

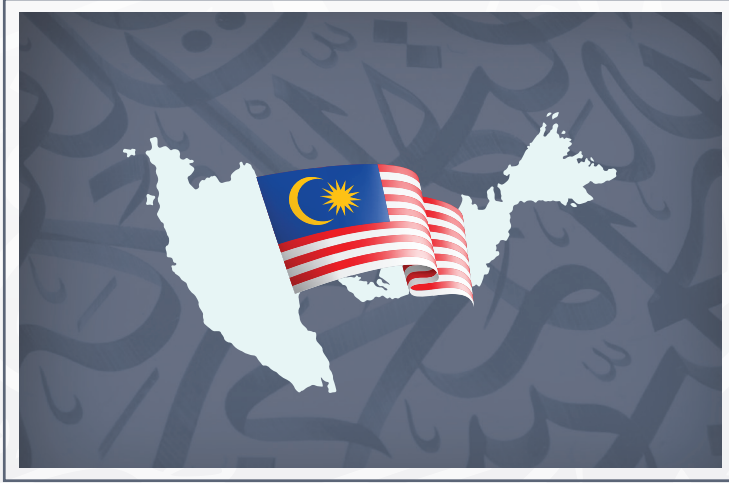


إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم



مملكة ماليزيا الاتحادية



إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

مملكة ماليزيا الاتحادية



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم مملكة ماليزيا الاتحادية

ح) مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦ هـ

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

٧٩ ص ؛ ١٧*٢٤ سم. - (التخطيط اللغوي ؛ ٤٨)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٥٤١
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٥٨-٣

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	مملكة ماليزيا الاتحادية
١٦	أولاً - نبذة عامة :
١٩	ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في مملكة ماليزيا الاتحادية
٢٤	ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في مملكة ماليزيا الاتحادية:
٣٩	رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في مملكة ماليزيا الاتحادية
٥٥	خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في مملكة ماليزيا الاتحادية
٦٩	سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية
٧٠	سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في مملكة ماليزيا الاتحادية: 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 وخططها التعليميَّة بدراسات عميقة، وفحص دقيق.

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

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

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

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

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

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

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

في الدبلوماسية بعامة، والدبلوماسية الثقافية العربية بخاصة، والتوسع في الإعلام العربي الرسمي والرقمي عامّة وخاصّه، ومن ثم عقدُ شراكات أقوى بين الدول العربية والشبكات اللغوية العالمية، والمنظمات الدولية، لتعزيز المكانة العالمية للغة العربية وسيطًا تواصليًا 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, 2014; Sumi & Sumi, 2016; 2023). كما أن قلة الفرص المتاحة لممارسة اللغة وغياب التواصل مع الناطقين بها تعوق تطوير الطلاقة اللغوية (Tsukada, 2011). من جانب آخر، فإن ضعف مكانة اللغة العربية في سوق العمل يُقلل من دافعية البعض لتعلّمها (العوضي، 2016). وبالرغم من حجم التحديات، فإن هناك فرصًا واعدة لتعزيز مكانة اللغة العربية في القارة الآسيوية؛ من خلال تطوير مناهج التعليم، وتوظيف التقنية في خدمة تعليم اللغة، وتعزيز التبادل الثقافي والأكاديمي بين العالم العربي وآسيا.

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

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

معايير اختيار الدول المستهدفة في آسيا:

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

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

وقد أسهمت هذه المؤشرات في تحقيق شمولية الدراسة وتنوعها، مع التركيز على اختيار الدول التي تُقدِّم تمثيلًا أكثر دقةً لواقع تعليم اللغة العربية في سياقات لغوية وثقافية ودينية متعددة عبر القارة الآسيوية. وانطلاقًا من ذلك، مُنحت الأولوية للدول التي تتميز بأعلى مستويات التنوع في هذه المؤشرات الثلاثة؛ حيث يُتوقع أن تكون التحديات المرتبطة بتعليم اللغة العربية أكثر وضوحًا. 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 عمقًا وشمولًا، 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، مستندًا في ذلك إلى معايير كفلت تمثيل واقع تعليم اللغة العربية في آسيا بكل تحدياته وفُرصه المتنوعة. فقد حرصت الدراسة على تنويع العينة؛ لتشمل الجامعات، والمدارس، والمراكز الإسلامية،

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

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

مملكة ماليزيا الاتحادية



تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغة ثانية حول العالم





أولاً - نبذة عامة:

تقع دولة ماليزيا في جنوب شرق آسيا وعاصمتها كوالالمبور، وتتألف من شبه جزيرة ماليزيا وجزيرة بورنيو. وتبلغ مساحتها نحو ٣٣٠ ألف كيلو متر مربع، وعدد سكانها نحو ٣٢ مليون نسمة. يقطن ماليزيا أكثر من ٦٠ مجموعة عرقية تتحدث ما يقارب ١٣٣ لغة مختلفة (Eberhard et al., 2024) وتعتنق ديانات متعددة منها الإسلام والبوذية والمسيحية والهندوسية والسيخية (Joshua Project, 2022).

ولغة الملاي هي اللغة الرسمية في ماليزيا. وبالإضافة إليها هناك لغات عديدة، ومنها الإنجليزية التي تُدرّس مادةً أساسيةً في نظام التعليم الماليزي. ومن اللغات المستخدمة في ماليزيا أيضًا اللغة الصينية واليابانية والعربية والأردو، وتُستخدم جميعها لغةً ثانية أو لغات أقلّيات (Lewis et al., ٢٠١٦). وعلى الرغم من أن العربية لا تحظى بالمكانة نفسها التي تحظى بها الإنجليزية في المجتمع الماليزي، فإنها لغة تُستعمل لأغراض دينية من قبل شريحة كبيرة من المجتمع المسلم (Jassem, 2019)، ويتحدث بها بوصفها لغةً ثانيةً نحو ١٦ ألف شخص (Joshua Proj-ect, 2022). وتقاربها اللغة اليابانية التي يتحدث بها نحو ١٥ ألف شخص (Eberhard et al., 2024). ويعدّ عدد المتحدثين بكلتا اللغتين قليلا نسبيا مقارنة باللغات الأجنبية الأخرى السائدة في ماليزيا، كالإنجليزية والصينية. وللغتين نظام كتابي يختلف تمامًا عن نظام كتابة اللغات السائدة في ماليزيا، مثل لغة الملاي أو اللغة الإنجليزية أو الصينية (Rethinasamy, 2021). ولهذه الأسباب، يمكن مقارنة أوضاع تدريس اللغة العربية لغةً أجنبية في ماليزيا باللغة اليابانية.

تعدّ اللغة العربية من اللغات الأجنبية التي دخلت إلى ماليزيا منذ القرون الوسطى عبر الدين والتجارة، وكان لها دور كبير في نشر الإسلام والحضارة العربية هناك. ويشكل المسلمون الماليزيون نحو ٦١٪ من سكان البلاد، ويستخدمون اللغة العربية بدرجة كبيرة في مجالات الدين والثقافة (Gill, 2013). وتدرس العربية في العديد من المدارس والجامعات والمعاهد والمساجد في ماليزيا، مثل جامعة ماليزيا الإسلامية العالمية International Islamic University Malaysia، وجامعة ماليزيا للتكنولوجيا Universiti Teknologi Malaysia، ومعهد الريان للدراسات القرآنية والعربية Ar Raya Quranic & Arabic Language Training Center.

يعود تاريخ تعليم اللغة العربية في ماليزيا إلى القرن الرابع عشر الميلادي، مع دخول الإسلام إلى الأرخبيل، وقد أشار ابن بطوطة إلى أنه زار ملقا Malacca عام ١٣٤٥ م، وهو في طريقه إلى



الصين، وكانت المدينة تعجّ بالإسلام الشافعي (سمن، ٢٠١٩). لكن تعليم العربية لغةً أجنبية بالمعنى الحديث بدأ بعد استقلال ماليزيا عام ١٩٥٧ (سامه، ٢٠١٩). وكان للمدارس الإسلامية دور كبير في ذلك، باعتبار أن تعليم العربية أساسي لتعليم القرآن الكريم والعلوم الإسلامية (الحاج، ٢٠١٧).

بعد الاستقلال، تبنت الحكومة الماليزية سياسة تعزيز الهوية الإسلامية للبلاد، فأدخلت اللغة العربية ضمن المناهج الدراسية في بعض المدارس الحكومية. وكان الهدف من ذلك توفير فرص عمل للمواطنين في العالم العربي (الحاج، ٢٠١٧). في الوقت نفسه، أُنشئت أقسام للغة العربية في العديد من الجامعات الماليزية، مثل الجامعة الإسلامية العالمية، وجامعة مالايا، لتقديم برامج بكالوريوس وماجستير ودكتوراه في اللغة العربية وآدابها (يعقوب، ١، ٢٠١٧). ولم يقتصر تعليم اللغة العربية على المؤسسات الرسمية، بل امتد ليشمل المعاهد والمراكز الثقافية العربية، كمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة ملايا، الذي يقدم دورات لتعليم اللغة العربية للكبار والأطفال (العوضي، ٢٠١٦).

تتنوع دوافع الماليزيين إلى تعلم اللغة العربية، فهي لغة متجذّرة في تاريخهم العريق وثقافتهم الإسلامية الغنية. والإسلام، الذي يشكل الديانة الرئيسة في ماليزيا، يجعل من تعلم اللغة العربية ضرورة دينية لفهم القرآن الكريم وأداء العبادات بشكل صحيح (إبراهيم، ٢، ٢٠١٧). ولا يقتصر دور العربية على الجانب الديني فحسب، بل يمتد إلى التراث الثقافي الغني الذي تحمله، فقد كانت لغة العلم والمعرفة في ماليزيا لقرون طويلة. لذا، فإن تعلّم العربية وسيلة للتواصل مع هذا التراث والحفاظ عليه (موهيندو، ٢٠١٠). علاوة على ذلك، تهض اللغة العربية بدور مهمّ في تعزيز العلاقات السياسية والاقتصادية والثقافية بين ماليزيا والدول العربية والإسلامية؛ فتعلّم اللغة العربية يسهل التواصل والتعاون مع هذه الدول، ويسهم في تعزيز التفاهم المشترك بين الشعوب (آدم، ٢٠١٣: يعقوب، ٢، ٢٠١٧). كما يفتح أبوابًا واسعة أمام أبناء ماليزيا لفرص العمل في مجالات متنوعة كالتعليم والترجمة والسياحة والدبلوماسية، نظرًا إلى الطلب المتزايد على المتحدثين باللغة العربية في ماليزيا (شيك، ٢٠١٧: آدم، ٢٠١٣). بالإضافة إلى ذلك، يتيح إتقان اللغة العربية للطلبة الماليزيين فرصة الحصول على منح دراسية للدراسة في جامعات عربية مرموقة؛ مما يسهم في تطويرهم الأكاديمي والمهني (سمن، ٢٠١٩: يعقوب، ١، ٢٠١٧). ويعكس تعلم اللغة العربية في ماليزيا أخيرًا التزام البلاد بتعزيز التنوع اللغوي والثقافي، وتقديرها لأهمية اللغات الأجنبية في عالمنا المعاصر (التنقاري، ٢٠١٧).

وعلى الرغم من المكانة الدينية والثقافية المرموقة للغة العربية في ماليزيا، والجهود المبذولة لتعزيز حضورها في ماليزيا، فإن تعلّمها لغةً أجنبية يواجه تحديات عديدة. فنقص الموارد التعليمية، مثل الكتب المدرسية والمناهج الحديثة والمعلمين المؤهلين، يؤثر سلبيًا في جودة التعليم ويجعل من الصعب على الطلبة تحقيق مستوى متقدم من الإجادة (الحاج ١، ٢٠١٧). علاوة على ذلك، يركز التعليم في ماليزيا بشكل كبير على اللغة العربية الفصحى على حساب اللهجات العربية المختلفة المستخدمة في العالم العربي، وهذا يجعل من الصعب على المتعلمين التواصل بفعالية مع الناطقين بالعربية وفهم الثقافات العربية المتنوعة (الحاج ٢، ٢٠١٧). يضاف إلى ذلك قلة فرص ممارسة اللغة خارج الفصول الدراسية؛ مما يعوق تطوير الطلاقة اللغوية ومهارات التواصل الفعّال (كاما، ٢٠٠٧). وبالرغم من أهمية اللغة العربية الدينية والثقافية، فإن مكانتها في سوق العمل الماليزي لا تزال محدودة؛ مما يقلل من دافعية بعض المتعلمين لدراساتها (العوضي، ٢٠١٦). كما أن تأثير الاستعمار البريطاني لا يزال حاضرًا في نظام التعليم الماليزي؛ حيث يظل التركيز الأكبر على اللغة الإنجليزية؛ مما يحدّ من فرص تعلم اللغة العربية (البحاروم، وكاما، ٢٠١٧). ويواجه متعلّمو اللغة العربية في ماليزيا صعوبة في فهم الثقافة العربية وسياقاتها المختلفة؛ مما يؤثر في قدرتهم على التواصل بفعالية وفهم النصوص الأدبية والدينية (مصطفى، ٢٠١١). يضاف إلى ذلك قلة استخدام وسائل التقنية في تعليم اللغة العربية، وهذا يؤثر سلبًا في إقبال المتعلمين على دراستها (شهير، ٢٠١٧).

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ماليزيا 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 ماليزيا، 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 ماليزيا. هذا، وتتخلل هذه الدراسة سلسلةً 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 ماليزيا. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلّ من أقسام الدراسة الثلاثة: أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في مملكة ماليزيا الاتحادية

للتعرف على مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ماليزيا، شملت الدراسة عشرة من مسؤولي تلك المؤسسات، وتمحورت حول رسالة المؤسسة، وأهدافها، وسياساتها اللغوية وعدد الموظفين الإداريين العاملين فيها وكذلك عدد المعلمين والطلبة. وركزت بعض الأسئلة على اللغات الأخرى التي تدرس في المؤسسة إلى جانب اللغة العربية وما إذا كانت المؤسسة معتمدة أم لا. من جهة أخرى، اتجهت الأسئلة نحو توضيح ما إذا كانت هذه المؤسسات تمنح شهادات لطلابها، وهل تضم معامل لغوية أو مكتبات وما مدى غنى تلك المكتبات بالكتب الهادفة ذات الصلة.

١. رسالة المؤسسات:

تنوعت رسالة المؤسسات التي تقدم برامج لتدريس اللغة العربية في ماليزيا. فقد ذكرت إحدى المؤسسات أن رسالتها تتمثل في نشر اللغة العربية والدراسات الإسلامية. وذكرت خمس مؤسسات أن رسالتها تتمحور حول نشر الدعوة الإسلامية والعلم وتحقيق رسالة التقوى والإيمان. وذكرت ثلاث مؤسسات أن رسالتها تتمثل في تطوير المعرفة والتبادل الفكري وخلق بيئة تعليمية بحثية تخدم المجتمع وتحافظ على القيم الأخلاقية في ماليزيا. وأفادت المؤسسة العاشرة أن رسالتها تتمثل في خلق مؤسسة تعليمية تنافسية عالمية تسهم في صناعة أمة متحضرة.

