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

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية ألمانيا الاتحاديّة

٦٠

التخطيط اللغوي

نسخة أولية

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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية ألمانيا الاتحاديّة

٦٠

التخطيط اللغوي

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

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية ألمانيا الاتحادية

ⓒ مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦هـ

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

٨٠ ص ؛ ١٧*٢٤ سم.- (التخطيط اللغوي ؛ ٦٠)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٦٥٧
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٦٦-٨

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

الآراء الواردة في هذا الكتاب تمثِّلُ رأيَ الفريق العلمي، ولا تعكسُ - بالضرورة - رأي المجمع.

بسم الله الرحمن الرحيم

فهـرس التقريــر

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ٧

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

مقدمة التقريـر ١٠

جمهورية ألمانيا الاتحاديّة ١٥

أولًا - نبذة عامة ١٨

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في ألمانيا ٢٠

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في ألمانيا: ٢٥

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في ألمانيا ٤١

خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ألمانيا: ٥٥

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٦٩

سابعًا. حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية ألمانيا الاتحادية: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية. ٧٠

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

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

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

ولإدراك المجمع أهميَّة الجوابات البحثيَّة التي تُقدِّمها المسوح والمقابلات الميدانيَّة؛ أسَّس مشروع: (تقرير حالة تعليم اللُّغة العربيَّة لغةً ثانيةً حول العالم)، وهو عملٌ علميٌّ يقوم على بناء وثيقة لتعليم العربيَّة لغةً ثانيةً، ويُصدِر ثلاثين تقريرًا عن تعليم اللُّغة العربيَّة في ما لا يقل عن ثلاث مئة مركزٍ أو معهدٍ أو قسمٍ لتعليمها، تنتمي إلى ثلاثين دولةً موزَّعةً على قارَّات العالم؛ سعيًا لملء الفراغات المتعلِّقة بهذا الجانبِ، وضبطًا لجهود المعنيِّين بتعليمها، وتوجيهًا لأعمالهم. وقد أُعِدَّ هذا التقرير ليكونَ مرجعًا أصيلًا في ميدان تعليم العربيَّة لغةً ثانيةً، وطليعةً لمشروعات نافعة، وباعثًا لمبادرات مهمَّة.

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

وختامًا نشكر للفريق العلمي جهودَهم في العمل على بناء هذا التَّقرير، ويسعد فريق المجمع بتلقي آراء الباحثين والخبراء ومقترحاتهم؛ لإثراء التَّقرير، وتطويره، وتجويده.

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

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

إن التخطيط والسياسة اللغوية من أُسُس استعمال اللغات وفهْمِها في المجتمعات، وبخاصة في عالمِ اليومِ شديدِ الترابط والاتصال، الذي تتزايد فيه مكانة التكيُّف مع الإستراتيجيات اللغوية من أجل الحفاظ على وظيفة اللغات سبيلاً إلى التعارف، ولا سيما اللغة العربية الرابطة بين نحو ملياري مسلم يمثلون ربع سكان المعمورة، ونحو نصف مليار عربي ينتمون إلى الوطن العربي، ومن ثمَّ كان توفُّر إطار عملٍ شاملٍ للتخطيط والسياسة اللغوية ضروريًّا في الحفاظ على المكانة الثقافية والحضارية للغة العربية، وتعزيز مكانتها العالمية في آنٍ معًا.

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

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

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

الرسمي والرقمي عامِّه وخاصِّه، ومن ثم عقدُ شراكات أقوى بين الدول العربية والشبكات اللغوية العالمية، والمنظمات الدولية، لتعزيز المكانة العالمية للغة العربية وسيطًا تواصليًّا يُبرز الثقافة العربية والحضارة العربية الإسلامية.

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمة التقرير

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

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

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

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

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

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

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

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

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

معايير اختيار الدول المستهدفة في قارة أوروبا:

يشمل هذا التقرير سبعَ دول أوروبية، ورُوعي في اختيارها المعايير الآتية:

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

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

معايير اختيار المؤسسات التعليمية المستهدفة:

سار التقرير على منهجية دقيقة في اختيار المؤسسات التعليمية التي شملتها الدراسة، مستندًا في ذلك إلى معايير كفلت تمثيل واقع تعليم اللغة العربية في هذه القارة بكل تحدياته وفرصه المتنوعة. فقد حرصت الدراسة على تنويع العينة؛ لتشمل الجامعات، والمدارس، والمراكز الإسلامية، والمراكز المتخصصة في تعليم اللغات؛ بهدف مقارنة شتى أساليب التعليم، وتحديد أكثرها فاعليةً وفق سياقات مختلفة ومتعددة.

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

وبناءً على هذه المعايير، استُبعدت المؤسسات التي لم تنطبق عليها الشروط. ومما هو جدير بالإشارة أن هناك عوامل أخرى أثَّرت في استبعاد بعض المؤسسات، رغم تحقيقها لبعض هذه المعايير. وقد ارتبطت هذه العوامل بالجوانب اللوجستية ومدى تعاون المؤسسات في تلك الدول مع فريق جَمْع البيانات.

وانطلاقًا من المعايير السابقة، التي ركَّزت على مؤشرات التنوُّع اللغوي والعرقي والديني، اختار التقرير سبع دول أوروبية موزَّعة على مختلف مناطق القارة، وهي: بلجيكا، والبوسنة، والهرسك، وإيطاليا، وألمانيا، وروسيا، والنمسا، والمملكة المتحدة. ويُمثِّل اختيار هذه الدول تنوُّعًا ثقافيًّا ولغويًّا وجغرافيًّا غنيًّا؛ وهو ما يسهم في تقديم صورة أكثر شموليةً لواقع تعليم اللغة العربية في هذه القارة. ومما هو جدير بالذكر أن اختيار هذه الدول لم يقتصر على مدى تحقيقها للمعايير المحددة فحسب؛ بل تضمَّن أيضًا مراعاة بعض الجوانب اللوجستية، ودرجة التعاون التي أبدتها المؤسسات التعليمية في كل دولة. وبناءً عليه، استُبعِدت بعض الدول التي لم تتوافر فيها جميع المعايير، أو لم تُبدِ مؤسساتها تعاونًا، واستُبدِل بها دول أخرى حقَّقت هذه المعايير المطلوبة، وأبدت رغبةً في المشاركة في الدراسة.

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

رابعًا - آلية جَمْع البيانات:

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

وبعد الانتهاء من جَمْع البيانات، قام جامعو البيانات بتدوين تقارير ميدانية عن كل مؤسسة؛ وذلك لتسجيل ملاحظاتهم وانطباعاتهم حول واقع تعليم اللغة العربية فيها. ولكي تكون هذه

التقارير متسقةً في بنائها في جميع المؤسسات؛ وضع فريق العمل عددًا من الجوانب المرتبطة بالبنية التحتية للمؤسسات، ولغة التواصل والتدريس داخلها، والمشهد اللغوي فيها، والمرافق والمصادر التعليمية؛ كي يتبعها جامعو البيانات في كتابة التقارير، إضافةً إلى ملحوظات أخرى.

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

ختامًا، يُقدِّم التقرير عرضًا شاملاً للنتائج الرئيسة التي توصَّل إليها، بعد استعراض تفصيلي لنتائج كل دولة على حدة. ويهدف هذا العرض إلى توفير فَهْم متكامل لحالة تعليم اللغة العربية في أوروبا، مع التركيز على تحديد أبرز التحديات التي تواجه مؤسساتها التعليمية. كما يُقدِّم التقرير توصيات مُوجَّهة لصانعي السياسات وأصحاب القرار، تهدف إلى تعزيز مكانة اللغة العربية ودعم انتشارها في القارة الأوروبية. إضافةً إلى ذلك، تتضمَّن الخاتمة النهائية تحليلاً عامًّا وشاملاً يغطي الدول الأوروبية المستهدفة؛ وهو ما يُعزِّز من القدرة على وَضْع خطط تطويرية تأخذ في الاعتبار خصوصيات كل دولة ضمن إطار إقليمي أوسع.

جمهورية ألمانيا الاتحاديّة

تقرير حالة تعليم اللغة العربية

لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١٢
المؤسسات
١٢
المديرون
٣٤
المعلمون
١٣٨
الطلاب
المدن المستهدفة
إرلنغن
إيدار أوبرشتاين
أُسنابروك
برلين
دورتموند
فرانكفورت
بادربورن

أولًا - نبذة عامة

تقع جمهورية ألمانيا الاتحادية في وسط أوروبا، وعاصمتها برلين. وتحدُّها الدنمارك من الشمال، وبولندا وجمهورية التشيك من الشرق، والنمسا وسويسرا من الجنوب، وفرنسا ولوكسمبورغ وبلجيكا وهولندا من الغرب. وتبلغ مساحة ألمانيا نحو ٣٥٧,٠٢٢ كيلو مترًا مربعًا، ويبلغ عدد سكانها نحو ٨٣ مليون نسمة (World Atlas, 2021).

وألمانيا دولة ديمقراطية اتحادية، تتألف من ١٦ ولاية. وهي عضو في الاتحاد الأوروبي، وحلف شمال الأطلسي، ومنظمة الأمم المتحدة، ومجموعة السبع، ومجموعة العشرين، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ومنظمة التجارة العالمية، وغيرها من المنظمات الدولية (الحكومة الاتحادية، بلا تاريخ).

تعدّ ألمانيا من الدول المتنوعة ثقافيًّا ودينيا، وتحترم حرية العقيدة والدين. وأكثر الديانات انتشارًا فيها المسيحية التي يعتنقها نحو ٥٥٪ من السكان. أما باقي السكان، فينتمون إلى ديانات أخرى مثل الإسلام واليهودية، والبوذية، والهندوسية، وغيرها، أو لا يعتنقون أي ديانة (Pew Research Center, 2017).

وتعدّ ألمانيا كذلك من أكبر القوى الاقتصادية والسياسية في العالم، وتتبنى اقتصاد السوق الاجتماعي، وتركز على الصناعة والابتكار والتجارة الدولية. وهي أكبر مصدّر ومستورد للسلع في أوروبا، والثالث عالميا (الحكومة الاتحادية، بلا تاريخ). وهي كذلك من أكثر الدول تنوّعا وجودة في مجال التعليم والبحث والتطوير.

يتحدث معظم سكان ألمانيا اللغة الألمانية التي تُعدُّ اللغة الرسمية للدولة. وتوجد معها لغات أخرى تحظى باعتراف رسمي في بعض المناطق، مثل الدنماركية، والفريزية (وهي لغات قريبة جدًّا من مجموعة اللغات الجرمانية الغربية، وتستعمل في مناطق من ألمانيا وهولندا، على الساحل الجنوبي لبحر الشمال)، والصربية، والرومانية، وغيرها (Wiese, 2013). وفي ألمانيا كذلك لغات أخرى لا تحظى باعتراف رسمي، مثل العربية والفارسية والتركية (Küppers et al., 2015).

وأما اللغات الأجنبية المتداولة في ألمانيا، فتأتي في مقدمتها اللغة الإنجليزية، وتدريسها إلزامي في نظام التعليم الألماني، تليها الفرنسية التي تدرَّس لغةً أجنبية ثانية. وتأتي بعدهما اللغتان الإسبانية واللاتينية، وتُدرَّسان اختياريا في نظام التعليم الألماني. ولأن هذه اللغات الأربع تُدرَّس في مستويات مختلفة من نظام التعليم الألماني، فيمكن تصنيفها في المستوى الأول من حيث الشهرة والانتشار (Ellis et al, 2010). أما في المستوى الثاني، فتأتي لغات مثل الأوكرانية والتركية والعربية والرومانية

والبولندية والإيطالية، التي تحظى جميعها بشعبية وانتشار ملحوظ، إما بسبب الإرث التاريخي، أو الهجرة (Junge, 2019; Olfert, & Schmitz, 2018)؛ ويقدَّر عدد مستخدمي اللغة الأوكرانية في ألمانيا بنحو 1,23 مليون، والتركية بنحو 1,34 مليون، والعربية بنحو 1,22 مليون، والرومانية بـ 844 ألفا، والبولندية بـ 881 ألفا، والإيطالية بـ 645 ألفًا (Eberhard et al., 2024).

تعود بداية تعليم اللغة العربية في ألمانيا إلى فترة طويلة، وتحديدا إلى القرن السادس عشر، حين بدأ تدريسها في الجامعات لأغراض أكاديمية ودينية (العجيلي، ٢٠١٨). ومع ذلك، لم يكن هناك إقبال على تعلم اللغة العربية لغةً أجنبية في المدارس العامة في ألمانيا حتى بدايات القرن العشرين (Zinner, 2020)، حين زاد الاهتمام بتعليمها لعدة عوامل، منها تدفق المهاجرين العرب، وزيادة الاهتمام بالثقافة العربية وتاريخها وحضارتها (الناصر، ٢٠١٣). ويُعدّ نادي دعم اللغة العربية في مدينة مونستر، ومدرسة ابن خلدون في برلين، من أقدم المبادرات التي تعمل على توفير فرص لتعلُّم اللغة العربية في ألمانيا (العجيلي، ٢٠١٨).

وعلى الرغم من أن اللغة العربية لا تُعدُّ من اللغات الرسمية أو الإقليمية، ولا تحظى باعتراف رسمي في الدولة، فإن عدد المتحدثين بها في ألمانيا يقدَّر بما يزيد عن ١,٢٢٤ مليون فرد (Eberhard et al., 2024)، معظمهم من أصول عربية أو تركية أو كردية (Pew Research Center, 2017 Fuchs-Rechlin, 2019). وهي تُدرَّس في العديد من الجامعات والمعاهد الخاصة والمراكز الإسلامية، مثل جامعة Freie Universität Berlin، ومركز القلمون للغة العربية The Kalamon Institute for Arabic Language في برلين.

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

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في ألمانيا

للتعرف على مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ألمانيا، شملت الدراسة ١٢ مؤسسة تقدم برامج لتعليم اللغة العربية، وتمحورت حول رسالة المؤسسة، وأهدافها، وسياستها اللغوية، وعدد الموظفين الإداريين العاملين فيها وكذلك عدد المعلمين والطلاب. وركزت بعض الأسئلة على اللغات الأخرى التي تدرس في المؤسسة إلى جانب اللغة العربية وما إذا كانت المؤسسة معتمَدة أم لا. ومن جهة أخرى، اتجهت الأسئلة نحو توضيح ما إذا كانت هذه المؤسسات تمنح شهادات لطلابها، وهل تضم معامل لغوية أو مكتبات وما مدى غنى تلك المكتبات بالكتب الهادفة ذات الصلة.

١.رسالة المؤسسات:

أفادت ست من المؤسسات المستهدفة أن رسالتها تتمثل في خدمة المسلمين والجالية العربية، والحفاظ على الهوية الإسلامية العربية بين أبناء الجالية المسلمة والعربية. وذكرت ثلاث مؤسسات أخرى أن رسالتها تتمثل في تأهيل جيل مثقف ومتعلم ومتميز، وإتاحة التعليم للجميع. أما بقية المؤسسات، فذكرت أن رسالتها تتمحور حول تعليم اللغة العربية للناشئين والبالغين.

٢.أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ألمانيا، ويمكن إجمالها حسب الآتي:

أ. تطوير مستوى كفاءة اللغة العربية لدى أبناء العرب المقيمين في ألمانيا وتحسينه.

ب. تكوين معلمين أكفاء لتدريس اللغة العربية في المدارس الألمانية.

ج. تأهيل الطلبة لمزاولة دراسات أكاديمية في اللغة العربية ومجالاتها.

د. تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

هـ. التعريف بالثقافة العربية والتعرف على المجتمع العربي والإسلامي.

و. فصل اللغة العربية عن التطرف الديني ونبذه.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ألمانيا

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في ألمانيا بين جامعات، ومراكز لغة، ومراكز إسلامية. وفي الجدول (١,١٨) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١,١٨: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلبة المسجَّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية لغات التدريس غير العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمُها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً
			إناث	ذكور				
جامعة	١٩٥٠	معتمدة	٣٤٥	٢٧٩	أقل من عشرة طلاب	شهادة دبلوم / بكالوريوس/ ماجستير/دكتوراه	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	١٩٧٢	معتمدة	٣٣	٢٤	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	لا تقدم الجهة شهادة	فصلي	أقل من ثلاثة أشهر
جامعة	١٩٨٩	معتمدة	١٠	١٢	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	فصلي	٦-١٢ شهرًا
جامعة	٢٠١١	معتمدة	٢٥	١٧	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	٢٠٠٤	غير معتمدة	٥٠٠	٣٥٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	سنوي	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠١٧	معتمدة	١٢٠	٨٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	سنوي	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠٢٣	غير معتمدة	١٢	٢٨	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	٢٠١٦	غير معتمدة	٢٥	١٥	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	سنوي	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	٢٠١٨	معتمدة	١٢	٢٠٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	ربع سنوي	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠٢١	معتمدة	٦٠	٨٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مركز إسلامي	١٩٨٧	غير معتمدة	١٢٠	١٢٥	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٤	غير معتمدة	٢٠	٢٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين

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

يظهر من الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ألمانيا معتمَدة بنسبة ٥٨,٣٣٪، وأن عدد الطلبة الذكور المسجلين فيها حاليًّا يتراوح بين ١٢ طالبًا و ٣٥٠ طالبا، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ١٠ طالبات و ٥٠٠ طالبة. وأما متوسط أعداد الخريجين من برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيتراوح بين ٢٠ و ٥٠ طالبًا في رأي٤١,٦٧ ٪ من مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة، ويرى ٣٣,٣٣٪ منهم أنه يزيد عن ٥٠ طالبا، ويقدر بأقل من عشرة طلاب بالنسبة إلى١٦,٦٧ ٪ منهم، فيما تتراوح الأعداد بين ١٠ و ٢٠ طالبًا في رأي ٨,٣٣ ٪ منهم.

