



إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم



جمهورية قيرغيزستان

٤٦

التخطيط اللغوي

نسخة أولية



إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية قيرغيزستان



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم جمهورية قيرغيزستان

ح) مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦ هـ

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

٧٩ ص ؛ ٢٤*١٧ سم. - (التخطيط اللغوي ؛ ٤٦)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٥٣٨
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٥٥-٢

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

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



فهرس التقرير

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

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

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

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

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

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

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

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

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

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

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

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

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

في الدبلوماسية بعامّة، والدبلوماسية الثقافية العربية بخاصّة، والتوسع في الإعلام العربي الرسمي والرقمي عامّة وخاصّه، ومن ثم عقدُ شراكات أقوى بين الدول العربية والشبكات اللغوية العالمية، والمنظمات الدولية، لتعزيز المكانة العالمية للغة العربية وسيطًا تواصلًا يُبرز الثقافة العربية والحضارة العربية الإسلامية.

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمة التقرير

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

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

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

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

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

معايير اختيار الدول المستهدفة في آسيا:

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

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

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

معايير اختيار المؤسسات التعليمية المستهدفة:

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

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

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

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

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

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

آلية جمع البيانات:

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

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

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

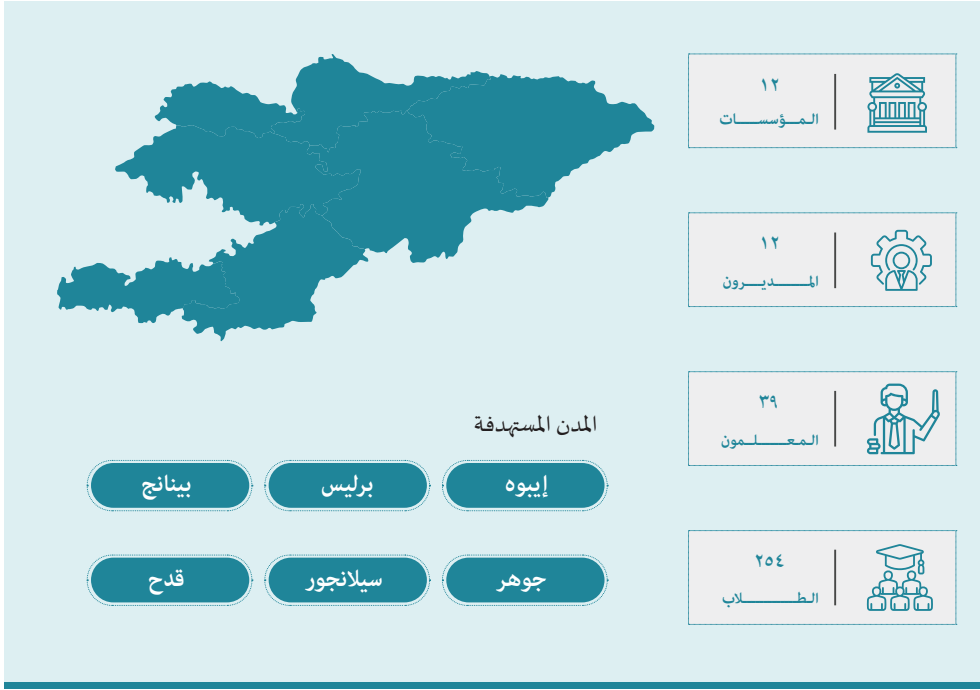
ختامًا، يُقدِّم التقرير عرضًا شاملاً للنتائج الرئيسية التي تم التوصل إليها، بعد استعراض تفصيلي لنتائج كل دولة على حدة. ويهدف هذا العرض إلى توفير فهم متكامل لحالة تعليم اللغة العربية في قارة آسيا، مع التركيز على تحديد أبرز التحديات التي تواجهها هذه المؤسسات التعليمية. كما يُقدِّم التقرير توصيات موجَّهة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

جمهورية قيرغيزستان



تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغة ثانية حول العالم





أولاً - نبذة عامة :

تقع جمهورية قيرغيزستان في قلب آسيا الوسطى، وتحديداً في الجزء الشرقي منها، في وادي فرغانة الخصب المحاط بجبال تيان شان الشامخة التي تغطي معظم أراضيها (Central Intel-ligence Agency, 2023). وبالرغم من كونها دولة داخلية وليس لها أي حدود بحرية، فإنها تتمتع بثروة مائية كبيرة مصدرها الأنهار الجليدية في تلك الجبال (العويد، ٢٠١٧).

يتسم المجتمع القيرغيزي بتنوعه العرقي والثقافي، لكن القيرغيز الذين عُرفوا تاريخياً بحياتهم البدوية يشكلون الغالبية العظمى من السكان (Central Intelligence Agency, 2023)، يلهم الأوزبك بنسبة لا بأس بها، بالإضافة إلى أقليات أخرى مثل الروس والدونغان والإيغور والطاجيك والتتار والأوكرانيين والألمان والكازاخ والترك والشيشان والكوريين والأذريين والعرب (المشرف وآخرون، ٢٠٢٤). وقد أسهم هذا التنوع في إثراء الحياة في قيرغيزستان في مختلف المجالات، من الثقافة والفنون إلى الاقتصاد والعلوم.

وتنعكس هذه التعددية الثقافية على المشهد اللغوي في البلاد؛ حيث تعدُّ اللغتان القيرغيزية والروسية هما اللغتين الرسميتين، لكن بعض السكان يتحدثون لغات أخرى مثل الأوزبكية والطاجيكية (العويد، ٢٠١٧). وأما على الصعيد الديني، فأغلب السكان هم من المسلمين الأحناف، في حين يشكل المسيحيون، ومعظمهم من الروس الأرثوذكس، أقلية كبيرة (Alexey, 2006).

شهدت قيرغيزستان تاريخاً طويلاً من التغيرات السياسية والاجتماعية، بما في ذلك خلال فترة الاحتلال السوفييتي التي استمرت لأكثر من سبعة عقود، التي أثرت بشكل كبير في الدين وهوية البلاد الإسلامية (حسن، ٢٠٢٢). ومع استقلال البلاد في عام ١٩٩١، بدأت قيرغيزستان في استعادة هويتها الثقافية والدينية، وشهدت عودة الممارسات الدينية وانتشار الحجاب وتزايد أعداد المساجد (Alexey, 2006).

اقتصادياً، تعتمد قيرغيزستان بشكل أساسي على الزراعة والثروة الحيوانية؛ حيث يعمل بها نسبة كبيرة من السكان. وتشمل المنتجات الزراعية الرئيسة القطن والقمح والشعير والتبغ والبطاطس، وتشتهر البلاد بتربية الأغنام والماعز والأبقار والخيول (العويد، ٢٠١٧). كما تزخر قيرغيزستان بموارد طبيعية غنية، مثل الذهب والفحم والإثمد واليورانيوم، إلا أن استغلال هذه الموارد لم يتم بشكل كامل حتى الآن (Central Intelligence Agency, 2023). وتعدُّ السياحة من القطاعات الواعدة في اقتصاد البلاد؛ حيث تجذب المناظر الطبيعية الخلابة في



قرغيزستان السياح من مختلف أنحاء العالم (العويد، ٢٠١٧).

ليس هناك تاريخ محدد لبداية تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية بشكل رسمي في مدارس قرغيزستان الحكومية. ومع ذلك، يمكن إرجاع وجود اللغة العربية في قرغيزستان إلى القرن الثامن الميلادي، مع انتشار الإسلام في آسيا الوسطى (المشرف وآخرون، ٢٠٢٤). فاللغة العربية، تاريخياً، كانت تُدرس في الكتاتيب والمدارس الدينية، وكان التركيز في تلك الأيام على تعليم القرآن الكريم والقراءة والكتابة باللغة العربية. وكان للغة العربية دور مهم في التواصل الثقافي والتجاري مع العالم العربي والإسلامي (Junisbai et al., 2017).

بعد انهيار الاتحاد السوفيتي واستقلال قرغيزستان في عام ١٩٩١، شهد التعليم الديني نهضة في البلاد، وازداد الإقبال على تعليم اللغة العربية. وأدخلت اللغة العربية ضمن المناهج الدراسية في بعض المدارس والجامعات، كما أنشئت معاهد ومراكز لتعليم اللغة العربية للكبار والأطفال (Akbarzadeh, 2001). وتشير بعض المصادر إلى أن تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية بدأ في قرغيزستان بعد الاستقلال في أوائل التسعينيات من القرن العشرين (Alexey, 2006; Baytok, 2019).

وعلى الرغم من أن اللغة العربية ليست لغة رسمية في قرغيزستان، فإن هناك عدة أسباب تدفع الناس لتعلمها كلغة أجنبية. فالإسلام هو الدين الأول في البلاد، يدين به نحو ٨٠٪ من السكان، وبالتالي فإن اللغة العربية، باعتبارها لغة القرآن الكريم والعبادات الإسلامية، تكتسب أهمية دينية كبيرة لدى المسلمين القرغيز (المشرف وآخرون، ٢٠٢٤، العويد، ٢٠١٧). وللغة العربية إضافة إلى ذلك تاريخ طويل في قرغيزستان؛ إذ كانت لقرون طويلة هي لغة العلم والثقافة في آسيا الوسطى، ولها تأثير كبير في تراث البلاد الثقافي والتاريخي (Heyat, 2004). وبالتالي، فإن تعلم العربية يتيح للقرغيز فرصة لفهم هذا التراث والتواصل مع جذورهم الثقافية بشكل أفضل (المشرف وآخرون، ٢٠٢٤).

علاوة على ذلك، يسهم الاهتمام المتزايد بالدراسات الإسلامية في قرغيزستان في زيادة الطلب على تعلم اللغة العربية؛ إذ يحتاج الطلبة والباحثون في هذا المجال إلى فهم النصوص الأصلية وإجراء البحوث الميدانية في الدول العربية (Baytok, 2019). كما يتيح إتقان اللغة العربية فرص عمل جديدة ومجزية في مجالات متنوعة مثل التعليم والترجمة والسياحة والعمل الدبلوماسي، مع نمو العلاقات السياسية والاقتصادية والثقافية بين قرغيزستان والدول العربية (قوشياقوفيتج، ٢٠٢٤). كما يعكس تعلم اللغة العربية في قرغيزستان التزام البلاد



بتعزيز التنوع اللغوي والثقافي، وتقديرها لأهمية اللغات الأجنبية في عالمنا المعاصر (المشرف وآخرون، ٢٠٢٤).

وبالرغم من الأهمية الدينية للغة العربية في قرغيزستان، فإن تعلمها يواجه هو أيضًا تحديات عديدة. من بينها قلة الموارد التعليمية المتخصصة، مثل الكتب المدرسية والمناهج الدراسية المعدة خصيصًا لغير الناطقين بالعربية، ونقص المعلمين المؤهلين في تدريس اللغة العربية لغةً أجنبية (المشرف وآخرون، ٢٠٢٤).

بالإضافة إلى ذلك، يركز تعليم اللغة العربية على الفصحى؛ مما يجعل من الصعب على المتعلمين فهم اللهجات العامية المختلفة واستخدامها، وبالتالي، يعوق التواصل الفعال مع المجتمعات العربية (قوشباقوفيتش، ٢٠٢٤). كما يعاني المتعلمون من قلة فرص ممارسة اللغة العربية خارج الفصول الدراسية بسبب قلة الناطقين الأصليين بها؛ مما يؤثر سلبيًا فيطلاقة التحدث باللغة العربية وتطوير مهارات الاتصال الشفوي (المشرف وآخرون، ٢٠٢٤). وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية قرغيزستان 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 قرغيزستان، 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 قرغيزستان. هذا، وتتخلل هذه الدراسة سلسلة من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة ومن أعضاء الطاقم التعليمي والإداري، نوقشت خلالها جملة من القضايا والمقترحات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية في قرغيزستان. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة؛ أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان

للتعرف على مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية قرغيزستان، شملت الدراسة اثنتي عشرة مؤسسة تعليمية تضم ٦ جامعات، و٥ مراكز إسلامية، بالإضافة إلى مركز



متخصص في تعليم اللغة، وتقدم جميعها برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية. وتمحورت الدراسة في هذا القسم حول رسالة المؤسسة، وأهدافها، وسياستها اللغوية وعدد الموظفين الإداريين العاملين فيه، وكذلك عدد المعلمين والطلبة. وركزت بعض الأسئلة على اللغات الأخرى التي تدرس في المؤسسة إلى جانب اللغة العربية وما إذا كانت المؤسسة معتمدة أم لا. ومن جهة أخرى، اتجهت الأسئلة نحو توضيح ما إذا كانت هذه المؤسسات تمنح شهادات لطلابها، وهل تضم معامل لغوية أو مكاتب وما مدى غنى تلك المكاتب بالكتب الهادفة ذات الصلة

١. رسالة المؤسسات:

تمثلت رسائل مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية قرغيزستان في جوانب عديدة. فقد نصت خمس من المؤسسات المستهدفة على أن رسالتها تتمثل في تأهيل الكوادر المتخصصة في العلوم الشرعية، لا سيما تدريس القرآن الكريم وتفسيره. وأفادت أربع مؤسسات أخرى أنها تسعى في رسالتها لتعليم اللغة العربية وتأهيل الكوادر المتخصصة فيها. فيما ذكرت مؤسسات أن رسالتها تتمثل في تأهيل الكوادر المتخصصة في العلوم العربية والثقافات الشرقية، وتلبية احتياجات جمهورية قرغيزستان في هذه المجالات. وتمثلت رسالة مؤسسة واحدة في الاهتمام بالثقافة الإسلامية وتاريخ الأديان وثقافتها.

٢. أهداف المؤسسات:

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

أ. التدريب والتأهيل في مجال اللغات والتاريخ والثقافات العالمية لتلبية احتياجات الوطن.

ب. تأهيل متخصصين في العلوم الشرعية.

ج. تدريس اللغة العربية ونشرها.

د. تأهيل معلمي اللغة العربية.

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

مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية قرغيزستان معتمدة رسمياً بنسبة ٨٤٪، باستثناء مؤسستين. وهي متنوعة من حيث عدد طلبتها وأعضاء طواقمها التعليمية

والإدارية، واللغات التي تقوم بتدريسها إلى جانب العربية. وفي الجدول (١,٥) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١,٥ : برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المؤهلات أو الدَرَجَات العلمية التي تقدّمها المؤسسة في برنامج اللغة العربية	متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنوياً (خلال السنوات الخمس الأخيرة	عدد الطلبة المسجلين حالياً في برنامج اللغة العربية		عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	المؤسسة التعليمية
				ذكور	إناث			
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة دبلوم/بكالوريوس/ ماجستير	أقل من عشرة طلاب	٢٥	٦٨	١٩٩٣	معتمدة	جامعة
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة دبلوم	أقل من عشرة طلاب	٢٥	-	٢٠٠٠	معتمدة	جامعة
١٢-٦ شهراً	فصلي	شهادة إتمام	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	٥	١٥	٢٠١٣	معتمدة	جامعة
سنة إلى سنتين / أكثر من سنتين	فصلي	شهادة دبلوم/بكالوريوس/ ماجستير/دكتوراه/ زمالة	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	٥٠	١٥٠	٢٠١٥	معتمدة	جامعة
أكثر من سنتين	فصلي	درجة البكالوريوس	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	٤٠	٨٠	٢٠١٨	معتمدة	جامعة
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة دبلوم	أقل من عشرة طلاب	٣٠	٣٥	٢٠٢٠	معتمدة	جامعة
أكثر من سنتين	ربع سنوي	شهادة إتمام	أكثر من ٥٠ طالباً	٦٠	٤٠	٢٠١٤	معتمدة	مركز لغة
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة إتمام	أكثر من ٥٠ طالباً	٥٢	-	٢٠٠٥	معتمدة	مركز إسلامي
أكثر من سنتين	ربع سنوي	شهادة دبلوم	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	٧٠	-	٢٠٠٥	معتمدة	مركز إسلامي
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة إتمام	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	٥٥	-	٢٠١٦	غير معتمدة	مركز إسلامي
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة دبلوم	أقل من عشرة طلاب	٠	٦٧	٢٠٢١	معتمدة	مركز إسلامي
أكثر من سنتين	ربع سنوي	شهادة إتمام	أقل من عشرة طلاب	٣٠	-	٢٠٢٤	غير معتمدة	مركز إسلامي



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

بيّنت الدراسة أن عدد الطلبة المسجلين حالياً في مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية قرغيزستان من الذكور يتراوح بين ٥ طلاب في إحدى الكليات الجامعية و ٧٠ طالباً في أحد المراكز الإسلامية؛ فيما يتراوح عدد الطالبات بين ١٥ طالبة في إحدى الكليات الجامعية و ١٥٠ طالبة في كلية جامعية أخرى. كما تباينت أعداد الطلبة المسجلين في البرامج المنفذة من قبل المراكز الإسلامية والكليات الجامعية. وأما متوسط أعداد الخريجين في برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيتضح من الدراسة أنه يزيد عن ١٠ طلاب في رأي ٦٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة، فيما رأى ٤٠٪ منهم أنه أقل من ١٠ طلاب

وأما المؤهلات أو الدّرجات العلميّة التي تمنحها المؤسسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٥٠٪ من المؤسسات المستهدفة تمنح شهادة إتمام للبرنامج، وأن ٢٥٪ منها تمنح درجة البكالوريوس.