٢. أهداف المؤسسات:

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

أ. نشر العلم والمعرفة.

ب. تنشئة الأبناء على المنهج الإسلامي القويم.

ج. تكوين جيل مؤهل من الشباب المسلم في مجال التعليم والبحث العلمي وترسيخ قيم المواطنة الصالحة والتنمية المستدامة.

د. تخريج العلماء المؤهلين في مجال الدعوة الإسلامية.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في مملكة ماليزيا الاتحادية

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في ماليزيا بين جامعات، ومدارس، ومراكز لتعليم اللغة. وفي الجدول (١،٧) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١،٧ : برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلبة المسجلين حالياً في برنامج اللغة العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنوياً (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدورات العلمية التي تقدمها المؤسسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً
			إناث	ذكور				
جامعة	٢٠٠٨	معتمدة	٤٤	٦٢	أكثر من ٥٠ طالباً	شهادة إتمام/ بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	٢٠١٣	معتمدة	١٠	٢٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	شهادة دبلوم/ بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	٢٠١٩	معتمدة	١٥	٢٥	أكثر من ٥٠ طالباً	بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	١٩٤٥	معتمدة	٢٠٠	٢٥٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	شهادة الثانوية العربية	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	١٩٩٢	معتمدة	٥٩	٩٧	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	شهادة الثانوية العربية	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	٢٠١٦	معتمدة	١٠	١٢	أقل من عشرة طلاب	شهادة الثانوية العربية الماليزية	ثلاثة شهور	أكثر من سنتين
مركز لغة	١٩٨٧	معتمدة	٥	١٠	أكثر من ٥٠ طالباً	شهادة إتمام	فصلي	١٢-٦ شهوراً
مركز لغة	١٩٨٩	معتمدة	٢٠	١٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠١٠	معتمدة	١٤	٢٥	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	شهادة دبلوم	فصلي	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠٢٠	غير معتمدة	غير	١٢	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	شهري	أكثر من سنتين

٤. الأطر العامة التنظيمية والمؤسسية لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في مملكة ماليزيا الاتحادية

بيّنت الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ماليزيا معتمدة أكاديمياً بنسبة ٩٠٪. وبيّنت كذلك أن أعداد الطلبة المسجلين في البرامج المنفذة من قبل الجامعات والمدارس الإسلامية ومراكز تعليم اللغة متباينة. فعدد الطلبة الذكور المسجلين حالياً يتراوح بين ١٠ طلاب و ٢٥٠ طالباً، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ٥ طالبات و ٢٠٠ طالبة. وأما متوسط أعداد الخريجين من برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فتبيّن نتائج الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٣٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أنها تتراوح بين ٢٠ و ٥٠ طالباً، أو تزيد عن ٥٠ طالباً، فيما تتراوح الأعداد بين ١٠ و ٢٠ طالباً، أو تقدر بأقل من عشرة طلاب بالنسبة إلى ٢٠٪ منهم.



وأما الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها تلك المؤسَّسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٣٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة الثانوية العربية الماليزية، وتمنح أيضًا ٣٠٪ منها شهادة البكالوريوس/ الماجستير/ الدكتوراه، في حين لا تمنح ١٠٪ منها أي شهادة. وتتبع ٨٠٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، فيما تتبع ١٠٪ منها النظام الشهري. وتستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية لأكثر من سنتين في ٩٠٪ من المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متفاوتة. فقد ذكرت إحدى المؤسسات أن سياستها اللغوية تنص على اعتماد اللغة العربية دون غيرها في التدريس والتواصل داخل المؤسسة. وذكرت مؤسسة أخرى أن اللغة الملاوية هي اللغة المعتمدة لديها. فيما أفادت بقية المؤسسات أن اللغات المعتمدة لديها هي اللغة الملاوية، والإنجليزية، والعربية.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمد في بعض المؤسسات المستهدفة، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول التالي:

الجدول ٢،٧: الاختبارات المعيارية في المؤسسات المشاركة

اختبار تحديد مستوى اللغة العربية	
عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٤	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
٢	٢
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
٢	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
٠	٢
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٤	

مثلما يظهر في الجدول، تعتمد ٦٠٪ من المؤسسات المستهدفة اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل جميع المهارات في ٦٦,٦٧٪ منها. ويتم إجراؤه بالطريقة الورقية في ٦٦,٦٧٪ من المؤسسات التي تقيمه، بينما يتم إجراؤه بواسطة الحاسب الآلي في ٣٣,٣٣٪ 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،٧) بيان للنتائج:

الجدول ٣,٧: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

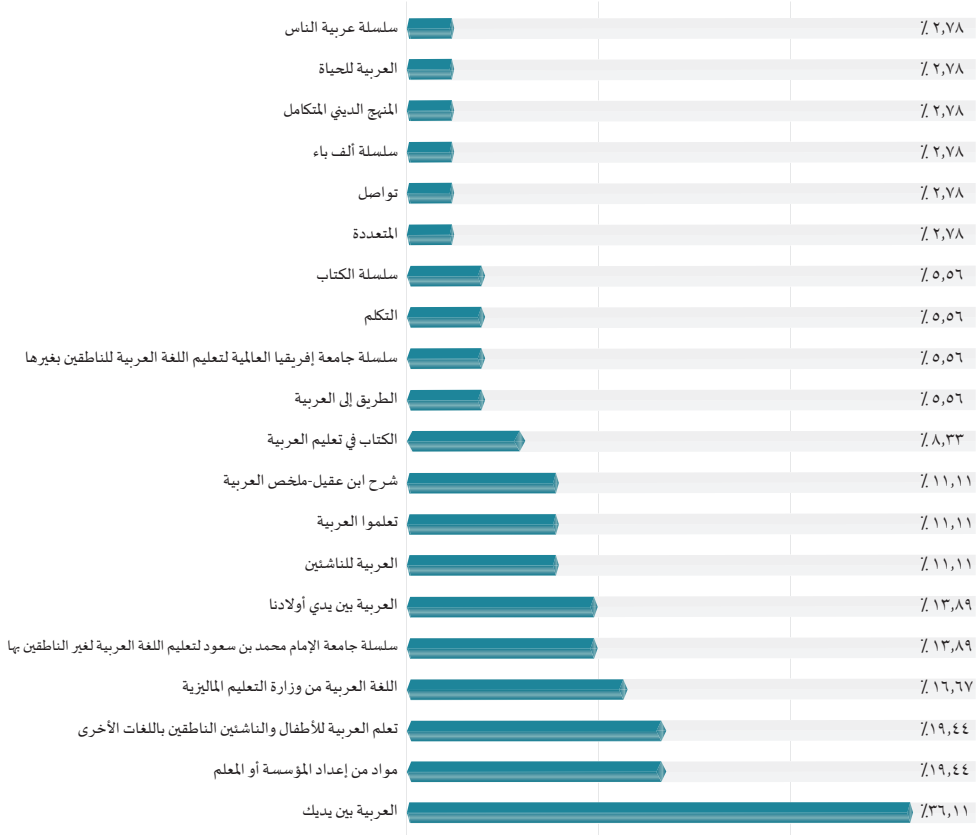
السؤال		الإجابة	
		نعم	لا
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟		٢	٨
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟		٥	٥
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟		٩	١
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟		٨	٢

حيث يتبين أن ٨٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ماليزيا ليس فيها معمل لغوي، وأن ٥٠٪ منها لا يوجد فيها معمل للحاسب الآلي، لكن هناك مكاتب في ٩٠٪ من تلك المؤسسات، فيما تتوافر الوسائل التعليمية في ٨٠٪ منها.

ونظرت الدراسة كذلك في الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١,٧) بيان للنتائج:



الشكل ١,٧: السلاسل والكتب التعليمية المقررة في المؤسسات المستهدفة



وفقًا للشكل (١,٧)، تبين نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا في مؤسسات تعليم اللغة العربية في ماليزيا كتاب «العربية بين يديك» بنسبة قدرها ٣٦,١١٪، يليها «مواد من إعداد المؤسسة» وكتاب «تعلم العربية للأطفال والناشئين الناطقين باللغات الأخرى» بنسبة متساوية قدرها ١٩,٤٤٪ لكل منهما، ثم كتاب «اللغة العربية من إعداد وزارة التعليم الماليزية»، بنسبة ١٦,٦٧٪، ف«سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، وكتاب «العربية بين يدي أولادنا»، بنسبة متساوية قدرها ١٣,٨٩٪ لكل منهما، ثم كتاب «العربية للناشئين» وكتاب «تعلموا العربية» و«شرح ابن عقيل - ملخص العربية» بنسبة متساوية قدرها ١١,١١٪ لكل منها. ومن الكتب المستعملة أيضًا «الكتاب في تعليم العربية»

بنسبة ٨,٣٣٪، ثم «سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين»، وكتاب «التكلم»، و«سلسلة الكتاب»، و«الطريق إلى العربية»، بنسبة متساوية قدرها ٥,٥٦٪ لكل منها. وهناك مجموعة من الكتب الأخرى مستعملة بنسبة ضئيلة قدرها ٢,٧٨٪ لكل منها.

ثالثاً - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في مملكة ماليزيا الاتحادية:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ١٤٨ طالباً وطالبة من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في ماليزيا.

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولوجية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولوجية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ماليزيا، وعددهم ١٤٨ طالباً وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,٧: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٨٧	٥٨,٧٨٪
	أنثى	٦١	٤١,٢٢٪
	الإجمالي	١٤٨	١٠٠٪
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٠	٠,٠٠٪
	من ١٠ إلى ١٤ عاماً	٠	٠,٠٠٪
	من ١٥ إلى ١٩ عاماً	٧٣	٤٩,٣٢٪
	من ٢٠ إلى ٢٤ عاماً	٦٨	٤٥,٩٥٪
	أكثر من ٢٤ عاماً	٧	٤,٧٣٪
	الإجمالي	١٤٨	١٠٠٪
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٠	٠,٠٠٪
	المفوسطة	١٥	١٠,١٤٪
	الثانوية	٥٩	٣٩,٨٦٪
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٧١	٤٧,٩٧٪
	دراسات عليا	١	٠,٦٨٪
	لا يدرس	٢	١,٣٥٪
	الإجمالي	١٤٨	١٠٠٪
الجنسية	ماليزيا	١٤١	٩٥,٢٧٪
	نيجيريا	٤	٢,٧٠٪
	إندونيسيا	٢	١,٣٥٪
	السودان	١	٠,٦٨٪
	الإجمالي	١٤٨	١٠٠٪

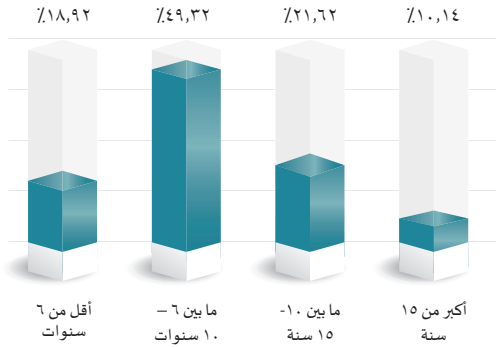
٪٩٠,٥٤	١٣٤	ماليزيا	البلاد الأصلية
٪٢,٧٠	٤	نيجيريا	
٪٢,٠٣	٣	إندونيسيا	
٪١,٣٥	٢	اليمن	
٪٠,٦٨	١	السعودية	
٪٠,٦٨	١	الصين	
٪٠,٦٨	١	السودان	
٪٠,٦٨	١	مصر	
٪٠,٦٨	١	ساما باجاو	
٪١,٠٠	١٤٨	الإجمالي	
٪٧٨,٣٨	١١٦	اللغة الماليزية	اللغة الأولى
٪١١,٤٩	١٧	اللغة العربية	
٪٢,٠٣	٣	اللغة الماليزية والعربية	

فبالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين كما يرصدها الجدول (٤,٧)، فقد توزعوا إلى ثلاث فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الشباب من ١٥ إلى ١٩ عامًا وذلك بنسبة ٤٩,٣٢٪، تليها فئة الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٠ و ٢٤ عامًا بنسبة ٤٥,٩٥٪، ثم فئة الفتيان والفتيات الأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ٤,٧٣٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطلاب الذكور وذلك بنسبة ٥٨,٧٨٪ مقارنة بنسبة الطالبات التي بلغت ٤١,٢٢٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة الجامعية مثّلوا الأغلبية بنسبة ٤٧,٩٧٪، مقارنة بطلبة المرحلة الثانوية الذين مثّلوا ٣٩,٨٦٪ من المشاركين.

ويتضح من إجابات المشاركين أن ٩٥,٢٧٪ منهم يحملون الجنسية الماليزية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلّة منهم. وقد أفاد ٧٨,٣٨٪ من الطلبة المشاركون على أن اللغة الملاوية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٧٦,٣٥٪ منهم مع عائلاتهم. في حين يتحدث ٨,١١٪ من الطلبة المشاركين اللغة العربية في المنزل مع عائلاتهم.

وفي الشكل (٢,٧) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أول ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية:

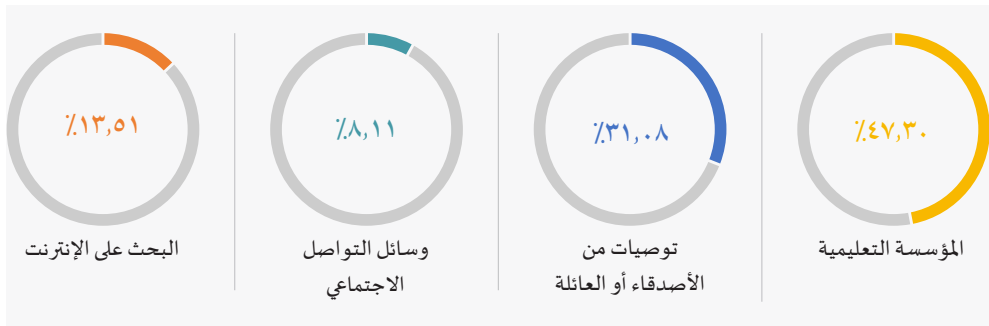
الشكل ٢,٧: سن الدارسين عند بداية تعلم اللغة العربية



حيث يتبين أن ٤٩,٣٢٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا بتعلم اللغة العربية في سن تتراوح بين ٦ و ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ و ١٥ سنة بنسبة ٢١,٦٢٪، فالذين هم دون السادسة من عمرهم بنسبة ١٨,٩٢٪، ثم فئة الذين بدؤوا بتعلم اللغة العربية وقد تجاوزوا ١٥ سنة من عمرهم بنسبة ١٠,١٤٪.

وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناء على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,٧):

الشكل ٣,٧: وسيلة معرفة الدارسين بشأن البرامج الملتحقين بها حالياً



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن جهود المؤسسة التعليمية جاءت في الصدارة بنسبة ٤٧,٣٠٪، ثم توصيات الأصدقاء بنسبة ٣١,٠٨٪، فالبحث عبر الإنترنت بنسبة ١٣,٥١٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ٨,١١٪.