وأما الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها تلك المؤسَّسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٧٥٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، وتمنح أيضا٨,٣٣ ٪ منها شهادة البكالوريوس/ الماجستير / الدكتوراه، في حين لا تمنح ١٦,٦٧ ٪ منها أي شهادة. وتتبع ٦٦,٦٦٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، و٢٥٪ منها النظام السنوي. وتستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية لأكثر من سنتين في ٣٣,٣٣٪ من تلك المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متفاوتة. فقد ذكرت ثمان مؤسسات أنها تعتمد سياسة لغوية مزدوجة تجمع بين استعمال اللغة الألمانية للتواصل داخل المؤسسة، واللغة العربية في التدريس. وأفادت إحدى المؤسسات أن سياستها اللغوية تنص على استعمال اللغة العربية المعاصرة. فيما ذكرت مؤسسة أخرى أن سياستها اللغوية تنص على استعمال اللغة الألمانية. وأفادت مؤسسة ثالثة أن سياستها اللغوية تسمح باستخدام اللغة العربية مع صغار السن من الدارسين، واللغة الألمانية مع كبار السن منهم. وأما المؤسسة الرابعة، من المؤسسات المستهدفة، فتعتمد سياسة لغوية متعددة اللغات، وتسمح باستخدام اللغة العربية، والألمانية، والفارسية، والتركية.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمَد في بعض المؤسسات المستهدفة، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول (٢,١٨):

الجدول ٢,١٨: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة.

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٧	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٧	-
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
١	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
١	-
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٤	

حيث يتضح أن ٦٦,٦٧٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل الاختبار جميع المهارات. أما بالنسبة لطريقة تنفيذ الاختبار، فإن ٨٧,٥٠٪ من المؤسسات التي تجريه تعتمد الطريقة الورقية، بينما يتم استخدام الحاسب الآلي فيما نسبته ١٢,٥٠٪ منها.

ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,١٨) بيان للنتائج:

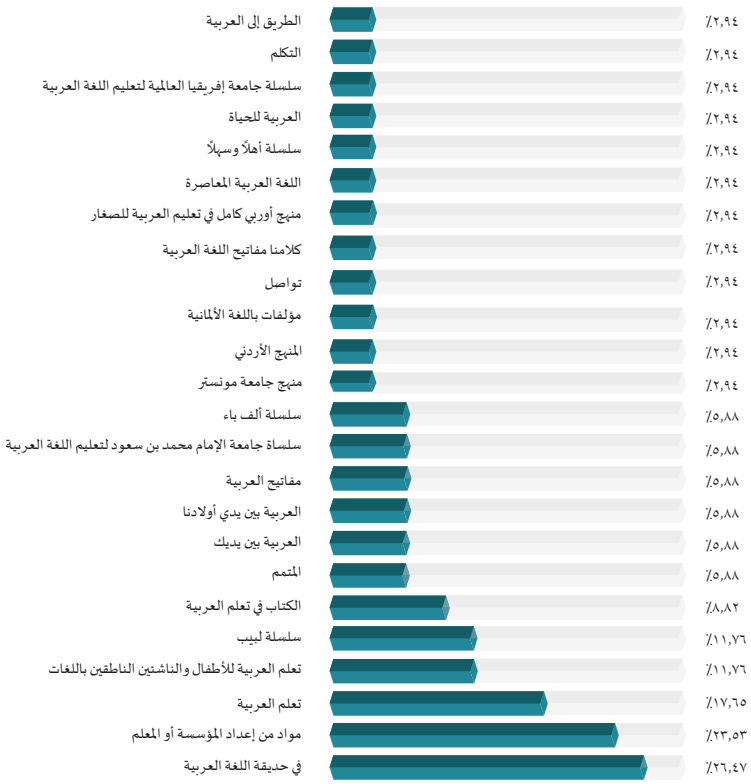
الجدول ٣,١٨: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة		الإجمالي
	نعم	لا	
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٠	١٢	١٢
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٤	٨	١٢
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٩	٣	١٢
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	١١	١	١٢

حيث يتبيَّن أن جميع مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ألمانيا ليس فيها معمل لغوي، وأن ٦٦,٦٦ ٪ منها لا يوجد فيها معمل للحاسب الآلي، وهناك مكتبات في ٧٥٪ من هذه المؤسسات، وتتوافر الوسائل التعليمية في ٩١,٦٦٪ منها.

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

الشكل ١,١٨: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



تبيّن نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا هو كتاب «في حديقة اللغة العربية»، بنسبة ٢٦,٤٧٪، تليه «مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم»، بنسبة ٢٣,٥٣٪، فكتاب «تعلم العربية»، بنسبة ١٧,٦٥٪، ثم كتاب «تعلم اللغة العربية للأطفال الناشئين الناطقين باللغات الأخرى» و «سلسلة لبيب»، بنسبة متساوية قدرها ١١,٧٦٪ لكل منهما، ثم «الكتاب في تعليم العربية»، بنسبة ٨,٨٢٪. ومن الكتب المستعملة كتاب «المتمم»، وكتاب «العربية بين يديك»، و«العربية بين يدي أولادنا»، وكتاب «مفاتيح العربية» و«سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، و «سلسلة ألف وباء»، وجميعها بنسبة متساوية قدرها ٥,٨٨٪ لكل منها، وتبقى كتب أخرى نسبة استخدامها ضئيلة جدًّا وقدرها ٢,٩٤٪.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في ألمانيا:

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ألمانيا، وعددهم ١٣٨ طالبًا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,١٨: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٧٧	٪٥٥,٨٠
	أنثى	٦١	٪٤٤,٢٠
	الإجمالي	١٣٨	٪١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٢٧	٪١٩,٥٧
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٦٣	٪٤٥,٦٥
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٢٠	٪١٤,٤٩
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	١٥	٪١٠,٨٧
	أكثر من ٢٤ عامًا	١٣	٪٩,٤٢
	الإجمالي	١٣٨	٪١٠٠
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٥٤	٪٣٩,١٣
	المتوسطة	٣٧	٪٢٦,٨١
	الثانوية	٢٠	٪١٤,٤٩
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	١٧	٪١٢,٣٢
	دراسات عليا	١٠	٪٧,٢٥
	الإجمالي	١٣٨	٪١٠٠
الجنسية	ألمانيا	١٠٢	٪٧٣,٩١
	سوريا	١٨	٪١٣,٠٤
	فلسطين	٦	٪٤,٣٥
	تركيا	٤	٪٢,٩٠
	مصر	٢	٪١,٤٥
	البوسنة	٢	٪١,٤٥
	المغرب	١	٪٠,٧٢
	ألبانيا	١	٪٠,٧٢
	العراق	١	٪٠,٧٢
	فرنسا	١	٪٠,٧٢
	الإجمالي	١٣٨	٪١٠٠

البلاد الأصلية	سوريا	٥١	٪٣٦,٩٦
	فلسطين	١٨	٪١٣,٠٤
	تركيا	١٦	٪١١,٥٩
	العراق	١١	٪٧,٩٧
	المغرب	١١	٪٧,٩٧
	لبنان	٩	٪٦,٥٢
	مصر	٧	٪٥,٠٧
	تونس	٥	٪٣,٦٢
	ألمانيا	٢	٪١,٤٥
	البوسنة	٢	٪١,٤٥
	مقدونيا	١	٪٠,٧٢
	ألبانيا	١	٪٠,٧٢
	الأردن	١	٪٠,٧٢
	الجزائر	١	٪٠,٧٢
	اليمن	١	٪٠,٧٢
	بولندا	١	٪٠,٧٢
	الإجمالي	١٣٨	٪١٠٠
اللغة الأولى	اللغة العربية	٥٣	٪٣٨,٤١
	اللغة الألمانية	٤٤	٪٣١,٨٨
	اللغة العربية والألمانية	٢٢	٪١٥,٩٤
	اللغة التركية	٧	٪٥,٠٧
	اللغة الألمانية والتركية	٥	٪٣,٦٢
	اللغة البوسنية	٢	٪١,٤٥
	اللغة العربية والفرنسية	١	٪٠,٧٢
	اللغة الألبانية	١	٪٠,٧٢
	اللغة المقدونية	١	٪٠,٧٢
	اللغة الألمانية والأمازيغية	١	٪٠,٧٢
	اللغة العربية والإسبانية	١	٪٠,٧٢
	الإجمالي	١٣٨	٪١٠٠

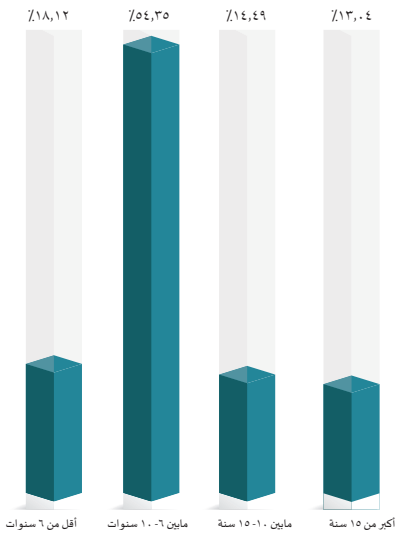
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة العربية	٥٠	٪٣٦,٢٣
	اللغة العربية والألمانية	٥٠	٪٣٦,٢٣
	اللغة الألمانية	٨	٪٥,٨٠
	اللغة التركية	٧	٪٥,٠٧
	اللغة الألمانية والتركية	٦	٪٤,٣٥
	لم تحدد	٣	٪٢,١٧
	اللغة العربية والألمانية والإنجليزية	٢	٪١,٤٥
	اللغة البوسنية	٢	٪١,٤٥
	اللغة الأمازيغية	١	٪٠,٧٢
	اللغة العربية والألمانية والكردية	١	٪٠,٧٢
	اللغة العربية والألمانية والتركية	١	٪٠,٧٢
	اللغة العربية والتركية	١	٪٠,٧٢
	اللغة الألمانية والكردية	١	٪٠,٧٢
	اللغة العربية والفرنسية	١	٪٠,٧٢
	اللغة المقدونية والألمانية	١	٪٠,٧٢
	اللغة الألبانية والألمانية	١	٪٠,٧٢
	التركية والألمانية	١	٪٠,٧٢
	اللغة العربية والألمانية والإسبانية	١	٪٠,٧٢
	الإجمالي	١٣٨	٪١٠٠

بالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة في الجدول (٤,١٨)، فقد توزعوا إلى خمس فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الأطفال من ١٠ إلى ١٤ عاما؛ وذلك بنسبة ٤٥,٦٥٪، تليها فئة الذين تقل أعمارهم عن ١٠ أعوام، بنسبة ١٩,٥٧٪، ثم فئة الفتيان والفتيات من ١٥ إلى ١٩ عاما، بنسبة ١٤,٤٩٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطلبة الذكور وذلك بنسبة ٥٥,٨٠٪، مقارنة بنسبة الطالبات التي بلغت ٤٤,٢٠٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية مثّلوا الأغلبية بنسبة ٣٩,١٣٪، مقارنة بطلبة المرحلة المتوسطة الذين مثّلوا ٢٦,٨١٪ من مجموع المشاركين.

ويتضح من إجابات المشاركين أن معظمهم يحملون الجنسية الألمانية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلّة منهم؛ حيث إن ٣٦,٩٦٪ منهم من أصول سوريّة. كما يتضح من الدراسة أن٣٨,٤١٪ من الطلبة المشاركين لغتهم الأولى هي العربية، وأن ٣١,٨٨٪ منهم لغتهم الأولى هي الألمانية، ويتحدث

٣٦,٢٣٪ من هؤلاء اللغة العربية في المنزل مع عائلاتهم، ويتحدث ٣٦,٢٣٪ منهم أيضًا اللغة الألمانية في المنزل مع عائلاتهم، وفي الشكل(٢،١٨) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أول ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية.

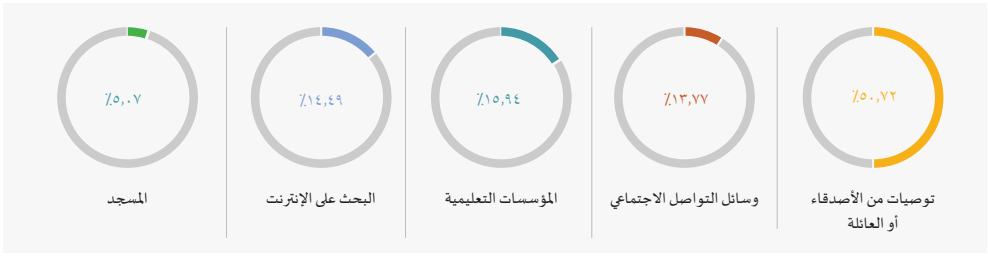
الشكل ٢,١٨: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيَّن أن ٥٤,٣٥٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا بتعلم اللغة العربية في سن تتراوح بين ٦ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين تقل أعمارهم عن ٦ سنوات بنسبة ١٨,١٢٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٠ و١٥ سنة، بنسبة ١٤,٤٩٪، وكانت النسبة الأدنى، وقدرها ١٣,٠٤٪، لمن تجاوزت أعمارهم ١٥ عامًا.

وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناءً على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل التالي:

الشكل ٣,١٨: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربيَّة الملتحقين بها حاليًا



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم أول مرة عن برامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن توصيات الأصدقاء أو العائلة جاءت في الصدارة بنسبة ٥٠,٧٢٪، ثم جهود المؤسسة التعليمية بنسبة ١٥,٩٤٪، فالبحث عبر الإنترنت بنسبة ١٤,٤٩٪، ثم عبر وسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ١٣,٧٧٪، فإعلانات المساجد عن برامج تعلم اللغة العربية بنسبة ٥,٠٧٪.

وتظهر الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من الطلبة ملتحقون ببرامج ليست مجانية وإنما هي بمقابل مدفوع، مثلما يظهر في الجدول (٥,١٨):

الجدول ٥,١٨: البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مدفوع	١١٣	٪ ٨١,٨٨
مجاني	٢٥	٪ ١٨,١٢
الإجمالي	١٣٨	٪ ١٠٠

حيث يتضح أن النسبة الكبرى من برامج تعليم اللغة العربية في ألمانيا هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٨١,٨٨٪ من الطلبة المشاركين في الدراسة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ١٨,١٢٪ منهم.

الجدول ٦,١٨: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

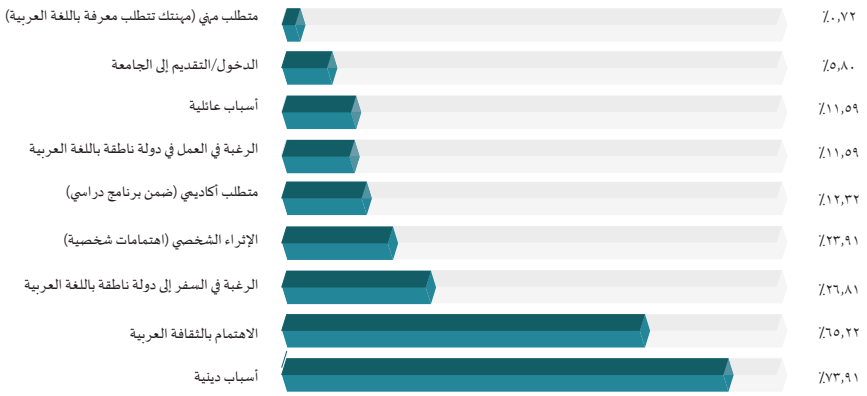
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	١٣٣	٪ ٩٦,٣٨
نعم	٥	٪ ٣,٦٢
الإجمالي	١٣٨	٪ ١٠٠

مثلما يظهر في الجدول (٦,١٨)، فإن ٩٦,٣٨٪ من الطلبة المشاركين لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج الانغماس اللغوي، مقابل نسبة ضئيلة قدرها ٣,٦٢٪ سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديدهم لتلك الأسباب، لكن عوامل الدين جاءت في المقدمة، بنسبة ٧٣,٩١٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية، بنسبة ٦٥,٢٢٪، تليها الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية، بنسبة ٢٦,٨١٪، ثم دوافع الإثراء الشخصي، بنسبة ٢٣,٩١٪، فالحاجة لدراسة اللغة العربية كمتطلب أكاديمي ضمن برنامج دراسي، بنسبة ١٢,٣٢٪، تليها الرغبة في العمل في دولة ناطقة باللغة العربية والأسباب المرتبطة بالعائلة، بنسبة متساوية قدرها ١١,٥٩٪ لكل منهما، ثم التقديم على الجامعة بنسبة ٥,٨٠٪ من الإجابات، فالمتطلب المهني بنسبة ضئيلة قدرها ٠,٧٢٪، مثلما يظهر في الشكل (٤,١٨):

الشكل ٤,١٨: دوافع تعلّم اللغة العربيّة للدارسين



ومن خلال خمسة أسئلة محدَّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٧,١٨) تلخيص لتلك النتائج مرتَّبةً تنازليًّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال.