وتعتمد ٧٥٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، وتستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية أكثر من سنتين في ٧٥٪ من المؤسسات، فيما تقتصر على ٦ إلى ١٢ شهراً في أقل من ١٠٪ من المؤسسات، وقد تمتد الدراسة لأكثر من سنتين في ١٠٪ من المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية مختلفة. فقد أفادت ثمان مؤسسات أن سياستها اللغوية التواصلية داخل المؤسسة تنص على استعمال لغتين هما: اللغة القرغيزية واللغة الروسية. فيما نصت مؤسسة واحدة على أن العربية هي لغة التواصل المعتمدة داخل المؤسسة. وهناك مؤسسة أشارت إلى عدم وجود سياسة لغوية معتمدة لديها. وأفادت مؤسسة أخرى أن الأمر في هذا الشأن متروك للمتحدث واللغة التي يرغب في استعمالها للتواصل، سواء كان طالباً أو معلماً.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمد في معظم المؤسسات المستهدفة وليس جميعها، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول (٢،٥):

الجدول ٢,٥: الاختبارات المعيارية في المؤسسات المشاركة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	٨
يقيس الاختبار جميع المهارات	٤
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	١
يقيس الاختبار جميع المهارات	١
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
	٣

مثلاً يظهر في الجدول، تعتمد ٧٥٪ من المؤسسات المستهدفة اختباراً لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل جميع المهارات في ٥٥,٥٦٪ منها. ويتم إجراؤه بالطريقة الورقية في ٨٨,٨٩٪ من المؤسسات التي تقيمه، بينما يتم إجراؤه بواسطة الحاسب الآلي في ١١,١١٪ 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 (٣,٥) بيان للنتائج:

الجدول ٣,٥: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

الإجمالي	الإجابة		السؤال
	لا	نعم	
١٢	١٢	٠	هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟
١٢	٥	٧	هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟
١٢	٢	١٠	هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟
١٢	٨	٤	هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟

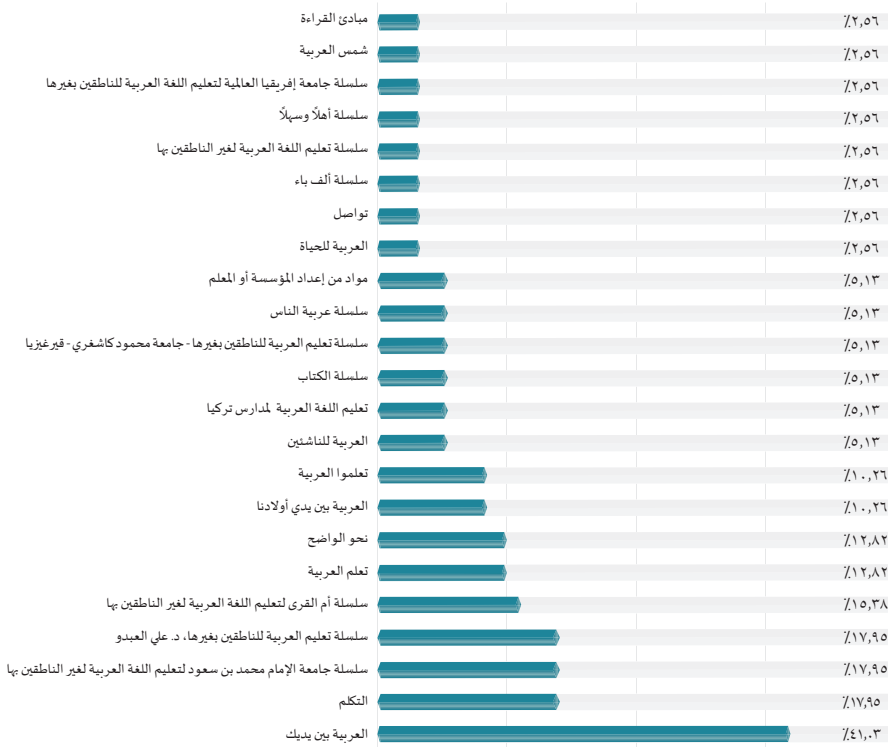


حيث يتبيّن أن المعلم اللّغوي غير متوفر في جميع المؤسسات المستهدفة، وأن الوسائل التعليمية غير متاحة في ٦٧٪ منها تقريبا. وفي المقابل، هناك مكتبة في ٨٤٪ من المؤسسات، وهناك معمل للحاسب الآلي في ٥٩٪ منها تقريبا.



وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١٠٥) بيان للنتائج:

الشكل ١٠٥: السلاسل والكتب التعليمية المقررة في المؤسسات المستهدفة



تنوعت سلسلة الكتب المستخدمة أساسًا في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في جمهورية قرغيزستان. وتبين الدراسة أن أكثرها استخدامًا هو كتاب «العربية بين يديك»؛ وذلك بنسبة ٤١,٠٣٪، تليه كتاب «التكلم» و«سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم العربية للناطقين بغيرها» و«سلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها» للدكتور علي العبدو، بنسبة متساوية قدرها ١٧,٩٥٪ لكل منها، ثم «سلسلة جامعة أم القرى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» بنسبة قدرها ١٥,٣٨٪، فكتاب «النحو الواضح» وكتاب «تعلم العربية» بنسبة متساوية قدرها ١٢,٨٢٪ لكل منهما. ويأتي بعد ذلك كتاب «العربية بين يدي أولادنا» وكتاب «تعلموا العربية» بنسبة متساوية قدرها ١٠,٢٦٪ لكل منهما، ثم كتاب «العربية للناشئين» وكتاب «تعليم اللغة العربية لمدارس تركيا» و«سلسلة الكتاب» و«سلسلة جامعة محمود لتعليم العربية للناطقين بغيرها» و«سلسلة عربية الناس» و«مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم» بنسبة متساوية قدرها ٥,١٣٪ لكل منها. وتأتي أخيرًا «سلسلة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» و«سلسلة ألف باء» و«تواصل» وكتاب «العربية للحياة» وغيرها بنسبة ضئيلة متساوية قدرها ٢,٥٦٪ لكل منها.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية قرغيزستان:

١. خصائصهم الديموغرافية والديموغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديموغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية قرغيزستان، وعددهم ٢٥٤ طالبًا وطالبة من عدة مؤسسات تقدم برامج لتعليم اللغة العربية، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:



الجدول ٤,٥: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

٥٨,٦٦٪	١٤٩	ذكر	الجنس
٤١,٣٤٪	١٠٥	أنثى	
١٠٠٪	٢٥٤	الإجمالي	
٠,٠٠٪	٠	أقل من ١٠ أعوام	الفئات العمرية
٢,٣٦٪	٦	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	
٥٥,٥١٪	١٤١	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	
٣٧,٠١٪	٩٤	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	
٥,١٢٪	١٣	أكثر من ٢٤ عامًا	
١٠٠٪	٢٥٤	الإجمالي	
٩,٤٥٪	٢٤	الابتدائية	المرحلة الدراسية
١٠,٦٣٪	٢٧	المتوسطة	
٣٣,٠٧٪	٨٤	الثانوية	
٤٤,٨٨٪	١١٤	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	
٠,٧٩٪	٢	دراسات عليا	
١,١٨٪	٣	لا يدرس	
١٠٠٪	٢٥٤	الإجمالي	
٩٧,٢٤٪	٢٤٧	قيرغيزستان	الجنسية
١,١٨٪	٣	روسيا	
٠,٧٩٪	٢	أوزبكستان	
٠,٣٩٪	١	تركيا	
٠,٣٩٪	١	لا إجابة	
١٠٠٪	٢٥٤	الإجمالي	
٩١,٣٤٪	٢٣٢	قيرغيزستان	البلاد الأصلية
٣,١٥٪	٨	طاجيكستان	
١,١٨٪	٣	أوزبكستان	
٠,٧٩٪	٢	الصين أوزبكستان كازاخستان طاجيكستان	
٠,٧٩٪	٢	روسيا	
٠,٣٩٪	١	كازاخستان، أوزبكستان	
٠,٣٩٪	١	الصين	
٠,٣٩٪	١	الأردن	
٠,٣٩٪	١	السعودية	
٠,٣٩٪	١	تركيا	
٠,٧٩٪	٢	لم تحدد	
١٠٠٪	٢٥٤	الإجمالي	

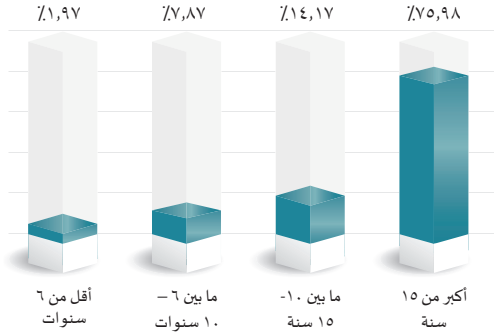
اللغة القيرغيزية	٢٣١	٪٩٠,٩٤
اللغة الأوزبكية	١٩	٪٧,٤٨
اللغة العربية	١	٪٠,٣٩
اللغة التركية	١	٪٠,٣٩
اللغة الروسية	١	٪٠,٣٩
اللغة الروسية واللغة الأوزبكية	١	٪٠,٣٩
الإجمالي	٢٥٤	٪١٠٠
اللغة القيرغيزية	١٦٧	٪٦٥,٧٥
اللغة القيرغيزية والروسية	٥١	٪٢٠,٠٨
اللغة الأوزبكية	١٦	٪٦,٣٠
اللغة الروسية	٤	٪١,٥٧
اللغة القيرغيزية والروسية والتركية والعربية	٣	٪١,١٨
اللغة القيرغيزية والروسية والأوزبكية	١	٪٠,٣٩
اللغة القيرغيزية والروسية والإنجليزية والتركية	١	٪٠,٣٩
اللغة العربية	١	٪٠,٣٩
اللغة العربية والقيرغيزية والروسية	١	٪٠,٣٩
اللغة القيرغيزية والروسية والإنجليزية	١	٪٠,٣٩
اللغة التركية	١	٪٠,٣٩
اللغة القيرغيزية والروسية والإنجليزية والعربية	١	٪٠,٣٩
اللغة القيرغيزية والأوزبكية	١	٪٠,٣٩
اللغة القيرغيزية والروسية والتركية	١	٪٠,٣٩
اللغة القيرغيزية والأوزبكية والطاجيكية والروسية	١	٪٠,٣٩
اللغة الروسية والأوزبكية	١	٪٠,٣٩
اللغة الكردية	١	٪٠,٣٩
اللغة القيرغيزية والروسية والألمانية	١	٪٠,٣٩
الإجمالي	٢٥٤	٪١٠٠

فبالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين في هذه الدراسة، نجد أنهم يتوزعون بحسب العمر إلى أربع فئات عمرية، النسبة الكبرى منها لفئة الشباب من ١٥ إلى ١٩ عامًا، وقدرها ٥٥,٥١٪، تليها الفئة من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بنسبة ٣٧,٠١٪، فالفئة العمرية الأكثر من ٢٤ سنة بنسبة ٥,١٢٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطلبة الذكور بنسبة ٥٨,٦٦٪، مقارنة بنسبة الإناث التي بلغت ٤١,٣٤٪. ومثّل طلاب وطالبات المرحلة الجامعية الأغلبية بنسبة ٤٤,٨٨٪ مقارنة بطلبة المرحلة الثانوية الذين مثّلوا ٣٣,٠٧٪ من المشاركين. ويتضح من إجابات المشاركين أن ٩٧,٣٤٪ منهم يحملون الجنسية القيرغيزية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلّة منهم؛ حيث إن ٩١,٣٤٪ منهم من أصول قيرغيزية. وتمثل اللغة القيرغيزية اللغة الأولى لأغلب الطلبة المشاركين بنسبة قدرها ٩٠,٩٤٪، ويتحدث بها ٦٥,٧٥٪ منهم مع عائلاتهم، في حين يتحدث ٢٠,٠٨٪ منهم اللغة القيرغيزستانية والروسية في المنزل مع عائلاتهم.



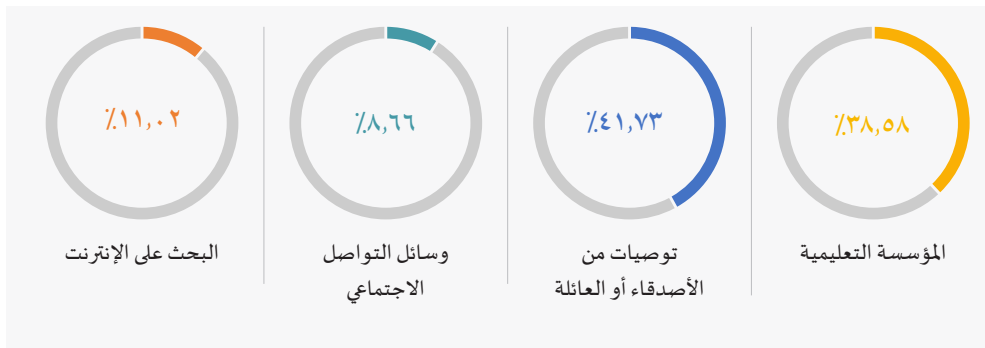
وفي الشكل (٢,٥) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أول ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية:

الشكل ٢,٥: سن الدارسين عند بداية تعلم اللغة العربية



حيث يتبين أن ٧٥,٩٨٪ من الطلبة المشاركين بدؤوا بتعلم اللغة العربية وقد تجاوزوا ١٥ من عمرهم، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ و ١٥ سنة، بنسبة ١٤,١٧٪، فالذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦ إلى ١٠ سنوات، بنسبة ٧,٨٧٪، فالذين تقل أعمارهم عن ٦ سنوات بنسبة ضئيلة قدرها ١,٩٧٪. وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناء على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,٥):

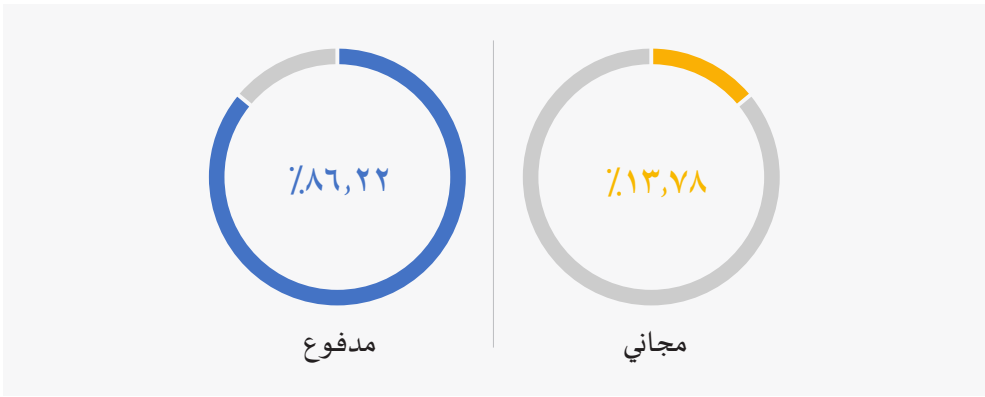
الشكل ٣,٥: وسيلة معرفة الدارسين بشأن البرامج الملتحقين بها حالياً



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن توصيات الأصدقاء جاءت في الصدارة بنسبة ٤١,٧٣٪، تليها جهود المؤسسة التعليمية بنسبة ٣٨,٥٨٪.

وتظهر الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من الطلبة المشاركين في الدراسة يتعلمون اللغة العربية في برامج مدفوعة، مثلما يظهر في الشكل (٤,٥):

الشكل ٤,٥: البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة



يظهر من الشكل (٤,٥) أن النسبة الكبرى من برامج تعليم اللغة العربية في جمهورية قيرغيزستان بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٨٦,٢٢٪ من الطلبة المشاركين في الدراسة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ١٣,٧٨٪ منهم.