وتظهر الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من هذه البرامج ليست مجانية وإنما هي بمقابل مدفوع، مثلما يظهر في الشكل (٤,٧):

الشكل ٤,٧: البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة



يظهر من الشكل (٤,٧) أن النسبة الكبرى من برامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا، وقدرها 79.73%، هي بمقابل مدفوع، في حين أنها بمنحة دراسية بالنسبة إلى 15.54% من الطلبة المشاركين، وهي مجانية بالنسبة إلى 4.73% منهم.

الجدول ٥,٧: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	١٣٩	93.92%
نعم	٩	6.08%
الإجمالي	١٤٨	100%

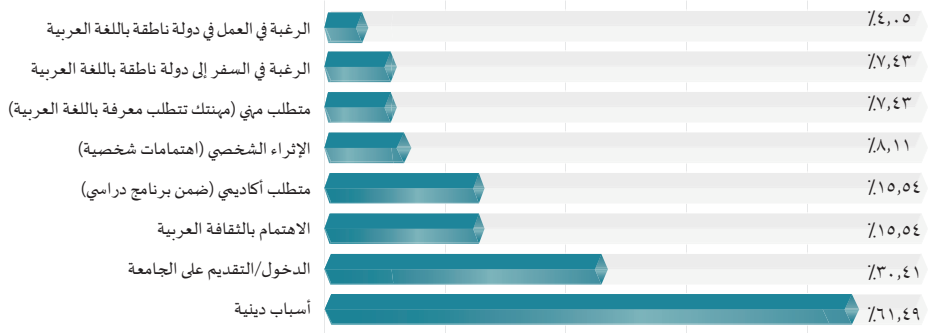
ويظهر في الجدول البياني (٥,٧) أن 93.92% من الطلبة المشاركين لم يسبق لهم المشاركة في برامج التبادل الطلابي (الانغماس اللغوي).

٢. دوافعهم لتعلم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديدهم لتلك الأسباب، لكن عوامل الدين جاءت في المقدمة، بنسبة 61.49%، ثم الحاجة إلى التقدير على الجامعة بنسبة 30.41%، فالاهتمام بالثقافة العربية، والحاجة لدراسة اللغة العربية كمتطلب أكاديمي، بنسبة متساوية قدرها

١٥,٥٤٪ لكل منهما، ثم دوافع الإثراء الشخصي بنسبة ٨,١١٪، فالرغبة في السفر إلى دولة عربية والمتطلب المهني، بنسبة متساوية قدرها ٧,٤٣٪ لكل منهما، والرغبة في السفر للعمل في إحدى الدول العربية بنسبة ٤,٠٥٪، مثلما يظهر في الشكل (٥,٧):

الشكل ٥,٧: 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 (٦,٧) تلخيص لتلك النتائج مرتّبة تنازليًا حسب الوزن النسبي لكل سؤال:

الجدول ٦,٧: 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	اللغة العربيّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي	٦٧	٧٢	٩	٠	٠	١٤٨	٤,٣٩	٠,٣٦	٠,٦	%٨٧,٨٤	٢٨,٢١	أوافق بشدة
٢	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسيّة التي تحفّزني لتعلم اللغة العربيّة	٧٤	٦٢	٨	٢	٢	١٤٨	٤,٣٨	٠,٥٩	٠,٧٧	%٨٧,٥٧	٢١,٨٨	أوافق بشدة
٣	بعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسيّة والقيّمة في مجال دراسي أو مهنيّ	٦٤	٦٨	١٢	٤	٠	١٤٨	٤,٣	٠,٥٣	٠,٧٣	%٨٥,٩٥	٢١,٦	أوافق بشدة
٤	تُعزّز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي	٤٨	٨٠	١٦	٤	٠	١٤٨	٤,١٦	٠,٥١	٠,٧٢	%٨٣,٢٤	١٩,٧١	أوافق
٥	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل	٣٠	٦٩	٢٤	٢٢	٣	١٤٨	٣,٦٨	١,٠٤	١,٠٢	%٧٣,٦٥	٨,١٣	أوافق

ففي الجانب الثقافي، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها %٤٨,٦٥، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة %٤٥,٢٧. وبلغ الوزن النسبي للسؤال %٨٧,٨٤ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٩، وانحراف معياري قدره ٠,٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

ويظهر من الجدول (٦,٧) أن الدين من الدوافع الرئيسيّة لتعلم اللغة العربية في ماليزيا؛ إذ لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها %٥٠، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة %٤١,٨٩. وبلغ الوزن النسبي للسؤال %٨٧,٥٧ بمتوسط حسابي قدره ٤,٣٨، وانحراف معياري قدره ٠,٧٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة بشدة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في ماليزيا.

وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت %٤٥,٩٥، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة %٤٣,٢٤. وبلغ الوزن النسبي للسؤال %٨٥,٩٥ بمتوسط حسابي قدره ٤,٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين في مجال الدراسة والمهنة.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٥٤,٠٥٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٢,٤٣٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٣,٢٤٪، بمتوسط حسابي قدره ٤,١٦، وانحراف معياري قدره ٠,٧٢، وكان الاتجاه السائد للينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن إتقان مهارات اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين عامل مهم في تعزيز تطورهم الوظيفي في ماليزيا.

وعن أهمية تعلم اللغة العربية ودورها في سوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٤٦,٦٢٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٠,٢٧٪ ثم الإجابة (محايد) بنسبة ١٦,٢٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٣,٦٥٪، بمتوسط حسابي قدره ٣,٦٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في ماليزيا من وجهة نظر الطلبة المشاركين.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٧,٧) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في ماليزيا؛ وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازلياً 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 ٧,٧ : اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	رائع جداً	رائع	محايد	غير رائع	غير رائع جداً	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	ت-٤٤٤	اتجاه العينة
١	تواصل المعلمين وتوفيرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	٦٣	٦٩	١٦	٠	٠	١٤٨	٤,٣٢	٠,٤٣	٠,٦٦	٪٨٦,٣٥	٢٤,٣٥	راضٍ جداً
		٪٤٢,٥٧	٪٤٦,٦٢	٪١٠,٨١	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٢	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٦٦	٥٩	٢٢	١	٠	١٤٨	٤,٢٨	٠,٥٤	٠,٧٤	٪٨٥,٦٨	٢١,٢٢	راضٍ جداً
		٪٤٤,٥٩	٪٣٩,٨٦	٪١٤,٨٦	٪٠,٦٨	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٣	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلي جميع احتياجاتي التعليمية	٥٠	٧٨	١٧	٣	٠	١٤٨	٤,١٨	٠,٥	٠,٧١	٪٨٣,٦٥	٢٠,٣٢	راضٍ
		٪٣٣,٧٨	٪٥٢,٧٠	٪١١,٤٩	٪٢,٠٣	٪٠,٠٠	٪١٠٠						



م	السؤال	راضي جدًا	راضي	محايد	غير راضي	غير راضي جدًا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	E-test	اتجاه العينة
٤	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغوية وتقديي بناءة.	٤٣	٨٦	١٨	١	٠	١٤٨	٤,١٦	٠,٤٢	٠,٦٤	٪٨٣,١١	٢١,٨١	راضي
٥	أنا راض تمامًا عن بيئة الفصل الدراسي، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٥٠	٧٧	١٧	٢	٢	١٤٨	٤,١٦	٠,٦	٠,٧٨	٪٨٣,١١	١٨,٠٧	راضي
٦	المرافق العامة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملئمة.	٤٦	٧٨	٢٣	١	٠	١٤٨	٤,١٤	٠,٤٧	٠,٦٩	٪٨٢,٨٤	٢٠,١٩	راضي
٧	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدًا.	٤٠	٨٩	١٧	٢	٠	١٤٨	٤,١٣	٠,٤٢	٠,٦٥	٪٨٢,٥٧	٢١,١	راضي
٨	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٣٦	٩٥	١٦	١	٠	١٤٨	٤,١٢	٠,٣٦	٠,٦	٪٨٢,٤٣	٢٢,٦٢	راضي
٩	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويتطور من مستوى الطلبة.	٤٤	٧٦	٢٧	١	٠	١٤٨	٤,١	٠,٥	٠,٧	٪٨٢,٠٣	١٩,٠١	راضي
١٠	أشعر بأني على دراية كافية بالمنهج الدراسي أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية.	٤٦	٧٧	١٩	٤	٢	١٤٨	٤,٠٩	٠,٦٦	٠,٨١	٪٨١,٧٦	١٦,٢٧	راضي
١١	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم.	٣٨	٨٨	١٨	٢	٢	١٤٨	٤,٠٧	٠,٥٥	٠,٧٤	٪٨١,٣٥	١٧,٥١	راضي
١٢	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعليمي للغة العربية	٣٧	٨٣	٢٣	٤	١	١٤٨	٤,٠٢	٠,٥٧	٠,٧٦	٪٨٠,٤١	١٦,٣٨	راضي
١٣	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلم اللغة العربية	٣١	٨٢	٣٣	٢	٠	١٤٨	٣,٩٦	٠,٤٨	٠,٧	٪٧٩,١٩	١٦,٧٦	راضي
١٤	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	٣٠	٨٧	٢٥	٦	٠	١٤٨	٣,٩٥	٠,٥٣	٠,٧٣	٪٧٩,٠٥	١٥,٨٩	راضي
١٥	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	٣٧	٧٢	٢٠	١٩	٠	١٤٨	٣,٨٦	٠,٨٨	٠,٩٤	٪٧٧,١٦	١١,١٣	راضي
١٦	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية (مثل معامل مهارات اللغة).	٣٢	٧٢	٢٣	١٦	٥	١٤٨	٣,٧٤	١,٠٤	١,٠٢	٪٧٤,٨٦	٨,٨٥	راضي

فأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفيرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٤٦,٦٢٪، تليها الإجابة (راضٍ جداً) بنسبة ٤٢,٥٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٦,٣٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٢، وانحراف معياري قدره ٠,٦٦. وكان الاتجاه السائد للينة «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة الشديد عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في ماليزيا.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ جداً» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٤,٥٩٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٩,٨٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٥,٦٨٪، بمتوسط حسابي قدره ٤,٢٨، وانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وكان الاتجاه السائد للينة هو «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في ماليزيا.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين بشأن الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٢,٧٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٣٣,٧٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١١,٤٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٣,٦٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٨، وانحراف معياري قدره ٠,٧١. وكان الاتجاه السائد للينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في ماليزيا.

وبخصوص رأي الطلبة حول تعليقات معلمهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٨,١١٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٩,٠٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٢,١٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٣,١١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٦، وانحراف معياري قدره ٠,٦٤، وكان الاتجاه السائد للينة هو «الرضا»؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلمهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٢,٠٣٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٣٣,٧٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١١,٤٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٣,١١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٦، وانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وكان الاتجاه السائد للبيئة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في ماليزيا، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٢,٧٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٣١,٠٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٥,٥٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٨٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٤، وانحراف معياري قدره ٠,٦٩، وكان الاتجاه السائد للبيئة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عموماً عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في ماليزيا.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٠,١٤٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٧,٠٣٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١١,٤٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٥٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٣، وانحراف معياري قدره ٠,٦٥، وكان الاتجاه السائد للبيئة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عموماً عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في ماليزيا، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٦٤,١٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٤,٣٢٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٠,٨١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٤٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٢، وانحراف معياري قدره ٠,٦٠، وكان الاتجاه السائد للبيئة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من معلمهم في برامج اللغة العربية في ماليزيا.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة وبلغت ٥١,٣٥٪، وتلها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٩,٧٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٠٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١، وانحراف معياري قدره ٠,٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تصميم المناهج المتبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في ماليزيا.

وأما عن مدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٢,٠٣٪، تلها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٣١,٠٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٢,٨٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٧٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٩، وانحراف معياري قدره ٠,٨١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين «راضون» عن المنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية في ماليزيا.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين عن مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٩,٤٦٪، تلها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٥,٦٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٣٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٧، وانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن دروس الدعم والمتابعة المخصصة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٦,٠٨٪، تلها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٥,٥٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٤١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٢، وانحراف معياري قدره ٠,٧٦. وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا.



وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة المشاركين من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٥٥,٤١٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٢,٣٠٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٢٠,٩٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,١٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٦، وانحراف معياري قدره ٠,٧، وكان الاتجاه السائد للعيننة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في ماليزيا وتوافقها مع أهدافهم.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية لطلبة البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٨,٧٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٢٠,٢٧٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٦,٨٩٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٠٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٥، وانحراف معياري قدره ٠,٧٣، وكان الاتجاه السائد للعيننة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في ماليزيا.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة، وقدرها ٤٨,٦٥٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٢٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,١٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وكان الاتجاه السائد للعيننة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في ماليزيا ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٨,٦٥٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٢١,٦٢٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٥,٥٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٤,٨٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٤، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعيننة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين بشأن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها.

٤. اللغة العربية في حياة الطلبة اليومية:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكنهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٨،٧) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدها:

الجدول ٨،٧: توفر المحتوى اللغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	١٤٢	٦	١٤٨
		٪٩٥,٩٥	٪٤,٠٥	٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصول إلى المحتوى باللغة العربيّة على منصّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكن؟	١٣٠	١٨	١٤٨
		٪٨٧,٨٤	٪١٢,١٦	٪١٠٠
٣	هل توجد صُحف باللغة العربيّة متاحة بسهولة حيث تسكن؟	٦١	٨٧	١٤٨
		٪٤١,٢٢	٪٥٨,٧٨	٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصول إلى القنوات التلفزيونيّة الناطقة باللغة العربيّة حيث تسكن؟	٧٢	٧٦	١٤٨
		٪٤٨,٦٥	٪٥١,٣٥	٪١٠٠
٥	هل من السهل الوصول إلى محطات الرّاديو باللغة العربيّة في موقعك؟	٦٣	٨٥	١٤٨
		٪٤٢,٥٧	٪٥٧,٤٣	٪١٠٠

فيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٪٩٥,٩٥، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ٪٤,٠٥، 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 ٪٨٧,٨٤ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ٪١٢,١٦، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٪٥٨,٧٨ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ٪٤١,٢٢، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية حيث يسكنون، أجاب ٥١,٣٥٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية؛ أي ما ٤٨,٦٥٪، أن الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية متاح بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى محطات الراديو باللغة العربية في مقر سكنهم، فقد أجاب ٥٧,٤٣٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية؛ أي ما نسبته ٤٢,٥٧٪ من الطلبة المشاركين أن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

لأغراض هذه الدراسة، كانت هناك سلسلة من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة في المؤسسات المستهدفة في ماليزيا، 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

أظهرت إجابات الطلبة المشاركين رضاهم التام عن تجربتهم بشكل عام في برامج اللغة العربية التي يدرسون فيها، وذكروا أن ذلك ناتج عن عدد من الأمور، منها: تطوّر مستواهم اللغوي في البرنامج، وتطورهم في المواد الدينية والعلوم الشرعية، لا سيما قراءة القرآن وفهمه وتفسيره. وبين بعضهم أن تعامل المعلمين ودعمهم لهم ومساعدتهم في مواجهة الصعوبات التي تواجههم في أثناء التعلم تجعلهم يشعرون بالرضا عن تلك البرامج. وذكر آخرون أن الفوائد التي حصلوا عليها بشكل عام وتطوّر قدراتهم المعرفية منذ التحاقهم بتلك البرامج تجعلهم يشعرون بالرضا، لكنهم لم يحددوا جانباً معيناً منها.