الجدول ٧,١٨: تصورات الدارسين حول أهميّة تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية	٥٩	٥٠	٢٤	٣	٢	١٣٨	٤,١٧	٠,٧٩	٠,٨٩	٨٣,٣٣٪	١٥,٤	أوافق
		٤٢,٧٥٪	٣٦,٢٣٪	١٧,٣٩٪	٢,١٧٪	١,٤٥٪	١٠٠٪						
٢	للغة العربيّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي	١٦	٨٠	٣٤	٧	١	١٣٨	٣,٧٥	٠,٥٧	٠,٧٥	٧٤,٩٣٪	١١,٦٥	أوافق
		١١,٥٩٪	٥٧,٩٧٪	٢٤,٦٤٪	٥,٠٧٪	٠,٧٢٪	١٠٠٪						
٣	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل	٩	٣٩	٦١	٢٧	٢	١٣٨	٣,١٩	٠,٧٦	٠,٨٧	٦٣,٧٧٪	٢,٥٣	محايد
		٦,٥٢٪	٢٨,٢٦٪	٤٤,٢٠٪	١٩,٥٧٪	١,٤٥٪	١٠٠٪						
٤	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي	٦	٣٨	٦٥	٢٤	٥	١٣٨	٣,١٢	٠,٧٥	٠,٨٧	٦٢,٣٢٪	١,٥٧	محايد
		٤,٣٥٪	٢٧,٥٤٪	٤٧,١٠٪	١٧,٣٩٪	٣,٦٢٪	١٠٠٪						
٥	يعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي	٤	٣١	٥٣	٣٢	١٨	١٣٨	٢,٧٩	١,٠٥	١,٠٢	٥٥,٨٪	-٢,٤١	محايد
		٢,٩٠٪	٢٢,٤٦٪	٣٨,٤١٪	٢٣,١٩٪	١٣,٠٤٪	١٠٠٪						

مثلما يظهر في الجدول (٧,١٨)، فإن الدين من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في ألمانيا، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٤٢,٧٥٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٦,٢٣٪. فالإجابة (محايد)، بنسبة ١٧,٣٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٣,٣٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٧، وانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في ألمانيا.

أما في الجانب الثقافي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٧,٩٧٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٤,٦٤٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٤,٩٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٥، وانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

وعن تعلم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٤٤,٢٠٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٢٨,٢٦٪، ثم الإجابة (لا أوافق) بنسبة ١٩,٥٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٣,٧٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٩، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين

موقفًا «محايدًا» بشأن تزايد الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل في ألمانيا.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٤٧,١٠٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٢٧,٥٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٢,٣٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٣٨,٤١٪، تليها الإجابة (لا أوافق) بنسبة ٢٣,١٩٪، فالإجابة (أوافق) بنسبة ٢٢,٤٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٥٥,٨٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٢,٧٩، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن أهمية اللغة العربية في مجال الدراسة والمهنة في ألمانيا.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,١٨) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في ألمانيا؛ وذلك من خلال ١٦ سؤالًا تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية.

الجدول ٨,١٨: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جدًا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويّة وتقدُّمي بنَّاءة.	٣١	٧٠	٣٤	٣	٠	١٣٨	٣,٩٣	٠,٥٥	٠,٧٤	٧٨,٧٪	١٤,٧٥	راضٍ
		٢٢,٤٦٪	٥٠,٧٢٪	٢٤,٦٤٪	٢,١٧٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	راضٍ تماما عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٣٠	٧٦	٢٥	٦	١	١٣٨	٣,٩٣	٠,٦٣	٠,٨	٧٨,٥٥٪	١٣,٦٩	راضٍ
		٢١,٧٤٪	٥٥,٠٧٪	١٨,١٢٪	٤,٣٥٪	٠,٧٢٪	١٠٠٪						
٣	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٢٣	٧٨	٣٢	٥	٠	١٣٨	٣,٨٦	٠,٥٢	٠,٧٢	٧٧,٢٥٪	١٣,٩٨	راضٍ
		١٦,٦٧٪	٥٦,٥٢٪	٢٣,١٩٪	٣,٦٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا.	٢٠	٨٠	٣٢	٦	٠	١٣٨	٣,٨٣	٠,٥٢	٠,٧٢	٧٦,٥٢٪	١٣,٤٤	راضٍ
		١٤,٤٩٪	٥٧,٩٧٪	٢٣,١٩٪	٤,٣٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويَّة وتقدُّمي بنَّاءَة.	٣١	٧٠	٣٤	٣	٠	١٣٨	٣,٩٣	٠,٥٥	٠,٧٤	٧٨,٧٪	١٤,٧٥	راضٍ
		٢٢,٤٦٪	٥٠,٧٢٪	٢٤,٦٤٪	٢,١٧٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	راضٍ تماما عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٣٠	٧٦	٢٥	٦	١	١٣٨	٣,٩٣	٠,٦٣	٠,٨	٧٨,٥٥٪	١٣,٦٩	راضٍ
		٢١,٧٤٪	٥٥,٠٧٪	١٨,١٢٪	٤,٣٥٪	٠,٧٢٪	١٠٠٪						
٣	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٢٣	٧٨	٣٢	٥	٠	١٣٨	٣,٨٦	٠,٥٢	٠,٧٢	٧٧,٢٥٪	١٣,٩٨	راضٍ
		١٦,٦٧٪	٥٦,٥٢٪	٢٣,١٩٪	٣,٦٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا.	٢٠	٨٠	٣٢	٦	٠	١٣٨	٣,٨٣	٠,٥٢	٠,٧٢	٧٦,٥٢٪	١٣,٤٤	راضٍ
		١٤,٤٩٪	٥٧,٩٧٪	٢٣,١٩٪	٤,٣٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	٢٥	٧٥	٢٧	١٠	١	١٣٨	٣,٨٢	٠,٧	٠,٨٤	٧٦,٣٨٪	١١,٥	راضٍ
		١٨,١٢٪	٥٤,٣٥٪	١٩,٥٧٪	٧,٢٥٪	٠,٧٢٪	١٠٠٪						
٦	المرافق العامَّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة.	٢٠	٨٢	٢٦	٥	٥	١٣٨	٣,٧٨	٠,٧٥	٠,٨٧	٧٥,٥١٪	١٠,٤٨	راضٍ
		١٤,٤٩٪	٥٩,٤٢٪	١٨,٨٤٪	٣,٦٢٪	٣,٦٢٪	١٠٠٪						
٧	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية.	١٤	٧٧	٢٨	١٧	٢	١٣٨	٣,٦١	٠,٧٧	٠,٨٨	٧٢,١٧٪	٨,١٢	راضٍ
		١٠,١٤٪	٥٥,٨٠٪	٢٠,٢٩٪	١٢,٣٢٪	١,٤٥٪	١٠٠٪						
٨	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	١١	٧٣	٣٠	٢٤	٠	١٣٨	٣,٥١	٠,٧٦	٠,٨٧	٧٠,٢٩٪	٦,٩٤	راضٍ
		٧,٩٧٪	٥٢,٩٠٪	٢١,٧٤٪	١٧,٣٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٩	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية.	١٣	٦٩	٣٣	٢٠	٣	١٣٨	٣,٥	٠,٨٦	٠,٩٣	٧٠٪	٦,٣٣	راضٍ
		٩,٤٢٪	٥٠٪	٢٣,٩١٪	١٤,٤٩٪	٢,١٧٪	١٠٠٪						
١٠	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية.	١٣	٦٦	٣٩	١٦	٤	١٣٨	٣,٤٩	٠,٨٤	٠,٩٢	٦٩,٨٦٪	٦,٣	راضٍ
		٩,٤٢٪	٤٧,٨٣٪	٢٨,٢٦٪	١١,٥٩٪	٢,٩٠٪	١٠٠٪						
١١	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	١٢	٦١	٤٨	١٥	٢	١٣٨	٣,٤٨	٠,٧٣	٠,٨٥	٦٩,٥٧٪	٦,٥٨	راضٍ
		٨,٧٠٪	٤٤,٢٠٪	٣٤,٧٨٪	١٠,٨٧٪	١,٤٥٪	١٠٠٪						
١٢	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب.	١٢	٦٥	٣٦	٢٣	٢	١٣٨	٣,٤٥	٠,٨٤	٠,٩٢	٦٨,٩٩٪	٥,٧٥	راضٍ
		٨,٧٠٪	٤٧,١٠٪	٢٦,٠٩٪	١٦,٦٧٪	١,٤٥٪	١٠٠٪						

١٣	أنا راضٍ تماما عن بيئة الفصل الدّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	١٨	٥٩	٣٣	٢٣	٥	١٣٨	٣,٤٥	١,٠٦	١,٠٣	٦٨,٩٩٪	٥,١٣	راضٍ
		١٣,٠٤٪	٤٢,٧٥٪	٢٣,٩١٪	١٦,٦٧٪	٣,٦٢٪	١٠٠٪						
١٤	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويّة (مثل معامل لمهارات اللغة).	٩	٥٥	٤٢	٢٣	٩	١٣٨	٣,٢٣	١,٠٣	١,٠٢	٦٤,٦٤٪	٢,٦٨	محايد
		٦,٥٢٪	٣٩,٨٦٪	٣٠,٤٣٪	١٦,٦٧٪	٦,٥٢٪	١٠٠٪						
١٥	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم.	٩	٤٧	٤٣	٣٢	٧	١٣٨	٣,١٤	١,٠٢	١,٠١	٦٢,٧٥٪	١,٦	محايد
		٦,٥٢٪	٣٤,٠٦٪	٣١,١٦٪	٢٣,١٩٪	٥,٠٧٪	١٠٠٪						
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيّة أو برامج المساعدات الماليّة المتاحة لتعليم اللغة العربيّة.	٧	٣٠	٤٠	٣٤	٢٧	١٣٨	٢,٦٨	١,٣٥	١,١٦	٥٣,٦٢٪	٣,٢٢-	محايد
		٥,٠٧٪	٢١,٧٤٪	٢٨,٩٩٪	٢٤,٦٤٪	١٩,٥٧٪	١٠٠٪						

فبخصوص رأي الطلبة المشاركين حول تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠,٧٢٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٤,٦٤٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٢,٤٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٧٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في ألمانيا.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٥,٠٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢١,٧٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٥٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٣، وانحراف معياري قدره ٠,٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في ألمانيا.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٥٦,٥٢٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,١٩٪، ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,٢٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٦، وانحراف معياري قدره ٠,٧٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في ألمانيا.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من الإجابات وقدرها ٥٧,٩٧٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,١٩٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٤,٤٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٥٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في ألمانيا، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٥٤,٣٥٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ١٩,٥٧٪، فالإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٨,١٢٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٣٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٤. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في ألمانيا.

وعن رأيهم في المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٩,٤٢٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ١٨,٨٤٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٤,٤٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٥,٥١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٨، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في ألمانيا.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٥,٨٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٠,٢٩٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٢,٣٢٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٢,١٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦١، وانحراف معياري قدره ٠,٨٨. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في ألمانيا.

وعن رأيهم في مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية لطلبة البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٢,٩٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢١,٧٤٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٧,٣٩٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٠,٢٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥١، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان

الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في ألمانيا.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,٩١٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٤,٤٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٣. 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 ألمانيا.

وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة المشاركين من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٤٧,٨٣٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٨,٢٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٩,٨٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن مناهج تدريس اللغة العربية في ألمانيا وتوافقها مع أهدافهم.

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 الإجابات، وقدرها ٤٤,٢٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٤,٧٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٩,٥٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٨، وانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن برامج اللغة العربية في ألمانيا 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 الإجابات وبلغت ٤٧,١٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٦,٠٩٪، فالإجابة «غير راض» بنسبة ١٦,٦٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٨,٩٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدلّ على رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في ألمانيا.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٢,٧٥٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,٩١٪. ويتضح من

خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٨,٩٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٥، وانحراف معياري قدره ١,٠٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في ألمانيا، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٩,٨٦٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠,٤٣٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٦,٦٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٤,٦٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٣، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» عمومًا بشأن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين عن مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٤,٠٦٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣١,١٦٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ٢٣,١٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٢,٧٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٤، وانحراف معياري قدره ١,٠١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وفيما يتعلق بمدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٢٨,٩٩٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ٢٤,٦٤٪، ثم الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢١,٧٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٥٣,٦٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٢,٦٨، وانحراف معياري قدره ١,١٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن المنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة في ألمانيا.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلبة:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكناهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٩,١٨) بيان بالأسئلة التي طُرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٩,١٨: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	٥٧	٨١	١٣٨
		٪٤١,٣٠	٪٥٨,٧٠	٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	١٠٢	٣٦	١٣٨
		٪٧٣,٩١	٪٢٦,٠٩	٪١٠٠
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسْكُنُ؟	١٠	١٢٨	١٣٨
		٪٧,٢٥	٪٩٢,٧٥	٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	٨٨	٥٠	١٣٨
		٪٦٣,٧٧	٪٣٦,٢٣	٪١٠٠
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	٥٠	٨٨	١٣٨
		٪٣٦,٢٣	٪٦٣,٧٧	٪١٠٠

ففيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (لا) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٨,٧٠٪، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٤١,٣٠٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتهم. وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى ٧٣,٩١٪ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٢٦,٠٩٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٩٢,٧٥٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٧,٢٥٪، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث يسكنون، أجاب ٦٣,٧٧٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٣٦,٢٣٪، أن الوصُول إليها غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وأما عن سهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم، فقد أجاب ٦٣,٧٧٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية، أي ما نسبته ٣٦,٢٣٪ 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 ألمانيا، 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 المشاركين في هذا الشأن؛ حيث أبدى بعضهم رضًا تامًّا عن البرامج التي يدرسون فيها، ووصف بعضهم تلك التجربة بالجميلة والسعيدة في الوقت نفسه، وعللوا ذلك بالتقدم اللغوي الذي يلاحظونه في كفاءتهم اللغوية منذ التحاقهم بتلك البرامج. وأشار طلبة آخرون إلى أن المعلمين يحرصون كثيرا على مساعدتهم رغم الصعوبات التي يواجهونها في تعلم اللغة العربية، وهو ما عزز رضاهم عن تلك البرامج. في المقابل، أعرب طلبة آخرون عن عدم رضاهم عن أداء البرامج وتجربتهم فيها لعدد من الأسباب، منها: ارتفاع تكلفتها؛ مما يجعل استمرارهم فيها تحديًا كبيرا. وأفاد آخرون أن طبيعة التدريس في بعض البرامج تجعلها مملّة في أحيان كثيرة. ولاحظ بعضهم أن البرامج لا تحقق لهم المستوى اللغوي الذي يطمحون له؛ ولذا فهم ليسوا راضين عن تجربتهم فيها. وأفاد بعض الطلبة، لا سيما الذين التحقوا بالبرامج مؤخرًا، أن الحكم على البرامج لا يزال مبكرًا بالنسبة إليهم؛ ولذا فأي حكم يعبرون عنه بشأنها لن يكون دقيقا.

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

ذكر الطلبة المشاركون عددًا من التجارب الإيجابية التي مروا بها، ومنها تعلم القراءة والكتابة، والقدرة على فهم النصوص المكتوبة بالعربية بسهولة. ومنها كذلك التفاعل الاجتماعي الذي تتيحه البرامج وتكوين الصداقات، وهذا من الأمور التي يحرص عليها القائمون على تلك البرامج. وتحدث طلبة آخرون عن الأنشطة الثقافية التي تقيمها البرامج باستمرار على هامش الدروس، ورأوا فيها تجارب فريدة مرّوا بها. ويعتقد بعضهم أن تلك الأنشطة الثقافية كانت وسيلة جيدة توظفها البرامج لتعرّف الطلبة بثقافة العرب وعاداتهم، وقد أسهم ذلك في رأيهم في أمرين: تطوير مستواهم اللغوي، وتعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

تفاوتت إجابات الطلبة المشاركين في هذا الصدد؛ فقد أفاد بعضهم أن التفاعل بينهم وبين معلميهم رائع وجيد، فالمعلمون قريبون منهم، ويحرصون على تشجيعهم ودعمهم لتحقيق أهدافهم اللغوية والأكاديمية. وأشار بعضهم، لا سيما صغار السن منهم، أن التفاعل بينهم وبين معلميهم كعلاقة الآباء بأبنائهم، فهم يحرصون على دعمهم علميّا وتربويّا. ومن الطلبة من وصف التفاعل بينهم وبين معلميهم بأنه عادي جدا، لكنه ليس سيئًا، ويعتقد آخرون أن ذلك التفاعل يمكن أن يتطور ويتحسن بمرور الوقت. لكنهم أكدوا أن المعلمين يحرصون على دعمهم بشكل عام، وأنهم يظهرون ذلك في كل الأوقات.