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

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	٢٤٦	٩٦,٨٥٪
نعم	٨	٣,١٥٪
الإجمالي	٢٥٤	١٠٠٪

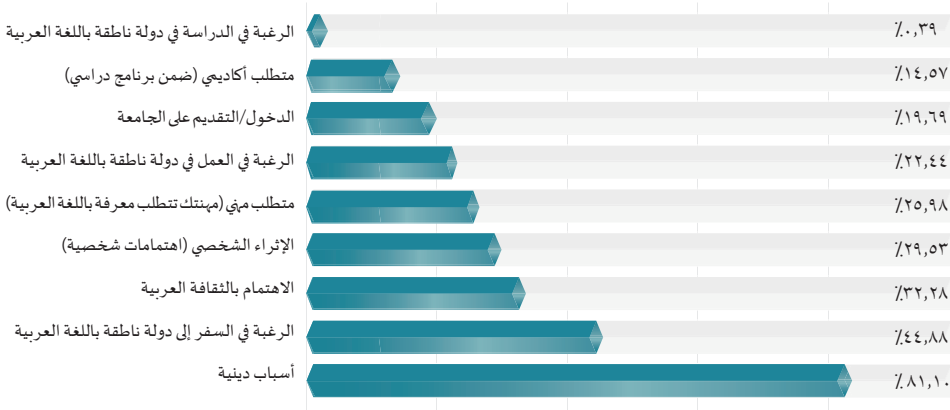


واستُعْلِم الطلبة المشاركون كذلك عمّا إذا كانت لهم مشاركات سابقة في برامج للتبادل الطلابي أو برامج للانغماس اللُّغوي لها علاقة باللغة العربية. ومثلما يظهر في الجدول (٥،٥)، فإن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٩٦،٨٥٪ لم يسبق لهم أن شاركوا في مثل هذه البرامج.

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة بعد ذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديد تلك الدوافع، وكان الدين هو الدافع الرئيس بالنسبة إلى ٨١،١٠٪ من الطلبة المشاركين، تليه الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة بالعربية بنسبة ٤٤،٨٨٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٣٢،٢٨٪.

الشكل ٥،٥: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



ومن خلال خمسة أسئلة محدّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٦،٥) تلخيص لتلك النتائج مرتبةً تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال.

الجدول ٦,٥: تصورات الدارسين حول أهمية تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	T-TEST	اتجاه العينة
١	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية.	١٥٦	٧٤	١٣	٥	٦	٢٥٤	٤,٤٥	٠,٧٥	٠,٨٧	٪٨٩,٠٦	٢٦,٦٩	أوافق بشدة
		٪٦١,٤٢	٪٢٩,١٣	٪٥,١٢	٪١,٩٧	٪٢,٣٦	٪١٠٠						
٢	تُعزز مهاراتي في اللغة العربية من تطوري الوظيفي.	١٢٩	١٠٦	١٢	٥	٢	٢٥٤	٤,٤	٠,٥٥	٠,٧٤	٪٨٧,٩٥	٣٠,١١	أوافق بشدة
		٪٥٠,٧٩	٪٤١,٧٣	٪٤,٧٢	٪١,٩٧	٪٠,٧٩	٪١٠٠						
٣	يعد إتقان اللغة العربية أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراسي أو مهني.	١٣٢	٨٥	٢٥	٦	٦	٢٥٤	٤,٣	٠,٨٣	٠,٩١	٪٨٦,٠٦	٢٢,٧٤	أوافق بشدة
		٪٥١,٩٧	٪٣٣,٤٦	٪٩,٨٤	٪٢,٣٦	٪٢,٣٦	٪١٠٠						
٤	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل	٧٩	١٣١	٣٤	٦	٤	٢٥٤	٤,٠٨	٠,٦٧	٠,٨٢	٪٨١,٦٥	٢١	أوافق
		٪٣١,١٠	٪٥١,٥٧	٪١٣,٣٩	٪٢,٣٦	٪١,٥٧	٪١٠٠						
٥	للغة العربية دور مهم في تعزيز التفاهم الثقافي.	٧٣	١٤٢	٢٦	٨	٥	٢٥٤	٤,٠٦	٠,٦٩	٠,٨٣	٪٨١,٢٦	٢٠,٠٤	أوافق
		٪٢٨,٧٤	٪٥٥,٩١	٪١٠,٢٤	٪٣,١٥	٪١,٩٧	٪١٠٠						

من خلال الجدول (٦,٥) يعد الدين من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في قرغيزستان، لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٪٦١,٤٢، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٪٢٩,١٣. فالإجابة (محايد) بنسبة ٪٥,١٢. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٪٨٩,٠٦، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤٥، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق بشدة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في قرغيزستان.

وأما بالنسبة لأهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، وبلغت ٪٥٠,٧٩، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٪٤١,٧٣. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٪٨٧,٩٥، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤، وانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في التطور الوظيفي في رأي الطلبة المشاركين.



وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٥١,٩٧٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٣,٤٦٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٦,٠٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣، وانحراف معياري قدره ٠,٩١، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين في مجال الدراسة والمهنة.

وعن أهمية تعلم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٥١,٥٧٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣١,١٠٪، وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨١,٦٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٨، وانحراف معياري قدره ٠,٨٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في جمهورية قرغيزستان من وجهة نظر الطلبة المشاركين.

أما في الجانب الثقافي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٥,٩١٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٨,٧٤٪؛ مما يبين أن اللغة العربية دورا مهما في تعزيز التفاهم الثقافي. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨١,٢٦٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٦، وانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٧,٥) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان؛ وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية:



الجدول ٧,٥ : اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جداً	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جداً	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	راضٍ تماماً عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	١٢٠	٩٨	٣٠	٥	١	٢٥٤	٤,٣	٠,٦١	٠,٧٨	%٨٦,٠٦	٢٦,٥٢	راضٍ جداً
		%٤٧,٢٤	%٣٨,٥٨	%١١,٨١	%١,٩٧	%٠,٣٩	%١٠٠						
٢	تواصل المعلمين وتوفيرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	١٢٥	٩١	٢٦	١١	١	٢٥٤	٤,٢٩	٠,٧٢	٠,٨٥	%٨٥,٨٣	٢٤,٢٧	راضٍ جداً
		%٤٩,٢١	%٣٥,٨٣	%١٠,٢٤	%٤,٣٣	%٠,٣٩	%١٠٠						
٣	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	١١١	٩٨	٣٧	٧	١	٢٥٤	٤,٢٢	٠,٦٨	٠,٨٢	%٨٤,٤٩	٢٣,٦٩	راضٍ جداً
		%٤٣,٧٠	%٣٨,٥٨	%١٤,٥٧	%٢,٧٦	%٠,٣٩	%١٠٠						
٤	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغوية وتقديمي بنأءة.	٨٨	١٢٦	٣٣	٥	٢	٢٥٤	٤,١٥	٠,٦	٠,٧٨	%٨٣,٠٧	٢٣,٦٨	راضٍ
		%٣٤,٦٥	%٤٩,٦١	%١٢,٩٩	%١,٩٧	%٠,٧٩	%١٠٠						
٥	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جداً.	٦٧	١١٦	٥٦	١٢	٣	٢٥٤	٣,٩١	٠,٧٧	٠,٨٨	%٧٨,٢٧	١٦,٥٦	راضٍ
		%٢٦,٣٨	%٤٥,٦٧	%٢٢,٠٥	%٤,٧٢	%١,١٨	%١٠٠						
٦	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	٦٦	١٠٠	٧٠	١٠	٨	٢٥٤	٣,٨١	٠,٩٤	٠,٩٧	%٧٦,٢٢	١٣,٣٢	راضٍ
		%٢٥,٩٨	%٣٩,٣٧	%٢٧,٥٦	%٣,٩٤	%٣,١٥	%١٠٠						
٧	يتوافق المنهج مع أهداف من تعلم اللغة العربية.	٤٦	١٣٠	٥٦	١٥	٧	٢٥٤	٣,٧٦	٠,٨٣	٠,٩١	%٧٥,٢	١٣,٣	راضٍ
		%١٨,١١	%٥١,١٨	%٢٢,٠٥	%٥,٩١	%٢,٧٦	%١٠٠						
٨	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	٣١	١٤٤	٦٣	١٤	٢	٢٥٤	٣,٧٤	٠,٥٩	٠,٧٧	%٧٤,٨	١٥,٣	راضٍ
		%١٢,٢٠	%٥٦,٦٩	%٢٤,٨٠	%٥,٥١	%٠,٧٩	%١٠٠						
٩	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلبة.	٤٩	١١٣	٦٧	٢٣	٢	٢٥٤	٣,٧٢	٠,٨١	٠,٩	%٧٤,٤٩	١٢,٧٩	راضٍ
		%١٩,٢٩	%٤٤,٤٩	%٢٦,٣٨	%٩,٠٦	%٠,٧٩	%١٠٠						
١٠	المرافق العامة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة.	٥٣	٩٧	٥٩	٣٥	١٠	٢٥٤	٣,٥٨	١,١٧	١,٠٨	%٧١,٦٥	٨,٥٧	راضٍ
		%٢٠,٨٧	%٣٨,١٩	%٢٣,٣٣	%١٣,٧٨	%٣,٩٤	%١٠٠						
١١	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلي جميع احتياجاتي التعليمية.	٣٧	١٠٤	٨٤	٢٢	٧	٢٥٤	٣,٥٦	٠,٨٨	٠,٩٤	%٧١,١٨	٩,٥١	راضٍ
		%١٤,٥٧	%٤٠,٩٤	%٣٣,٠٧	%٨,٦٦	%٢,٧٦	%١٠٠						
١٢	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم.	٣١	١١٩	٥٧	٣٧	١٠	٢٥٤	٣,٤٩	١,٠٢	١,٠١	%٦٩,٧٦	٧,٦٩	راضٍ
		%١٢,٢٠	%٤٦,٨٥	%٢٢,٤٤	%١٤,٥٧	%٣,٩٤	%١٠٠						
١٣	أنا راضٍ تماماً عن بيئة الفصل الدراسي، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٣٥	٧٣	٨٣	٥٣	١٠	٢٥٤	٣,٢٨	١,١٣	١,٠٦	%٦٥,٥١	٤,١٣	محايد
		%١٣,٧٨	%٢٨,٧٤	%٣٢,٦٨	%٢٠,٨٧	%٣,٩٤	%١٠٠						



م	السؤال	راضٍ جداً	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جداً	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	ت-تست	اتجاه العينة
١٤	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعليمي للغة العربية.	٢٩	٨٧	٧٦	٤٧	١٥	٢٥٤	٣,٢٧	١,١٥	١,٠٧	٪٦٥,٣٥	٣,٩٨	محايد
		٪١١,٤٢	٪٣٤,٢٥	٪٢٩,٩٢	٪١٨,٥٠	٪٥,٩١	٪١٠٠						
١٥	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية (مثل معامل المهارات اللغة).	١٦	٧٣	٦٩	٧١	٢٥	٢٥٤	٢,٩٤	١,٢١	١,١	٪٥٨,٧٤	٠,٩١-	محايد
		٪٦,٣٠	٪٢٨,٧٤	٪٢٧,١٧	٪٢٧,٩٥	٪٩,٨٤	٪١٠٠						
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية.	٣١	٦٧	٥٦	٤٨	٥٢	٢٥٤	٢,٩١	١,٧٥	١,٣٢	٪٥٨,١٩	١,٠٩-	محايد
		٪١٢,٢٠	٪٣٦,٣٨	٪٢٢,٠٥	٪١٨,٩٠	٪٢٠,٤٧	٪١٠٠						

فيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ جداً» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٧,٢٤٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٨,٥٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٦,٠٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة عموماً عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفيرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ جداً» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٩,٢١٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٥,٨٣٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,٨٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٩، وانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربي في جمهورية قرغيزستان.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ جداً» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٣,٧٠٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٨,٥٨٪، وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٤,٤٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٢، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان.



وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول تعليقات معلمهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٩,٦١٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٣٤,٦٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٢,٩٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٣,٠٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٥، وانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وكان الاتجاه السائد للعبئة «راضٍ»؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلمهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في قرغيزستان.

وفيما يخص القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٦٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٦,٣٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٠٥٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٨,٢٧٪ بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩١ وانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وكان الاتجاه السائد للعبئة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا في رأي الطلبة المشاركين.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب المشاركين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٩,٣٧٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,٥٦٪، ثم الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٥,٩٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٦,٢٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨١، وانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وكان الاتجاه السائد للعبئة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية.

وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥١,١٨٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٠٥٪، فالإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ١٨,١١٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٥,٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩١، وكان الاتجاه السائد للعبئة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في قرغيزستان وتوافقها مع أهدافهم.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة، وقدرها ٥٦,٦٩٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٤,٨٠٪، ثم الإجابة «راضٍ جداً»



بنسبة ١٢,٢٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٤,٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٤، وانحراف معياري قدره ٠,٧٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في قرغيزستان ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة وبلغت ٤٤,٤٩٪، وتليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٦,٣٨٪، فالإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ١٩,٢٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٤,٤٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٢، وانحراف معياري قدره ٠,٩، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تصميم المناهج المتبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في جمهورية قرغيزستان.

وبخصوص وجهة نظر الطلبة المشاركين حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٨,١٩٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,٢٣٪، فالإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٠,٨٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧١,٦٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في جمهورية قرغيزستان.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٠,٩٤٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٣,٠٧٪، فالإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ١٤,٥٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧١,١٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩٤. وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في جمهورية قرغيزستان.

وأما بخصوص وجهة نظر الطلبة المشاركين عن مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٦,٨٥٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٤٤٪، ثم الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ١٤,٥٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٩,٧٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٩، وانحراف معياري قدره ١,٠١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا».

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٣٢,٦٨٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٨,٧٤٪، ثم الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ٢٠,٨٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,٥١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على حياد الطلبة المشاركين عمومًا عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في جمهورية قرغيزستان، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول وجود أنشطة غير صفية تدعم تعلّمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٣٤,٢٥٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٩,٩٢٪، ثم الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ١٨,٥٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,٣٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٧، وانحراف معياري قدره ١,٠٧. وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو «الحياد»؛ مما يدل على حياد الطلبة المشاركين عمومًا بشأن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان.

وفيما يتعلق برأي الطلبة المشاركين حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٢٨,٧٤٪، تليها الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ٢٧,٩٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,١٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال يعادل ٥٨,٧٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٢,٩٤، وانحراف معياري قدره ١,١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على حياد الطلبة المشاركين عمومًا بشأن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وفيما يتعلق بمدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٢٦,٣٨٪، تليها الإجابة «غير راضٍ جدًا» بنسبة ٢٠,٤٧٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٠٥٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٥٨,١٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٢,٩١، وانحراف معياري قدره ١,٣٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على موقف محايد من الطلبة المشاركون بشأن المنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية.



٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكنهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٨،٥) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدها:

الجدول ٨،٥: توفر المحتوى اللّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	١٣٩	١١٥	٢٥٤
		٪٥٤,٧٢	٪٤٥,٢٨	٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصول إلى المحتوى باللغة العربيّة على منصّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكّن؟	١٧٤	٨٠	٢٥٤
		٪٦٨,٥٠	٪٣١,٥٠	٪١٠٠
٣	هل توجد صحفٌ باللغة العربيّة متاحة بسهولة حيث تسكّن؟	١٨	٢٣٦	٢٥٤
		٪٧,٠٩	٪٩٢,٩١	٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصول إلى القنوات التلفزيونيّة الناطقة باللغة العربيّة حيث تسكّن؟	٧٩	١٧٥	٢٥٤
		٪٣١,١٠	٪٦٨,٩٠	٪١٠٠
٥	هل من السهل الوصول إلى محطات الرّاديو باللغة العربيّة في موقعك؟	٤٣	٢١١	٢٥٤
		٪١٦,٩٣	٪٨٣,٠٧	٪١٠٠

فيما يتعلق بالمحتوى التعليمي على الإنترنت ومدى تلبية احتياجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة «نعم» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٪٥٤,٧٢ من الطلبة المشاركين، فيما رأى ٪٤٥,٢٨ أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصول إلى المحتوى باللغة العربيّة على منصّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى ٪٦٨,٥٠ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ٪٣١,٥٠ بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٪٩٢,٩١ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ٪٧,٠٩، بأن الصحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيّة الناطقة باللغة العربيّة حيث يسكنون، أجاب ٪٦٨,٩٠ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ٪٣١,١٠، بأن الوصول إلى القنوات التلفزيونيّة الناطقة باللغة العربيّة متاح بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى محطات الرّاديو باللغة العربيّة في مقر سكنهم،



فقد أجاب ٨٣,٠٧٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية؛ أي ما نسبته ١٦,٩٣٪ أن الوصول إلى محطات الرّاديو باللغة العربيّة متاح بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

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

أعرب الطلبة المشاركون جميعهم عن رضاهم عن تجربتهم في برامج اللغة العربية، وعزا كثيرٌ منهم السبب في ذلك إلى التطور الملحوظ الذي يرونه في مستواهم اللغوي. ولاحظ بعضهم أن مدة البرامج في غالبيتها قصيرة نسبياً، ويستهدف القائمون عليها أن تشمل جميع المهارات، وهذا يشعرهم بالارتياح والرضا. ومن الطلبة أيضاً من أعربوا عن رضاهم عن محتوى تلك البرامج بحكم التطور الكبير الذي حققوه في قدرتهم على الترجمة بعد مرور عام ونصف تقريباً من التحاقهم بتلك البرامج.