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

ذكر الطلبة المشاركون عددًا من التجارب التي يعدّونها إيجابية منذ التحاقهم بتلك البرامج، ومنها: قراءة القرآن الكريم وفهم الأحاديث النبوية، وقراءة الكتب الدينية، ككتب السيرة والفقه وغيرها من الكتب الشرعية. وذكر آخرون أن البرامج التي يدرسون فيها تعزز دافعيتهم لتعلم اللغة العربية وتحقيق أهدافهم؛ مما يسهم في زيادة تحصيلهم العلمي. وأفاد بعضهم أن التنوع في أساليب التدريس وتوظيف الأنشطة التفاعلية داخل الفصول والمؤسسة بشكل عام تعدّ تجربة إيجابية مروا بها في تلك البرامج. وأفاد آخرون أن تطور مستواهم في أغلب المهارات

اللغوية يعدّ تجربة إيجابية كافية بالنسبة إليهم. ومنهم كذلك من أشاروا إلى الموارد والمصادر التعليمية المتنوعة التي تتيحها لهم المؤسسة لتكون داعماً لهم في أثناء الدراسة.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

تمحورت إجابات الطلبة عن هذا السؤال حول اللغة التي يستعملها المعلمون في التدريس وفي التواصل، وجاءت آراؤهم حيالها متنوعة. فقد أشار بعضهم إلى أن استخدام بعض المعلمين اللغة العربية دون غيرها في أثناء الشرح وحثّ الطلبة على استخدامها والحديث بها يخلق نوعاً من التفاعل الجيد بينهم وبين معلميهم، ويرون في ذلك ميزة تحفزهم على الاجتهاد والتفاعل مع الدروس. وذكر آخرون - وهم الأغلب - أن استخدام المعلمين اللغة المحلية في أثناء الدروس هو ما يجعل التفاعل بينهم وبين معلميهم متميزاً. ويّين بعض الطلبة أن المزج بين اللغتين العربية والمحلية، والإنجليزية في بعض الأحيان، وفقاً للسياق الذي يتطلبه الموضوع هو ما يسهم في جودة التفاعل بينهم وبين معلميهم. وأكد عدد قليل منهم أن التفاعل بينهم وبين معلميهم ممتاز لأن معلميهم متاحون حتى خارج الفصل الدراسي لمساعدتهم في مواجهة أي صعوبات في الدروس.

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

أفاد الطلبة المشاركون أن المناهج بشكل عام متوافقة مع أهدافهم واحتياجاتهم الدراسية. فهي تمكنهم من تحقيق أهدافهم الأكاديمية والتعليمية. وأكد آخرون أنه رغم الصعوبات التي يواجهونها في بعض الموضوعات فإنهم يشعرون بأن المناهج يمكن أن تساعد على تحقيق أهدافهم الدراسية خصوصاً بما فيها من شمولية تميز المواد الدراسية في تلك البرامج. وذكر عددٌ منهم أن المناهج الحالية تتوافق مع احتياجاتهم وأهدافهم الدينية، فهي تساعد الطلبة على فهم النصوص الدينية وقراءتها قراءة جيّدة.

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

ذكر الطلبة المشاركون في هذا الصدد عدداً من الأهداف، ومنها: الرغبة في معرفة اللغة العربية بمختلف لهجاتها والاختلاف بينها وبين العربية الفصحى، وما يميز كل لهجة في البلدان العربية عن غيرها. وأعرب بعض الطلبة عن رغبتهم في التعرف على لهجات بعضها. وذكر بعض الطلبة أن لديهم رغبة في تطوير معارفهم حول الثقافة العربية بشكل عام، ومنها ثقافة الملبس

والطعام والشراب، والعادات والتقاليد، والقيم. ومنهم من أعربوا عن اهتمامهم بالجوانب الثقافية المرتبطة بالإسلام، وكذلك بالجوانب التاريخية في ثقافة الشعوب الناطقة بالعربية ومدى تأثيرها فيهم. وأما عن مدى إسهام برامج اللغة العربية في تحقيق تلك الأهداف، فقد أفاد بعضهم أن البرامج الحالية تحاول مساعدتهم في تحقيق تلك الأهداف، لكنهم ليسوا متأكدين من أنها بمحتواها الحالي قادرة على ذلك.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في مملكة ماليزيا الاتحادية

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولوجية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٣٦ مدرّسًا من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في ماليزيا، وتمثل نسبة الذكور منهم ٦٩,٤٤٪، في حين يمثل الإناث ٣٠,٥٦٪. وتتراوح أعمار الفئة الكبرى من المدرّسين بين ٣١ و ٤٠ عامًا، بنسبة ٤٧,٢٢٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ و ٥٠ عامًا، بنسبة ٢٢,٢٢٪، فالفئة العمرية التي تتراوح بين ٢٤ و ٣٠ عامًا، بنسبة ١٩,٤٤٪، ثم فئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ سنة، بنسبة ٨,٣٣٪، وكانت الفئة الأقل لمن أعمارهم تقل عن ٢٤ عامًا، بنسبة ٢,٧٨٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرّسين، ونسبتهم ٤٤,٤٤٪، يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم فئة من يحملون شهادة الماجستير بنسبة ٢٧,٧٨٪، فالذين يحملون شهادة الدكتوراه بنسبة ٢٥٪.

ومن الملاحظ أن ٦٩,٤٤٪ من المدرّسين يحملون الجنسية الماليزية، تليهم نسبة قدرها ١٩,٤٤٪ ممن يحملون الجنسية النيجيرية، فالذين يحملون الجنسية المصرية بنسبة ٥,٥٦٪. وتبيّن الدراسة كذلك أن ٥٨,٣٣٪ من المدرّسين من أصول ماليزية، وإن كانت هناك نسبة قليلة منهم ترجع أصولهم إلى نيجيريا بنسبة ١٩,٤٤٪، ومصر بنسبة ٨,٣٣٪، وبوركينا فاسو وفلسطين وإندونيسيا ومالي، بنسبة متساوية قدرها ٢,٧٨٪ لكل منها. واللغة الملاوية هي لغة النسبة الكبرى من المعلمين، وقدرها ٦٦,٦٧٪، تليها لغة اليوروبا بنسبة ١١,١١٪، فإحدى اللغات المحليّة بنسبة ٨,٣٣٪، في حين أن ٥,٥٦٪ منهم لغتهم الأولى هي العربية أو الفرنسية. ومن المعلمين نسبة قدرها ٢٢,٢٢٪ ليس لهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية، في مقابل ٧٧,٨٨٪ منهم لديهم شهادة في هذا التخصص. وفي الجدول (٩,٧) تفاصيل لهذه الخصائص:

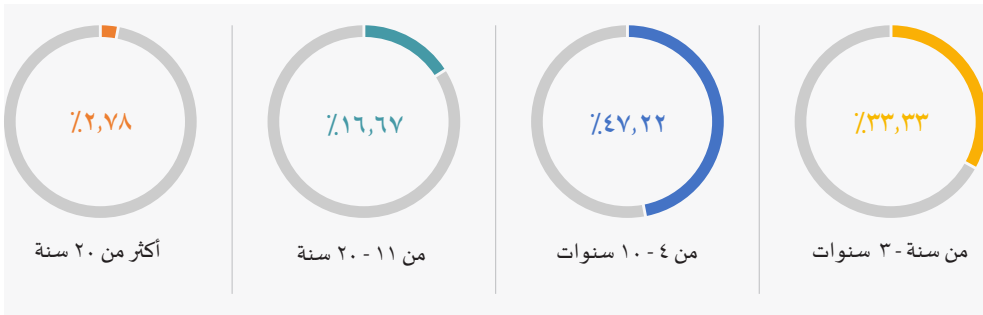
الجدول ٩,٧: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

٪٦٩,٤٤	٢٥	ذكر	الجنس
٪٣٠,٥٦	١١	أنثى	
٪١٠٠	٣٦	الإجمالي	
٪٢,٧٨	١	أقل من ٢٤ عامًا	الفئات العمرية
٪١٩,٤٤	٧	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	
٪٤٧,٢٢	١٧	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	
٪٢٢,٢٢	٨	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	
٪٨,٣٣	٣	أكثر من ٥٠ عامًا	
٪١٠٠	٣٦	الإجمالي	
٪٢,٧٨	١	دبلوم عالي	المؤهل الأكاديمي
٪٤٤,٤٤	١٦	بكالوريوس	
٪٢٧,٧٨	١٠	ماجستير	
٪٢٥	٩	دكتوراه	
٪١٠٠	٣٦	الإجمالي	
٪٦٩,٤٤	٢٥	ماليزيا	الجنسية
٪١٩,٤٤	٧	نيجيريا	
٪٥,٥٦	٢	مصر	
٪٢,٧٨	١	مالي	
٪٢,٧٨	١	ساحل العاج	
٪١٠٠	٣٦	الإجمالي	
٪٥٨,٣٣	٢١	ماليزيا	البلاد الأصلية
٪١٩,٤٤	٧	نيجيريا	
٪٨,٣٣	٣	مصر	
٪٢,٧٨	١	بوركينافاسو	
٪٢,٧٨	١	فلسطين	
٪٢,٧٨	١	إندونيسيا	
٪٢,٧٨	١	مالي	
٪٢,٧٨	١	لم يحدد	
٪١٠٠	٣٦	الإجمالي	
٪٦٦,٦٧	٢٤	اللغة الماليزية	اللغة الأولى
٪١١,١١	٤	لغة اليوروبا	
٪٨,٣٣	٣	لغة محلية	
٪٥,٥٦	٢	اللغة العربية	
٪٥,٥٦	٢	اللغة الفرنسية	
٪٢,٧٨	١	اللغة الإنجليزية	
٪١٠٠	٣٦	الإجمالي	
٪٢٢,٢٢	٨	لا	
٪٧٧,٧٨	٢٨	نعم	مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية
٪١٠٠	٣٦	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 ٦,٧: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحالية



تبين الدراسة أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٤٧,٢٢٪، تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة بين ٤ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين سنة واحدة و٣ سنوات، بنسبة ٣٣,٣٣٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و٢٠ عامًا، بنسبة ١٦,٦٧٪. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٢,٧٨٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة.



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



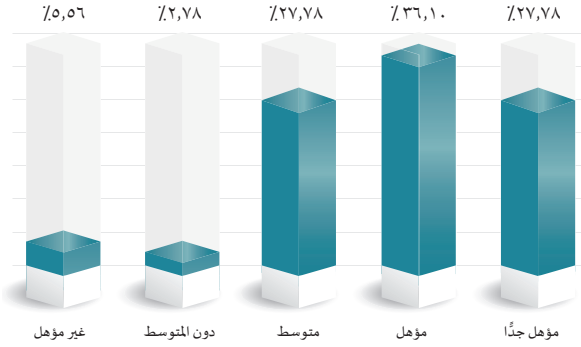
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن ٤٤,٤٤٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في ماليزيا لديهم خبرة في المجال تتراوح بين سنة واحدة و ٥ سنوات، تلهم نسبة قدرها ٣٣,٣٣٪ تزيد خبرتهم في المجال عن ١٠ سنوات، فنسبة قدرها ٢٢,٢٢٪ لمن لديهم خبرة في المجال تتراوح بين ٥ و ١٠ سنوات.

الجدول ١٠،٧: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
٣٣,٣٣٪	١٢	لا
٦٦,٦٧٪	٢٤	نعم
١٠٠٪	٣٦	الإجمالي

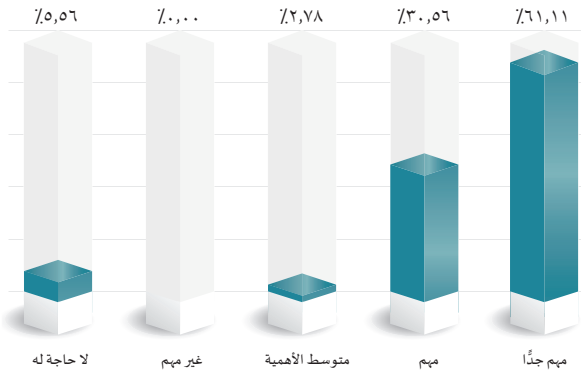
وتبين نتائج الدراسة كذلك أن نسبة كبرى من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٦٦,٦٧٪، سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغة ثانية، في حين أن ٣٣,٣٣٪ منهم لم يسبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٨،٧: آراء المعلمين حول تأهيلهم العلمي



وتبيّن نتائج الدراسة كذلك أن ٣٦,١٠٪ من المعلمين المستهدفين يرون أنهم «مؤهّلون» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢٧,٧٨٪ يرون أنهم «مؤهّلون جدًا» أو «مؤهّلون بدرجة متوسطة» لهذه الوظيفة، فنسبة أخرى قدرها ٥,٥٦٪ يرون أنهم «غير مؤهلين» لهذه الوظيفة، ونسبة ضئيلة قدرها ٢,٧٨٪ يرون تأهيلهم لهذه الوظيفة «دون المتوسط».

الشكل ٩،٧: آراء المعلمين حول تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦١,١١٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في ماليزيا يرون أن ذلك أمر «مهم جدًا»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠,٥٦٪ يرون أنه أمر «مهم»، فيما رأى ٥,٥٦٪ منهم أن ذلك الأمر «لا حاجة له»، ونسبة منهم أخرى ضئيلة قدرها ٢,٧٨٪ يرون أنه أمر «متوسط الأهمية».