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

ذكر بعض المشاركين على أن المناهج لا تتوافق مع أهدافهم واحتياجاتهم، لكنهم اختلفوا في تفسير أسباب ذلك. فقد ذكر بعضهم أن المناهج في تلك البرامج لا تقدم لهم سوى الحد الأدنى من الكفاءة اللغوية؛ ولذا فهي بحاجة إلى مزيد من المحتوى اللغوي، لا سيما لطلبة المستويات المتقدمة. ولاحظ طلبة آخرون، لا سيما طلبة المرحلة الجامعية، أن المناهج لا تتوافق مع أهدافهم الأكاديمية والمرحلة الدراسية التي هم فيها. وذكر بعضهم أن المناهج تفتقر إلى المحتوى الثقافي الذي يرونه مهمّا، وأن تقديم ذلك المحتوى الثقافي يقتصر على الأنشطة الثقافية التي تنظمها بعض البرامج، لكنها غير كافية. وهناك فئة من الطلبة أفادوا أن المناهج ما زالت تعاني فقرًا كبيرًا في المحتوى الديني المرتبط بتعلم اللغة العربية، لذلك فهم يرون أهمية إدراج مواد إسنادية ضمن البرامج لتعزيز هذا الجانب. ومن الطلبة كذلك من أشاروا إلى أن المناهج صممت للدارسين الذين لديهم خلفية عربية، وأما بالنسبة إلى الناطقين بغير العربية؛ فالمواد في وضعها الحالي صعبة، ولا تلبي احتياجاتهم.

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

أفاد معظم الطلبة المشاركين أن لديهم رغبة في التعرف على ثقافات البلدان الناطقة بالعربية، وخصوصا منها العادات والتقاليد، والجوانب الأدبية، وحدد بعضهم ثقافات بلاد عربية بعينها. وأعرب بعضهم عن رغبتهم في التعرف على التاريخ العربي الإسلامي وارتباطه باللغة العربية. وأما عن مدى إسهام البرامج التي يدرسون فيه ذلك، فقد أشار كثير منهم إلى أن المناهج بمحتواها الحالي لا يمكنها تحقيق تلك الأهداف، وأن معرفتهم البسيطة في تلك الجوانب هي نتاج ما تقدمه بعض البرامج من أنشطة ثقافية واجتماعية، وربما بعض الجهود الفردية التي يبذلها بعض المعلمين.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في ألمانيا

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٣٤ مدرسا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في ألمانيا، وتمثل نسبة الذكور منهم ٦١,٧٦٪، في حين يمثل الإناث ٣٨,٢٤٪. وتتراوح أعمار النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم التعليمي ما بين ٣١ و٤٠ عامًا أو ما بين ٤١ و٥٠ عاما، بنسبة متساوية قدرها ٣٨,٢٤٪، تليهم فئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ عاما، بنسبة ١٤,٧١٪، فالفئة العمرية التي تتراوح بين ٢٤ و٣٠ عاما، بنسبة ٥,٨٨٪، وكانت الفئة الأقل لمن أعمارهم تقل عن ٢٤ عاما، بنسبة ٢,٩٤٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي فأغلب المدرسين ونسبتهم ٥٥,٨٨٪، يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم فئة من يحملون شهادة الدكتوراه بنسبة ٢٠,٥٩٪، ثم فئة الذين يحملون شهادة الماجستير أو الدبلوم العالي بنسبة متساوية، قدرها ١١,٧٦٪ لكل منهما. ومن الملاحظ أن ٦١,٧٦٪ من المدرسين المشاركين من يحملون الجنسية الألمانية، تليهم فئة الذين يحملون الجنسية السورية بنسبة ٢٠,٥٩٪. وتظهر الدراسة كذلك أن ٥٥,٨٨٪ من هؤلاء بلدهم الأصلي هو سوريا، فيما ترجع أصول النسبة الباقية إلى: فلسطين بنسبة ١١,٧٦٪، ومصر والعراق والمغرب بنسبة متساوية قدرها ٥,٨٨٪. واللغة العربية هي لغة النسبة الكبرى من المعلمين، وقدرها ٨٨,٢٤٪، تليها نسبة قدرها ٥,٨٨٪ لغتهم الأولى هي الكردية. وتبيّن الدراسة كذلك أن ٦٤,٧١٪ من المدرسين المشاركين يحملون شهادة علمية في تخصص اللغة العربية، مقابل ٣٥,٢٩٪ منهم ليس لديهم مؤهل علمي في هذا التخصص. وفي الجدول (١,١٨) التالي تفصيل لهذه الخصائص:

الجدول ١٠,١٨: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

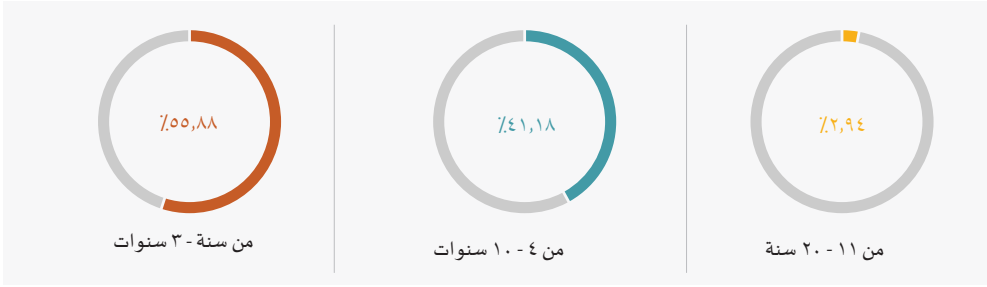
الجنس	ذكر	١٣	٪٣٨,٢٤
	أنثى	٢١	٪٦١,٧٦
	الإجمالي	٣٤	٪١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	١	٪٢,٩٤
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٢	٪٥,٨٨
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	١٣	٪٣٨,٢٤
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	١٣	٪٣٨,٢٤
	أكثر من ٥٠ عامًا	٥	٪١٤,٧١
	الإجمالي	٣٤	٪١٠٠

المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	٤	٪ ١١,٧٦
	بكالوريوس	١٩	٪ ٥٥,٨٨
	ماجستير	٤	٪ ١١,٧٦
	دكتوراه	٧	٪ ٢٠,٥٩
	الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠
الجنسية	ألمانيا	٢١	٪ ٦١,٧٦
	سوريا	٧	٪ ٢٠,٥٩
	المغرب	٢	٪ ٥,٨٨
	الأردن	١	٪ ٢,٩٤
	فلسطين	١	٪ ٢,٩٤
	مصر	١	٪ ٢,٩٤
	اليمن	١	٪ ٢,٩٤
	الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠
البلاد الأصلية	سوريا	١٩	٪ ٥٥,٨٨
	فلسطين	٤	٪ ١١,٧٦
	مصر	٢	٪ ٥,٨٨
	العراق	٢	٪ ٥,٨٨
	المغرب	٢	٪ ٥,٨٨
	ألبانيا	١	٪ ٢,٩٤
	أذربيجان	١	٪ ٢,٩٤
	الأردن	١	٪ ٢,٩٤
	اليمن	١	٪ ٢,٩٤
	الأردن	١	٪ ٢,٩٤
	الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠
اللغة الأم	اللغة العربية	٣٠	٪ ٨٨,٢٤
	اللغة الكردية	٢	٪ ٥,٨٨
	اللغة الأذربيجانية	١	٪ ٢,٩٤
	اللغة البولندية	١	٪ ٢,٩٤
	الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	١٢	٪ ٣٥,٢٩
	نعم	٢٢	٪ ٦٤,٧١
	الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

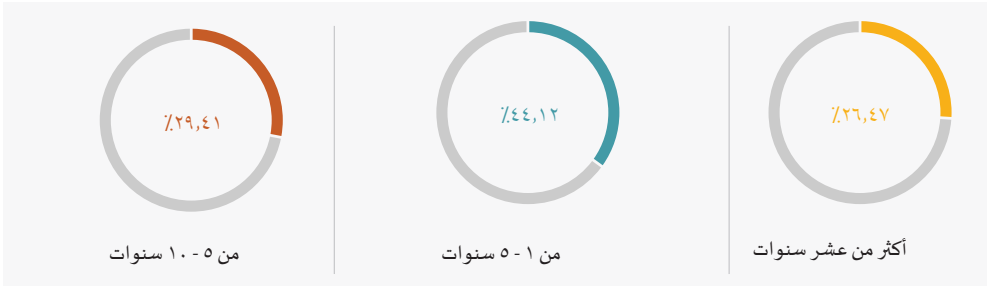
في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصْد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان بالنتائج التي تم رصْدُها:

الشكل ٥,١٨: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة



تبين الدراسة أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٥٥,٨٨٪، تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة من سنة إلى ٣ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ٤ و١٠ سنوات، بنسبة ٤١,١٨٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و٢٠ عاما، بنسبة ضئيلة قدرها ٢,٩٤٪.

الشكل ٦,١٨: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



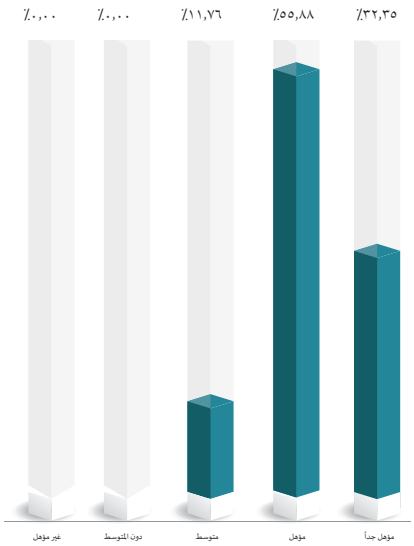
وأما عن عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من مدرسي العربية لغة ثانية في ألمانيا، وقدرها ٤٤,١٢٪، لديهم خبرة في المجال تتراوح بين سنة واحدة و٥ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٢٩,٤١٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين ٥ و١٠ سنوات، ونسبة أخرى قدرها ٢٦,٤٧٪ لمن تزيد خبرتهم في المجال عن ١٠ سنوات.

الجدول ١١,١٨: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢١	٪ ٦١,٧٦
نعم	١٣	٪ ٣٨,٢٤
الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠

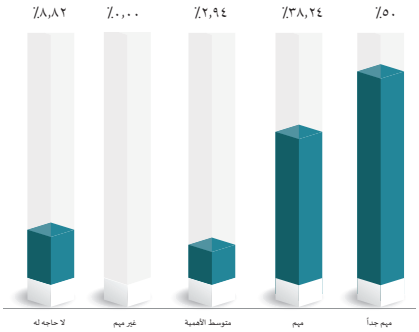
وتبيّن نتائج الدراسة كذلك أن ٦١,٧٦٪ من المعلمين المستهدفين لم يسبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٣٨,٢٤٪ منهم سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧,١٨: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



وتبيّن نتائج الدراسة أن ٥٥,٨٨٪ من المعلمين المستهدفين يرون أنهم «مؤهلون» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٣٢,٣٥٪ يرون أنهم «مؤهلون جدا» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ١١,٧٦٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» لهذه الوظيفة.

الشكل ٨,١٨: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في ألمانيا يرون أن ذلك أمر «مهم جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٨,٢٤٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهمّ»، فيما رأى ٨,٨٢٪ منهم أن ذلك الأمر لا حاجة لهم به.

الجدول ١٢,١٨: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

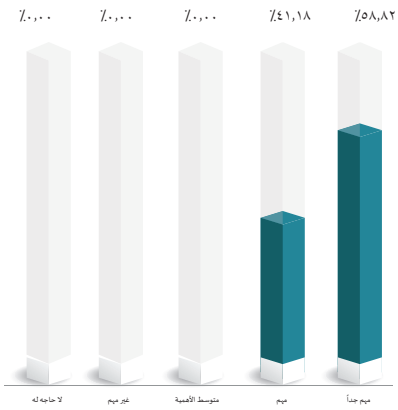
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢٠	٪ ٥٨,٨٢
نعم	١٤	٪ ٤١,١٨
الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أن ٥٨,٨٢٪ من المدرسين المشاركين لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن ٤١,١٨٪ منهم سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك الحلقات أو الدورات.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

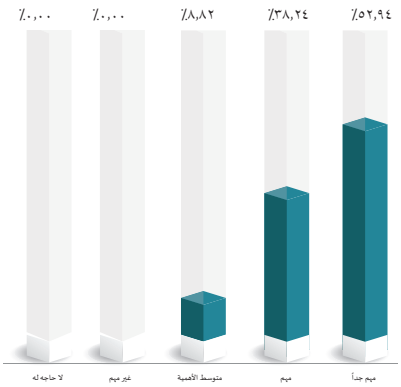
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ٩,١٨: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



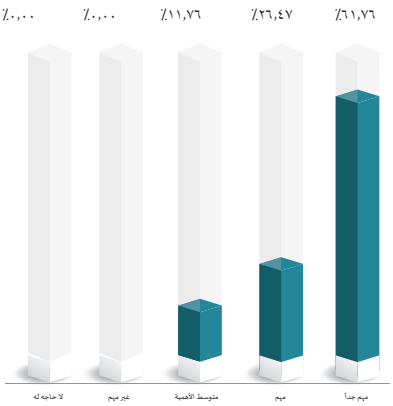
تبيّن نتائج الدراسة أن أغلب المدرسين المستهدفين، ونسبتهم ٥٨,٨٢٪، يرون أن معرفة طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جدا»، فيما رأى البقية، ونسبتهم ٤١,١٨٪، أنها «مهمّة».

الشكل ١٠,١٨: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



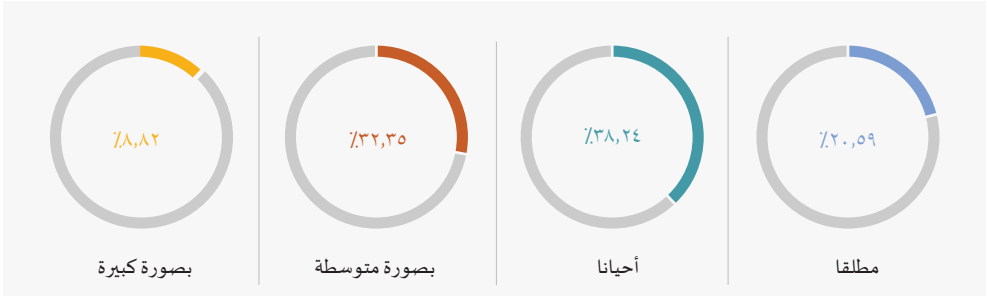
وأما عن جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٥٢,٩٤٪، أنها «مهمة جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٨,٢٤٪ يرون أنها «مهمة».

الشكل ١١,١٨: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من المدرسين المستهدفين، وقدرها ٦١,٧٦٪، يرون أن ذلك «مهمّ جدا»، تليهم نسبة قدرها ٢٦,٤٧٪ يرون أنها «مهمة»، فيما ترى نسبة أخرى قدرها ١١,٧٦٪ أن ذلك أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١٢,١٨: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٢,١٨) أن ٣٨,٢٤٪ من المدرسين المشاركين يفعلون ذلك «أحيانا»، تليهم نسبة قدرها ٣٢,٣٥٪ منهم يستعينون بها «بدرجة متوسطة»، فنسبة أخرى قدرها ٢٠,٥٩٪ منهم لا يستعينون بها «مطلقًا»، فنسبة أخيرة قدرها ٨,٨٢٪ منهم يستعينون بها بدرجة «كبيرة».

الجدول ١٣,١٨: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٨	٪ ٢٣,٥٣
نعم	٢٦	٪ ٧٦,٤٧
الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠

توضح البيانات في الجدول (١٣,١٨) أن نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين قدرها ٧٦,٤٧٪ يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ٢٣,٥٣٪ منهم لا يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٤,١٨: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٠	٪ ٠,٠٠
نعم	٣٤	٪ ١٠٠
الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات أيضًا أن جميع المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس.

الجدول ١٥,١٨: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪ ٨,٨٢
نعم	٣١	٪ ٩١,١٨
الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٥,١٨) أن ٩١,١٨٪ من المدرسين يستخدمون إستراتيجية لعب الأدوار في أثناء التدريس، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٨,٨٢٪.

الجدول ١٦,١٨: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪ ١١,٧٦
نعم	٣٠	٪ ٨٨,٢٤
الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن تلك العملية ممارسة شائعة جدًّا لديهم؛ حيث يلجأ إليها ٨٨,٢٤٪ منهم، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١١,٧٦٪.