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

أشار الطلبة المشاركون إلى عدد من التجارب الإيجابية التي مروا بها، ومن أبرزها: ما أسهمت به تلك البرامج في مساعدتهم على تكوين صداقات جديدة مع زملاء من مناطق مختلفة يشاركونهم الهدف نفسه. وأشاروا كذلك إلى بعض الأنشطة المتنوعة المصاحبة للدروس، كاللقاءات مع الناطقين الأصليين بالعربية. ومن التجارب الإيجابية التي مروا بها أيضاً التشابه في بعض الجوانب بين العربية ولغات أخرى يعرفونها، خصوصاً على مستوى المفردات، وقد وجدوا في ذلك تجربة إيجابية ساعدتهم على اكتساب بعض المفردات بسهولة، بل منهم من وجد في ذلك حافزاً لتعلم العربية.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

وصف الطلبة المشاركون علاقة التفاعل بينهم وبين معلميهم بالإيجابية والمثمرة والجيدة، لا سيما كلما تقدموا في المستويات وتحسنت كفاءتهم لغوية، لكن ذلك التفاعل تعثره بعض



الصعوبات لالتزام بعض المعلمين بالحديث بالعربية خلال الدروس، رغم ما يبذلونه من جهد للإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم حتى حينما يكون التواصل صعبًا. وأفاد بعضهم أن تفاعل المعلمين معهم لا يقتصر على الجوانب التدريسية، بل يتجاوز ذلك إلى جوانب أخرى من البرنامج. وأفاد بعض المتعلمين أن أغلب معلمهم قد درسوا في البلدان العربية مما جعل التفاعل معهم أكثر إيجابية، خصوصًا عندما يسألون عمّا يشكل عليهم من الأمور، لا سيما ما يتعلق بالجوانب الثقافية.

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

أشار الطلبة المشاركون إلى أن المعلمين يبذلون قصارى جهدهم في أثناء التدريس، لكن المناهج في رأيهم لا تتوافق مع كثير من أهدافهم. ومن أسباب ذلك في تقديرهم: أن المؤسسات نفسها لا تعمل على ربط المناهج بالاستخدام الحقيقي للعربية في الواقع المعاصر، لا سيما ما يتعلق بمختلف اللهجات في البلدان العربية، لكن المؤسسات يظل اهتمامها الأكبر هو أن يجتاز الطلبة المنهج المقرر عليهم فحسب. ويرى بعض الطلبة أن في المناهج كثيرًا من القصور في بعض الجوانب المهمة من اللغة العربية، لا سيما الجوانب الإنتاجية، كالكتابة والتحدث. ولا حظ بعضهم أيضًا أن مناهج تعليم العربية تفتقر إلى الاتساق، والبون شاسع بينها وبين برامج تعليم اللغات الأجنبية الأخرى، كاللغة الإنجليزية، وقلما يوجد تدريج في المقرر يبدأ مع الطالب من المستوى المبتدئ وحتى المستوى المتقدم، لذلك يلجأ بعض المعلمين إلى إدراج مواد إضافية إلى المنهج نفسه لسد ذلك النقص. وفي المقابل، عبر قلة من الطلبة المشاركين، لا سيما أولئك الذين يدرسون في المؤسسات الجامعية، عن رضاهم عن توافق المنهج مع أهدافهم من تعلم اللغة العربية.

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

أبدى كثير من الطلبة المشاركين شغفهم بالتعرف على ثقافات البلدان الناطقة بالعربية، لا سيما ما يتعلق بالحياة الاجتماعية، والثقافة، والفنون والآداب. ورأى بعضهم أن وجود عدد من المعلمين في المؤسسات التي ينتمون لها ممن درسوا في البلاد العربية أسهم كثيرًا في تحقيق بعض أهدافهم المرتبطة بالتعرف على الثقافة العربية. كما أشاروا إلى أن بعض مؤسساتهم تقيم أنشطة تُركز على الجوانب الثقافية في البلدان العربية، ويرون في ذلك أسلوبًا رائعًا لتحقيق مثل تلك الأهداف.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية قيرغيزستان

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٣٩ معلّمًا من مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في قيرغيزستان. وتمثّل نسبة الذكور منهم ٧٩,٤٩٪، في حين يمثّل الإناث ٢٠,٥١٪. وتتراوح أعمارهم ما بين ٣١ إلى ٤٠ عامًا، بنسبة ٥١,٢٨٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ إلى ٥٠ عامًا، وفئة الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٤ إلى ٣٠ عامًا، بنسبة ١٧,٩٥٪ لكلتا الفئتين. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرّسين، ونسبتهم ٤٣,٥٩٪، من حملة شهادة الماجستير، تليهم فئة الذين يحملون شهادة البكالوريوس، بنسبة ٢٥,٦٤٪، ثم الذين يحملون شهادة الدبلوم العالي، بنسبة ١٧,٩٥٪، فالذين يحملون شهادة الدكتوراه، بنسبة ١٢,٨٢٪. ومن الملاحظ أن ٩٧,٤٤٪ من المدرّسين المشاركين يحملون الجنسية القيرغيزية، والبلد الأصلي لـ ٢,٥٦٪ منهم هو روسيا، أو مصر بالنسبة نفسها. واللغة القيرغيزية هي اللغة الأولى لـ ٩٧,٤٤٪ منهم، ولدى ٧١,٧٩٪ منهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية، فيما لا يحمل ٢٨,٢١٪ منهم مؤهلاً في تخصص اللغة العربية.

الجدول ٩,٥: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	الجنس	
	ذكر	أنثى
	٣١	٧٩,٤٩٪
الفئات العمرية	٨	٢٠,٥١٪
	٣٩	١٠٠٪
	٤	١٠,٢٦٪
	٧	١٧,٩٥٪
	٢٠	٥١,٢٨٪
	٧	١٧,٩٥٪
	١	٢,٥٦٪
المؤهل الأكاديمي	٣٩	١٠٠٪
	٧	١٧,٩٥٪
	١٠	٢٥,٦٤٪
	١٧	٤٣,٥٩٪
	٥	١٢,٨٢٪
الجنسية	٣٨	٩٧,٤٤٪
	١	٢,٥٦٪
	٣٩	١٠٠٪
	٣٩	١٠٠٪

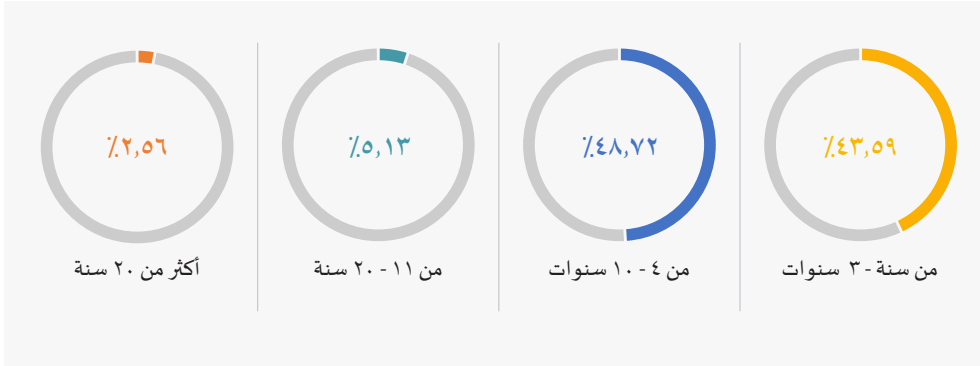


٣٧	٪٩٤,٨٧	قيرغيزستان	البلاد الأصلية
١	٪٢,٥٦	روسيا	
١	٪٢,٥٦	مصر	
٣٩	٪١٠٠	الإجمالي	اللغة الأولى
٣٨	٪٩٧,٤٤	اللغة القيرغيزية	
١	٪٢,٥٦	اللغة العربية	
٣٩	٪١٠٠	الإجمالي	مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية
١١	٪٢٨,٢١	لا	
٢٨	٪٧١,٧٩	نعم	
٣٩	٪١٠٠	الإجمالي	

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

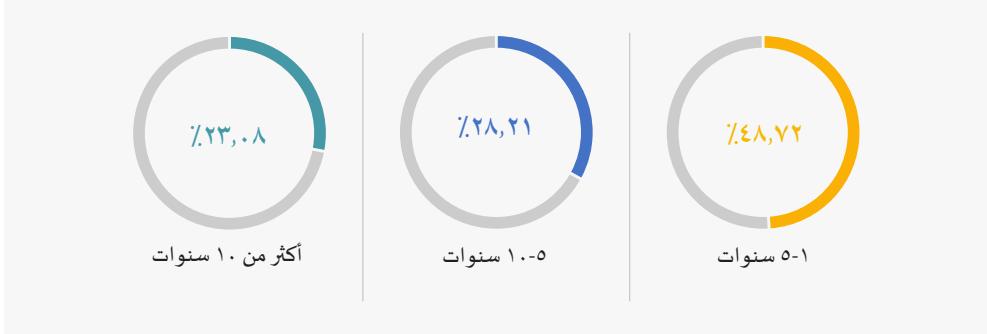
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان بالنتائج التي تم رصدها:

الشكل ٦,٥: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحالية



أما عن عدد سنوات العمل في المؤسسات الحالية، فالنسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٪٤٨,٧٢، تتراوح فترة عملهم فيها بين ٤ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين سنة واحدة إلى ٣ سنوات، بنسبة ٪٤٣,٥٩، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و ٢٠ سنة، بنسبة ٪٥,١٣. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٪٢,٥٦ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة.

الشكل ٧،٥: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن ٤٨,٧٢٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في قيرغيزستان لديهم خبرة في المجال تتراوح بين سنة واحدة و٥ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٢١٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين ٥ إلى ١٠ سنوات، ونسبة أخرى قدرها ٢٣,٠٨٪ لمن تزيد خبرتهم في المجال عن ١٠ سنوات.

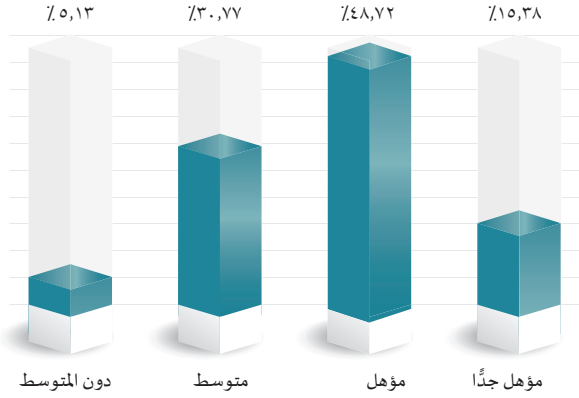
الجدول ١٠,٥: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٧	٤٣,٥٩٪
نعم	٢٢	٥٦,٤١٪
الإجمالي	٣٩	١٠٠٪

تبين نتائج الدراسة أن نسبة غالبية من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٥٦,٤١٪، سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغة ثانية، في حين لم يسبق لـ ٤٣,٥٩٪ منهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

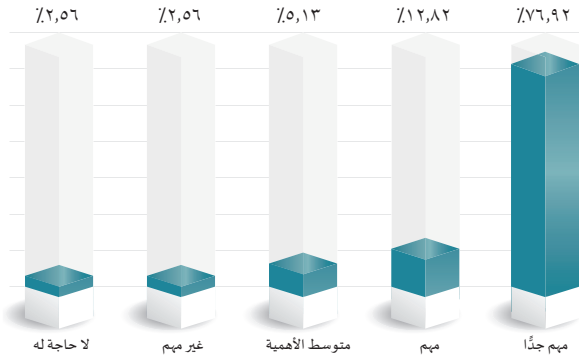


الشكل ٨,٥: آراء المعلمين حول تأهيلهم العلمي



وتبيّن نتائج الدراسة أن نسبة غالبية من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٤٨,٧٢٪، يرون أنهم «مؤهلون» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٣٠,٧٧٪ يرون أنهم «مؤهلون» بدرجة متوسطة» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ١٥,٣٨٪ يرون أنهم «مؤهلون جدًا» لهذه الوظيفة.

الشكل ٩,٥: آراء المعلمين حول تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٧٦,٩٢٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في قرغيزستان يرون أن ذلك أمر «مهم جدًا»، تليها نسبة منهم قدرها ١٢,٨٢٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهم»، ثم نسبة منهم قدرها ٥,١٣٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «متوسط الأهمية»، فيما رأى ٢,٥٦٪ منهم أن ذلك الأمر «غير مهم»، ورأى ٢,٥٦٪ منهم آخرون أنه «لا حاجة لهم» بذلك.

الجدول ١١,٥: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية

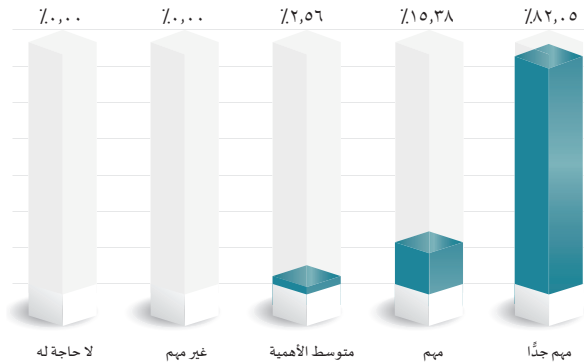
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢٥	٪٦٤,١٠
نعم	١٤	٪٣٥,٩٠
الإجمالي	٣٩	٪١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من أعضاء العينة، وقدرها ٪٦٤,١٠، لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن نسبة ثانية قدرها ٪٣٥,٩٠ سبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

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

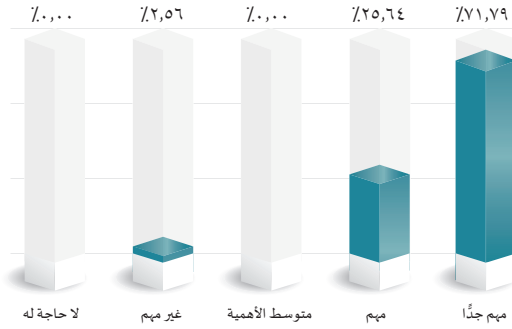
الشكل ١٠,٥: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



بخصوص طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، رأت نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين، وقدرها ٪٨٢,٠٥، أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جدًا»، فيما رأى ٪١٥,٣٨ منهم أنها «مهمة»، و٪٢,٥٦ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

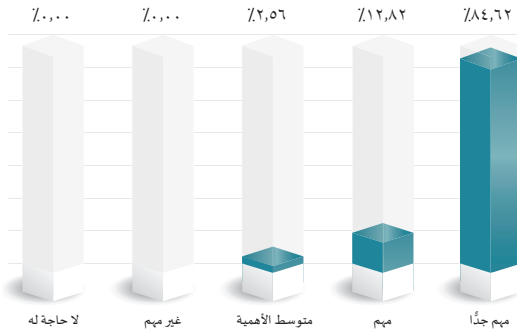


الشكل ١١,٥: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



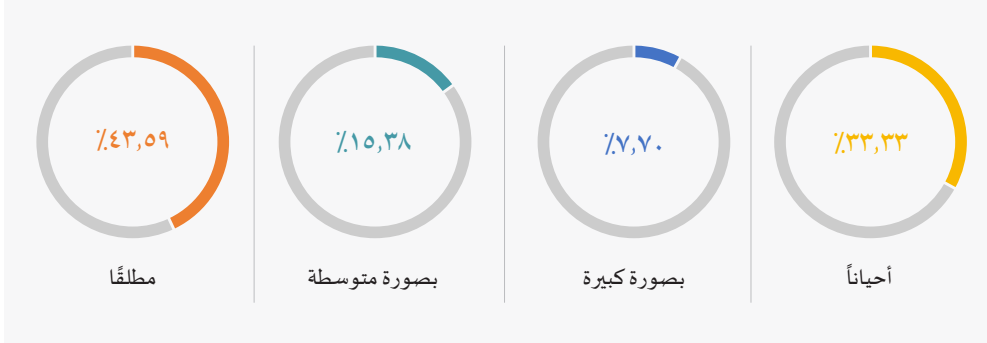
وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى ٧١,٧٩٪ من أعضاء العينة أنها «مهمة جداً»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٥,٦٤٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ٢,٥٦٪ منهم أنها «غير مهمة».

الشكل ١٢,٥: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن ٨٤,٦٢٪ من المدرسين المستهدفين يرون أن ذلك «مهم جداً»، تليهم نسبة قدرها ١٢,٨٢٪ يرون أنها «مهمة»، فيما يرى ٢,٥٦٪ أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١٣,٥: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٣,٥) أن ٤٣,٥٩٪ من المدرسين المشاركين لا يستعينون بها «مطلقاً»، تلهم نسبة قدرها ٣٣,٣٣٪ منهم يستعينون بها «أحياناً»، فنسبة أخرى قدرها ١٥,٣٨٪ منهم يستعينون بها بدرجة «متوسطة»، فيما يستعين بها ٧,٧٠٪ منهم بدرجة «كبيرة».

الجدول ١٢,٥: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢١	٥٣,٨٥٪
نعم	١٨	٤٦,١٥٪
الإجمالي	٣٩	١٠٠٪

وتوضح البيانات في الجدول (١٢,٥) أن نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين قدرها ٥٣,٨٥٪ لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تلهم نسبة قدرها ٤٦,١٥٪ منهم يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٣,٥: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٨	٪٢٠,٥١
نعم	٣١	٪٧٩,٤٩
الإجمالي	٣٩	٪١٠٠

توضح البيانات في الجدول (١٣,٥) أن نسبة كبيرة من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٪٧٩,٤٩، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ٪٢٠,٥١، لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٤,٥: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

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

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٤,٥) أن ٪٧١,٧٩ من المدرسين المشاركين يستخدمونها في أثناء التدريس، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٪٢٨,٢١.