الجدول ١١,٧: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية

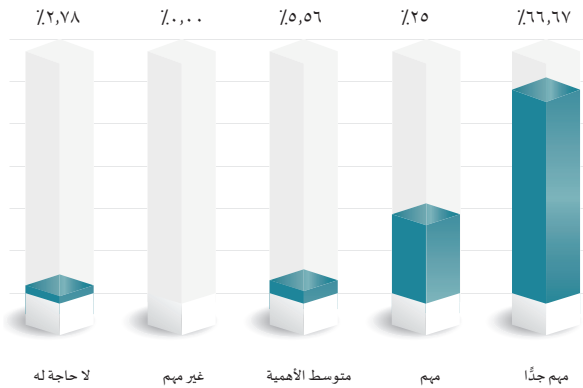
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢١	٪٥٨,٣٣
نعم	١٥	٪٤١,٦٧
الإجمالي	٣٦	٪١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أن ٥٨,٣٣٪ من أعضاء العينة لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن نسبة منهم قدرها ٤١,٦٧٪ 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 بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصّل بالنتائج:

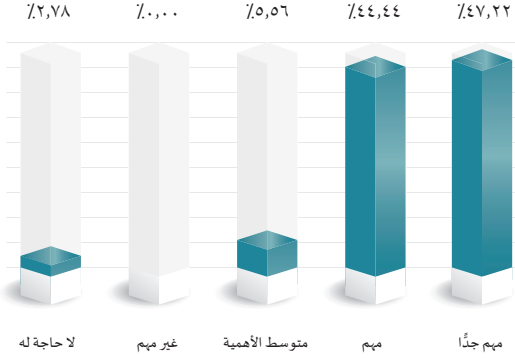
الشكل ١٠,٧: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



على الرغم من تباين الآراء حول طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، فإن أغلب المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، ونسبتهم ٦٦,٦٧٪، يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية

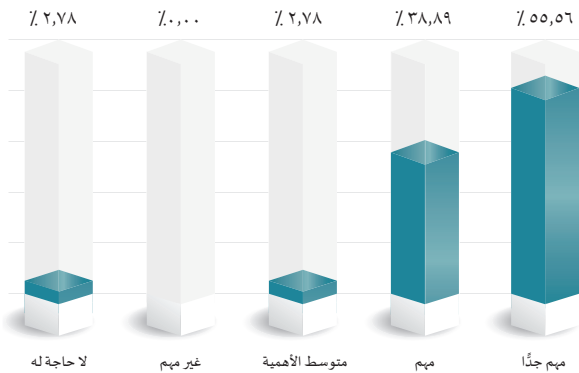
لغير الناطقين بها «مهمة جداً»، فيما رأى ٢٥٪ منهم أنها «مهمة»، و٥,٥٦٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية»، ورأت نسبة ضئيلة منهم قدرها ٢,٧٨٪ أن ذلك أمر «لا حاجة له».

الشكل ١١,٧: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



وأما عن جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٤٧,٢٢٪، أنها «مهمة جداً»، تليها نسبة منهم قدرها ٤٤,٤٤٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ٥,٥٦٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١٢,٧: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



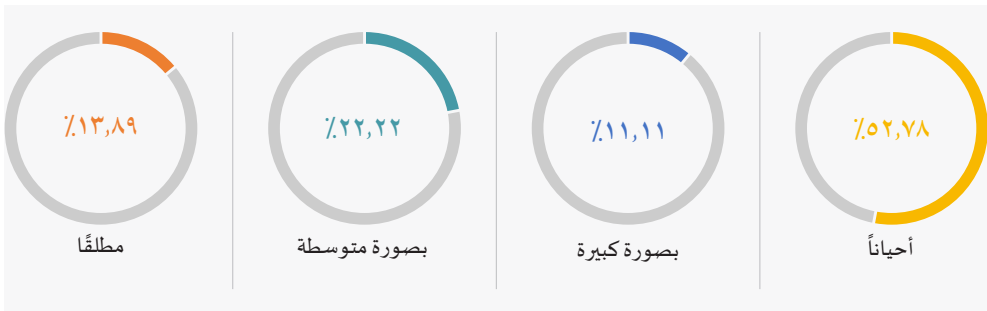
وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن ٥٥,٥٦٪ من المدرسين المستهدفين يرون أن ذلك الأمر «مهم جداً»، تليهم نسبة قدرها ٣٨,٨٩٪ يرون أنه «مهم»، فيما ترى نسبة ضئيلة قدرها ٢,٧٨٪ أنها أمر «متوسط الأهمية» أو «لا حاجة له».

الجدول ١٢,٧: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٧	٪١٩,٤٤
نعم	٢٩	٪٨٠,٥٦
الإجمالي	٣٦	٪١٠٠

توضح البيانات في الجدول (١٢,٧) أن نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين قدرها ٪٨٠,٥٦ يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تلهم نسبة قدرها ٪١٩,٤٤ منهم لا يستفيدون من تلك المصادر.

الشكل ١٣,٧: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح النتائج أن ٪٥٢,٧٨ من المدرسين المشاركين يفعلون ذلك «أحياناً»، تلهم نسبة قدرها ٪٢٢,٢٢ منهم يستعينون بها «بدرجة متوسطة»، فنسبة أخرى قدرها ٪١٣,٨٩ منهم لا يستعينون بها «مطلقاً»، فنسبة أخيرة قدرها ٪١١,١١ منهم يستعينون بها بدرجة «كبيرة».

الجدول ١٣,٧: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
٪١١,١١	٤	لا
٪٨٨,٨٩	٣٢	نعم
٪١٠٠	٣٦	الإجمالي

وتوضح البيانات أيضًا أن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٪٨٨,٨٩، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ٪١١,١١ لا يفعلون ذلك. وتوضح البيانات أيضًا أن النسبة الكبرى من المدرسين

الجدول ١٤,٧: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
٪١٩,٤٤	٧	لا
٪٨٠,٥٦	٢٩	نعم
٪١٠٠	٣٦	الإجمالي

المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٪٨٨,٨٩، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ٪١١,١١ لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٥,٧: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
٪ ١١,١١	٤	لا
٪ ٨٨,٨٩	٣٢	نعم
٪ ١٠٠	٣٦	الإجمالي

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، تبين إجابات المدرسين المشاركين أن تلك العملية ممارسة شائعة جداً لديهم؛ حيث يلجأ إليها ٪ ٨٨,٨٩ منهم، فيما لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٪ ١١,١١.

الجدول ١٦,٧: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
٪ ١١,١١	٤	لا
٪ ٨٨,٨٩	٣٢	نعم
٪ ١٠٠	٣٦	الإجمالي

وتوضح البيانات في الجدول (١٦,٧) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٪ ٨٨,٨٩، فيما ترى نسبة قليلة منهم عكس ذلك، وقدرها ٪ ١١,١١.

الجدول ١٧,٧: مدى دمج السياقات الثقافية في أنشطة التعلم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٨,٣٣٪
نعم	٣٣	٩١,٦٧٪
الإجمالي	٣٦	١٠٠٪

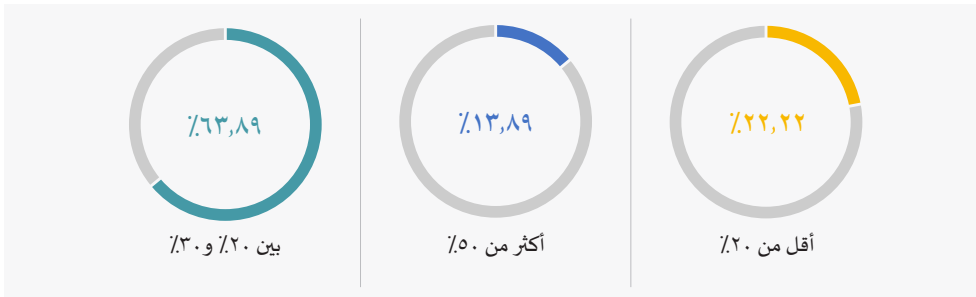
ويتبين أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٩١,٦٧٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٨,٣٣٪.

الجدول ١٨,٧: مدى دمج إستراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٨,٣٣٪
نعم	٣٣	٩١,٦٧٪
الإجمالي	٣٦	١٠٠٪

وأما بخصوص تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، توضح البيانات أن الأغلبية العظمى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٩١,٦٧٪، تستخدم تلك الإستراتيجية، في حين لا تستخدمها نسبة ضئيلة منهم، وقدرها ٨,٣٣٪.

الشكل ١٤,٧: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٤,٧) أن نسبة قدرها ٦٣,٨٩٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٢٢,٢٢٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تقل عن ٢٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ١٣,٨٩٪ يتحدث طلابهم العربية مدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة التدريسية.

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

في هذا الجزء من الدراسة سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهام الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (١٩،٧) مجموعة الأسئلة التي طُرحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ١٩،٧: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	3581-1	إتجاه العينة
١	يوفر البرنامج للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة.	١١	٢٢	٣	٠	٠	٣٦	٤,٢٢	٠,٣٤	٠,٥٨	٪٨٤,٤٤	١٢,٥٩	أوافق بشدة
		٪٣٠,٥٦	٪٦١,١١	٪٨,٣٣	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٢	التواصل والتعاون مع الزملاء فعّال وسهل.	٩	٢٣	٤	٠	٠	٣٦	٤,١٤	٠,٣٤	٠,٥٨	٪٨٢,٧٨	١١,٦٩	أوافق
		٪٢٥	٪٦٣,٨٩	٪١١,١١	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٣	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	١٣	١٦	٥	٢	٠	٣٦	٤,١١	٠,٧١	٠,٨٤	٪٨٢,٢٢	٧,٩١	أوافق
		٪٣٦,١١	٪٤٤,٤٤	٪١٣,٨٩	٪٥,٥٦	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٤	التواصل مع الطلبة فعّال وسهل.	٩	٢٢	٤	١	٠	٣٦	٤,٠٨	٠,٤٧	٠,٦٨	٪٨١,٦٧	٩,٥٣	أوافق
		٪٢٥	٪٦١,١١	٪١١,١١	٪٢,٧٨	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٥	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	٧	٢٤	٤	١	٠	٣٦	٤,٠٣	٠,٤٢	٠,٦٤	٪٨٠,٥٦	٩,٥٦	أوافق
		٪١٩,٤٤	٪٦٦,٦٧	٪١١,١١	٪٢,٧٨	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٦	تُلبّي الموارد والمواد التعليمية احتياجاتي التدريسية	٥	٢٦	٣	٢	٠	٣٦	٣,٩٤	٠,٤٤	٠,٦٦	٪٧٨,٨٩	٨,٥٣	أوافق
		٪١٣,٨٩	٪٧٢,٢٢	٪٨,٣٣	٪٥,٥٦	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٧	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	٧	١٨	٧	٢	٢	٣٦	٣,٧٢	١,٠٣	١,٠٢	٪٧٤,٤٤	٤,٢٦	أوافق
		٪١٩,٤٤	٪٥٠	٪١٩,٤٤	٪٥,٥٦	٪٥,٥٦	٪١٠٠						

٨	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطاً إضافية عليهم.	٥	١٧	٧	٥	٢	٣٦	٣,٥	١,١٤	١,٠٧	٪٧٠	٢,٨١	أوافق
		٪١٣,٨٩	٪٤٧,٢٢	٪١٩,٤٤	٪١٣,٨٩	٪٥,٥٦	٪١٠٠						
٩	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقية.	٤	١٨	٦	٦	٢	٣٦	٣,٤٤	١,١٤	١,٠٧	٪٦٨,٨٩	٢,٥	أوافق
		٪١١,١١	٪٥٠	٪١٦,٦٧	٪١٦,٦٧	٪٥,٥٦	٪١٠٠						
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ.	٥	١٣	١٠	٥	٣	٣٦	٣,٣٣	١,٢٨	١,١٣	٪٦٦,٦٧	١,٧٧	محايد
		٪١٣,٨٩	٪٣٦,١١	٪٢٧,٧٨	٪١٣,٨٩	٪٨,٣٣	٪١٠٠						

فبالنسبة إلى رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٦١,١١٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣٠,٥٦٪ أجابوا بـ «موافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٢٢، بانحراف معياري قدره ٠,٥٨، ونسبة إجماع قدرها ٨٤,٤٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة بشدة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالاً وسهلاً، تبين نتائج الدراسة أن ٦٣,٨٩٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و ٢٥٪ منهم «موافقون بشدة»، و ١١,١١٪ منهم «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١٤، بانحراف معياري قدره ٠,٥٨، ونسبة إجماع قدرها ٨٢,٧٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبين نتائج الدراسة أن ٤٤,٤٤٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٦,١١٪ «يوافقون بشدة» على ذلك، فنسبة ثلثة قدرها ١٣,٨٩٪ «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١١، بانحراف معياري قدره ٠,٨٤، ونسبة إجماع قدرها ٨٢,٢٢٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعالاً وسهلاً»، تبين نتائج الدراسة أن ٦١,١١٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٥٪ منهم «موافقون بشدة»، فنسبة منهم قدرها ١١,١١٪ «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٨، بانحراف معياري قدره ٠,٦٨، ونسبة إجماع قدرها ٨١,٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، فقد أجاب ٦٦,٦٧٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ١٩,٤٤٪ منهم بـ «أوافق بشدة»، فيما أجاب ١١,١١٪ منهم بـ «محايد»، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٣، بانحراف معياري قدره ٠,٦٤، وبنسبة إجماع قدرها ٨٠,٥٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٧٢,٢٢٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ١٣,٨٩٪ أجابوا بـ «أوافق بشدة»، فنسبة منهم قدرها ٨,٣٣٪ أجابوا بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٤، بانحراف معياري قدره ٠,٦٦، وبنسبة إجماع قدرها ٧٨,٨٩٪؛ 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 ٥٠٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «أوافق»، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٩,٤٤٪ منهم أجابوا بـ «أوافق بشدة» و«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٢، بانحراف معياري قدره ١,٠٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧٤,٤٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطاً إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الموافقة» بنسبة ٤٧,٢٢٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ١٩,٤٤٪، فالإجابتان «لا أوافق» و«أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٣,٨٩٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥، بانحراف معياري قدره ١,٠٧، وبنسبة إجماع قدرها ٧٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٥٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٦,٦٧٪ أجابوا بـ «محايد» و«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٤، بانحراف معياري قدره ١,٠٧، وبنسبة إجماع قدرها ٦٨,٨٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرضياً،



أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٣٦,١١٪ بـ«أوافق»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٧,٧٨٪ أجابوا بـ«محايد»، فنسبة متساوية قدرها ١٣,٨٩٪ أجابوا بـ«أوافق بشدة» و«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٣، بانحراف معياري قدره ١,١٣، وبنسبة إجماع قدرها ٦٦,٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

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

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

تنوعت طرق التدريس التي يعتمد عليها المعلمون في دروسهم بين طرق تقليدية وأخرى حديثة. فبعضهم يستخدم طريقة التدريس بالترجمة والطريقة السمعية الشفهية. وبعضهم يعتمدون الطريقة التواصلية والتعليم التعاوني. وأفاد آخرون أن طريقتهم في التدريس تتوافق مع طرق شرح الدروس والخطوات الموصى بها في الكتب المعتمدة لديهم في البرامج. وأما عن تقنيات التدريس التي يستخدمونها، فقد ذكروا أنهم يوظفون جميع التقنيات المتاحة لهم في البرامج، وتشمل: شبكة الإنترنت والمنصات التعليمية المتاحة لتدريس العربية، والماسح الضوئي، والبروجكتور، والسبورة الذكية. وأفاد بعضهم أن البرامج تشهد تقدمًا مستمرًا من حيث توفير التقنيات اللازمة للتدريس، وهو ما يجعل توظيفها في التدريس أمرًا مهمًا ويسيرًا بالنسبة إليهم.

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

أفاد جميع المعلمين أن استخدام لغة وسيطة غير العربية في التدريس من الأمور السائدة لديهم. وأضافوا أن ذلك لا يعني أنها الطريقة المثلى في التدريس، لكن الصعوبات التي يواجهها الدارسون في فهم بعض الكلمات والقواعد الصعبة تجعل استخدام لغة وسيطة أمرًا ضروريًا لاستمرار العملية التعليمية بنجاح. وأما اللغات الوسيطة المستخدمة، فذكر أغلب المعلمين أنها اللغة المحلية، بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية في سياقات قليلة جدًا.