الجدول ١٧,١٨: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪ ٨,٨٢
نعم	٣١	٪ ٩١,١٨
الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٧,١٨) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في دروسهم مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٩١,١٨٪، فيما هي ليست كذلك بالنسبة إلى ٨,٨٢٪ منهم.

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

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١	٪ ٢,٩٤
نعم	٣٣	٪ ٩٧,٠٦
الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠

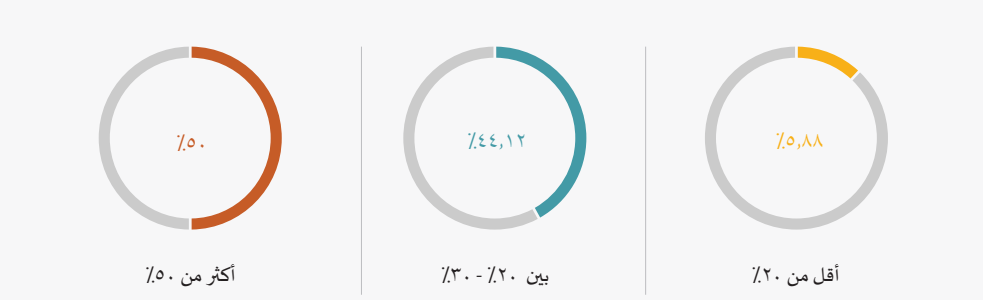
ويتبين أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٩٧,٠٦٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا تفعل ذلك نسبة قليلة منهم، وقدرها ٢,٩٤٪.

الجدول ١٩,١٨: مدى دمج إستراتيجيّات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪ ١٤,٧١
نعم	٢٩	٪ ٨٥,٢٩
الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٩,١٨) أن ٨٥,٢٩٪ من المدرسين المشاركين يطبقون إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، في حين لا تستخدمها النسبة الباقية، وقدرها ١٤,٧١٪.

الشكل ١٣,١٨: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٣,١٨) أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٤٤,١٢٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ و٣٠٪ من الحصة التدريسية.

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

في هذا الجزء من الدراسة سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبتهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهام الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (٢٠,١٨) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ٢٠,٩: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	٩	٢٠	٣	٢	٠	٣٤	٤,٠٦	٠,٥٨	٠,٧٦	٨١,١٨٪	٨,٠٧	أوافق
		٢٦,٤٧٪	٥٨,٨٢٪	٨,٨٢٪	٥,٨٨٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعَّال وسهل.	٨	٢١	٢	٢	١	٣٤	٣,٩٧	٠,٧٩	٠,٨٩	٧٩,٤١٪	٦,٣٥	أوافق
		٢٣,٥٣٪	٦١,٧٦٪	٥,٨٨٪	٥,٨٨٪	٢,٩٤٪	١٠٠٪						
٣	التواصُل مع الطلبة فعَّال وسهل.	٤	٢٢	٥	٣	٠	٣٤	٣,٧٩	٠,٥٨	٠,٧٦	٧٥,٨٨٪	٦,١	أوافق
		١١,٧٦٪	٦٤,٧١٪	١٤,٧١٪	٨,٨٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيَّة.	٢	١٩	٨	٤	١	٣٤	٣,٥	٠,٧٨	٠,٨٨	٧٠٪	٣,٣	أوافق
		٥,٨٨٪	٥٥,٨٨٪	٢٣,٥٣٪	١١,٧٦٪	٢,٩٤٪	١٠٠٪						
٥	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافيَّة عليهم.	١	١٩	٦	٦	٢	٣٤	٣,٣٢	٠,٩٨	٠,٩٩	٦٦,٤٧٪	١,٩	محايد
		٢,٩٤٪	٥٥,٨٨٪	١٧,٦٥٪	١٧,٦٥٪	٥,٨٨٪	١٠٠٪						
٦	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة.	٢	١٥	٦	١١	٠	٣٤	٣,٢٤	٠,٩٤	٠,٩٧	٦٤,٧١٪	١,٤١	محايد
		٥,٨٨٪	٤٤,١٢٪	١٧,٦٥٪	٣٢,٣٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٧	تُلبّي الموارد والمواد التعليميَّة احتياجاتي التدريسية.	١	١٨	٥	٧	٣	٣٤	٣,٢١	١,١٦	١,٠٨	٦٤,١٢٪	١,١١	محايد
		٢,٩٤٪	٥٢,٩٤٪	١٤,٧١٪	٢٠,٥٩٪	٨,٨٢٪	١٠٠٪						
٨	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	٣	١٦	٢	١١	٢	٣٤	٣,٢١	١,٣٤	١,١٦	٦٤,١٢٪	١,٠٤	محايد
		٨,٨٢٪	٤٧,٠٦٪	٥,٨٨٪	٣٢,٣٥٪	٥,٨٨٪	١٠٠٪						
٩	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ.	١	١٤	٣	١٢	٤	٣٤	٢,٨٨	١,٣٤	١,١٦	٥٧,٦٥٪	-٠,٥٩	محايد
		٢,٩٤٪	٤١,١٨٪	٨,٨٢٪	٣٥,٢٩٪	١١,٧٦٪	١٠٠٪						
١٠	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	٣	٨	٨	٩	٦	٣٤	٢,٧٩	١,٥٢	١,٢٣	٥٥,٨٨٪	-٠,٩٧	محايد
		٨,٨٢٪	٢٣,٥٣٪	٢٣,٥٣٪	٢٦,٤٧٪	١٧,٦٥٪	١٠٠٪						

ففيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٨,٨٢٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٦,٤٧٪ «يوافقون بشدة «على ذلك، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٦، بانحراف معياري قدره ٠,٧٦، وبنسبة إجماع قدرها ٨١,١٨٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالا وسهلا، تبين نتائج الدراسة أن ٦١,٧٦٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، و٢٣,٥٣٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٧، بانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وبنسبة إجماع قدرها ٧٩,٤١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعَّالًا وسهلًا»، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦٤,٧١٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ١٤,٧١٪ منهم «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٩، بانحراف معياري قدره ٠,٧٦، وبنسبة إجماع قدرها ٧٥,٨٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٥٥,٨٨٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٣,٥٣٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة قدرها ١١,٧٦٪ منهم أجابوا بـ«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥، بانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وبنسبة إجماع قدرها ٧٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الموافقة» بنسبة ٥٥,٨٨٪، تليها الإجابتان «محايد» و «لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ١٧,٦٥٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٢، بانحراف معياري قدره ٠,٩٩، وبنسبة إجماع قدرها ٦٦,٤٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصا تطويرية مفيدة، فقد جاءت إجابات ٤٤,١٢٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣٢,٣٥٪ أجابوا بـ«لا أوافق»، فنسبة قدرها ١٧,٦٥٪ منهم أجابوا بـ«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٤، بانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤,٧١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٥٢,٩٤٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٠,٥٩٪ أجابوا بـ «لا أوافق»، فنسبة منهم قدرها ١٤,٧١٪ أجابوا بـ«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢١، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤,١٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما عن الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة وما إذا كانت تلبي احتياجاتهم التدريسية، فقد أجاب ٤٧,٠٦٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، وأجاب ٣٢,٣٥٪ منهم بـ«لا أوافق»، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢١، بانحراف معياري قدره ١,١٦، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤,١٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرْضِيا، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٤١,١٨٪ بـ«أوافق»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٥,٢٩٪ أجابوا بـ«لا أوافق»، فنسبة منهم قدرها ١١,٧٦٪ أجابوا بـ«لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٨٨، بانحراف معياري قدره ١,١٦، وبنسبة إجماع قدرها ٥٧,٦٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، فإن نتائج الدراسة تبيّن أن ٢٦,٤٧٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ«لا أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٣,٥٣٪ أجابوا بـ«محايد» و«أوافق»، فنسبة منهم قدرها ١٧,٦٥٪ أجابوا بـ«لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧٩ بانحراف معياري قدره ١,٢٣، وبنسبة إجماع قدرها ٥٥,٨٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين:

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

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

ذكر المعلمون المشاركون أنهم يستخدمون عددًا من طرائق التدريس، ومنها: الطريقة الاستقرائية، لا سيما في مواد القواعد والصرف؛ ومنها الطريقة التفاعلية التي تعتمد على الحوار والنقاش والأنشطة التي تركز على استخدام اللغة عمليّا وليس على معرفة القواعد؛ ومنها كذلك إستراتيجية لعب الأدوار بين الدارسين، والألعاب اللغوية، لا سيما مع المتعلمين الصغار. وأشار بعض المعلمين إلى أنهم يستخدمون كثيرا من الطرق التقليدية، كالطريقة السمعية الشفهية، والترجمة. وأما عن التقنية، فقد أشار كثير من المعلمين إلى أنهم يوظفونها جيّدًا داخل الفصول الدراسية وخارجها، وكذلك الوسائل التقنية الأساسية والسبورة الذكية في أثناء شرح الدروس. وذكر بعضهم أنهم يستخدمون بعض المنصات التعليمة المساعِدة، وبعض أنظمة إدارة التعلم

لإدارة الفصول الدراسية. ولاحظ بعض المعلمين أنهم يواجهون صعوبة في ذلك بسبب تجربتهم المتواضعة مع التكنولوجيا، لكنهم أقرُّوا بضرورة تطوير معارفهم في هذا الجانب.

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

أشار بعض المعلمين إلى أنهم يحرصون في أثناء التدريس على عدم استخدام لغات وسيطة غير العربية، لكن أكثرهم أشاروا إلى حضور اللغة الألمانية لغةً وسيطةً في دروس اللغة العربية، لكن بدرجات متفاوتة بينهم. فبعضهم يستخدمون اللغة الألمانية بنسبة لا تتجاوز ٣٠٪ من مدة الحصة الدراسية، وبعضهم يستخدمونها متى ما دعت الحاجة إليها، وخصوصا حين يواجه الدارسون صعوبات في فهم بعض القواعد أو المفردات الصعبة. وهناك فئة من المعلمين المشاركين أقرُّوا بأن اللغة الألمانية لغةً وسيطة هي السائدة في دروسهم مع الطلبة الأطفال، ثم يقل استخدامها تدريجيا كلما تقدم الدارسون في مستوياتهم اللغوية.

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

أشار المعلمون المشاركون إلى عدد من التحديات التي تواجههم في برامج اللغة العربية، ومنها: نقص الدعم المالي، ونقص الموارد التعليمية، لا سيما الكتب الدراسية. وأشار بعضهم إلى أن برامج اللغة العربية ينقصها التنوع في طبيعة المحتوى الدراسي المقدم للطلبة. ومن التحديات التي أشاروا إليها كذلك غياب التنوع في أساليب طرائق التدريس، لا سيما طرائق تدريس العربية لغة أجنبية. ولاحظ بعضهم أن كثيرًا من البرامج لا تراعي المستويات العمرية للدارسين، وأن البيئة التي تمكن الدارسين من تطبيق ما تعلموه غير موجودة، بحيث ينحصر حضور اللغة العربية داخل المؤسسات، يضاف إلى ذلك - في رأيهم - أن الدارسين في حالات كثيرة لا يجدون الدعم الكافي من عائلاتهم للاهتمام بدراسة اللغة العربية وممارستها، باعتبار أن اللغة السائدة في كثير من المنازل هي الألمانية، حتى لو كان الأولياء من العرب، وهذا ما يقلل دافعية الطلبة للاهتمام باللغة العربية.

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

قدم المدرسون المشاركون في هذا الشأن عددًا من المقترحات، ومن أهمها: ضرورة إنشاء جمعيات لتنشيط التواصل بين المعلمين، وإقامة الندوات والمؤتمرات السنوية وورشات العمل؛ ليفيد المعلمون من تجارب بعضهم البعض، وكذلك إتاحة الفرص لتعزيز التكوين العلمي لكثير من المعلمين، لا سيما في ما يتعلق بتعليم العربية لغة أجنبية. وأعرب المدرسون عن اعتقادهم بأن كثيرا منهم بحاجة إلى دورات تدريبية تطويرية، سواء في ألمانيا أو في البلدان المعنيّة بتعليم اللغة

العربية. وأشار بعضهم كذلك إلى ضرورة الاهتمام بتطوير المناهج وتمكين المعلمين من تصميم البرامج المناسبة للدارسين، والتعاون بين المؤسسات لتطوير تعليم اللغة العربية في ألمانيا بدلًا من الجهود الفردية التي تغلب على كثير من البرامج في الفترة الحالية.

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

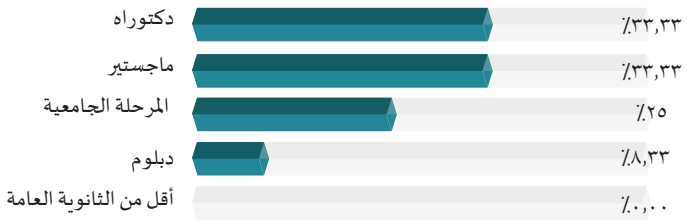
أبدى بعض المعلمين المشاركين رضاهم عن المحتوى التعليمي الذي تقدمه البرامج، لكن أكثرهم أشاروا إلى أن محتوى البرامج لا يخدم الدارسين بمختلف فئاتهم، فبعض المؤسسات لديها برامج تناسب الأطفال فقط، وبعضها لديها برامج تناسب فئات أخرى من الدارسين. ولاحظ بعضهم أن السمة الغالبة على كثير من البرامج أنها لا تركز على تسلسل المحتوى اللغوي بحسب تقدُّم الدارسين في كفاءتهم اللغوية. ولهذا السبب يعتقد بعضهم أن المناهج والمحتوى اللغوي المقدم في كثير من البرامج قد يكون مرضيًا إذا اعتبرنا أنه يحقق للدارسين الحد الأدنى من الكفاءة اللغوية؛ وذلك لأن الاهتمام الأكبر موجّه نحو تعليم المبادئ والأساسيات، لكنه لا يخدم الدارسين في المستويات المتقدمة، وهذا ينعكس على مستواهم اللغوي بشكل عام حتى بعد التخرج.

خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ألمانيا:

١. خصائص مديـــري المـؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، التقينا بمديري ١٢ مؤسسة من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ألمانيا، وبدأنا بتحديد خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال. وفي الفقرات التالية بيان بالنتائج التي تم رصْدُها:

الشكل ١٤،١٨: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



فمن حيث المؤهل الدراسي، تظهر الدراسة أن نسبة متساوية من المديرين المستهدفين، وقدرها ٣٣,٣٣٪، يحملون شهادة الدكتوراه، أو شهادة الماجستير، ونسبة أخرى منهم، وقدرها ٢٥٪، يحملون شهادة البكالوريوس.

الجدول ٢١,١٨: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
التربية	٣	٪ ٢٥
الأدب العربي	٢	٪ ١٦,٦٧
إدارة أعمال	٢	٪ ١٦,٦٧
التأهيل التربوي	١	٪ ٨,٣٣
الاستشراق	١	٪ ٨,٣٣
الفقه الإسلامي	١	٪ ٨,٣٣
الهندسة الكهربية	١	٪ ٨,٣٣
اللغويات	١	٪ ٨,٣٣
الإجمالي	١٢	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٢٥٪ منهم متخصصون في علوم التربية، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٦,٦٧٪ تخصصهم في كل من الأدب العربي وإدارة الأعمال، فنسبة أخرى متساوية قدرها ٨,٣٣٪ تخصصهم في التأهيل التربوي، أو الاستشراق، أو الفقه الإسلامي، أو الهندسة الكهربائية، أو اللغويات.

الجدول ٢٢,١٨: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغة	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الألمانية	١٢	٪ ١٠٠
اللغة الإنجليزية	١١	٪ ٩١,٦٧
اللغة العربية	٥	٪ ٤١,٦٧
اللغة الفرنسية	٢	٪ ١٦,٦٧
اللغة الفارسية	٢	٪ ١٦,٦٧
اللغة اللاتينية	١	٪ ٨,٣٣
اللغة التركية	١	٪ ٨,٣٣

وأما عن اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في ألمانيا، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميعهم يتقنون اللغة الألمانية، و ٩١,٦٧٪ منهم يتقنون الإنجليزية، في حين يتقن ٤١,٦٧٪ منهم اللغة العربية، و١٦,٦٧٪ منهم كلًّا من اللغتين الفرنسية والفارسية، تليهم نسبة قدرها ٨,٣٣٪ يتقنون اللغة اللاتينية أو التركية.

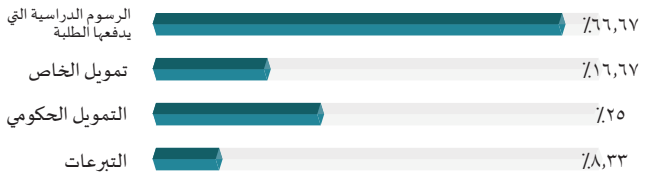
الشكل ١٥,١٨: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

وأما عن سنوات الخبرة في إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٤١,٦٧٪ من المديرين المشاركين لديهم خبرة في المجال تزيد على سبع سنوات، تليها نسبة منهم قدرها ٣٣,٣٣٪ تتراوح خبرتهم في المجال بين ٤ إلى ٧ سنوات، فنسبة منهم قدرها ٢٥٪ تقل خبرتهم في المجال عن ٤ 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 ١٦,١٨: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في ألمانيا، تظهر الدراسة أن ٦٦,٦٧٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد أساسا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، أو على التمويل الحكومي بالنسبة إلى ٢٥٪ من المؤسسات، فيما تعتمد ١٦,٦٧٪ منها على تمويل خاص، وتعتمد ٨,٣٣٪ منها على التبرعات.