الجدول ١٥,٥: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪١٢,٨٢
نعم	٣٤	٪٨٧,١٨
الإجمالي	٣٩	٪١٠٠

وتبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن ترجمة الجمل إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس ممارسة شائعة جداً لديهم؛ حيث يلجأ إليها ٨٧,١٨٪ منهم، فيما لا يلجأ إليها البقية، ونسبتهم ١٢,٨٢٪.

الجدول ١٦,٥: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

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

وفيما يخص ارتباط التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في أثناء التدريس بمواقف يومية حقيقية، توضح البيانات في الجدول (١٦,٥) أنها مستخدمة لدى ٨٩,٧٤٪ من أعضاء العينة، وهي ليست كذلك بالنسبة إلى ١٠,٢٦٪ منهم.

الجدول ١٧,٥: مدى دمج السياقات الثقافية في أنشطة التعلم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٧	١٧,٩٥٪
نعم	٣٢	٨٢,٠٥٪
الإجمالي	٣٩	١٠٠٪

وتوضح البيانات في الجدول (١٧,٥) أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٨٢,٠٥٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ١٧,٩٥٪.

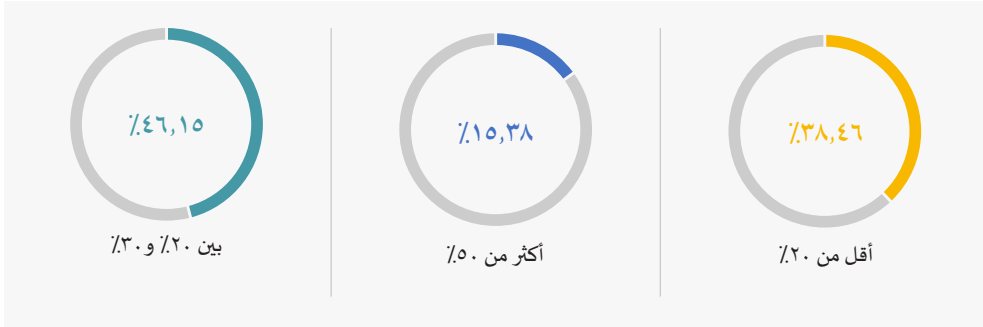


الجدول ١٨,٥: مدى دمج إستراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس

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

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٨٩,٧٤٪ من المدرسين المشاركين يطبقون إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، في حين لا يستخدمها ١٠,٢٦٪ منهم.

الشكل ١٤,٥: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٤,٥) أن نسبة قدرها ٤٦,١٥٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٣٨,٤٦٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تقل عن ٢٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ١٥,٣٨٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة التدريسية.

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

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 (١٩,٥) مجموعة الأسئلة التي طُرحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ١٩,٥: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الايعراف	النسبة	tsai	اتجاه العينة
١	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	١٧	١٩	١	١	١	٣٩	٤,٢٨	٠,٧٢	٠,٨٥	%٨٥,٦٤	٩,٤٦	أوافق بشدة
		%٤٣,٥٩	%٤٨,٧٢	%٢,٥٦	%٢,٥٦	%٢,٥٦	%١٠٠						
٢	التواصل مع الطلبة فعال وسهل.	١٦	١٦	٥	٠	٢	٣٩	٤,١٣	٠,٩٨	٠,٩٩	%٨٢,٥٦	٧,١	أوافق
		%٤١,٠٣	%٤١,٠٣	%١٢,٨٢	%٠,٠٠	%٥,١٣	%١٠٠						
٣	التواصل والتعاون مع الزملاء فعال وسهل.	١٢	٢١	٤	٠	٢	٣٩	٤,٠٥	٠,٨٧	٠,٩٣	%٨١,٠٣	٧,٠٤	أوافق
		%٣٠,٧٧	%٥٣,٨٥	%١٠,٢٦	%٠,٠٠	%٥,١٣	%١٠٠						
٤	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	١١	٢١	٣	٣	١	٣٩	٣,٩٧	٠,٩	٠,٩٥	%٧٩,٤٩	٦,٤٢	أوافق
		%٢٨,٢١	%٥٣,٨٥	%٧,٦٩	%٧,٦٩	%٢,٥٦	%١٠٠						
٥	يوفر البرنامج للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة.	٥	٢١	١١	١	١	٣٩	٣,٧٢	٠,٦٦	٠,٨١	%٧٤,٣٦	٥,٥	أوافق
		%١٢,٨٢	%٥٣,٨٥	%٢٨,٢١	%٢,٥٦	%٢,٥٦	%١٠٠						
٦	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقية.	٥	١٧	٦	٧	٤	٣٩	٣,٣١	١,٤٤	١,٢	%٦٦,١٥	١,٦	محايد
		%١٢,٨٢	%٤٣,٥٩	%١٥,٣٨	%١٧,٩٥	%١٠,٣٦	%١٠٠						
٧	تُلبي الموارد والمواد التعليمية احتياجاتي التدريسية.	٤	١٨	٦	٨	٣	٣٩	٣,٣١	١,٢٩	١,١٤	%٦٦,١٥	١,٦٩	محايد
		%١٠,٢٦	%٤٦,١٥	%١٥,٣٨	%٢٠,٥١	%٧,٦٩	%١٠٠						
٨	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطاً إضافية عليهم.	٤	١١	١٢	١٢	٠	٣٩	٣,١٨	٠,٩٧	٠,٩٨	%٦٣,٥٩	١,١٤	محايد
		%١٠,٢٦	%٢٨,٢١	%٣٠,٧٧	%٣٠,٧٧	%٠,٠٠	%١٠٠						



٩	ثلاثي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	٢	١٥	٨	١٠	٤	٣٩	٣٠,٣	١,٢٦	١,١٢	٦٠,٥١٪	٠,١٤	محايد
		٥,١٣٪	٣٨,٤٦٪	٢٠,٥١٪	٢٥,٦٤٪	١٠,٣٦٪	١٠٠٪						
١٠	المرتب السنوي لعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرض.	١	٧	٨	١١	١٢	٣٩	٢,٣٣	١,٣٥	١,١٦	٤٦,٦٧٪	٣,٥٨-	لا أوافق
		٢,٥٦٪	١٧,٩٥٪	٢٠,٥١٪	٢٨,٢١٪	٣٠,٧٧٪	١٠٠٪						

فيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبين نتائج الدراسة أن ٤٨,٧٢٪ من المدرسين المشاركين «يوافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٤٣,٥٩٪ «يوافقون بشدة» على ذلك، فنسبة متساوية قدرها ٢,٥٦٪ «لا يوافقون» على ذلك أو «لا يوافقون بشدة» على ذلك أو هم «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٢٨، بانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وبنسبة إجماع قدرها ٨٥,٦٤٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الموافقة بشدة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالاً وسهلاً»، تبين نتائج الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٤١,٠٣٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» و«موافقون بشدة» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ١٢,٨٢٪ منهم «محايدون»، فنسبة منهم قدرها ٥,١٣٪ «لا يوافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١٣، بانحراف معياري قدره ٠,٩٩، وبنسبة إجماع قدرها ٨٢,٥٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالاً وسهلاً، تبين نتائج الدراسة أن ٥٣,٨٥٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و٣٠,٧٧٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٣، وبنسبة إجماع قدرها ٨١,٠٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبين نتائج الدراسة أن ٥٣,٨٥٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٢١٪ منهم «موافقون بشدة» على ذلك، فيما كانت نسبة منهم متساوية قدرها ٧,٦٩٪ «محايدين» أو «لا يوافقون» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٧، بانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وبنسبة إجماع قدرها ٧٩,٤٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصا تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٥٣,٨٥٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٢١٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة منهم قدرها ١٢,٨٢٪ «وافقوا بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٢، بانحراف معياري قدره ٠,٨١، وبنسبة إجماع قدرها ٧٤,٣٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يتعلق برأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٤٣,٥٩٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ١٧,٩٥٪ أجابوا بـ «لا أوافق» فنسبة منهم أخرى قدرها ١٥,٣٨٪ كانوا «محايدين» في هذا الشأن. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣١، بانحراف معياري قدره ١,٢، وبنسبة إجماع قدرها ٦٦,١٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٦,١٥٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٠,٥١٪ أجابوا بـ «لا أوافق»، فنسبة منهم قدرها ١٥,٣٨٪ أجابوا بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣١، بانحراف معياري قدره ١,١٤، وبنسبة إجماع قدرها ٦٦,١٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الحياد» أو «عدم الموافقة» بنسبة متساوية قدرها ٣٠,٧٧٪ لكل منهما، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٢٨,٢١٪، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ١٠,٢٦٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,١٨، بانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٣,٥٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٣٨,٤٦٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ٢٥,٦٤٪ منهم بـ «لا أوافق»، فيما أجاب ٢٠,٥١٪ منهم بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٣، بانحراف معياري قدره ١,١٢، وبنسبة إجماع قدرها ٦٠,٥١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرضيا، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٣٠,٧٧٪ بـ «لا أوافق بشدة»، تليها نسبة



منهم قدرها ٢٨,٢١٪ أجابوا بـ «لا أو أفق»، فنسبة قدرها ٢٠,٥١٪ منهم كانوا «محايدين». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٣٣، بانحراف معياري قدره ١,١٦، وبنسبة إجماع قدرها ٤٦,٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

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

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

أفاد المدرسون في هذا الصدد بأنهم يستخدمون طرقًا متنوعة في التدريس، أكثرها شيوعاً لديهم طريقة التدريس بالترجمة أو ترجمة القواعد، والطريقة السمعية الشفهية أو التقليدية - كما وصفوها. وذكر آخرون، لا سيما العاملون في المعاهد التابعة للجامعات، أنهم يستخدمون طرقًا متعددة، من بينها الطريقة التواصلية في التدريس. وأفادوا في هذا الصدد أن طريقتهم في التدريس تعتمد على عوامل عدة، منها: طبيعة المتعلمين ومستواهم الدراسي، وكذلك المحتوى اللغوي الذي سيقدم لهم. وأما توظيفهم للتقنية في دروسهم، فهو بالحد الأدنى عند معظمهم، باستثناء مدرسي المعاهد الجامعية الذين يستخدمون بعض الأدوات التقنية داخل الفصول الدراسية، ويفيدون من المصادر المتاحة عبر الإنترنت لتقديم محتوى لغوي إضافي للمتعلمين أو يستفيدون من بعض التطبيقات اللغوية لأغراض الامتحانات ومتابعة الدارسين.

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

أشار أغلب المعلمين إلى أنهم يستخدمون لغة وسيطة في أثناء تدريس اللغة العربية، وخصوصاً اللغتين القرغيزية والروسية. لكنهم لاحظوا أنهم يؤمنون بأن هذه ليست ممارسة جيدة في تدريس اللغة الثانية، ولذا فإن استخدامها لدى بعضهم يقلّ كلما تقدم الطلبة في مستوى الكفاءة اللغوية، بل إن استخدامها حتى مع المبتدئين لا يكون إلا في جوانب ضيقة من المادة، كشرح بعض المفردات الغامضة أو بعض القواعد الصعبة. وأشار بعض المعلمين أيضًا إلى أن التفاعل بينهم وبين الطلبة في كثير من الحالات مرهون بتوظيف لغة وسيطة؛ وذلك لتقليل درجة التوتر والإحباط لدى كثير من الدارسين.

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

أشار بعض المعلمين إلى بعض التحديات التي تواجههم في تدريس العربية، ومن أبرزها قلة الموارد التعليمية، وخصوصًا الكتب الدراسية أو السلاسل التعليمية المناسبة لجميع المستويات، ولذا فإن بعضهم يلجؤون إلى تصميم تلك المواد بأنفسهم، وهذا - في رأيهم - يؤثر في المخرجات. وأشار بعضهم إلى أن المتعلمين ليس لديهم وعي كاف بأهدافهم من دراسة اللغة العربية، وهو ما يجعل التفاعل والدافعية لديهم ضعيفا؛ مما يؤدي إلى ضعف بارز يواجهه المعلمون مع كثير من الطلبة. وأشار بعض المعلمين كذلك إلى تحديات إدارية منها: عدم وجود معلمين من الناطقين بالعربية لغة أولى؛ لأن لوجود هؤلاء أهمية كبيرة سواء للمتعلمين أو لزملائهم المعلمين، وذكروا أن المؤسسات لا تولي اهتمامًا كبيرًا لتطوير مستوى معلمها، ولعل السبب في ذلك هو قلة الموارد المالية.

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

قدم المدرسون جملة من المقترحات في هذا الشأن، ومنها تنظيم برنامج داخلي بين المؤسسات يسمح بتبادل الزيارات بين المعلمين في الفصول الدراسية، وهذا سيفيد كثيرًا في تنمية المهارات التدريسية وتبادل الخبرات بين المعلمين، لا سيما المبتدئين منهم. ومنها كذلك عقد اللقاءات الدورية وورشات العمل بين المعلمين داخل الدولة، والاستفادة في ذلك من الوسائل التقنية التي يمكنها أن تسهل تلك اللقاءات بدرجة كبيرة. أما فيما يتعلق بالجهات الخارجية، فقد اقترح المدرسون المشاركون تنظيم زيارات بين المعلمين، وإقامة دورات تدريبية للمعلمين تنظمها المؤسسات الخارجية التي لديها خبرات كبيرة في تدريس اللغة العربية لغة ثانية.

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

أعرب معظم المدرسين المشاركين عن عدم رضاهم عن المحتوى التعليمي لبرامج اللغة العربية؛ وذلك لأسباب، منها: أن البرامج التعليمية تفتقر إلى مناهج موحدة على غرار ما هو متاح في برامج اللغات الأخرى، وفي مقدمتها اللغة الإنجليزية. وذكروا أن المناهج في حالتها الراهنة لا تعد كافية ولا شاملة لتلبية جميع الاحتياجات اللغوية للمتعلمين. وأشار بعضهم إلى أن المناهج تستند في تصنيفها إلى معايير التصنيف السوفيتي للغات، وهو تصنيف يعد قديمًا وليس فاعلًا. لذلك، فإنهم يوصون بإعادة النظر في تصنيف هذه المناهج أو تصميم مناهج جديدة تتماشى مع المعايير الحديثة الأوروبية والأمريكية وتساهم في تحسين مناهج تدريس



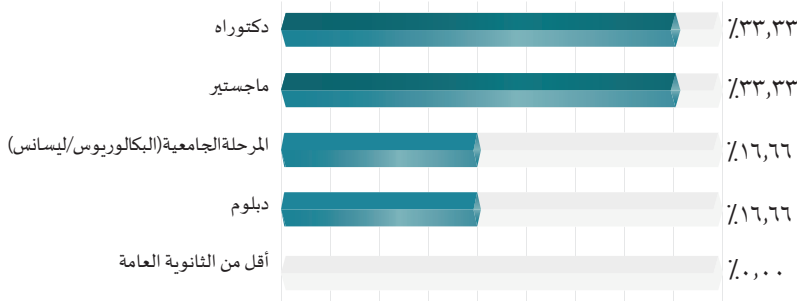
اللغة العربية وتطويرها.

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

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديموغوية

شارك في هذه الدراسة ١٢ من مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية قرغيزستان، وفيما يلي تحديد خصائصهم الديموغرافية والديموغوية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال:

الشكل ١٥،٥: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن من المديرين المستهدفين من يحملون درجة الدكتوراه ودرجة الماجستير، بنسبة متساوية قدرها ٣٣,٣٣٪ لكل منهما. شهادة. تليهم نسبة متساوية قدرها ١٦,٦٦٪ من حملة درجة البكالوريوس ودرجة الدبلوم.



الجدول ٢٠,٥: تخصصات مديري المؤسسات

النسبة المئوية	عدد المديرين	التخصص
٪ ٣٣,٣٣	٤	اللغة العربية وآدابها
٪ ٢٥	٣	التعليم والتربية الدينية
٪ ٨,٣٣	١	اللغة الصينية
٪ ٨,٣٣	١	جراحة أعصاب
٪ ٨,٣٣	١	علم الحديث
٪ ٨,٣٣	١	الشريعة الإسلامية
٪ ٨,٣٣	١	الدراسات الشرقية والأفريقية
٪ ١٠٠	١٢	الإجمالي

وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٪٣٣,٣٣ منهم متخصصون في اللغة العربية وآدابها، تليهم نسبة قدرها ٪٢٥ تخصصهم في التعليم والتربية الدينية، فيما تساوت علوم الشريعة الإسلامية، وعلم الحديث، وجراحة الأعصاب، والدراسات الشرقية والأفريقية، واللغة الصينية (لغات آسيا وإفريقيا) بنسبة ٪٨,٣٣ لكل منها.