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

تنوعت التحديات التي يواجهها المعلمون في تدريس العربية، وتتعلق في أغلبها بالطلبة أنفسهم، لا سيما الطلبة الملتحقين بالمراكز الإسلامية، الذين يجدون صعوبة في فهم قواعد النحو والصرف، وأشار بعضهم إلى أن الطلبة ينقصهم الدافع لبذل الجهد الكافي لفهم تلك الدروس. وذكر معلمون آخرون أن البيئة المحيطة بالدارسين لا تساعدهم على تطبيق ما يتعلمونه في البرامج، بسبب غلبة اللغة المحلية وغياب البيئة التي يمكن أن توفر للطلاب ظروف الانغماس اللغوي وتجاوز الصعوبات الكثيرة التي يواجهها في تعلم العربية. كما أن كثيرًا من البرامج تعتمد اللغة المحلية في التدريس، وهذا في نظرهم عائق يواجهونه في تدريس العربية، خصوصًا فيما يتصل ببعض المهارات الإنتاجية التي لا يستطيع الدارس تطبيقها. وأشار بعض المعلمين كذلك إلى صعوبة استخدام التقنيات الحديثة في التدريس رغم توفرها؛ لأنهم بحاجة إلى تدريب يؤهلهم لاستخدامها.

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

قدم المعلمون عددًا من المقترحات التي يعتقدون أنها ستسهم في تعزيز التواصل وتبادل الخبرات مع المعلمين الآخرين، ومنها: إقامة الورش التدريبية والمؤتمرات العلمية، وتفعيل الأنشطة والمسابقات بين البرامج. وأفاد بعضهم أن ثمة حاجة ماسة لإنشاء منصة تجمع بين معلمي اللغة العربية في ماليزيا لتمكينهم من تبادل الخبرات وإفادة بعضهم بعضًا. واقترح بعض المعلمين ضرورة تكوين لجان مستقلة تشرف على الممارسات التعليمية في البرامج لتحقيق لها التميز وجودة الأداء. واقترحوا كذلك تنشيط التعاون مع المؤسسات الخارجية وتوفير الموارد التعليمية لا سيما الكتب الدراسية المتطورة، وهذا من أهم ما يمكن أن يسهم في تحسين مستوى تدريس العربية في البرامج الحالية، وذكروا أن المؤسسات الخارجية المهتمة يمكنها أن تقوم ببعض المبادرات كإقامة الدورات المتخصصة للمساعدة على تحسين أداء البرامج وتحقيق أهدافها.

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

انقسمت إجابات المعلمين في هذا الشأن إلى ثلاث فئات. فقد أعرب فريق من المدرسين عن رضاهم عن المناهج المستخدمة حاليًا في البرامج لأنها معتمدة في جامعات عالمية ومعترف عليها في تدريس العربية، ولذا فهم يرونها مناسبة. وهناك فئة منهم أبدوا رضاهم عن المناهج



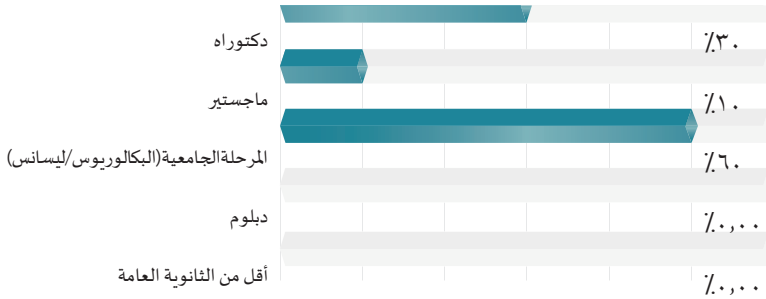
الحالية، لكنهم لاحظوا أن ما يعيها هو أنها لا تراعي مستويات الطلبة وتحتاج لوسائل مساعدة أو تحسينية لتيسيرها على الدارسين. وأما الفئة الثالثة من المدرسين المشاركين، فقد ذكروا أن المناهج الحالية جيدة لكنها ليست مخصصة لمتعلمي العربية لغة ثانية؛ إذ إن أغلبها قد صُمم للناطقين بالعربية لغة أولى، وهذا ما يجعلها بحاجة لتغيير تام.

خامساً - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في مملكة ماليزيا الاتحادية

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديموغوية

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

الشكل ١٥،٧: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن ٣٠٪ من المديرين المستهدفين يحملون شهادة الدكتوراه، وما يمثل ٦٠٪ يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم نسبة قدرها ١٠٪ من حملة شهادة الماجستير.

الجدول ٢٠,٧: تخصصات مديري المؤسسات

النسبة المئوية	عدد المديرين	التخصص
٤٠٪	٤	اللغة العربية
٢٠٪	٢	اللغة العربية والعلوم الإسلامية والشريعة
١٠٪	١	التربية الإسلامية
١٠٪	١	اللغويات العربية
١٠٪	١	الإدارة التربوية
١٠٪	١	الهندسة المعمارية
١٠٠٪	١٠	الإجمالي

وأما التخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، فقد أظهرت الدراسة أن ٤٠٪ منهم متخصصون في اللغة العربية، تلهم نسبة قدرها ٢٠٪ تخصصهم في اللغة العربية والعلوم الإسلامية والشريعة، فنسبة أخرى متساوية قدرها ١٠٪ لديهم تخصص في كل من التربية الإسلامية، واللغويات العربية، والإدارة التربوية، والهندسة المعمارية.

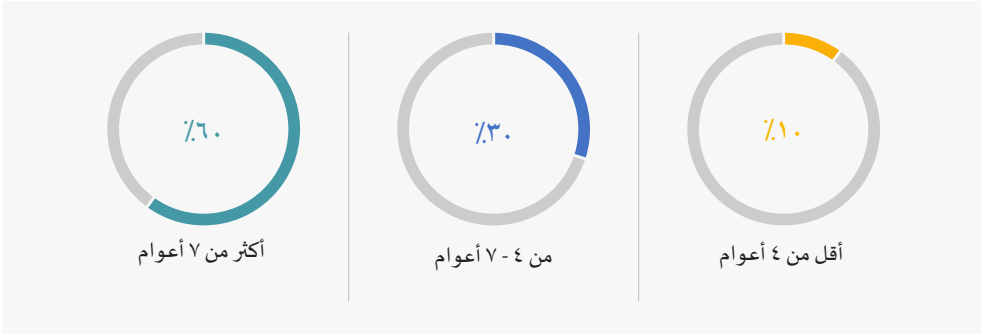
الجدول ٢١,٧: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

النسبة المئوية	عدد المديرين	اللغات
٥٠٪	٥	اللغة الماليزية
٨٠٪	٨	اللغة الإنجليزية
٥٠٪	٥	اللغة العربية
١٠٪	١	لغة اليوروبا

وأما عن اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في ماليزيا، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٥٠٪ منهم يتقنون اللغة الملاوية، و ٨٠٪ منهم يتقنون اللغة الإنجليزية، و ٥٠٪ منهم يتقنون اللغة العربية، و ١٠٪ منهم يتقنون لغة اليوروبا.



الشكل ١٦,٧: عدد سنوات الخبرة لمديري البرامج

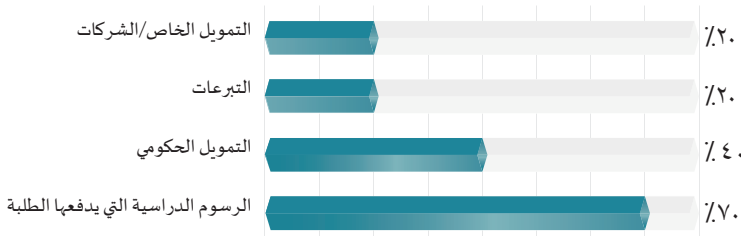


وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٦٠٪ منهم، لديهم خبرة في المجال تزيد على سبع سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ تتراوح خبرتهم في إدارة المؤسسات بين ٤ إلى ٧ سنوات، فنسبة قدرها ١٠٪ منهم تقل خبرتهم في المجال عن أربع سنوات.

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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

الشكل ١٧,٧: مصادر الدخل في برامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في ماليزيا، أظهرت الدراسة أن ٧٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد أساساً على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وعلى التمويل الحكومي بالنسبة إلى ٤٠٪ من المؤسسات، وعلى التبرعات بالنسبة إلى ٢٠٪ منها، وفيما تعتمد ٢٠٪ منها كذلك على التمويل الخاص أو تمويل الشركات.

الجدول ٢٢،٧: 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	١	١٠٪
٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠,٠٠٪
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	٩	٩٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية تُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٩٠٪ من المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في ماليزيا، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ١٠٠ ألف و ٢٠٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ١٠٪ منها.

الجدول ٢٣،٧: البرامج المجانية والمدفوعة

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

وتوضح نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في ماليزيا تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، في حين أن الدراسة مجانية في ٣٠٪ من تلك المؤسسات.

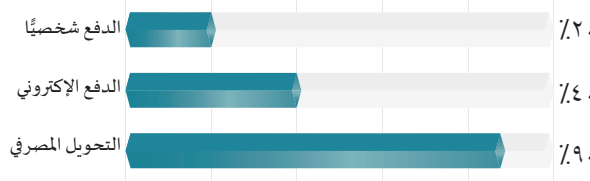
الجدول ٢٤،٧: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

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



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

الشكل ١٨,٧: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادة بالتحويل المصرفي لدى ٩٠٪ من المؤسسات، أو بالدفع الإلكتروني لدى ٤٠٪ من المؤسسات، أو الدفع بصفة شخصية في ٢٠٪ منها.

الشكل ١٩,٧: المنح الدراسية والمساعدات المالية لدى البرامج



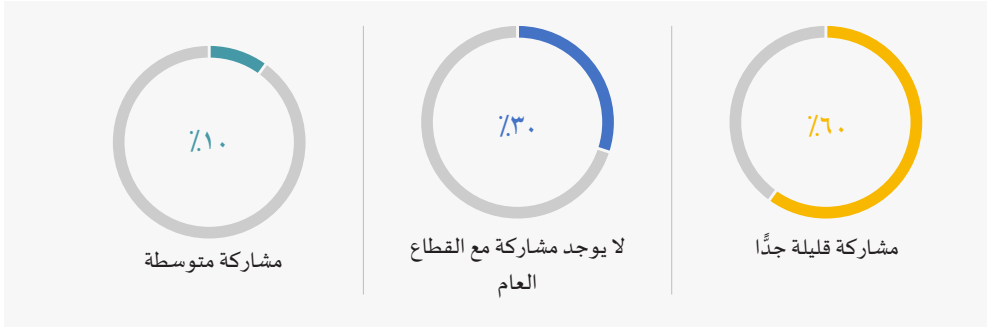
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مؤسسات تعليم العربية في ماليزيا لديها منح دراسية، و ١٠٪ منها تقدم مساعدات مالية، في مقابل ٤٠٪ منها لا تقدم أي دعم مالي.

الجدول ٢٥,٧: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

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

وتوضح نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ماليزيا لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية، في مقابل ٦٠٪ ليس لديها أي شراكات مع منظمات خارجية.

الشكل ٢٠،٧: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن ٦٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم يحظى بمشاركة قليلة جدا من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٣٠٪ منهم أن مؤسساتهم لا تحظى بأي مشاركة من القطاع العام، ويرى ١٠٪ منهم أن تلك المشاركة متوسطة.

وفي جانب متصل، اتجهت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ماليزيا توفر لطلبتها برامج للانغماس اللغوي، وكذلك معرفة وجهة نظر مديري المؤسسات حول ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة. وفيما يلي بيان بالنتائج:

الجدول ٢٦،٧: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللغوي

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



حيث تبيّن نتائج الدراسة أن ٦٠٪ فقط من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ماليزيا تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل ٤٠٪ منها لا توفر تلك البرامج لطلبتها. وتبين الدراسة أيضاً أن جميع برامج الانغماس اللّغوي المتاحة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في ماليزيا مجانية، وتوفر جميع هذه المؤسسات سكناً خاصاً لطلبتها خلال برامج الانغماس اللغوي.

الجدول ٢٧،٧: مدة برامج الانغماس اللّغوي لدى البرامج

النسبة المئوية	عدد البرامج	مدة البرنامج
٥٠٪	٣	أقل من ٣ أشهر
١٦,٦٧٪	١	٣-٦ أشهر
٠,٠٠٪	٠	٦-١٢ شهراً
٣٣,٣٣٪	٢	فترة الإجازة الصيفية

وتبين نتائج الدراسة كذلك أن ٥٠٪ من برامج الانغماس اللّغوي المتاحة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في ماليزيا مدتها تقلّ عن ٣ أشهر، وأن ١٦,٦٧٪ منها مدتها تتراوح بين ٣ إلى ٦ أشهر، وأن ٣٣,٣٣٪ منها تكون خلال فترة الإجازة الصيفية.

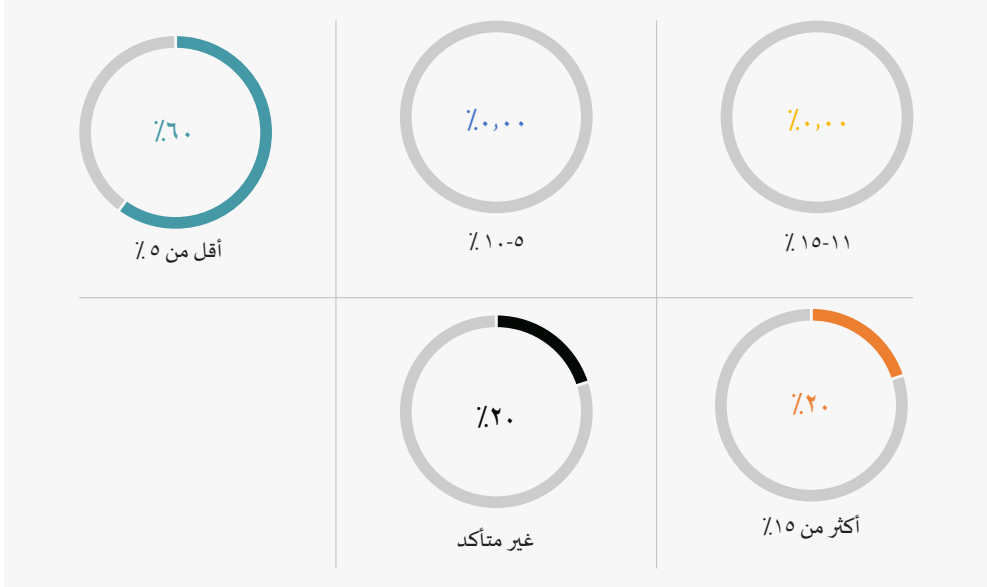
الجدول ٢٨،٧: الدول التي تتعاون معها البرامج في برامج الانغماس اللغوي

الدولة	النسبة المئوية
ماليزيا	١٥٪
تايلاند	١٥٪
إندونيسيا	١٥٪
تركيا	١٥٪

وتبيّن الدراسة كذلك أن برامج الانغماس اللّغوي تتم في مؤسسات تهتم بتعليم اللغة العربية في ماليزيا، وتايلاند وإندونيسيا، وتركيا.