الجدول ٢٣,١٨: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
أكثر من ٥٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٪ ٠,٠٠
٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٪ ٠,٠٠
١٠٠,٠٠٠ دولار - ٢٠٠,٠٠٠ دولار	٥	٪ ٤١,٦٧
٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار	١	٪ ٨,٣٣
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	٦	٪ ٥٠
الإجمالي	١٢	٪ ١٠٠

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية تُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي في رأي ٥٠٪ من مديري المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في ألمانيا، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ١٠٠ ألف و٢٠٠ ألف دولار أمريكي في رأي ٤١,٦٧٪ منهم ويرى ٨,٣٣٪ منهم أنها تتراوح ما بين ٥٠ ألف و١٠٠ ألف دولار.

الجدول ٢٤,١٨: البرامج المجانيَّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
مجاني	٥	٪ ٤١,٦٧
مدفوع	٧	٪ ٥٨,٣٣
الإجمالي	١٢	٪ ١٠٠

وتوضح نتائج الدراسة أن ٥٨,٣٣٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في ألمانيا تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، في حين أن الدراسة مجانية في ٤١,٦٧٪ من تلك المؤسسات.

الجدول ٢٥,١٨: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
مجاني	٧	٪ ٥٨,٣٣
مدفوع	٥	٪ ٤١,٦٧
الإجمالي	١٢	٪ ١٠٠

ويتضح من الدراسة كذلك أن خطة الدفع بالتقسيط متاحة في ٥٨,٣٣٪ من المؤسسات، في حين أنها غير متاحة في ٤١,٦٧٪ من المؤسسات.

الشكل ١٧,١٨: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج

وأما عن كيفية معالجة المدفوعات، فتظهر الدراسة أنها تتم عن طريق التحويل المصرفي في ٥٨,٣٣٪ من المؤسسات المشاركة، وعن طريق الدفع الشخصي في٣٣,٣٣ ٪ منها، وعن طريق الدفع الإلكتروني في١٦,٦٧ ٪ منها.

الشكل ١٨,١٨ : المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج

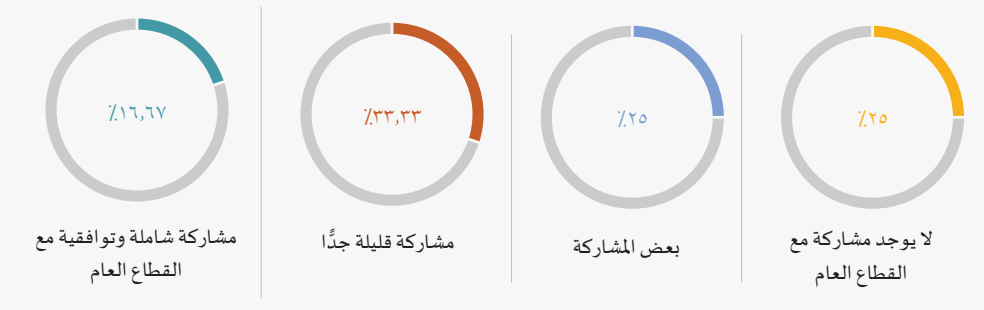
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٨٣,٣٣٪ من مؤسسات تعليم العربية في ألمانيا لا تقدم أي دعم ماليّ، في مقابل ٨,٣٣٪ منها لديها برامج مساعدات ماليّة، أو مِنَح ماليّة.

الجدول ٢٦,١٨: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

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

يتضح من نتائج الدراسة أن جميع مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ألمانيا ليس لديها أي شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي لطلبة برنامج اللغة العربية.

الشكل ١٩,١٨: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن ٣٣,٣٣٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم يحظى بمشاركة قليلة جدًّا من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٢٥٪ منهم أنهم يتلقّوْن بعض المشاركة من القطاع العام، ويرى ٢٥٪ منهم كذلك أنه لا توجد مشاركة مع القطاع العام، في حين يرى ١٦,٦٧٪ منهم أنها «مشاركة شاملة وتوافقية» مع القطاع العام.

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

الجدول ٢٧,١٨: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٢	٪ ١٦,٦٧
لا	١٠	٪ ٨٣,٣٣
الإجمالي	١٢	٪ ١٠٠

حيث تبيّن نتائج الدراسة أن ٨٣,٣٣٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ألمانيا لا توفر برامج انغماس لغوي لطلبتها، في مقابل ١٦,٦٧٪ منها توفر لطلبتها تلك البرامج. وتبين الدراسة أيضًا أن جميع برامج الانغماس اللغوي المتاحة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في ألمانيا بمقابل مدفوع يتحمله الطالب، وأن ٥٠٪ من برامج الانغماس اللغوي المتاحة توفر سكنًا خاصًا للطلبة خلال البرنامج.

الجدول ٢٨,١٨: الدول التي تتعاون معها البرامج في برامج الانغماس اللغوي

الدولة	النسبة المئوية
المغرب	٪٢٠
الأردن	٪٢٠
مصر	٪٢٠
اليمن	٪٢٠
أمريكا	٪٢٠

مثلما يظهر من الجدول (٢٨,١٨)، فإن البلدان التي تستقبل طلبة برامج الانغماس اللغوي هي المغرب والأردن ومصر واليمن والولايات المتحدة.

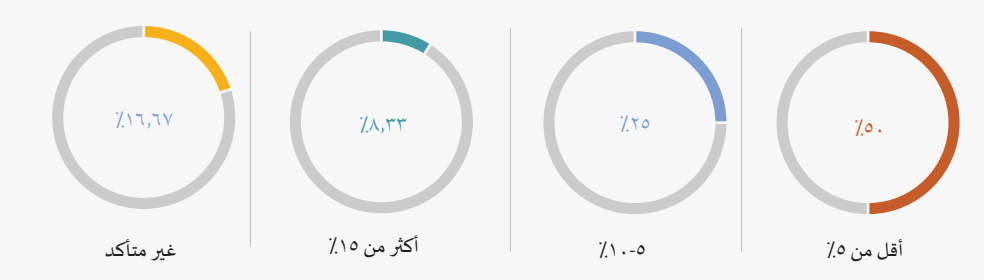
الجدول ٢٩,١٨: مدة برامج الانغماس اللغوي لدى البرامج

مدة البرنامج	عدد البرامج	النسبة المئوية
أقل من ٣ أشهر	١	٪٥٠
٣-٦ أشهر	٠	٪٠,٠٠
٦-١٢ شهراً	١	٪٥٠
فترة الإجازة الصيفية	١	٪٥٠

يبيّن الجدول (٢٩,١٨) أن برامج الانغماس اللغوي المتاحة مدتها تقل عن ٣ أشهر في رأي ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة التي تقدم برامج الانغماس، وأنها تتراوح بين ٦ إلى ١٢ شهرًا في رأي ٥٠٪ منهم، أو هي تتم خلال فترة الإجازة الصيفية في رأي ٥٠٪ منهم كذلك.

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 تفصيل ذلك:

الشكل ٢٠,١٨: معدل التسرب الدراسي في البرامج

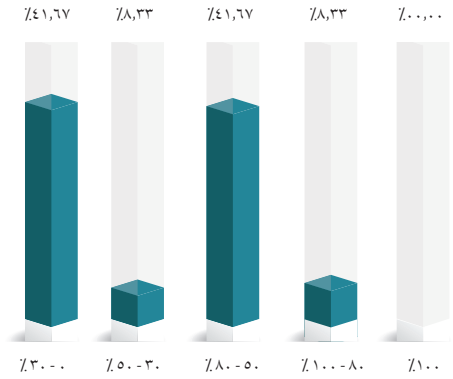


توضح نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية أقل من ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ٢٥٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪ من الطلبة، ويرى ٨,٣٣٪ منهم أنها تزيد عن ١٥٪ من الطلبة.

الشكل ٢١,١٨ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج

وأما عن أسباب التسرب في برامج اللغة العربية، فيرى ٥٨,٣٣٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود لأسباب شخصية، ويرى ٤١,٦٧٪ منهم أنها نتيجة لعدم الاهتمام، ويرى ٣٣,٣٣٪ منهم أنها تعود لصعوبات تعليمية يواجهها الطلبة، ويرى ١٦,٦٧٪ منهم أنها مرتبطة بأسباب مالية.

الشكل ٢٢,١٨ : معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٤١,٦٧٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٥٠٪ و ٨٠٪، أو تقل عن ٣٠٪

من الطلبة، تليها نسبة منهم قدرها ٨,٣٣٪ يقدرونها بما بين ٣٠٪ و ٥٠٪، أو ما بين ٨٠٪ و ١٠٠٪ من الطلبة.

الشكل ٢٣,١٨: الفرص المهنية المتاحة للخريجين

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

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

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

الجدول ٣٠,١٨: تصورات المديرين بشأن الجوانب الإدارية والتعليمية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٣	٥	٣	١	٠	١٢	٣,٨٣	٠,٨١	٠,٩	٧٦,٦٧٪	٣,٢١	أوافق
		٢٥٪	٤١,٦٧٪	٢٥٪	٨,٣٣٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٠	٨	٤	٠	٠	١٢	٣,٦٧	٠,٢٢	٠,٤٧	٧٣,٣٣٪	٤,٨٩	أوافق
		٠,٠٠٪	٦٦,٦٧٪	٣٣,٣٣٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٢	٤	٦	٠	٠	١٢	٣,٦٧	٠,٥٦	٠,٧٥	٧٣,٣٣٪	٣,٠٩	أوافق
		١٦,٦٧٪	٣٣,٣٣٪	٥٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

٤	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	١	٧	٢	٢	٠	١٢	٣,٥٨	٠,٧٤	٠,٨٦	٪٧١,٦٧	٢,٣٤	أوافق
		٪٨,٣٣	٪٥٨,٣٣	٪١٦,٦٧	٪١٦,٦٧	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٥	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	١	٧	٢	٠	٢	١٢	٣,٤٢	١,٤١	١,١٩	٪٦٨,٣٣	١,٢١	أوافق
		٪٨,٣٣	٪٥٨,٣٣	٪١٦,٦٧	٪٠,٠٠	٪١٦,٦٧	٪١٠٠						
٦	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٢	٥	٢	١	٢	١٢	٣,٣٣	١,٧٢	١,٣١	٪٦٦,٦٧	٠,٨٨	محايد
		٪١٦,٦٧	٪٤١,٦٧	٪١٦,٦٧	٪٨,٣٣	٪١٦,٦٧	٪١٠٠						
٧	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٠	٢	١٠	٠	٠	١٢	٣,١٧	٠,١٤	٠,٣٧	٪٦٣,٣٣	١,٥٥	محايد
		٪٠,٠٠	٪١٦,٦٧	٪٨٣,٣٣	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٨	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة	٠	٦	٢	٣	١	١٢	٣,٠٨	١,٠٨	١,٠٤	٪٦١,٦٧	٠,٢٨	محايد
		٪٠,٠٠	٪٥٠	٪١٦,٦٧	٪٢٥	٪٨,٣٣	٪١٠٠						
٩	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	٤	٤	٣	١	١٢	٢,٩٢	٠,٩١	٠,٩٥	٪٥٨,٣٣	-٠,٣	محايد
		٪٠,٠٠	٪٣٣,٣٣	٪٣٣,٣٣	٪٢٥	٪٨,٣٣	٪١٠٠						
١٠	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية	٠	٣	٥	٣	١	١٢	٢,٨٣	٠,٨١	٠,٩	٪٥٦,٦٧	-٠,٦٤	محايد
		٪٠,٠٠	٪٢٥	٪٤١,٦٧	٪٢٥	٪٨,٣٣	٪١٠٠						
١١	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	١	٣	٤	١	٣	١٢	٢,٨٣	١,٦٤	١,٢٨	٪٥٦,٦٧	-٠,٤٥	محايد
		٪٨,٣٣	٪٢٥	٪٣٣,٣٣	٪٨,٣٣	٪٢٥	٪١٠٠						
١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة	٠	١	٢	٥	٤	١٢	٢	٠,٨٣	٠,٩١	٪٤٠	-٣,٧٩	لا أوافق
		٪٠,٠٠	٪٨,٣٣	٪١٦,٦٧	٪٤١,٦٧	٪٣٣,٣٣	٪١٠٠						

بينت نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في ألمانيا، وقدرها ٤١,٦٧٪، «يوافقون» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة متساوية قدرها ٢٥٪ منهم «يوافقون بشدة» أو «محايدون» بشأن ذلك. وسجل المتوسط المرجح نسبة ٣,٨٣، بانحراف معياري قدره ٠,٩، وبنسبة إجماع قدرها ٧٦,٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة».

ويظهر من نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى للمديرين المشاركين، وقدرها ٦٦,٦٧٪، «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٣٣,٣٣٪ «محايدون» بشأن ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٦٧، بانحراف معياري قدره ٠,٤٧، وكانت نسبة الاتفاق ٧٣,٣٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة».

وعن مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٣٣,٣٣٪، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة قدرها ١٦,٦٧٪. وقد سجل المتوسط الراجح للسؤال ٣,٦٧، بانحراف معياري قدره ٠,٧٥، ونسبة إجماع قدرها ٧٣,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الموافقة».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٥٨,٣٣٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ«أوافق»، وأجابت نسبة منهم متساوية قدرها ١٦,٦٧٪ بـ«لا أوافق» و «محايد». وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٥٨، بانحراف معياري قدره ٠,٨٦، ونسبة إجماع قدرها ٧١,٦٧٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٨,٣٣٪، تليها الإجابتان «لا أوافق بشدة» و«محايد» بنسبة متساوية قدرها ١٦,٦٧٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٢، بانحراف معياري قدره ١,١٩، ونسبة إجماع قدرها ٦٨,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٤١,٦٧٪ من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في ألمانيا «يوافقون» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ١٦,٦٧٪ «يوافقون بشدة»، أو «محايدون» أو «لا يوافقون بشدة» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٣٣، بانحراف معياري قدره ١,٣١، وكانت نسبة الإجماع ٦٦,٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الحياد».

وأما بخصوص تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت

الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٨٣,٣٣٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ١٦,٦٧٪، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,١٧، بانحراف معياري قدره ٠,٣٧، ونسبة إجماع قدرها ٦٣,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، كانت إجابة النسبة الكبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٥٠٪ بـ«أوافق»، تليها نسبة قدرها ٢٥٪ بـ«لا أوافق»، فنسبة قدرها ١٦,٦٧٪ أجابوا بـ«محايد». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٨، بانحراف معياري قدره ١,٠٤ وبنسبة إجماع قدرها ٦١,٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الحياد».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت كل من الإجابتين «أوافق» و«محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٣,٣٣٪، تليهما الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٥٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٢,٩٢ بانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وبنسبة إجماع قدرها ٥٨,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤١,٦٧٪، تليها الإجابتان «أوافق» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٢٥٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٨٣، بانحراف معياري قدره ٠,٩، وبنسبة إجماع قدرها ٥٦,٦٧٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وأما عن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٣,٣٣٪، تليها الإجابتان «أوافق» و«لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ٢٥٪ لكل منهما. وقد سجل المتوسط المرجح ٢,٨٣، بانحراف معياري قدره ١,٢٨، ونسبة إجماع قدرها ٥٦,٦٧٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في ألمانيا، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤١,٦٧٪، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة قدرها ٣٣,٣٣٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٠٠، بانحراف معياري قدره ٠,٩١، وبنسبة إجماع قدرها ٤٠٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «عدم الموافقة».

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

لأغراض هذه الدراسة، أجرى الباحثون سلسلة من المقابلات الشخصية مع عدد من 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 ألمانيا:

أجمع أعضاء الطاقم الإداري المشاركون على أن الموارد المتاحة لها دور كبير في إدارة البرامج، وأشار أكثرهم إلى أنهم يواجهون صعوبات من هذا الجانب، فبرامج اللغة العربية لا تلقى دعما حكوميا مقارنة باللغات الأخرى؛ ولذا فهي تعتمد في مواردها المالية على رسوم التسجيل والتبرعات. وذكر أكثرهم أن الكتب الدراسية تُستورد أغلبها من خارج ألمانيا؛ ولذا فتكاليفها عالية جدا. ومن التحديات التي يواجهونها أيضًا تطوير مواردهم البشرية، لا سيما المعلمين الذين يحتاج أغلبهم إلى تطوير وتأهيل في مجال تعليم اللغة العربية، لكن الموارد المادية المتاحة لا تسمح بذلك. في المقابل، أفاد بعض مديري المؤسسات الجامعية التي تقدم برامج في اللغة العربية أن الموارد التي لديهم تُعدُّ مناسبة وتلبّي أغلب احتياجاتهم.