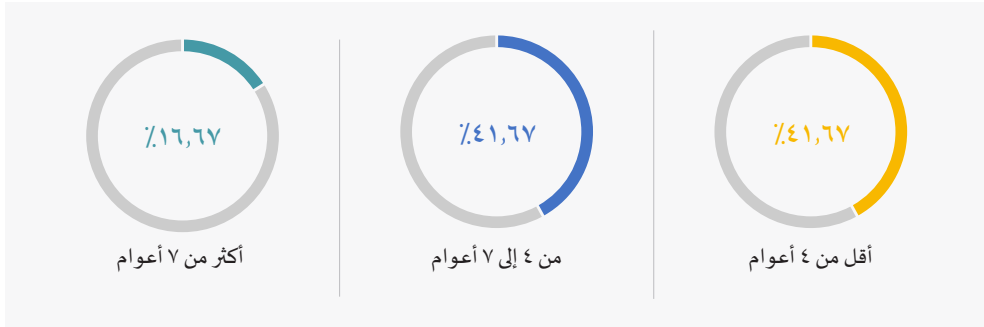
الجدول ٢١,٥: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

النسبة المئوية	عدد المديرين	اللغات
٪ ١٦,٦٧	٢	اللغة الإنجليزية
٪ ٦٦,٦٧	٨	اللغة الروسية
٪ ١٦,٦٧	٢	اللغة التركية
٪ ١٦,٦٧	٢	اللغة الصينية
٪ ٨,٣٣	١	اللغة الألمانية



وبخصوص اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان، أظهرت نتائج الدراسة أن ٦٦,٦٧٪ منهم يتحدثون اللغة الروسية، و١٦,٦٧٪ منهم يتحدثون الإنجليزية، أو الصينية، أو التركية، في حين يتحدث ٨,٣٣٪ منهم الألمانية.

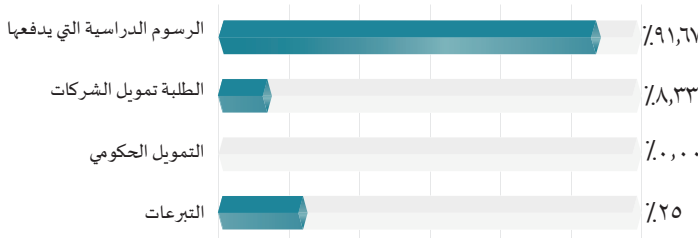
الشكل ١٦,٥: عدد سنوات الخبرة لمديري البرامج



وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٤١,٦٧٪ منهم لديهم خبرة في المجال تقل عن ٤ سنوات، وأن ٤١,٦٧٪ منهم كذلك لديهم خبرة تتراوح بين ٤ إلى سبع سنوات، تليهم نسبة قدرها ١٦,٦٧٪ تزيد خبرتهم في المجال عن ٧ سنوات.

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 مالياً. وفيما يلي بيان مفصل بالنتائج:

الشكل ١٧,٥: مصادر الدخل في برامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية قيرغيزستان، أظهرت الدراسة أنها تعتمد على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة التمويل الحكومي بنسبة ١٦,٦٧ ٪، ثم على التبرعات بنسبة ٢٥ ٪، وعلى تمويل الشركات بنسبة ٨,٣٣ ٪.

الجدول ٢٢,٥: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانية السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠,٠٠ ٪
١٠٠,٠٠٠ دولار - ٢٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠,٠٠ ٪
٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠,٠٠ ٪
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	١٢	١٠٠ ٪
الإجمالي	١٢	١٠٠ ٪

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية يُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي في رأي ١٠٠ ٪ من المديرين المشاركين.

الجدول ٢٣,٥: البرامج المجانية والمدفوعة

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
مجاني	٤	٣٣,٣٣ ٪
مدفوع	٨	٦٦,٦٧ ٪
الإجمالي	١٢	١٠٠ ٪

وتوضح نتائج الدراسة أن ٦٦,٦٧ ٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية قيرغيزستان تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، فيما هي مجانية في ٣٣,٣٣ ٪ منها.

الجدول ٢٤,٥: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

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



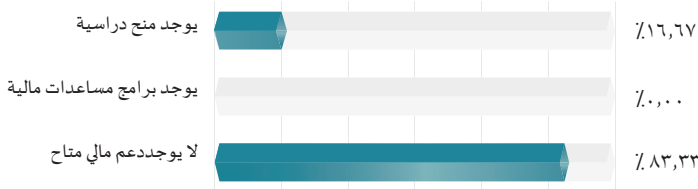
وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج تعليم اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان، تبين الدراسة أن تلك الخطة متاحة في رأي ٥٨,٣٣٪ من مديري المؤسسات، فيما يرى ٤١,٦٧٪ منهم أنها غير متاحة.

الشكل ١٨,٥: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادة بالدفع الإلكتروني أو بالدفع الشخصي لدى ٥٨,٣٣٪ من المؤسسات، أو بالتحويل المصرفي في ١٦,٦٧٪ من المؤسسات.

الشكل ١٩,٥: المنح الدراسية والمساعدات المالية لدى البرامج



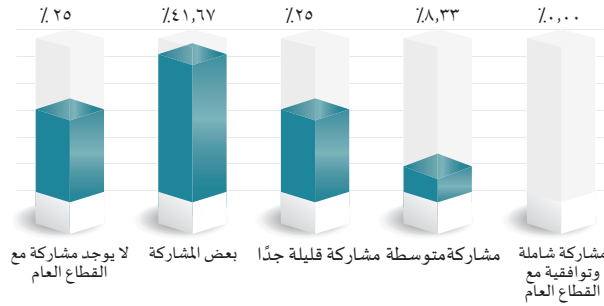
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٨٣,٣٣٪ من مديري مؤسسات تعليم العربية في جمهورية قرغيزستان أفادوا بأنه لا توجد منح دراسية متاحة ولا دعم مالي لبرامج اللغة العربية، وأفاد ١٦,٦٧٪ منهم بأن هناك منحًا دراسية متاحة في تلك البرامج.

الجدول ٢٥،٥: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

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

وتوضح نتائج الدراسة أن ٪٨٣،٣٣ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية قيرغيزستان ليس لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية، فيما تلك الشراكات متوفرة لدى ٪١٦،٦٧ من المؤسسات.

الشكل ٢٥،٥: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



يرى ٪٤١،٦٧ من المديرين المستهدفين في هذه الدراسة أن هناك «بعض المشاركة» من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريج يتوافق مع التوقعات المهنية للخريج، في حين يرى ٪٢٥ منهم أنها إما مشاركة «قليلة جدًا» أو هي «غير موجودة»، ويرى ٪٨،٣٣ منهم أنها مشاركة «متوسطة».

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

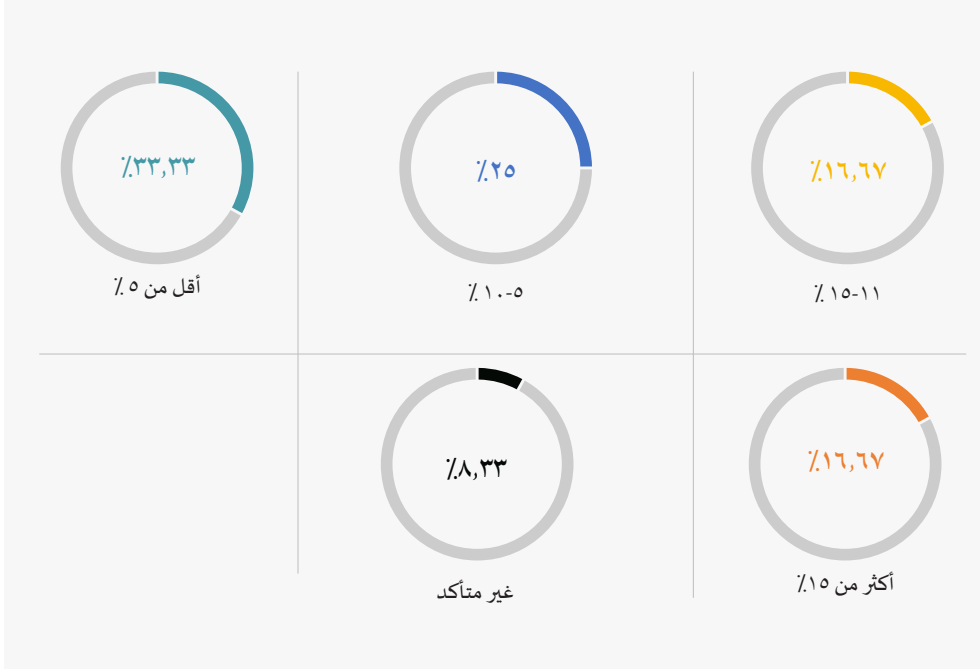
الجدول ٢٦،٥: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللغوي

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	١	٪٨،٣٣
لا	١١	٪٩١،٦٧
الإجمالي	١٢	٪١٠٠



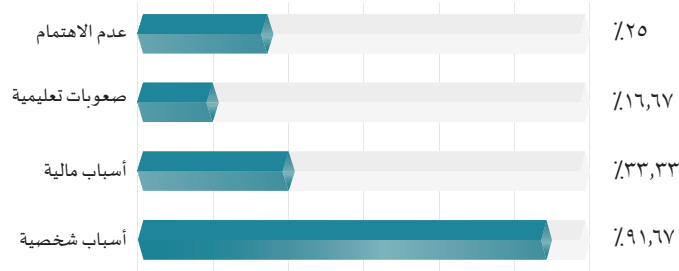
بيّنت نتائج الدراسة أن ٩١,٦٧٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في قرغيزستان لا توفر برامج الانغماس اللُّغوي لطلبة اللغة العربية، وأن ٨,٣٣٪ منها فقط توفر لطلبتها تلك البرامج. وقد أفادت المؤسسة أن البرنامج مجاني وينفذ في المملكة العربية السعودية حيث يقيم الطلبة لمدة تقل عن ٣ أشهر، وتوفر المؤسسة سكناً خاصاً للطلبة خلال البرنامج.

الشكل ٢١,٥: معدل التسرب الدرامي في البرامج



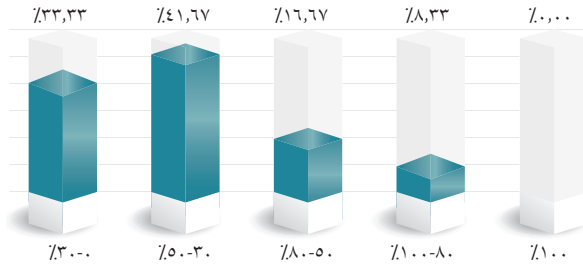
ويرى ٣٣,٣٣٪ من مديري المؤسسات المشاركين أن نسبة التسرب من برامج اللغة العربية أقل من ٥٪، بينما يرى ٢٥٪ منهم أنها تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪. وفي المقابل، يرى ١٦,٦٧٪ منهم أنها تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪ أو أنها تزيد عن ١٥٪.

الشكل ٢٢,٥ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج



أما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٩١,٦٧٪ من أعضاء الطاقم الإداري أنها تعود لأسباب شخصية، أو هي تعود لأسباب مالية في رأي ٣٣,٣٣٪ منهم، أو لعدم الاهتمام في رأي ٢٥٪ منهم، أو لصعوبات تعليمية في رأي ١٦,٦٧٪ منهم.

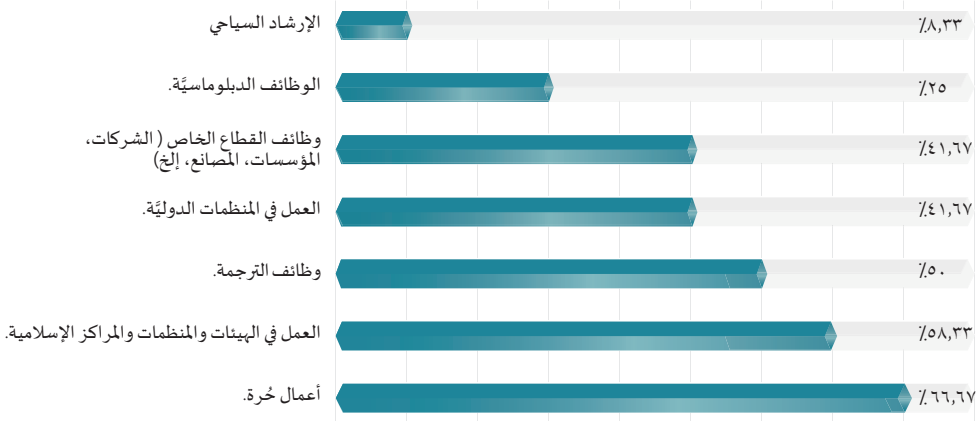
الشكل ٢٣,٥ : معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدر ٤١,٦٧٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٣٠ إلى ٥٠٪ من الطلبة، تليها نسبة ٣٣,٣٣٪ منهم يقدرونها بما بين صفر إلى ٣٠٪ من الطلبة، فنسبة منهم قدرها ١٦,٦٧٪ يقدرونها بما بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الطلبة، أو بما يتراوح بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة في رأي ٨,٣٣٪ منهم.



الشكل ٢٤,٥ : الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها وظائف الأعمال الحرة في رأي ٦٦,٦٧٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية في رأي ٥٨,٣٣٪ منهم، ثم وظائف الترجمة في رأي ٥٠٪ منهم، تليها وظائف العمل مع المنظمات الدولية ووظائف القطاع الخاص في رأي ٤١,٦٧٪ منهم، ثم الوظائف الدبلوماسية في رأي ٢٥٪ منهم، وكانت النسبة الأدنى لوظائف المرشد السياحي في رأي ٨,٣٣٪ منهم.

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

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

الجدول ٢٧,٥: تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج تعليم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	ت-test	اتجاه العينة
١	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٧	٤	١	٠	٠	١٢	٤,٥	٠,٤٢	٠,٦٥	%٩٠	٨,٠٤	أوافق بشدة
		%٥٨,٣٣	%٣٣,٣٣	%٨,٣٣	%٠,٠٠	%٠,٠٠	%١٠٠						
٢	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٢	٧	٣	٠	٠	١٢	٣,٩٢	٠,٤١	٠,٦٤	%٧٨,٣٣	٤,٩٥	أوافق
		%١٦,٦٧	%٥٨,٣٣	%٢٥	%٠,٠٠	%٠,٠٠	%١٠٠						
٣	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٤	٤	٣	١	٠	١٢	٣,٩٢	٠,٩١	٠,٩٥	%٧٨,٣٣	٣,٣٣	أوافق
		%٣٣,٣٣	%٣٣,٣٣	%٢٥	%٨,٣٣	%٠,٠٠	%١٠٠						
٤	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٢	٥	٥	٠	٠	١٢	٣,٧٥	٠,٥٢	٠,٧٢	%٧٥	٣,٦	أوافق
		%١٦,٦٧	%٤١,٦٧	%٤١,٦٧	%٠,٠٠	%٠,٠٠	%١٠٠						
٥	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٣	٣	٥	١	٠	١٢	٣,٦٧	٠,٨٩	٠,٩٤	%٧٣,٣٣	٢,٤٥	أوافق
		%٢٥	%٢٥	%٤١,٦٧	%٨,٣٣	%٠,٠٠	%١٠٠						
٦	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	١	٥	٣	٣	٠	١٢	٣,٣٣	٠,٨٩	٠,٩٤	%٦٦,٦٧	١,٢٢	محايد
		%٨,٣٣	%٤١,٦٧	%٢٥	%٢٥	%٠,٠٠	%١٠٠						
٧	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	٢	٣	٣	٤	٠	١٢	٣,٢٥	١,١٩	١,٠٩	%٦٥	٠,٧٩	محايد
		%١٦,٦٧	%٢٥	%٢٥	%٣٣,٣٣	%٠,٠٠	%١٠٠						
٨	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	١	٤	٤	١	٢	١٢	٣,٠٨	١,٤١	١,١٩	%٦١,٦٧	٠,٢٤	محايد
		%٨,٣٣	%٣٣,٣٣	%٣٣,٣٣	%٨,٣٣	%١٦,٦٧	%١٠٠						
٩	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	٣	١	١	٥	٢	١٢	٢,٨٣	٢,١٤	١,٤٦	%٥٦,٦٧	٠,٣٩	محايد
		%٢٥	%٨,٣٣	%٨,٣٣	%٤١,٦٧	%١٦,٦٧	%١٠٠						
١٠	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٢	٢	١	٥	٢	١٢	٢,٧٥	١,٨٥	١,٣٦	%٥٥	٠,٦٤	محايد
		%١٦,٦٧	%١٦,٦٧	%٨,٣٣	%٤١,٦٧	%١٦,٦٧	%١٠٠						
١١	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	٠	١	٥	٣	٣	١٢	٢,٣٣	٠,٨٩	٠,٩٤	%٤٦,٦٧	٢,٤٥	لا أوافق
		%٠,٠٠	%٨,٣٣	%٤١,٦٧	%٢٥	%٢٥	%١٠٠						
١٢	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	١	٣	٦	٢	١٢	٢,٢٥	٠,٦٩	٠,٨٣	%٤٥	٣,١٣	لا أوافق
		%٠,٠٠	%٨,٣٣	%٢٥	%٥٠	%١٦,٦٧	%١٠٠						



يظهر من نتائج الدراسة أن ٥٨,٣٣٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون بشدة» على أن لدى الطلبة دافعًا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٣٣,٣٣٪ «يوافقون» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٥، بانحراف معياري قدره ٠,٦٥، وكانت نسبة الاتفاق ٩٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة بشدة».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٥٨,٣٣٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ «موافق»، تليها الإجابة «محايد» قدرها ٢٥٪، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ١٦,٦٧٪. وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٩٢، بانحراف معياري قدره ٠,٦٤، ونسبة إجماع قدرها ٧٨,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وبينت نتائج الدراسة أن ٣٣,٣٣٪ من أعضاء الطاقم الإداري «موافقون» أو «موافقون بشدة» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم قدرها ٢٥٪ «محايدون». وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٩٢، بانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكانت نسبة الإجماع ٧٨,٣٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابتان «أوافق» و«محايد» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٤١,٦٧٪ لكل منهما، تليها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ١٦,٦٧٪. وسجل المتوسط المرجح ٣,٧٥، بانحراف معياري قدره ٠,٧٢، ونسبة إجماع قدرها ٧٥٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وبخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٤١,٦٧٪، تليها الإجابتان «أوافق بشدة» و«أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٢٥٪ لكل منهما. وقد سجل المتوسط المرجح للسؤال ٣,٦٧، بانحراف معياري قدره ٠,٩٤، ونسبة إجماع قدرها ٧٣,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٤١,٦٧٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون» على أن لدى مؤسساتهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة قدرها ٢٥٪ «لا يوافقون» على ذلك، أو «محايدون». وسجل المتوسط المرجح ٣,٣٣، بانحراف معياري قدره ٠,٩٤، ونسبة إجماع قدرها ٦٦,٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحيد».