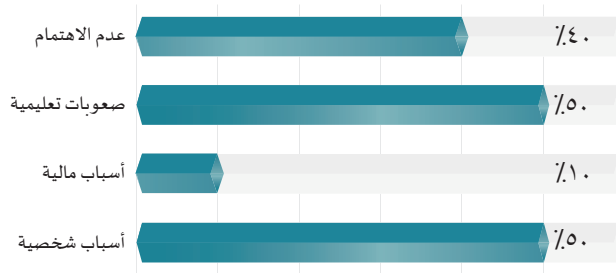
ونظرت الدراسة كذلك في معدلات التسرب اللّغوي في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ماليزيا وأسبابها، وفيما يلي بيان بالنتائج:

الشكل ٢١,٧: معدل التسرب الدراسي في البرامج



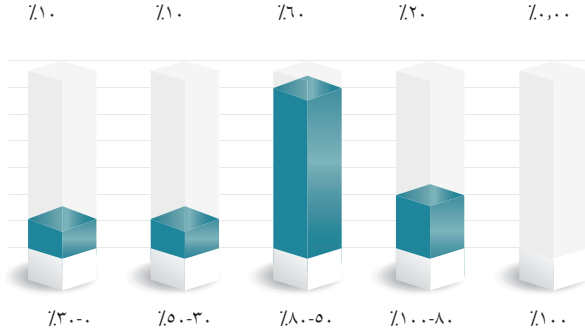
حيث يتضح من نتائج الدراسة أن ٦٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية أقل من ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ٢٠٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، وكان ٢٠٪ منهم أيضًا غير متأكدين.

الشكل ٢٢,٧ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج



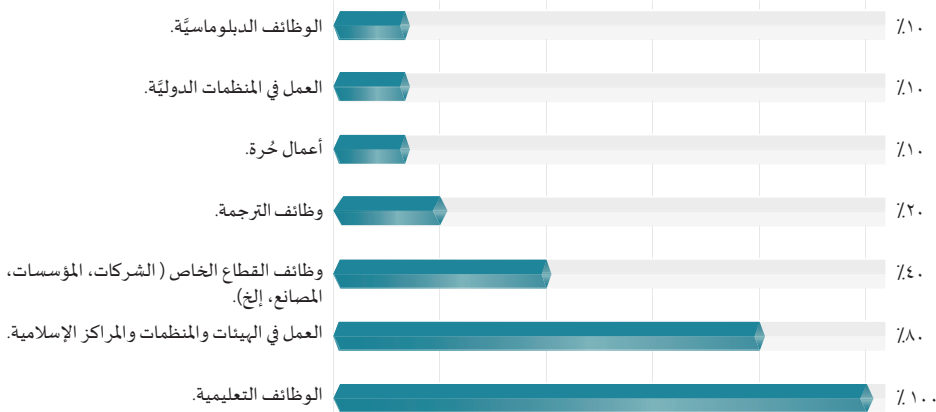
وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود لأسباب شخصية، ويرى ٥٠٪ منهم أيضًا أنها نتيجة لصعوبات تعليمية، في حين يرى ٤٠٪ منهم أنها نتيجة لعدم الاهتمام، ويرى ١٠٪ منهم أنها تعود لأسباب مالية.

الشكل ٢٣،٧: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٦٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الطلبة، تليها نسبة ٢٠٪ منهم يقدرونها بما بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة، فيما يقدر ١٠٪ منهم أنها تقلّ عن ٣٠٪ من الطلبة، أو تتراوح ما بين ٣٠ و ٥٠٪ من الطلبة.

الشكل ٢٤،٧: الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها الوظائف التعليمية في رأي ١٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، يلها العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية في رأي ٨٠٪ منهم، ثم وظائف القطاع الخاص في رأي ٤٠٪ منهم، فوظائف الترجمة في رأي ٢٠٪ منهم، ثم الأعمال الحرة أو الوظائف الدبلوماسية أو العمل في المنظمات الدولية في رأي ١٠٪ منهم.

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

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

الجدول ٢٩،٧: تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج تعليم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٦٠٪	٣٠٪	١٠٪	٠٪	٠٪	١٠	٤,٥	٠,٤٥	٠,٦٧	٩٠٪	٧,٠٧	أوافق بشدة
٢	ما مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٥٠٪	٤٠٪	١٠٪	٠٪	٠٪	١٠	٤,٤	٠,٤٤	٠,٦٦	٨٨٪	٦,٦٧	أوافق بشدة
٣	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٦٠٪	٣٠٪	٠٪	١٠٪	٠٪	١٠	٤,٤	٠,٨٤	٠,٩٢	٨٨٪	٤,٨٣	أوافق بشدة
٤	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	٣٠٪	٤٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠	٣,٧	١,٦١	١,٢٧	٧٤٪	١,٧٤	أوافق
٥	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٢٠٪	٥٠٪	١٠٪	٠٪	٢٠٪	١٠	٣,٥	١,٨٥	١,٣٦	٧٠٪	١,١٦	أوافق
٦	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٢٠٪	٥٠٪	٠٪	١٠٪	٢٠٪	١٠	٣,٤	٢,٠٤	١,٤٣	٦٨٪	٠,٨٨	أوافق

٧	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	١	٤	١	١	٣	١٠	٢,٩	٢,٠٩	١,٤٥	%٥٨	-٠,٢٢	محايد
٨	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	٢	٢	١	٣	٢	١٠	٢,٩	٢,٠٩	١,٤٥	%٥٨	-٠,٢٢	محايد
٩	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٢	٣	١	٣	٢	١٠	٢,٩	٢,٠٩	١,٤٥	%٥٨	-٠,٢٢	محايد
١٠	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	١	٢	٣	١	٣	١٠	٢,٩	٢,٠٩	١,٤٥	%٥٨	-٠,٢٢	محايد
١١	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	١	٢	٣	١	٣	١٠	٢,٩	٢,٠٩	١,٤٥	%٥٨	-٠,٢٢	محايد
١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	٠	٢	٣	١	٣	١٠	٢,٩	٢,٠٩	١,٤٥	%٥٨	-٠,٢٢	محايد

بينت نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في ماليزيا، وقدرها ٦٠٪، «يوافقون بشدة» على أن لدى مؤسساتهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج، تليها نسبة قدرها ٣٠٪ منهم «يوافقون» على ذلك، فيما كانت نسبة ثالثة قدرها ١٠٪ للإجابة «محايد». وسجل المتوسط المرجح نسبة ٤,٥٠، بانحراف معياري قدره ٠,٦٧، وبنسبة الإجماع قدرها ٩٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة بشدة».

وبخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «أوافق بشدة» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٤٠٪، فالإجابة «محايد» بنسبة قدرها ١٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح للسؤال ٤,٤، بانحراف معياري قدره ٠,٦٦، ونسبة إجماع قدرها ٨٨٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «أوافق بشدة».

ويظهر من نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى للمديرين المشاركين، وقدرها ٦٠٪، «يوافقون بشدة» على أن لدى الطلبة دافعا لتعلم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ «يوافقون» على ذلك، فنسبة قدرها ١٠٪ «لا يوافقون» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٤، بانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكانت نسبة الاتفاق ٨٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة بشدة».

وبخصوص ملائمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، كانت إجابة النسبة الكبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٤٠٪ بـ «أوافق»، تليها نسبة قدرها ٣٠٪ أجابوا بـ «أوافق بشدة». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧ بانحراف معياري قدره ١,٢٧، وبنسبة إجماع قدرها ٧٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الموافقة».

وأما عن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابتان «أوافق بشدة» و«لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٠٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٣,٥ بانحراف معياري قدره ١,٣٦ وبنسبة إجماع قدرها ٧٠٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابتان «أوافق بشدة» و«لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما، فالإجابة «لا أوافق» بنسبة ١٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤ بانحراف معياري قدره ١,٤٣، ونسبة إجماع قدرها ٦٨٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في ماليزيا، وقدرها ٤٠٪، «يوافقون» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ «لا يوافقون بشدة» على ذلك، فنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل من الإجابات «محايد» و«لا أوافق» و«أوافق بشدة». وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٢,٩ بانحراف معياري قدره ١,٤٥، وكانت نسبة الإجماع ٥٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الحياد».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٠٪، تليها الإجابات «أوافق بشدة» و«أوافق» و«لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منها، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩ بانحراف معياري قدره ١,٤٥ وبنسبة إجماع قدرها ٥٨٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٤٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ «لا أوافق بشدة»، وأجابت نسبة منهم



قدرها ٣٠٪ بـ«أوافق»، وأجاب ٢٠٪ منهم بـ«أوافق بشدة»، فيما أجاب ١٠٪ منهم بـ«لا أوافق». وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٢,٠٨، بانحراف معياري قدره ١,٦٦، ونسبة إجماع قدرها ٥٦٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما بخصوص تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابتان «محايد» و«لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٠٪ لكل منهما، تليهما الإجابة «أوافق» بنسبة ٢٠٪، فالإجابتان «لا أوافق» و«أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧، بانحراف معياري قدره ١,٣٥، ونسبة إجماع قدرها ٥٤٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وأما عن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٢٠٪، فالإجابتان «أوافق بشدة» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وقد سجل المتوسط المرجح ٢,١، بانحراف معياري قدره ١,٥١، ونسبة إجماع قدرها ٤٢٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «عدم الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في ماليزيا، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابتان «أوافق» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ١,٨، بانحراف معياري قدره ١,١٧، ونسبة إجماع قدرها ٣٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «عدم الموافقة».

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

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

أشار المديرون في إجاباتهم على هذا السؤال إلى أن للموارد المتاحة دورًا حاسمًا في إدارة البرامج، وذكر بعض مديري المراكز الإسلامية أن الموارد المادية المحدودة والدخل المادي

المتواضع ونقص المساهمات تحدّ من قدرة البرامج على التوسع وقبول المزيد من الطلبة. ولاحظوا أن الموارد الحالية ربما تفي بالحد الأدنى لاستمرار البرامج لكنها لا تسمح بأي خطط تطويرية. وأفاد آخرون أن الموارد التعليمية، لا سيما الكتب الدراسية، هي أهم ما تحتاجه المؤسسات حاليًا، فليس هناك كتب مصممة خصيصًا لمُتعلمي العربية في ماليزيا، ومعظمها مناهج مستوردة من الخارج. وأشار آخرون إلى أنّ هناك شحًا في الموارد البشرية والمعلمين المتخصصين في تدريس العربية لغة ثانية، وأن أغلب البرامج تعاني نقصًا في المعلمين المؤهلين مقارنة بالتخصصات والمواد الأخرى التي تدرّسها.

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

قدم المديرون المشاركون في هذا الشأن عددًا من المقترحات، ومنها: توفير بيئة لغوية مناسبة تمكن الطلبة من الانغماس ولو جزئيًا في اللغة الهدف، وأشار بعضهم إلى أنهم بحاجة للتعاون مع المؤسسات الخارجية المهتمة بهذا الشأن لتوفير منح أو برامج انغماس لغوي لطلبتهم. ومن المقترحات كذلك ضرورة تأهيل المعلمين العاملين حاليًا في البرامج؛ لأن كثيرًا منهم بحاجة إلى تطوير في تدريس اللغات الأجنبية. ومن مقترحاتهم أيضًا ضرورة تطوير مناهج خاصة تستهدف دارسي العربية لغة ثانية في ماليزيا. ويّين بعضهم أن البرامج بحاجة إلى حراك تفاعلي فيما بينها، كإقامة مسابقات وأنشطة تفاعلية تسهم في تعزيز العربية وتحفيز الطلبة إلى تعلمها.

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

أشار المديرون في هذا السياق إلى جملة من التطلعات المستقبلية، ومنها: أن تحظى اللغة العربية باهتمام أكبر مما عليه الوضع الحالي، وإنشاء المزيد من المؤسسات والبرامج المهتمة بتدريس العربية لغة ثانية. وأشار بعضهم إلى أن أهم ما يمكن أن يضمن للعربية مستقبلًا زاهرًا في ماليزيا هو ربطها بالمجالات المهنية المتاحة في سوق العمل. وأعرب بعضهم عن تطلعاتهم لإنشاء مؤسسات أو أقسام علمية في الجامعات تؤهل الخريجين والكوادر الوطنية المؤهلة لتدريس العربية لغة ثانية؛ مما سيسهم في ازدهار المؤسسات والبرامج الحالية.

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

اقترح المديرون المشاركون في هذا الصدد أن يكون هناك تنسيق بين مؤسساتهم والجهات المعنية في الخارج؛ وذلك لتوفير الدعم الأكاديمي للبرامج من خلال إقامة ورشات العمل

والدورات التعليمية للمدرسين، والمساعدة على تأليف الكتب الدراسية المناسبة من قبل خبراء ومختصين في تدريس العربية لغة ثانية، وكذلك عقد الشراكات والاتفاقيات لتنظيم عدد من الأنشطة داخل ماليزيا، كالمخيمات اللغوية الصيفية، وتوفير المنح اللازمة لتنظيم برامج الانغماس اللغوي التي يحتاج إليها الطلبة. ومن مقترحاتهم أيضًا التنسيق مع المؤسسات والجهات المعنية في الخارج لتوفير منح لمدّري اللغة العربية في ماليزيا تمكّنهم من الانخراط في برامج الدراسات العليا أو البرامج القصيرة المتاحة هناك للإفادة من خبرات معلمها والاطلاع على آلية العمل في برامجها.

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

أفاد مديرو البرامج المستهدفة أن اللغة الإنجليزية هي اللغة الثانية في ماليزيا، وهي كذلك اللغة التي تُدرّس في مؤسساتهم، لكن إذا قورنت باللغة العربية لغةً أجنبيةً، فإن اللغة الإنجليزية تتفوق عليها في عدد من الجوانب: فهي اللغة الرسمية الثانية في الدولة، وأغلب برامجها تحت إشراف وزارة التعليم، كما أنها تحظى بدعم كبير جدا مقارنة ببرامج اللغة العربية، ولها مناهج متخصصة متطورة، وتشهد إقبالا كبيرًا من الدارسين، وفي كثير منها معلمون متخصصون ومؤهّلون في تدريس اللغة الإنجليزية.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في ماليزيا، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. فقد لوحظ أن اللغة الملاوية هي اللغة الشائعة لأغراض التواصل بين متعلمي العربية في أروقة المؤسسات التعليمية بماليزيا، ويبدو أن سبب ذلك أن كثيرًا من المتعلمين لا يزالون في المستويات الأولى من دراسة اللغة العربية، ويصعب عليهم استعمال العربية للتواصل مع زملائهم أو حتى مع معلمهم. ورغم ذلك، فقد لوحظ خلال زيارة بعض المؤسسات أن المعلمين يحاولون استخدام العربية دون غيرها مع طلبتهم داخل الفصول الدراسية، لكن تظل اللغة الملاوية هي السائدة في التواصل بين الطلبة أنفسهم داخل الفصل الدراسي وخارجه.