ب. بشأن مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في ألمانيا:

اقترح كثيرٌ من المديرين المشاركين ضرورة المبادرة بوضع مناهج دراسية تناسب البيئة المحلية بدل الاعتماد على مناهج مستوردة لا تناسب في الغالب متعلمي العربية في ألمانيا أو حتى الناطقين بغير العربية. وأشاروا إلى ضرورة الحصول على الدعم المادي والأكاديمي من المؤسسات المعنية، والاستفادة من الخبراء والمتخصصين لتقييم برامج اللغة العربية لديهم وتحسينها ورفع مستواها. واقترحوا كذلك تنظيم دروات تدريبية وتطويرية للمعلمين العاملين لديهم. ولاحظ بعضهم أن المؤسسات الحالية، لا سيما التابعة للمراكز الإسلامية، تعد جيدة من حيث الوسائل التعليمية اللازمة، لكنها لا تواكب مقتضيات التعليم الحديث.

ج. بشأن تطلعاتهم المستقبلية حول برامج تعليم العربية في ألمانيا:

تنوعت إجابات المديرين بشأن مستقبل برامج اللغة العربية في ألمانيا؛ إذ ذكر بعضهم أن نظرتهم في هذا الشأن غير متفائلة، فالبرامج لا تتلقّى أي دعم يمكن التعويل عليه، سواء من الداخل أو الخارج؛ ولذا فمستقبل البرامج لا يبعث على التفاؤل في نظرهم. وذكر بعضهم أن تطلعاتهم بشأن برامج اللغة العربية مرهونة بما يحصلون عليه من دعم من العالم العربي، بل إن ذلك أصبح ضرورة ملحّة. ولذا فهم يأملون في تجاوُب بعض المجامع والمؤسسات الناشئة في بعض الدول العربية، ويؤمنون بأن التعاون معها سيحقق كثيرا من تطلعاتهم حول مستقبل برامج اللغة العربية في ألمانيا.

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

يرى أعضاء الطاقم الإداري المشاركون أن هناك حاجة ملحَّة للتنسيق بين الجهات الحكومية في ألمانيا وبرامج اللغة العربية لتنظيم هذه البرامج ودعمها مادِّيًّا ولوجستيًّا. وأما المؤسسات الخارجية، فيرون أن ثمة فرصًا كثيرة للتنسيق معها، ومنها الدعم المادي، وتوفير المناهج المناسبة، وتأهيل المعلمين عبر دورات قصيرة لتطوير مهاراتهم التدريسية. ومن أوجه التنسيق المناسبة بين برامج اللغة العربية في ألمانيا والمؤسسات الخارجية المعنية، اقترح بعضهم توفير برامج الانغماس اللغوي للدارسين.

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

أفاد بعض أعضاء الطاقم الإداري المشاركين أن هناك برامج للغات أجنبية أخرى تُدرّس إلى جانب برنامج اللغة العربية، ومنها برامج اللغة الإنجليزية، والفرنسية، والإسبانية، والإيطالية، والفارسية، والتركية. وذكر أحدهم أن برنامج اللغة العربية في المؤسسة التي ينتمي إليها يجد إقبالًا كبيرًا من الدارسين، ولعل ذلك بسبب تاريخه الطويل وسمعته العالية في ألمانيا؛ ولذا فربما يتفوق هذا البرنامج على غيره من البرامج من حيث أعداد الدارسين، والنشاط البحثي والعلمي الذي يشهده. لكن مديري بقية المؤسسات ذكروا أن برنامج اللغة العربية لديهم هو الأدنى من حيث مقدار الدعم المادي الذي يتلقاه من الحكومة، وكذلك من حيث نسبة إقبال الدارسين. ومن أسباب ذلك في نظرهم أن برامج اللغات الأخرى، لا سيما الفرنسية والإنجليزية، تُوفر لطلبتها منحًا دراسية من الحكومة الألمانية، وكذلك من الدول الناطقة بتلك اللغات، بالإضافة إلى أن تلك البرامج تتيح لطلبتها فرصًا وظيفية أكثر، ممّا يجعل الإقبال عليها أكثر من برامج اللغة العربية.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمختلف المؤسسات التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في ألمانيا، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. فقد لوحظ أن بعض المؤسسات تشترك في استخدام اللغة العربية بشكل أساسي في التدريس والتواصل، مع حضور محدود جدّا للألمانية. وهناك مؤسسات تكون فيها اللغة العربية هي لغة التواصل بين المعلمين والإداريين، لا سيما حين يكون جميعهم من الناطقين بالعربية لغة أولى. ورغم حرص تلك المؤسسات على أن تكون العربية هي لغة التدريس، فإن اللغة الألمانية تظل حاضرة في بعض السياقات، وفي جميع الحصص الدراسية، وكذلك في التواصل بين بعض الطلبة خارج الفصل الدراسي. من جهة أخرى، يشيع استخدام اللغة الألمانية مع الأطفال الصغار والطلبة المبتدئين في أغلب المؤسسات، سواء في التدريس أو التواصل. ويمكن القول إن العربية هي اللغة الشائعة في المؤسسات عمومًا في التواصل بين أعضاء الطاقم الإداري والمعلمين، في حين تحضر الألمانية خلال الدروس. ومما أظهرته الزيارات الميدانية أيضًا أن بعض المؤسسات تشجع الدارسين على استخدام اللغة العربية والتحدث بها، لكنها في الوقت نفسه لا تلزمهم بها أو تمنعهم من استعمال لغات أخرى يجيدونها أو يرتاحون للحديث بها سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه.

وأما اللوحات الإرشادية والتعليمية، فإن نسبة استخدام اللغة العربية فيها تتفاوت من مؤسسة تعليمية إلى أخرى. ففي بعض المؤسسات تُستخدم اللغة العربية في اللوحات الإرشادية داخل الفصول، وتُستخدم الألمانية بنسبة محدودة. وهناك مؤسسات لا توجد فيها أي لوحات إرشادية أو تعليمية باللغة العربية؛ لأن جميعها باللغة الألمانية. ومما ينبغي ملاحظته أن بعض المؤسسات ليست مؤسسات لتدريس العربية فقط؛ فبعضها مدارس حكومية في الأصل، أو مبانٍ لمؤسسات حكومية تُستأجر لتدريس العربية، ومن ثم فجميع الإعلانات واللوحات الإرشادية فيها تكون بالألمانية.

وأما البنية التحتية والتقنية في المؤسسات التعليمية، فوضعها متفاوت بين المؤسسات. ففي بعض المؤسسات، نجد بنية تحتية في وضع ممتاز وتتوفر فيها التجهيزات التقنية، كالسبورات الذكية وأجهزة الحاسب الآلي، بالإضافة إلى المرافق الجيدة. في المقابل، تفتقر مؤسسات أخرى إلى الأدوات التقنية الحديثة إذا ما قورنت بالمؤسسات الأخرى، وتقتصر الفصول فيها على اللوحات العادية وبعض الأدوات التعليمية والتقنية البسيطة. ومما لوحظ أيضًا خلال الزيارات الميدانية أن بعض المؤسسات تتوفر فيها الوسائل التقنية الحديثة لكن استفادة المعلمين منها محدودة جدًّا

لاعتمادهم في التدريس على الوسائل التقليدية. كما لوحظ أن هناك مكتبات في أغلب المؤسسات، لا سيما تلك المخصصة لتدريس العربية، لكنها تتفاوت من حيث وفرة الكتب العربية، وأغلبها يضم نسبة متواضعة من الكتب العربية، باستثناء مؤسسة واحدة وجدنا فيها مكتبة كبيرة جدًّا ثريَّة بالكتب العربية. ولعل ذلك يعود لكونها معهدًا متخصصا معروفًا.

سابعًا. حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية ألمانيا الاتحادية: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية.

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملًا لنتائج الدراسة حول حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جمهورية ألمانيا الاتحادية؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تُتوِّجها خدمة المسلمين والجالية العربية، والحفاظ على الهوية الإسلامية والعربية. كما يتناول هذا الملخص النتائج المتعلقة بالجوانب المختلفة لهذه المؤسسات، فيعرض خصائص هذه المؤسسات، وخصائص الطلبة الملتحقين ببرامجها، ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية، وآراءهم حول تلك البرامج. وبالمثل، يستعرض هذا الملخص النتائج المرتبطة بالمعلمين القائمين على تلك البرامج متناولا مؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وإستراتيجيات وطرق التدريس التي يتبنونها، إضافة إلى تصوراتهم حول سياقات تعليم اللغة العربية في المؤسسات التي يعملون بها، والتحديات التي تحد من قدرتهم على تقديم تجربة تعليمية معاصرة. ومن أجل تقديم نظرة شاملة، يعرض هذا الملخص النتائج المتعلقة بمديري مؤسسات تعليم العربية في ألمانيا 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 ألمانيا، التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في جمهورية ألمانيا الاتحادية.

تشهد جمهورية ألمانيا الاتحادية نشاطًا متزايدًا لمؤسسات تعليم اللغة العربية التي تلبي احتياجات مختلف الجاليات والمهتمين باللغة والثقافة العربية. وعلى الرغم من أن اللغة العربية لا تُعدُّ من اللغات الرسمية أو الإقليمية، ولا تحظى باعتراف رسمي في الدولة، إلا أن عدد المتحدثين بها في ألمانيا يقدَّر بما يزيد عن مليون ومئتي ألف فرد. كما أنَّ مؤسسات تعليم اللغة العربية في ألمانيا تلعب دورًا محوريًا في خدمة الهوية الإسلامية والثقافة العربية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في خدمة المسلمين والجالية العربية، والحفاظ على الهوية

الإسلامية والعربية، وتعليم اللغة العربية للناشئين والبالغين لإعداد جيل مثقف ومتعلم ومتميز. وتتنوع أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في ألمانيا؛ حيث تركز على التعريف بالثقافة العربية والمجتمع الإسلامي، وفصل اللغة العربية عن التطرف الديني ونبذه، وتطوير مستوى أبناء العرب المقيمين في ألمانيا لغويًا، وإعداد معلمين أكفاء لتدريس اللغة العربية، وتأهيل الطلبة لمزاولة دراسات أكاديمية في اللغة العربية ومجالاتها.

وتتنوع مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية ألمانيا بين جامعات ومراكز متخصصة في تعليم اللغات ومراكز إسلامية. وتبيّن النتائج أن ٥٠٪ من المؤسسات المستهدفة بالدراسة تقدم برامج تعليمية معتمدة أكاديميًا، كما أن ٦٦,٦٦٪ من المؤسسات تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامجها في اللغة العربية. أما الشهادات التي تمنحها هذه المؤسسات، فتتنوع ما بين شهادات إنهاء لبرامج تعليم اللغة العربية، وشهادات لدرجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. من جهة أخرى، تظهر النتائج أن هناك تحديات تواجه مؤسسات تعليم العربية في ألمانيا، وتتمثل هذه التحديات في افتقار جميع المؤسسات المستهدفة إلى معامل لغوية، وافتقار ٦٦,٦٦٪ منها إلى معامل للحاسب الآلي، و٨٣,٣٣٪ منها إلى برامج الانغماس اللغوي. إلا أن توفر المكتبات والوسائل التعليمية في معظم هذه المؤسسات يسهم في تقليل أثر هذه التحديات، ويعزز من دعم العملية التعليمية.

وتتسم السياسات اللغوية للمؤسسات المستهدفة بقدر كبير من التشابه. حيث تعتمد غالبيتها سياسة لغوية مزدوجة تجمع بين استخدام اللغة الألمانية للتواصل داخل المؤسسة واللغة العربية في التدريس، بينما تعتمد بعض المؤسسات لغات أخرى للتواصل غير الألمانية.

وتعتمد مؤسسات تعليم العربية في ألمانيا كتبًا دراسية متعددة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا هو كتاب «في حديقة اللغة العربية»، تليه مواد تعدها المؤسسات نفسها أو معلميها، فكتاب «تعلم العربية» ثم كتاب «تعليم اللغة العربية للأطفال الناشئين الناطقين باللغات الأخرى». وقد تبين من خلال النتائج أن اختيار الكتب والمقررات الدراسية يتأثر بنوع المؤسسة نفسها؛ إذ أظهر تحليل مربع كاي أن ثمة علاقة ارتباط قوية ($X^2(10, N = 10) = 23.290$, $p < .010$). بالإضافة إلى ذلك، أظهر قياس حجم التأثير عبر استخدام (Cramér's V) أن ثمة علاقة قويّة بين بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها ($V = 0.800$)؛ مما يشير إلى أن لنوع المؤسسة دورًا في تحديد المواد التعليمية المعتمدة لديها؛ إذ يظهر أن المراكز اللغوية يشيع لديها الاعتماد على مواد من إعدادها بينما تعتمد المراكز الإسلامية على كتاب تعلم العربية، مما يشير إلى أن لنوع المؤسسة دورًا في تحديد المواد التعليمية.

وبالنظر إلى الطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية في ألمانيا، تظهر النتائج بعض التنوع في خصائصهم الديموغرافية واللغوية. فعلى الرغم من أن معظم الطلبة يحملون الجنسية الألمانية، إلا أن أصولهم تتباين؛ حيث ينحدر معظمهم من أصول عربية، بينما ينحدر بعضهم من أصول أوروبية. ومن الناحية اللغوية، تعد اللغة العربية اللغة الأم لما نسبته ٣٨,٤١٪ من الطلبة، في حين تعد اللغة الألمانية اللغة الأم لما نسبته ٣١,٨٨٪ منهم. ويتحدث باللغة العربية ٣٦,٢٣٪ من الطلبة مع عائلاتهم، وبالنسبة نفسها يتحدث طلبة آخرون بالألمانية مع عائلاتهم. أما من حيث الفئة العمرية، فتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية من سن ١٠ إلى ١٤ عاما؛ وذلك بنسبة ٤٥,٦٥٪، تليها فئة من تقل أعمارهم عن ١٠ أعوام بنسبة ١٩,٥٧٪، ثم الفئة العمرية من سن ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ١٤,٤٩٪ من مجموع الطلبة.

وتتعدد دوافع الطلبة لتعلم اللغة العربية في ألمانيا؛ حيث أشار بعض الطلبة إلى أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق ببرامج تعليم العربية. وتتصدر الأسباب الدينية قائمة الدوافع بنسبة ٧٣,٩١٪ من الطلبة، يليها الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٦٥,٢٢٪. أما الدافع المهني، فقد جاء في المرتبة الأخيرة بنسبة ضئيلة قدرها ٠,٧٢٪.

ويصاحب التحاق الطلبة المشاركين ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية نحوها؛ حيث أبدوا رضاهم عن كفاءة المعلمين وتعليقاتهم حول كفاءات طلبتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، وتشجيعهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم. كما أبدى الطلبة رضاهم عن مستوى التواصل مع المعلمين، ومقدار الدعم الذي يقدمونه لهم. وبالمثل، فقد أبدى الطلبة رضاهم تجاه القيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية. كذلك أظهر الطلبة رضاهم عن المناهج الدراسية، ومدى توافقها مع أهدافهم من دراسة اللغة العربية، وعن تصميم المنهج الدراسي ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم. كذلك، أظهر الطلبة رضاهم عن الأنشطة غير الصفية ومستوى دعمها لتعلمهم، بالإضافة إلى رضاهم عن بيئات الفصول الدراسية، بما في ذلك الوسائل والتقنية المستخدمة.

وفي المقابل، أظهر الطلبة حيادهم تجاه فرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها ضمن برامجهم الدراسية، وفرص الدعم التي توفرها البرامج للطلبة الذين يعانون من صعوبات في تعلم اللغة العربية. وقد أظهرت النتائج أن تقييم رضا الطلبة عن بعض الجوانب المتعلقة ببرامجهم يتأثر بنوع المؤسسات التي يلتحقون بها؛ إذ تشير النتائج إلى أن رضا الطلبة عن البرامج غالبًا ما يرتبط بعنصرين: جودة التواصل الفعال بين الطلبة والمعلمين، وجودة التغذية الراجعة المقدمة لهم. وهو الأمر الذي يشير إلى أهمية الاستجابة لحاجات الطلبة، فضلًا عن أهمية توفير

بيئة تعليمية تفاعلية تساعد على تحقيق أفضل النتائج التعليمية. ومما يؤكد هذه النتيجة أن أهميتها تفوق جانب رضا الدارسين عن المرافق التي توفرها المؤسسات. فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي لمراكز اللغة (coefficient = -0.809, p = 0.159) وللجامعات (coefficient =-0.599, p = 0.413) عدم وجود علاقة ارتباط قوية أو ذات دلالة إحصائية بين هذه الأمرين. وربما يشير إلى أن الدارسين متساوون في مواقفهم تجاه المرافق التي تقدمها جميع المؤسسات رغم تنوّعها.