وبخصوص ملائمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، أجاب ٣٣,٣٣٪ من المديرين المشاركين بـ«لا أوافق»، تلمهم نسبة ٢٥٪ منهم أجابوا بـ«أوافق» و«محايد». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٥ بانحراف معياري قدره ١,٠٩، ونسبة إجماع قدرها ٦٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الحياد».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابتان «محايد» و«أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٣,٣٣٪ لكل منهما، تلمها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ١٦,٦٧٪، فالإجابتان «لا أوافق» و«أوافق بشدة» بنسبة ٨,٣٣٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٨، بانحراف معياري قدره ١,١٩، ونسبة إجماع قدرها ٦١,٦٧٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وبخصوص ما إذا كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في جمهورية قيرغيزستان، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤١,٦٧٪، تلمها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة قدرها ٢٥٪، فالإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ١٦,٦٧٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٨٣، بانحراف معياري قدره ١,٤٦، ونسبة إجماع قدرها ٥٦,٦٧٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وأما بخصوص ما إذا كانت تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤١,٦٧٪، تلمها الإجابات «موافق» و«أوافق بشدة» و«لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٦,٦٧٪ لكل منها. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧٥، بانحراف معياري قدره ١,٣٦، ونسبة إجماع قدرها ٥٥٪، وكان الاتجاه السائد للعينة 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٪، تلمها الإجابتان «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ٢٥٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٣٣، بانحراف معياري قدره ٠,٩٤، ونسبة إجماع قدرها ٤٦,٦٧٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الموافقة».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٥٠٪، تلمها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٥٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٢,٢٥، بانحراف معياري قدره ٠,٨٣، ونسبة إجماع قدرها ٤٥٪، وكان



الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «عدم الموافقة».

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

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

أ. حول تأثير الموارد المتاحة على إدارة برامج تعليم العربية في جمهورية قرغيزستان:

أفاد أعضاء الطاقم الإداري المشاركون - لا سيما أولئك التابعون للجامعات - بأن الموارد المتاحة تكفي إلى حد ما لتسيير البرامج، لكن ذلك يظل مرهونا بما يستجد من الظروف، ممّا يتطلب خطة واضحة وإستراتيجية محددة لإدارة تلك البرامج. في المقابل، رأى مديرون من البرامج الأخرى أن الموارد المتاحة تحدّ من قدرتهم على تطوير البرامج، سواء على مستوى المعلمين وتطويرهم مهنيًا، أو الطلبة وتوفير ما يحتاجون إليه من المصادر التعليمية الكافية.

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

قدّم أعضاء الطاقم الإداري المشاركون عددًا من المقترحات التي من شأنها تحسين برامج تعليم اللغة العربية في قرغيزستان، وأهمها في نظرهم تصميم مناهج حديثة تتوافق مع الطرق الحديثة لتدريس اللغات الأجنبية ومعاييرها. كما أشاروا إلى الحاجة الماسة لتطوير المعلمين الموجودين حاليًا بشكل مستمر حتى يواكبوا المستجدات الحديثة في مجال تدريس اللغات الأجنبية. وأفاد بعضهم أن توفير الوسائل التعليمية أمر تحتاج له كثير من المؤسسات التعليمية، وسيؤدي توفيرها دورًا فاعلاً في تحسين أداء تلك البرامج. كما أشار بعضهم إلى ضرورة توفير برامج للتبادل الطلابي والانغماس اللغوي لطلابهم بالتنسيق مع الجامعات العربية.

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

بناء على الواقع الحالي لبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان، لم يكن لدى أعضاء الطاقم الإداري المشاركين تطلعات تُذكر بشأن مستقبل تلك البرامج؛ إذ يرون أن ذلك مرهون بكثير من الأمور، ومنها توفير الموارد المالية والإدارية اللازمة لتسيير تلك البرامج. لكنهم يأملون في أن تنمو تلك البرامج وتتجاوز واقعها الحالي، وأن ترى إقبالا متزايدا من الدارسين، وأن تحظى بالقيمة التي تتمتع بها البرامج الأخرى، وفي مقدمتها اللغة الإنجليزية.



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

تقدّم أعضاء الطاقم الإداري المشاركون في هذا الشأن بعدد من المقترحات، من بينها عقد اتفاقيات دولية عبر السفارات مع الدول العربية لتنظيم الندوات وورشات العمل، ووضع برامج للتبادل الطلابي؛ مما سيسهم في رأيهم كثيرًا في تحسين برامج تعليم العربية في قرغيزستان. كما أشاروا، فيما يتعلق بالجوانب الإدارية والتعليمية، إلى أهمية الإفادة من المؤسسات الخارجية المهمة بتعليم اللغات، لا سيما العربية، ونهوا إلى ضرورة توفير الدعم المادي من المؤسسات القائمة على برامج تعليم العربية حول العالم.

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

أفاد أعضاء الطاقم الإداري المشاركون أن المؤسسات التي تندرج تحتها برامج اللغة العربية تقدّم برامج لتعليم لغات أخرى من أبرزها برنامج اللغة الإنجليزية. غير أنه لا يمكن في رأيهم مقارنة برامج اللغة الإنجليزية ببرامج اللغة العربية، فبرامج اللغة الإنجليزية تتفوق على نظيرتها العربية كثيرًا من حيث الجوانب الإدارية، ومن حيث درجة الإقبال عليها من الطلبة والدعم الذي تلقاه الإنجليزية، مقارنة بالعربية، فهي لغة تحظى باهتمام كبير من المجتمع ولدى الطلبة حافز كبير لتعلمها. وتعد اللغة التركية، التي تدرس في بعض المؤسسات الجامعية، من ضمن اللغات التي يمكن مقارنتها إلى حد كبير ببرامج اللغة العربية في عدد من الجوانب الإدارية والتعليمية.



سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارات لمؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في جمهورية قرغيزستان، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. ومنها أن اللغة العربية ليست هي اللغة الشائعة في التواصل داخل معظم المؤسسات، سواء بين المعلمين والطلاب أو بين الطاقم التعليمي والإداري؛ حيث هناك ميل إلى استخدام اللغة القرغيزية (اللغة الأم) واللغة الروسية بشكل أساسي، في حين يقتصر استخدام العربية غالبًا على دروس اللغة العربية والأنشطة المرتبطة بها أو على بعض المصطلحات الدينية الشائعة، مع استخدام أوسع نسبيًا للعربية في بعض المؤسسات، واستخدام ملحوظ للغة التركية في مؤسسات أخرى بسبب ما تحظى به هذه الأخيرة من دعم تركي.

ومما لوحظ أيضًا خلال تلك الزيارات أن استخدام اللغة العربية في اللوحات الإرشادية والتعليمية داخل المؤسسات محدود نسبيًا كذلك؛ حيث تهيمن اللغتان القرغيزية والروسية خارج الفصول الدراسية، مع وجود لوحات باللغة العربية داخل الفصول في بعض المؤسسات، في حين لا نجدها تمامًا في مؤسسات أخرى، كما تظهر في بعض المؤسسات بعض اللوحات العربية البسيطة ولوحات دينية كتبت بالعربية إلى جانب لوحات بلغات أخرى، مثل التركية والقرغيزية.

وفيما يتعلق بالتشجيع على استخدام اللغة العربية، لوحظ أن هناك تباينًا واضحًا بين المؤسسات التعليمية. ففي أغلب الحالات، ينحصر استخدام العربية في حصص تدريس اللغة ذاتها، إضافة إلى شيوع بعض العبارات الإسلامية المألوفة مثل «الحمد لله» و«بارك الله فيك» و«جزاك الله خيرًا» و«السلام عليكم» و«إن شاء الله». أما المؤسسات المتخصصة في الدراسات الإسلامية واللغات الشرقية، فتؤتي عناية أكبر لتعزيز استخدام العربية بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وأحيانًا في تدريس المواد الدينية. وأما المدارس الدينية، فيتركز الاهتمام فيها بشكل أكبر على تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسة العلوم الشرعية. كما تلجأ بعض المؤسسات إلى أساليب بسيطة للتشجيع على تعلم العربية، كتشجيع الطلبة على كتابة أيام الأسبوع وشهور السنة باللغة العربية.

وأما البنية التحتية، فهي جيدة بشكل عام في الجامعات والمدارس التي تمت زيارتها، مع توفر المباني والقاعات الدراسية والمكتبات، لكنها كلها تحتاج إلى تجديد وتطوير وفق المتطلبات المعاصرة. وهناك نقص في معامل اللغة ومعامل الحاسب الآلي، ولا تتوفر تجهيزات تقنية حديثة داخل الفصول الدراسية، مثل السبورات الذكية وأجهزة العرض، إلا بشكل محدود. وهناك



حاجة إلى تزويد المكتبات والمعامل بالكتب العربية والمواد الحديثة.

ومما لوحظ خلال الزيارات الميدانية أيضًا التفاوت بين المؤسسات من حيث أهداف تدريس اللغة العربية، ففي المدارس الدينية يكون التركيز على حفظ القرآن وفهم نصوصه، دون الاهتمام الكافي بإتقان مهارات اللغة العربية، في حين تهتم الجامعات بتعليم اللغة العربية الفصحى وتنمية المهارات اللغوية المختلفة.



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

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملاً لنتائج دراسة حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جمهورية قرغيزستان؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في ترسيخ الهوية الإسلامية، ونشر اللغة العربية. كما يتناول هذا الملخص النتائج المتعلقة بالجوانب المختلفة لهذه المؤسسات، فيعرض خصائصها، وخصائص طلبتها، ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية فيها، وآراءهم حول تلك البرامج. وبالمثل، يستعرض هذا الملخص النتائج المرتبطة بالمعلمين القائمين على تلك البرامج، لمعرفة مؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وإستراتيجيات وطرق التدريس التي يتبنونها، وإبراز تصوراتهم حول سياقات تعليم اللغة العربية في المؤسسات التي يعملون بها، والتحديات التي تحد من قدرتهم على تقديم تجربة تعليمية معاصرة. ولإيجاد نظرة شاملة، يعرض هذا الملخص النتائج المتعلقة بمديري مؤسسات تعليم اللغة العربية في قرغيزستان للتعرف على آرائهم حول واقع مؤسساتهم، والتحديات التي تواجهها، وكيفية تصديهم لها. كما يقدم هذا الملخص بعض النتائج الاستدلالية، لتكوين فهم أعمق عن الاتجاهات والأنماط التي تشكلها حالة تعليم اللغة العربية في قرغيزستان، التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في هذا البلد.

بداية، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في قرغيزستان تعمل في ظل تركيبة مجتمعية تتسم بقدر من التنوع الديموغرافي والديمولغوي. ورغم أن القرغيز يشكلون الغالبية العظمى من السكان، فإن هناك مجموعات عرقية أخرى متعددة. كما يشكل المسلمون النسبة الكبرى من السكان، وهناك أقلية مسيحية معظمها من الروس الأرثوذكس. وتنعكس تعددية المجتمع القرغيزي على المشهد اللغوي في البلاد؛ حيث تعدُّ القرغيزية والروسية اللغتين الرسميتين. ويتحدث بعض السكان لغات أخرى مثل الأوزبكية والطاجيكية. وعلى الرغم من أن اللغة العربية ليست لغة رسمية في قرغيزستان، فإن هناك عدة أسباب تدفع السكان لتعلمها كلغة أجنبية، ويأتي في مقدمتها الأسباب الدينية. ومن هنا، فإن لمؤسسات تعليم اللغة العربية في قرغيزستان دورًا محوريًا في خدمة الهوية الإسلامية واللغة العربية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تلخص في تأهيل المتخصصين في العلوم الشرعية، واللغة والثقافة العربية. وتؤدي مؤسسات تعليم اللغة العربية في قرغيزستان مهمتها من خلال أهداف متنوعة، تشمل تأهيل المتخصصين في العلوم الشرعية، وتدريس اللغة العربية ونشرها، وتأهيل معلمي اللغة العربية.



وتتنوع مؤسسات تعليم العربية في قرغيزستان ما بين جامعات، ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وترتكز هذه المؤسسات على أسس أكاديمية؛ حيث تشير نتائج الدراسة إلى أن ٨٤٪ من المؤسسات المستهدفة حاصلة على اعتماد أكاديمي، كما تعتمد ٧٥٪ من المؤسسات اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامج اللغة العربية. أما من حيث الشهادات الممنوحة للطلاب، تقدم هذه المؤسسات شهادات إتمام لبرامج تعليم اللغة العربية، وشهادة درجة البكالوريوس. وتظهر البيانات أن هناك تحديات تواجه مؤسسات تعليم العربية في قرغيزستان، وتمثل هذه التحديات في انعدام المعامل اللغوية في جميع المؤسسات المستهدفة بالدراسة، وافتقار ٦٧٪ منها إلى الوسائل التعليمية، وغياب برامج الانغماس اللغوي في ٩١،٦٧٪ منها. كما لا تتوفر معامل الحاسب الآلي إلا في ٥٩٪ من المؤسسات. وفي المقابل، يلاحظ أن توفر المكتبات في معظم المؤسسات قد يسهم في تقليل أثر هذه التحديات، ويعزز من دعم عملية التعلم.

وتتسم السياسات اللغوية للمؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة بقدر كبير من التشابه؛ حيث تتبع غالبيتها سياسة تسمح باستخدام اللغتين القرغيزية والروسية في التواصل. وقد أشارت نسبة ضئيلة من المؤسسات إلى أنها تفرض استخدام اللغة العربية في التواصل داخل المؤسسة، كما أن هناك مؤسسات تترك للمعلمين والطلبة حرية التحدث بأي لغة في التدريس والتواصل. وتعتمد برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في قرغيزستان كتباً عديدة، وتبين الدراسة أن أكثرها استخداماً هو كتاب «العربية بين يديك»، تليه سلسلة «جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم العربية للناطقين بغيرها» وسلسلة «تعليم العربية للناطقين بغيرها» وسلسلة «التكلم». غير أن النتائج لم تشير إلى أن ثمة علاقة بارزة بين نوع المؤسسة والسلاسل التعليمية التي تستخدمها وتعتمدها في برامجها على الرغم من وجود شيوع لسلاسل بعينها دون غيرها في أغلب المؤسسات، ولكنها دائماً ما تكون مصحوبة بسلاسل تعليمية أخرى.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بهذه الدراسة طلبة يتشابهون بشكل كبير في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديموغوية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٧،٢٤٪ منهم يحملون الجنسية القرغيزية، وينحدر ٩١،٣٤٪ منهم من أصول قرغيزية، في حين أن قلة منهم تعود أصولهم إلى بلدان أخرى. وعلى مستوى اللغة، أفاد ٩٠،٩٤٪ من المشاركين أن اللغة القرغيزية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٦٥،٧٥٪ منهم مع عائلاتهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون للفئة العمرية بين ١٥ إلى ١٩ عاماً وذلك بنسبة ٥٥،٥١٪، تليها فئة الشباب الذين تتراوح بين ٢٠ و ٢٤ عاماً بنسبة ٣٧،٠١٪، ثم الفئة العمرية ممن تتجاوزوا ٢٤ عاماً بنسبة ٥،١٢٪، وأخيراً فئة



الفتيان من عمر ١٠ إلى ١٤ عامًا بنسبة ٢,٣٦٪.

