية حصولهم على وظائف بعد التخرج؛ إذ أظهرت نتائج الانحدار اللوجستي الترتيبي أن خريجي الجامعات هم الأكثر حظاً في الحصول على وظيفة بعد التخرج مقارنة بغيرهم خريجي المؤسسات الأخرى بنتيجة ذات دلالة إحصائية بارزة ($p = 0.040$)، كما تشير قيمة معامل إيتا (٠,٦٩٧) إلى ارتباط قوي كذلك؛ مما يعني أن ما نسبته ٩٦,٧٪ من التباين في احتمالية حصول الخريجين على وظائف يعود لنوع المؤسسات التي تخرج الطلبة فيها. وهي نتيجة ليست مفاجئة إذا ما وُضع في عين الاعتبار أن المؤسسات الأخرى يغلب على دوافع طلابها الجوانب الدينية والدوافع الأخرى التي ليست بالضرورة أن تكون مرتبطة بالحصول على وظائف؛ إذ قد يكونوا موظفين أثناء دراستهم، ولذا أشار بعضهم أن التطوير المهني واحد من دوافع دراسة اللغة العربية، وربما يكون طلابها من الصغار. بينما طلاب الجامعات جاءت أهدافهم ودوافعهم في الغالب أكاديمية وبحثية وهي ما ترتبط بدوافع الحصول على وظائف بعد التخرج، وعليه جاءت نسبة خريجي الجامعات الأكثر احتمالية في الحصول على وظائف بعد تخرجهم مباشرة.

من جهة أخرى قدم مديرو المؤسسات بعض المقترحات للتغلب على التحديات التي تواجههم، فقد أكدوا على أهمية تنشيط التعاون الأكاديمي بين المؤسسات لتبادل الخبرات، والتعاون مع المؤسسات البحثية لتأليف المواد العلمية المناسبة للطلبة. وأكدوا كذلك على أهمية إعداد خريجين مؤهلين للتدريس في مؤسساتهم، كما أعرب كثير من المديرين عن أملهم في أن تتوسع البرامج من خلال إتاحة المزيد من فرص الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي مع البلدان العربية. وإذا ما أردنا أن نقدم نظرة شاملة لحالة تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، فإننا نجد أن السياق المؤسسي عبر السياسات التعليمية يلعب دوراً حاسماً في بعض الجوانب. فقد أظهرت الجامعات ومراكز اللغة مزايا فارقة؛ إذ تتميز الجامعات -مثلاً- بجودة البرامج العلمية والمعلمين المؤهلين بشكل عام، وفرص التوظيف بعد التخرج؛ ومعدلات أقل في التسرب إذا ما قورنت بالمؤسسات التعليمية الأخرى. ومع ذلك، تظل هناك فجوات منهجية في الموارد ورضا المعلمين ودمج التقنية في العمليات التعليمية دون اعتبارات مؤسسية مؤثرة. وبناء على النتائج السابقة، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، وتتضمن هذه التوصيات تطوير برامج مخصصة تتفق مع

الدوافع المتنوعة للطلبة في المؤسسات المختلفة. ومن التوصيات كذلك رفع جودة المرافق والموارد لتواكب توقعات الطلبة، ويمكن ذلك من خلال تحسين بيئات الفصول الدراسية، وتحديث الوسائل التعليمية، ودمج وسائل التقنية الحديثة في العمليات التعليمية. كما يُوصى بتعزيز جاهزية الطلبة لسوق العمل لزيادة فرصهم في التوظيف لا سيما في المؤسسات غير الجامعية من خلال إقامة برامج تدريبية وورش عمل بالتعاون مع خبراء متخصصين لتمكين الطلبة من المهارات المطلوبة لتلبية احتياجات سوق العمل. كما أنه من المهم توسيع نطاق الدعم المالي لتمكين المؤسسات من استهداف شريحة أكبر من الطلبة، وضمان تكافؤ فرص الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية من خلال تقديم برامج المنح الدراسية والإعانات المالية للمهتمين بتعلم اللغة العربية.

شكر وتقدير

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



د. أحمد بن علي الأخشي.

د. أحمد الحقباني.

أ. أسيل السيف.

أ. إلهام بنت دالش العززي.

أ. أميرة بنت حمود السبيعي.

أ. أنور إسماعيل فلاته.

أ.د. أوريل بحر الدين.

د. بدر بن ناصر الجبر.

أ. جمال الشريف.

د. حاتم مسعودي.

د. حسب الله مهدي فضله.

د. حمد بن عبدالعزيز الحمود.

أ.د. خالد بن سليمان القوسي.

د. خليل أبو سل.

أ. سجاد الله بن يحيى هوساوي.

د. سعد المغامسي.

أ. سعود الحربي.

أ. سوزان الغامدي.

أ. عبدالإله ولد حرمه.

د. عبدالرحمن السلیمان.

د. عبدالله الصبيحي.

د. عبدالله العمري.

د. عماد بن عبدالله الأنصاري.

أ. غدي معتوق.

د. فيصل بن حمد الحربي.

د. فاطمة سعيد.

د. محمد لطفي الزليطني.

أ.د. محمود بن عبدالله المحمود.

د. منصور ميغري.

د. نايف العمري.

د. نجلاء بنت عبدالرحمن الزامل.

أ. نهال بنت علي القحطاني

فريق جمع البيانات في قارة آسيا

د. إبراهيم فرج ربحان

أ. أحمد قادري

د. انتقام مامادوف

د. تشاتينق سو

أ. خالد بيك شامشيف

د. سعيد الرحمن بن أكبر

د. سعيد الرحمن بن محمد

د. سعيد بن مخاشن

د. عبد السلام عبد الرشيد

د. علي نوفل

أ. محمد فردوس عماد الدين

د. محمد محبوب علم

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الأبائي).