وفيما يتعلق بتأثير نوع المؤسسة على رضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي والموارد التقنية، أظهرت الاختبارات الإحصائية اختلافات ضئيلة إلى عدم وجود تأثير قوي لنوع المؤسسة على رضا الطلبة في هذين الجانبين. وفيما يخص رضا الطلبة عن المناهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه المؤسسات بشكل عام، فلم تظهر النتائج اختلافات كبيرة تعزى إلى نوع المؤسسة. فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي لمراكز اللغة (coefficient =0.3337, p = 0.453) وللجامعات (coefficient =0.7522, p = 0.214) أن مواقف الطلبة تجاه رضاهم عن المناهج والمحتوى التعليمي متماثلة، بغض النظر عن نوع المؤسسة.

ورغم نظرة الرضا والتوافق في الآراء التي سادت ردود الطلبة المشاركين تجاه المناهج الدراسية والمحتوى التعليمي في جميع المؤسسات، إلا أن كثيرًا منهم أشار - خلال المقابلات الشخصيّة- إلى أنها لا تتوافق مع أهدافهم واحتياجاتهم، لكنهم اختلفوا في تفسير أسباب ذلك. فقد ذكر بعضهم أن المناهج المتبعة في برامجهم الدراسية لا تقدم لهم سوى الحد الأدنى من الكفاءة اللغوية، وذكر بعضهم أن المناهج تفتقر إلى المحتوى الثقافي الذي يرونه مهمّا، وأن تقديمه ينحصر في الأنشطة الثقافية التي تنظمها بعض البرامج. ويرى آخرون أن المناهج ما زالت تعاني نقصًا كبيرًا في المحتوى الديني المرتبط بتعلم اللغة العربية. كما أشار بعض الطلبة إلى أن تصميم المناهج الحالية لا يناسب الناطقين بغير العربية؛ مما يجعل المواد الدراسية في وضعها الحالي صعبة ولا تلبي احتياجاتهم.

وفيما يتعلق بالمعلمين، فلعل أبرز ما يميزهم هو أن النسبة العظمى منهم من أصول عربية، ويتحدثون اللغة العربية بوصفها لغتهم الأولى، وفيما يخص مؤهلاتهم الأكاديمية، فأغلبهم يحملون درجة البكالوريوس بنسبة تشكل ٥٥,٨٨٪ منهم، تليهم فئة من يحملون درجة الدكتوراه بنسبة ٢٠,٥٩٪، ثم حملة درجتي الماجستير والدبلوم العالي بنسبة متساوية قدرها ١١,٧٦٪. وبخصوص التطوير المهني، تشير النتائج إلى أن ما نسبته ٦١,٧٦٪ من المعلمين لم يشاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم العربية بوصفها لغةً ثانية. ومع ذلك، أظهرت النتائج أن النسبة الكبرى منهم يتمتعون بخبرة لا تقل عن ٥ سنوات في مجال تعليم اللغة العربية. ولمعرفة تأثير خصائص المعلمين

على رضا الطلبة، تم تحليل العلاقة بين وجود معلمين ناطقين بالعربية لغة وتجربة المتعلمين، بما في ذلك مدى رضاهم عن تعلم السياقات الثقافية. وقد أظهرت نتائج تحليل الارتباط المتسلسل الثنائي (The biserial correlation) أن ليس ثمة علاقة ارتباط وثيقة أو ذات دلالة إحصائية بين رضا الطلبة عن العملية التعليمية ووجود معلمين ناطقين بالعربية لغة أولى (r_{pb} = 0.087, p =0.42)، بينما وُجدت علاقة ارتباط وثيق بين رضا الدارسين حول تعلّم الجوانب الثقافية ونوع المؤسسة التي ينتمي إليها الدارسون (r_{pb} = 0.2826, p =0.01)؛ مما يشير إلى أن وجود معلمين ناطقين بالعربية لغة أولى ليس بالضرورة مؤشرًا على فاعلية التدريس في مؤسسات تعليم اللغة العربية أو تعزيز تعلم السياقات الثقافية للغة، بل إن ذلك يبدو مرهونًا بالسياسات التعليمية والمناهج الدراسية التي تتبعها المؤسسات، وقد يشير ذلك إلى أن كفاءة المعلمين في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وحصولهم على التأهيل الكافي بها هو ما يعد مؤشرًا فاعلا في هذه الجوانب.

ويوظف المعلمون في برامج تعليم العربية في ألمانيا طرق تدريس متنوعة، تشمل الطريقة الاستقرائية، لا سيما في دروس قواعد النحو والصرف، والطريقة السمعية الشفهية، وطريقة التدريس بالترجمة. كما يوظفون طرق تدريس تفاعلية تعتمد على الحوار والنقاش واستخدام اللغة عمليّا، بالإضافة إلى ذلك، توظف إستراتيجيات تدريسية تركز على التعلم النشط مثل لعب الأدوار والألعاب اللغوية. ومن جهة أخرى، أشار كثير من المعلمين إلى أنهم يوظفون التقنية جيّدًا داخل الفصول الدراسية وخارجها، وذكر بعضهم أنهم يستخدمون بعض المنصات التعليمة المساعِدة، وبعض أنظمة إدارة التعلم. وعلى الرغم من تنويع المعلمين لطرق تدريسهم، فقد أظهرت النتائج أن العلاقات بين طرق التدريس على اختلاف أنواعها وانخراط الطلبة في العمليات التدريسية كانت ضعيفة وغير مهمة. فعلى سبيل المثال، أظهرت نتائج تحليل الارتباط المتسلسل الثنائي (The biserial correlation) عدم وجود علاقة ارتباط وثيقة أو ذات دلالة إحصائية بين تفاعل الطلبة أثناء العملية التعليمية واستخدام إستراتيجية المناقشات الجماعية (r_{pb} = 0.000, p =1.00)، أو إستراتيجية لعب الأدوار (r_{pb} = -0.115, p =0.519). كما أن هذه الارتباطات -إن وُجدت- فإنها تميل إلى أن تكون سلبية؛ مما يوحي بأن استخدام هذه الطرق قد لا يؤدي بالضرورة إلى نتائج إيجابية في التجربة التعليمية للطلبة. وقد تشير هذه النتائج إلى أهمية إعادة النظر في كيفية دمج طرق التدريس لتعزيز التفاعل والمشاركة بشكل أكثر فاعلية.

وأظهرت آراء المعلمين المشاركين في الدراسة تنوعًا ملحوظًا في تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المقدم في برامج تعليم اللغة العربية. ففي حين أبدى بعضهم رضاهم عن المحتوى، أشار أكثرهم

إلى أنه لا يلبي احتياجات جميع فئات الطلبة. فقد ذكر أن بعض البرامج تقدم محتوى يناسب الأطفال فقط، وبعضها يقدم محتوى يناسب فئات أخرى من الطلبة. وذكر بعض المعلمين أن أغلب البرامج لا تراعي تسلسل المحتوى اللغوي بما يتناسب مع تقدُّم مستويات الطلبة؛ ولهذا يعتقد بعضهم أن المناهج والمحتوى اللغوي المقدم في كثير من البرامج قد يكون مرضيًا لتحقيق الحد الأدنى من الكفاءة اللغوية، لكنه لا يخدم الطلبة في المستويات المتقدمة.

وفيما يتعلق برضا المعلمين، فقد تناولت الدراسة عدة جوانب شملت العبء الوظيفي، ومدى كفاية الكتب الدراسية والموارد، والتقنيات التعليمية. وأظهرت النتائج أن نوع المؤسسة لم يكن له تأثير كبير على رضا المعلمين بشأن العبء الوظيفي؛ حيث لم تكن معظم المعاملات ذات دلالة إحصائية، وقد ظهرت مستويات الرضا عن العبء الوظيفي متسقة عبر مختلف أنواع المؤسسات، وهذا يشير إلى أن تصور المعلمين لهذا الجانب ليس مرتبطا بالإطار المؤسسي بشكل خاص. أما من حيث مدى كفاية الكتب الدراسية والموارد، فقد أظهرت النتائج عدم وجود تباينات كبيرة في تصورات المعلمين بناءً على نوع المؤسسة. وفيما يتعلق بتوفر التقنيات التعليمية، فقد أظهرت التحليلات الإحصائية غياب اختلافات مهمة بين أنواع المؤسسات؛ مما يشير إلى مستوى متسق من رضا المعلمين عن التقنيات التعليمية المتوفرة، بغض النظر عن نوع المؤسسة.

وأشار المعلمون إلى مجموعة من التحديات التي تواجههم في برامج تعليم اللغة العربية، وتضمنت تلك التحديات نقص الدعم المالي، والموارد التعليمية، لا سيما الكتب الدراسية، بالإضافة إلى غياب التنوع في طرائق تدريس اللغات الأجنبية. كما ذكر بعض المعلمين أن كثيرًا من البرامج لا تراعي المستويات العمرية للطلبة، كما أنها لا توفر فرصًا لتطبيق المهارات اللغوية التي اكتسبها الطلبة؛ حيث يظل استخدام اللغة العربية محصورا داخل المؤسسات. علاوة على ذلك، أشاروا إلى أن الطلبة غالبا ما يفتقرون إلى الدعم الكافي من عائلاتهم للاهتمام بدراسة اللغة العربية وممارستها؛ مما يضعف دافعيتهم نحو الاهتمام باللغة العربية وتعلمها.

وللتغلب على هذه التحديات، قدم المعلمون عددًا من المقترحات تتمثل في ضرورة الاهتمام بتطوير المناهج وتمكين المعلمين من تصميم البرامج المناسبة للطلبة، والتعاون بين المؤسسات لتنسيق جهودها في تطوير تعليم اللغة العربية في ألمانيا، عوضًا عن الجهود الفردية التي تغلب على كثير من البرامج. كما أكدوا على ضرورة التواصل بين المعلمين من خلال الجمعيات وإقامة الندوات ليفيدوا من تجارب بعضهم البعض. كما أعرب المعلمون عن حاجتهم إلى برامج تطويرية لتحسين مهاراتهم التعليمية والتقنية.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في ألمانيا، أكد مديرو المؤسسات المستهدفة على

وجود تحديات تحد من قدرتهم على تطوير برامج تعليم اللغة العربية في مؤسساتهم. وأشار أكثرهم إلى أن نقص الموارد المالية يمثل التحدي الأكبر، فلا تتلقى برامج اللغة العربية دعمًا حكوميًّا كافيًا مقارنةً باللغات الأخرى؛ مما يجعل أكثرها يعتمد بشكل رئيس على رسوم التسجيل والتبرعات كمصادر تمويل للبرامج. كما أفاد أكثر المديرين أن محدودية الموارد المادية تؤثر سلبا على رغبتهم في تطوير الموارد البشرية، لا سيما فيما يتعلق بتأهيل وتطوير مهاراتهم في مجال تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية. إضافة إلى ذلك، أشاروا إلى ارتفاع تكلفة الكتب الدراسية، التي يتم استيرادها من خارج ألمانيا بتكلفة عالية جدا. وفي المقابل، أفاد بعض مديري المؤسسات الجامعية التي تقدم برامج في اللغة العربية أن مواردهم تُعدُّ مناسبة وتلبّي أغلب احتياجاتهم.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وعن فرص توظيف خريجي برامج تعليم اللغة العربية. وتفاوتت آراء المديرين في هذا الشأن؛ حيث أفاد ٥٠٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة من برامجهم تقلّ عن ٥٪ من الطلبة، في حين يفيد ٢٥٪ من المديرين أن نسبة التسرب تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪ من الطلبة، فيما أفاد ٨,٣٣٪ من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة تزيد عن ١٥٪، وذكر ١٦,٦٧٪ أنهم لا يملكون بيانات دقيقة عن نسب تسرب الطلبة من برامجهم. وأرجع معظم المديرين أسباب التسرب الطلبة إلى عوامل شخصية، أو لعدم الاهتمام الكبير بتعلم اللغة العربية؛ مما يدفع بعض الطلبة للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم، فيما يرى البعض أنها تعود لصعوبات تعليمية، أو لأسباب مالية. وفيما يتعلق بعلاقة نسبة التسرب بنوع المؤسسة، فلم تظهر النتائج أن ثمة علاقة بين نسبة التسرب ونوع المؤسسة. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات (coefficient =-2.1913, p = 0.187)، ومراكز اللغة (coefficient =-1.2966, p = 0.355) غياب أي علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة التي كان يدرس فيها المتسربون.

وفيما يتعلق بفرص التوظيف المتاحة لخريجي برامج تعليم اللغة العربية، فيُقدّر ٤١,٦٧٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة لما بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الخريجين، كذلك يقدّرها ٤١,٦٧٪ من المديرين بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الخريجين، فيما يقدر ٨,٣٣٪ من المديرين أن فرص التوظيف متاحة لما نسبته ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الخريجين، في حين يقدر ٨,٣٣٪ آخرون أن فرص التوظيف المتاحة للطلبة تتراوح بين ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ من إجمالي الخريجين. وعلى الرغم من وجود نسب مقبولة في الحصول على وظيفة بعد التخرج من مؤسسات تعليم اللغة العربية، إلا أن نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات (coefficient =15.5035, p = 0.987)، ومراكز اللغة (coefficient =-1.0675, p = 0.523) لم تظهر علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين

تخرّج الطالب من مؤسسة بعينها واحتمالية حصوله على وظيفة بعدئذ. تشير هذه النتائج إلى أن حصول الخريجين على وظائف ربما يكون مرتبطًا بعوامل أخرى، مثل الكفاءات الشخصية أو الخبرات المكتسبة خارج إطار برامج تعليم اللغة العربية،تُمَيّز الخريجين الحاصلين على وظائف بعد تخرجهم.

ومن جانب آخر، قدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج العربية في مؤسساتهم، وشملت هذه المقترحات ضرورة المبادرة بتصميم مناهج دراسية تناسب متعلمي العربية في ألمانيا، لا سيما الناطقين بغير العربية. كما أشاروا إلى ضرورة التنسيق بين الجهات الحكومية في ألمانيا وبرامج تعليم اللغة العربية فيها لتنظيمها ودعمها. وأوصوا بالاستفادة من خبرات المتخصصين في تقييم برامج اللغة العربية وتحسين مستواها. واقترحوا كذلك تنظيم دروات تطويرية للمعلمين في مؤسساتهم لتحسين مستواهم.

وختامًا، تظهر نتائج الدراسة أن دور المؤسسات التعليمية في تعليم اللغة العربية يبدو متواضعًا ومحصورًا على جوانب محددة مثل اختيار الكتب الدراسية، دون أن يظهر له تأثير ملحوظ على العديد من الجوانب التعليمية الأخرى. ولتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في جمهورية ألمانيا الاتحادية، فإن واقعها يستدعي اتخاذ خطوات عملية تركز على تطوير مهارات المعلمين، ولا سيما في مجال التواصل الفاعل وتقديم التغذية الراجعة البناءة، وتقييم إستراتيجيات وطرق التدريس الحالية للوصول إلى اعتماد إستراتيجيات حديثة تسهم في رفع كفاءة التعليم وتعزيز تفاعل الطلبة وانخراطهم في العمليات التعليمية التعلمية. كما يوصى بمراعاة الخصائص العمرية للطلبة عند تصميم المناهج التعليمية لتتناسب مع الاحتياجات والاهتمامات الخاصة بكل فئة عمرية. إن تصميم المناهج على هذا الأساس يعزز من دافعية الطلبة للتعلم ويضمن تحقيق تجربة علمية تلبي احتياجات الفئات العمرية المختلفة. إضافة إلى ذلك، يتطلب تحسين جودة التعليم توفير فرص تطوير مهني مستمرة للمعلمين تمكنهم من تقديم تعليم متميز، وتعزز من قدراتهم على التعامل مع التحديات التعليمية المتنوعة في مجال تعليم اللغة الثانية.

شكر وتقدير

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

د. أحمد بن علي الأخشمي.
د. أحمد الحقباني.
أ. أسيل السيف.
أ. إلهام بنت دالش العنزي.
أ. أميرة بنت حمود السبيعي.
أ. أنور إسماعيل فلاته.
أ.د. أوريل بحر الدين.
د. بدر بن ناصر الجبر.
أ. جمال الشريف.
د. حاتم مسعودي.
د. حسب الله مهدي فضله.
د. حمد بن عبدالعزيز الحمود.
أ.د. خالد بن سليمان القوسي.
د. خليل أبو سل.
أ. سجاد الله بن يحيى هوساوي.
د. سعد المغامسي.
أ. سعود الحربي.
أ. سوزان الغامدي.
أ. عبدالإله ولد حرمه.
د. عبدالرحمن السليمان.
د. عبدالله الصبحي.
د. عبدالله العمري.
د. عماد بن عبدالله الأنصاري.
أ. غدي معتوق.
د. فيصل بن حمد الحربي.
د. فاطمة سعيد.
د. محمد لطفي الزليطني.
أ.د. محمود بن عبدالله المحمود.
د. منصور ميغري.
د. نايف العمري.
د. نجلاء بنت عبدالرحمن الزامل.
أ. نهال بنت علي القحطاني.

فريق جمع البيانات في قارة أوروبا

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

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الألف بائي).

9 786038 498668