وتأتي دوافع هؤلاء الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية في قرغيزستان لأسباب متعددة، وقد تفاوتت الطلبة في تحديد تلك الأسباب، كما ذكر بعض الطلبة أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق بتلك البرامج، غير أن الأسباب الدينية جاءت في المقدمة، بنسبة ٨١,١٠٪ من الطلبة المشاركين، تليه الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة بالعربية بنسبة ٤٤,٨٨٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٣٢,٢٨٪. وتشير النتائج إلى أن الفئة العمرية ودوافع الالتحاق بمؤسسات تعليم العربية كانت من العوامل المهمة التي تحدد اختيار المؤسسة. حيث فضّل الطلبة الأصغر سنًا الجامعات ومراكز اللغة كون برامجها تلبي احتياجاتهم الأكاديمية والثقافية، بينما جذبت المراكز الإسلامية المتعلمين المدفوعين بأسباب دينية. لذا ينبغي على المؤسسات أن تُكيّف برامجها لتلبية احتياجات الفئات العمرية المختلفة، مع الاستفادة من الميول الثقافية والأكاديمية لجذب مجموعات طلابية متنوعة.

ويصاحب التحاق الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية تجاهها؛ حيث أظهروا رضاهم بشكل عام عن معظم جوانب تلك البرامج. وقد برزت تصوراتهم الإيجابية بشكل خاص تجاه معلمهم؛ حيث أبدوا درجة عالية من الرضا عن كفاءتهم المهنية، ومدى تقديم الدعم لهم، ودورهم في تشجيعهم على المشاركة والتفاعل مع زملائهم. إضافة إلى ذلك، أبدى الطلبة رضاهم عن التعليقات البناءة التي يقدمها المعلمون حول كفاءتهم اللغوية ومستوى تقدمهم، والقيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في تعريفهم بالثقافة العربية. وأبدى الطلبة رضاهم كذلك عن تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم التعليمية. وقد امتدت هذه التصورات الإيجابية إلى الموارد المتاحة والمرافق العامة. في المقابل أظهرت تصورات الطلبة حيادهم تجاه عدد من الجوانب تتضمن الأنشطة غير الصفية، وفرص التطبيق العملي، وبيئة الفصل الدراسي. وأظهرت النتائج تفاوتًا في رضا الطلبة عن الموارد والمرافق والمناهج الدراسية عبر المؤسسات؛ حيث أظهرت الجامعات علاقة إيجابية كبيرة مع مستويات الرضا، لا سيما في المرافق ($p = 0.002$)، والموارد ($p = 0.011$)، مع فروقات واضحة بين فئات الرضا (غير راضٍ إلى راضٍ). ومع ذلك، لم تُظهر مراكز اللغة تأثيراً كبيراً على مؤشرات الرضا. وقد تشير هذه النتيجة إلى بيئة أكثر تنظيماً في الجامعات؛ إذ إن توفر الموارد يرفع من مستوى رضا الطلبة بشكل أكبر. في المقابل، تحتاج مراكز اللغة إلى تحسين البنية التحتية والدعم التعليمي لتلبية توقعات الطلبة. أما بالنسبة للبيئة الصفية وتوظيف الأدوات التقنية، فلم تظهر نتائج الدراسة تأثيراً كبيراً في جميع المؤسسات على مستوى رضا الطلبة. ومع ذلك، أظهرت الفروقات الكبيرة بين حالات الرضا (محايد إلى راضٍ)



أهمية تحسين البيئة الصفية بغض النظر عن نوع المؤسسة. بالرغم من أن نوع المؤسسة لا يؤثر بشكل مباشر على رضا الطلبة عن البيئة الصفية، فإن التحسينات التدريجية في الأدوات التقنية يمكن أن تعزز رضا الطلبة عن التجربة التعليمية برمتها.

وبالرغم من التصورات الإيجابية التي أبدتها الطلبة تجاه جميع الجوانب المتعلقة بالبرامج التي يلتحقون بها، فقد أشار عدد منهم إلى أن المناهج لا تتوافق مع كثيرٍ من أهدافهم، وأرجعوا ذلك إلى أسباب منها أن المؤسسات لا تعمل على تضمين المناهج واقع استخدام اللغة العربية في الحياة اليومية المعاصرة. وأشار بعض الطلبة إلى وجود قصور ملحوظ في المناهج، لا سيما الجوانب الإنتاجية. وفيما يتعلق بأهداف الطلبة المرتبطة بالتعرف على ثقافات البلدان الناطقة بالعربية، ومدى إسهام برامجهم في تحقيقها، أبدى كثير منهم شغفا بالتعرف على ثقافات البلدان العربية، لا سيما ما يتعلق بالعوادات والتقاليد والفنون. وقد أشار بعضهم إلى أن وجود عدد من المعلمين في برامجهم ممن درسوا في البلاد العربية أسهم كثيرًا في تحقيق بعض هذه الأهداف الثقافية. كما أشاد الطلبة بدور بعض المؤسسات في تحقيق أهدافهم من خلال إقامة الأنشطة الثقافية المرتبطة بالبلدان العربية.

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن ٤٣,٥٩٪ منهم يحملون درجة الماجستير، وأن ٢٥,٤٦٪ منهم يحمل درجة البكالوريوس، بينما حصل ١٢,٨٢٪ منهم على شهادة الدكتوراه. كما تبين أن ٧١,٧٩٪ منهم متخصصون في اللغة العربية، وأن ٣٥,٩٠٪ منهم شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن أكثر من نصفهم يتمتعون بخبرة لا تقل عن ٥ سنوات في مجال تعليم اللغة العربية. ويوظف المعلمون في برامج تعليم العربية في قيرغيزستان طرقًا متعددة، وذكروا أن أكثرها شيوعًا هي طريقة التدريس بالترجمة أو ترجمة القواعد، والطريقة السمعية الشفهية. وذكر آخرون، لا سيما العاملون في المعاهد التابعة للجامعات، أنهم يستخدمون طرقًا متعددة، من بينها الطريقة التواصلية في التدريس. وذكروا أن طريقتهم في التدريس تعتمد على احتياجات الطلبة، وطبيعة الدرس. وفي هذا السياق، تبين نتائج الدراسة أن معظم طرق التدريس أظهرت ارتباطات ضعيفة مع رضا الطلبة، إلا الطرق التي تضمنت سياقات ثقافية أظهرت تأثيرات إيجابية هامشية على التفاعل والمشاركة. وتؤكد هذه النتائج ضرورة توفر إستراتيجيات تدريس ذات صلة ثقافية قوية لضمان تفاعل ورضا أعمق للطلاب.

وأما فيما يتعلق بتوظيف التقنية في التدريس، فقد أكد معظم المعلمين أنه محدود، باستثناء



معلمي الجامعات، الذين أكدوا استخدامهم بعض الأدوات التقنية داخل الفصول الدراسية، والاستفادة من المصادر المتاحة عبر الإنترنت لتقديم محتوى لغوي إضافي للمتعلمين. كما أشاروا إلى الاستفادة من استخدام التطبيقات المتخصصة في تعليم اللغة العربية. وأوضحت نتائج الدراسة أن مؤهلات المعلمين أثرت بشكل متوسط على فاعلية التدريس، لا سيما في دمج السياقات الثقافية. وأظهر توظيف التقنية ارتباطات ضعيفة مع رضا الطلبة وفاعلية التعليم، على الرغم من إمكاناتها في تحسين التعليم. ولهذا فإنه يمكن أن يؤدي الاستثمار في تدريب المعلمين على دمج السياقات الثقافية وتوظيف التقنية إلى تحسين النتائج التعليمية بشكل كبير.

وأظهرت آراء المعلمين المشاركين في الدراسة عدم رضاهم عن المحتوى التعليمي لبرامج اللغة العربية، وعللوا بافتقار البرامج التعليمية إلى مناهج موحدة على غرار ما هو متاح في برامج اللغات الأخرى. وأشاروا إلى أن المناهج الحالية لا تلي جميع الاحتياجات اللغوية للطلبة، موضحين أن بعضها يستند في تصنيفه إلى معايير التصنيف السوفيتي للغات، الذي لا يتفق مع واقع تعليم اللغات الأجنبية في الوقت الحاضر.

وفيما يتعلق بالتحديات التي تواجه المعلمين، فقد سلط المعلمون الضوء على جوانب متعددة، ومن أبرزها قلة الموارد التعليمية، وخصوصاً الكتب التعليمية المناسبة لجميع المستويات. ونتيجة لذلك يضطر المعلمون إلى تصميم المواد التعليمية بأنفسهم، وهذا قد يؤثر في نواتج تعلم الطلبة بحسب رأيهم. وأشار بعض المعلمين إلى أن الطلبة لا يملكون الوعي الكافي بأهدافهم من دراسة اللغة العربية؛ مما يضعف تفاعلهم ودافعيتهم، ويقود إلى تدني مستوياتهم لتشكّل تحدياً كبيراً للمعلمين. وأشار بعض المعلمين كذلك إلى تحديات إدارية تتمثل في عدم وجود معلمين من الناطقين بالعربية لغة أولى. وأشاروا كذلك إلى عدم اهتمام مؤسساتهم بتوفير برامج تطوير مهني لهم، ولعل السبب في ذلك هو قلة الموارد المالية. وأظهرت نتائج الدراسة اختلاف رضا المعلمين بين المؤسسات فيما يتعلق بالرواتب؛ حيث ارتبطت مراكز اللغة إيجابياً برضا المعلمين عن الرواتب وفقاً لقيم نتائج الانحدار اللوجستي الترتيبي ($p = 0.005$)؛ مما يشير إلى أنظمة أجور أفضل في تلك المؤسسات فيما يتعلق بأجور المعلمين.

ولتجاوز هذه التحديات، فقد دعا المعلمون إلى تنظيم برنامج داخلي بين المؤسسات يسمح بتبادل الزيارات بين المعلمين في الفصول الدراسية؛ وذلك لتنمية المهارات التدريسية وتبادل الخبرات بين المعلمين. ومن المقترحات كذلك عقد لقاءات دورية بين المعلمين داخل الدولة، والاستفادة في ذلك من الوسائل التقنية التي تسهل تلك اللقاءات. أما فيما يتعلق بالجهات الخارجية، فقد اقترح



المعلمون المشاركون الاستفادة من برامج المعلمين الزائرين لاكتساب الخبرة، وإقامة دورات تدريبية للمعلمين في المؤسسات الخارجية ذات الخبرة في تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في قيرغيزستان، أفاد مديرو المؤسسات أن الموارد المتاحة تكفي إلى حد ما لتسيير البرامج، لكن ذلك يظل مرهونا بما يستجد من ظروف وتحديات. في المقابل، أشار بعض مديري المؤسسات إلى أن الموارد المتاحة تحدّ من قدرتهم على تطوير البرامج، سواء على مستوى تطوير المعلمين مهنيًا، أو على مستوى تلبية احتياجات الطلبة للمصادر التعليمية الكافية.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج مباشرة. وتفاوتت آراء المديرين في هذا الشأن؛ حيث يفيد ٣٣,٣٣٪ منهم أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقلّ عن ٥٪ من الطلبة، في حين يفيد ٢٥٪ من المديرين أن نسبة التسرب تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪ من الطلبة، فيما يذكر ١٦,٦٧٪ أن نسبة تسرب الطلبة تتراوح بين ١١٪ إلى ١٥٪، أو أنها تقل عن ١٥٪. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركة إلى أسباب شخصية، أو مالية، أو صعوبات تعليمية، أو لعدم الاهتمام الكبير بتعلم العربية. وبناء على تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات ($p = 0$). (689)، ومراكز اللغة ($P = 990$)، لم يظهر أن ثمة علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة التي كان يدرس فيها المتسربون. تشير هذه النتيجة إلى أن تسرب الطلبة لا يرتبط مباشرة بالمؤسسة نفسها، بل يعزى إلى أسباب شخصية وربما مالية، كما أشار المديرون بوصفها الأسباب الرئيسة لانسحاب الطلبة.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر ٤١,٦٧٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة لما بين ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الخريجين، ويقدرها ٣٣,٣٣٪ من المديرين بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الخريجين، فيما يقدر ١٦,٦٧٪ من المديرين أن فرص التوظيف متاحة لما نسبته ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الخريجين، في حين يقدر ٨,٣٣٪ من المديرين أن فرص التوظيف المتاحة للطلبة تتراوح بين ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ من إجمالي الخريجين. غير أن نتائج التحليل الإحصائي للانحدار اللوجستي الترتيبي لم تظهر أن ثمة علاقة ارتباط بارزة بشأن التخرج في مؤسسات بعينها واحتمالية الحصول على وظيفة. فبلغت، على سبيل المثال، قيمة p للجامعات ($p = 0.118$) ولمراكز اللغة ($p = 0.477$)، وهي قيم لا تشير إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين احتمالية التوظيف ونوع المؤسسة، غير أن قيمة معامل ارتباط ($ETA = 0.514$) يظهر أن ثمة علاقة ارتباط متوسطة



في هذا الجانب لكنها ليست كبيرة بما يكفي للتأثير على فرص التوظيف. تشير هذه النتيجة إلى أن العوامل الخارجية، مثل المهارات الفردية، والمؤهلات الإضافية، ومتطلبات الوظائف المتاحة لها دور أكبر في تحديد فرص التوظيف.

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية في مؤسساتهم. تضمنت هذه المقترحات عقد اتفاقيات دولية عبر سفارات الدول العربية لتنظيم الندوات وورش العمل، ووضع برامج للتبادل الطلابي. وفيما يتعلق بالجوانب الإدارية والتعليمية، أشاروا إلى أهمية الاستفادة من خبرات المؤسسات الخارجية المهتمة بتعليم اللغات، لا سيما العربية منها. كما أكدوا على ضرورة توفير الدعم المادي من المؤسسات القائمة على برامج تعليم العربية حول العالم.

وعلى الرغم من أن السياسات التعليمية للمؤسسات في قرغيزستان تبدو أدوارها متشابهة في تعليم العربية إلى حدٍ كبير، إلا أن الاختلافات عبر السياق المؤسسي ضئيلة جداً. مما يشير إلى وجود فجوات قائمة في برامج تعليم العربية عبر جميع المؤسسات. وبناءً على ذلك، يمكن تقديم عدد من التوصيات لتحقيق التطوير المنشود، ومن هذه التوصيات ضرورة قيام مراكز اللغة بتحسين بيئاتها التعليمية من خلال تحديث المرافق، وتوفير الموارد التعليمية الحديثة، وتوظيف التقنية بشكل مثمر لتحسين تجربة تعلم الطلبة عمومًا. ونظرًا لأن فرص التوظيف بعد التخرج لا تعتمد بشكل كبير - على نوع المؤسسة، فيوصى بالتركيز على تطوير المهارات المهنية للطلبة في جميع المؤسسات، ويمكن تحقيق ذلك من خلال توفير برامج تدريب عملي بالشراكة مع سوق العمل؛ مما يساهم في زيادة فرص توظيف الخريجين. ومن التوصيات المهمة كذلك، توفير فرص تدريب على استخدام الأدوات التعليمية الرقمية، وتوفير تطوير مهني للمعلمين؛ لتعزيز دمج مزيد من إستراتيجيات التدريس في العمليات التعليمية.



شكر وتقدير

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



د. أحمد بن علي الأخشي.

د. أحمد الحقباني.

أ. أسيل السيف.

أ. إلهام بنت دالش العززي.

أ. أميرة بنت حمود السبيعي.

أ. أنور إسماعيل فلاته.

أ.د. أوريل بحر الدين.

د. بدر بن ناصر الجبر.

أ. جمال الشريف.

د. حاتم مسعودي.

د. حسب الله مهدي فضله.

د. حمد بن عبدالعزيز الحمود.

أ.د. خالد بن سليمان القوسي.

د. خليل أبو سل.

أ. سجاد الله بن يحيى هوساوي.

د. سعد المغامسي.

أ. سعود الحربي.

أ. سوزان الغامدي.

أ. عبدالإله ولد حرمه.

د. عبدالرحمن السلیمان.

د. عبدالله الصبيحي.

د. عبدالله العمري.

د. عماد بن عبدالله الأنصاري.

أ. غدي معتوق.

د. فيصل بن حمد الحربي.

د. فاطمة سعيد.

د. محمد لطفي الزليطني.

أ.د. محمود بن عبدالله المحمود.

د. منصور ميغري.

د. نايف العمري.

د. نجلاء بنت عبدالرحمن الزامل.

أ. نهال بنت علي القحطاني

فريق جمع البيانات في قارة آسيا

د. إبراهيم فرج ربحان

أ. أحمد قادري

د. انتقام مامادوف

د. تشاتينق سو

أ. خالد بيك شامشيف

د. سعيد الرحمن بن أكبر

د. سعيد الرحمن بن محمد

د. سعيد بن مخاشن

د. عبد السلام عبد الرشيد

د. علي نوفل

أ. محمد فردوس عماد الدين

د. محمد محبوب علم

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الأبائي).