ولوحظ في بعض المؤسسات المستهدفة أنها تشجع طلابها بشكل كبير على استخدام اللغة

العربية من خلال المسابقات، والهدايا الرمزية، والأنشطة الترفيهية. بالإضافة إلى ذلك، تشجع هذه المؤسسات على الاندماج في الثقافة العربية باستخدام تقويم الشهور الهجرية، وتقديم التهناني والفعاليات خلال شهر رمضان المبارك، وتسمية الفصول الدراسية بأسماء علماء الحديث كالإمام البخاري والإمام مسلم والترمذي. وقبل بداية الدرس، يروي بعض المعلمين في تلك المؤسسات لطلبتهم قصصاً قصيرة فيها أحكام مأثورة عن أهمية اللغة العربية.

وفي معظم المؤسسات المستهدفة، لوحظ أن اللغة العربية تُستخدم داخل الفصول، وفي أروقة المؤسسات، وفي اللوحات الإرشادية والإعلانية، إلى جانب لوحات إرشادية باللغة الملاوية، لكن نسبة حضور اللغة العربية تظل قليلة. ومع هذا، لم يلاحظ أن أيًا من المؤسسات تضع قيودًا على استخدام لغات أخرى غير العربية في أروقتها.

وأما البنية التحتية في المؤسسات المستهدفة، فقد تبين أن أغلبها في وضع متوسط إلى ممتاز، وكذلك المرافق التعليمية اللازمة، كالمكتبة المدرسية ومعامل الحاسب الحالي، والمعامل اللغوية الموجودة في بعضها. ولوحظ كذلك أن بعض المؤسسات لديها مرافق تعليمية متطورة. في المقابل، لوحظ أن بعض المؤسسات تفتقر إلى معامل اللغة والحاسب الآلي، والسبورات الذكية والبروجكتر. ومما لوحظ أيضًا أن بعض المؤسسات تتوافر فيها الوسائل التقنية، لكن برامج اللغة العربية لا تستفيد منها؛ لأنها مستمرة في استخدام طرق التدريس التقليدية.

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

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملاً لنتائج دراسة حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في دولة ماليزيا؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في نشر الدعوة الإسلامية، وتطوير المعرفة والتبادل الفكري. كما يتناول هذا الملخص النتائج المتعلقة بالجوانب المختلفة لهذه المؤسسات، فيعرض خصائصها، وخصائص طلبتها، ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية فيها، وآراءهم حول تلك البرامج. وبالمثل، يستعرض هذا الملخص النتائج المرتبطة بالمعلمين القائمين على تلك البرامج، لمعرفة مؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وإستراتيجيات وطرق التدريس التي يتبنونها، وإبراز تصوراتهم حول سياقات تعليم اللغة العربية في المؤسسات التي يعملون بها، والتحديات التي تحد من قدرتهم على تقديم تجربة تعليمية معاصرة. ولإيجاد نظرة شاملة، يعرض هذا

الملخص النتائج المتعلقة بمديري مؤسسات تعليم العربية في ماليزيا 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 ماليزيا، 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 ماليزيا تعمل في ظل تركيبة مجتمعية متعددة اللغات والأديان. حيث يقطن ماليزيا أكثر من ٦٠ مجموعة عرقية تتحدث ما يقارب ١٣٣ لغة، إلا أن اللغة الرسمية في ماليزيا هي الملاي. وهناك لغات أخرى عديدة، منها الإنجليزية التي تُدرّس مادةً أساسيةً في نظام التعليم الماليزي. كذلك فإن من اللغات المستخدمة في ماليزيا اللغة الصينية واليابانية والعربية والأردو، وتُستخدم جميعها لغةً ثانية أو لغات أقلية. وعلى الرغم من أن العربية لا تحظى بالمكانة نفسها التي تحظى بها الإنجليزية في المجتمع الماليزي، فإنها لغة تُستعمل لأغراض دينية من قبل شريحة كبيرة من المجتمع المسلم، ويتحدثها بوصفها لغةً ثانيةً نحو ١٦ ألف شخص. كذلك تتعدد الديانات في المجتمع الماليزي، ومنها الإسلام والبوذية والمسيحية والهندوسية والسيخية. ومن هنا، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في ماليزيا تلعب دورًا محوريًا في خدمة اللغة العربية والهوية الإسلامية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في نشر الدعوة الإسلامية والعلم، وتحقيق رسالة التقوى والإيمان، وتطوير المعرفة والتبادل الفكري، وخلق بيئة تعليمية بحثية تخدم المجتمع، وحفظ القيم الأخلاقية والإسهام في صناعة أمة متحضرة. وتؤدي مؤسسات تعليم العربية في ماليزيا مهمتها من خلال أهداف متنوعة؛ حيث تركز على تنشئة الأبناء على المنهج الإسلامي القويم، وتكوين جيل مؤهل من الشباب المسلم في مجال التعليم والبحث العلمي، وتخريج العلماء المؤهلين في مجال الدعوة الإسلامية، ونشر العلم والمعرفة، وترسيخ قيم المواطنة الصالحة والتنمية المستدامة.

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية في ماليزيا ما بين جامعات، ومدارس، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وترتكز هذه المؤسسات على أسس أكاديمية؛ حيث تشير نتائج الدراسة إلى أن ٩٠٪ من المؤسسات المستهدفة حاصلة على اعتماد أكاديمي، كما تعتمد ٦٠٪ من المؤسسات اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامج اللغة العربية. أما من حيث الشهادات الممنوحة للطلاب، فإن هذه المؤسسات تقدم شهادات مختلفة تشمل الثانوية والباكالوريوس والماجستير والدكتوراه. وعلى الرغم من التطور الملحوظ في الجانب الأكاديمي، فإن هناك تحديات تتمثل في

افتقار ٨٠٪ من المؤسسات إلى معامل لغوية، وتوفر معامل الحاسب الآلي في نصف المؤسسات فقط. لكن توفر المكتبات والوسائل التعليمية في معظم المؤسسات يسهم في تقليل أثر هذه التحديات ويعزز من دعم عملية التعلم. ولتعزيز الكفاءة اللغوية لدى الطلبة والتعرف على الثقافة العربية، تظهر البيانات أن ٦٠٪ من المؤسسات تقدم منحاً للطلاب للمشاركة في برامج الانغماس اللغوي.

وتتسم السياسات اللغوية للمؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة بقدر كبير من التشابه؛ حيث تتبع غالبيتها سياسة تسمح باستخدام اللغة الملاوية والإنجليزية والعربية في التواصل. وقد أشارت نسبة ضئيلة من المؤسسات إلى أنها تفرض استخدام اللغة العربية في التدريس والتواصل، في حين نصت نسبة ضئيلة أخرى على اعتماد اللغة الملاوية للتواصل داخل المؤسسة.

وتعتمد برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا كتبًا عديدة، وتبين الدراسة أن أكثرها استخدامًا هو كتاب «العربية بين يديك»، يليه كتاب «تعليم العربية للناشئين»، ومواد من إعداد المؤسسات أو المعلمين. وقد أظهر تحليل مربع كاي أن ثمة علاقة ارتباط قوية ($X^2(12, N = 10) = 33.00, p > .001$) بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها؛ إذ أظهرت أن مراكز اللغة تعتمد - في غالب الأحيان - سلسلي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والعربية بين يديك، بينما تعتمد الجامعات سلسلة العربية بين يديك وتعلم العربية للأطفال والناشئين الناطقين باللغات الأخرى.

أظهرت الدراسة أن طلبة مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة يتشابهون بشكل كبير في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية؛ إذ تبين أن ٩٥,٢٧٪ منهم يحملون الجنسية الماليزية، وينحدر ٩٠,٥٤٪ منهم من أصول ماليزية، في حين أن قلة منهم تعود أصولهم إلى بلدان أخرى. وعلى مستوى اللغة، أفاد ٧٨,٣٨٪ من المشاركين أن اللغة الملاوية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٧٦,٣٥٪ منهم مع عائلاتهم. أما اللغة العربية، فقد أشار ٨,١١٪ من الطلبة إلى استخدامها في منازلهم مع أسرهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية بين ١٥ إلى ١٩ عامًا وذلك بنسبة ٤٩,٣٢٪، تليها فئة الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٠ و ٢٤ عامًا بنسبة ٤٥,٩٥٪، وأخيرًا الفئة التي تتجاوز ٢٤ عامًا بنسبة ٤,٧٣٪.

وتأتي دوافع هؤلاء الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية في ماليزيا 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 ٦١,٤٩٪، ثم متطلبات الحصول على قبول جامعي بنسبة ٣٠,٤١٪، وكانت أقل الدوافع هي الرغبة في السفر للعمل في إحدى الدول العربية بنسبة ٤,٠٥٪.

وبصاحب التحاق الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية تجاهها؛ حيث أظهرها رضاهم بشكل عام عن جميع جوانب تلك البرامج. وقد برزت تصوراتهم الإيجابية بشكل خاص تجاه معلمهم؛ حيث أبدوا درجة عالية من الرضا عن كفاءتهم المهنية، ومدى تقديم الدعم لهم. إضافة إلى ذلك، أبدى الطلبة رضاهم عن التعليقات البناءة التي يقدمها المعلمون حول كفاءتهم اللغوية ومستوى تقدمهم، ودورهم في تشجيعهم على المشاركة والتفاعل مع زملائهم. كما عبر الطلبة عن رضاهم عن القيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في تعريفهم بالثقافة العربية. وأبدى الطلبة رضاهم عن تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم التعليمية. وقد امتدت هذه التصورات الإيجابية إلى عناصر أخرى شملت الأنشطة الصفية، وفرص التطبيق العملي، والموارد المتاحة، بالإضافة إلى المرافق العامة وبيئة الفصل الدراسي. ولم تظهر النتائج أي ارتباط مهم بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة تجاه الموارد التي توفرها المؤسسات أو مرافقها، وكذلك الحال فيما يخص بيئة الفصل ودمج التقنية والمناهج الدراسية. ومع ذلك فقد أظهر الطلبة عبر جميع المؤسسات مستويات رضا متشابهة فيما يتعلق بالموارد، مع وجود فرق كبير بين فئات «غير راضٍ» و«محايد»؛ مما يشير إلى الحاجة إلى تحسين الموارد لتعزيز رضا الطلبة. كذلك فقد كانت هناك فروق واضحة بين فئة «محايد» و«راضٍ»، فيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصول الدراسية ودمج التقنية؛ مما يشير إلى أهمية تحسين بيئة الفصل الدراسي، ودمج التقنية بشكل فاعل لتعزيز رضا الطلبة.

وبالرغم من التصورات الإيجابية التي أبدوها الطلبة تجاه جميع الجوانب المتعلقة بالبرامج التي يلتحقون بها؛ إلا أنهم أعربوا عن شكوكهم في مدى قدرة هذه البرامج على تحقيق أهدافهم المتعلقة بالتعرف على ثقافات الشعوب الناطقة بالعربية. وذكر أن لديهم رغبة في معرفة اللغة العربية بمختلف لهجاتها والاختلاف بينها وبين العربية الفصحى، وما يميز كل لهجة في البلدان العربية عن غيرها. وأبدى بعضهم الرغبة في التعرف على العادات والتقاليد والقيم. كما أظهر بعضهم اهتمامًا خاصًا بالجوانب الثقافية المرتبطة بالإسلام، إلى جانب الاهتمام بالتاريخ العربي.

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن ٤٤,٤٤٪ منهم يحملون شهادة البكالوريوس،

وأن ٢٧,٧٨٪ منهم يحمل الماجستير، بينما حصل ٢٥٪ منهم على شهادة الدكتوراه. كما تبين أن ٧٧,٨٨٪ منهم متخصصون في اللغة العربية وأن ٤١,٦٧٪ منهم شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن معظمهم يتمتعون بخبرة لا تقل عن ٥ سنوات في مجال تعليم اللغة العربية. وبالرغم من تأهيل المعلمين، فقد أظهر تحليل البيانات أن هذا التأهيل لم يكن مؤثرًا في رضا الطلبة تجاه فاعلية التدريس. ومع ذلك، فإن دمج السياقات الثقافية في التدريس كان له تأثير إيجابي طفيف على رضا الطلبة.

ويوظف المعلمون في برامج تعليم العربية في ماليزيا طرقًا متعددة في عملياتهم التدريسية. فقد ذكروا أنهم يوظفون طرقًا تتنوع بين التقليدية والحديثة، وتشمل الطريقة السمعية الشفهية، والتدريس عن طريق الترجمة، والطريقة التواصلية. وأفاد آخرون أن طريقتهم في التدريس تتوافق مع الطرق الموصى بها في الكتب المعتمدة لديهم في البرامج، كما أفاد معظم المعلمين أنهم يوظفون طرقًا تفاعلية تتضمن المناقشات الجماعية، والتعلم التعاوني، ولعب الأدوار. وفي هذا الشأن، أظهرت نتائج الدراسة أن لاستخدام إستراتيجيات التدريس التواصلية علاقة إيجابية قوية مع رضا الطلبة. أما الإستراتيجيات الأخرى فلم تظهر أي علاقة ذات دلالة إحصائية مع رضا الطلبة. وعن دمج التقنية في التدريس، فقد المعلمون أنهم يوظفون جميع التقنيات المتاحة لهم في البرامج، وتشمل شبكة الإنترنت وأجهزة العرض والسبورة الذكية وغيرها. وأفاد بعضهم أن البرامج تشهد تقدمًا مستمرًا من حيث توفير التقنيات اللازمة للتدريس، وهو ما يجعل توظيفها في التدريس أمرًا مهمًا وميسرًا لأعمالهم. ولم يكشف تحليل البيانات عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رضا المعلمين عن توفر التقنيات التعليمية؛ مما يشير إلى أن التقنيات تبدو متوفرة بشكل متساوٍ نسبيًا في جميع مؤسسات تعليم اللغة العربية بمختلف أنواعها.

أظهرت آراء المعلمين المشاركين في الدراسة تنوعًا ملحوظًا في تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المستخدم في برامج تعليم اللغة العربية. فقد أعرب فريق من المعلمين عن رضاه تجاه المناهج الحالية، نظرًا لاعتمادها في جامعات عالمية ومتعارف عليها في تدريس اللغة العربية. في المقابل، أبدى آخرون رضاهم رغم ملاحظات أشاروا إليها تتمثل في عدم مراعاة المناهج الحالية لمستوى الطلبة، واحتياجها لوسائل إضافية مساعدة لتيسير عملية التعليم. وهناك من يرى أن عدم ملائمة بعض المناهج المعتمدة يعود إلى كونها قد صُممت للناطقين بالعربية لغة أولى، وهذا ما يجعلها بحاجة لتغييرات جوهرية.

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد تمحورت حول الطلبة الملتحقين بالمراكز الإسلامية، وأبرزها مواجهة صعوبة في فهم قواعد النحو والصرف، وضعف دافعية الطلبة لتطوير مهاراتهم. بالإضافة إلى ذلك، أشار بعض المعلمين إلى أثر البيئة التعليمية السلبي في عدم توفير الفرص والوقت اللازم لممارسة اللغة في محيطها الأجنبي، فضلاً عن استخدام اللغة المحلية في التدريس؛ مما يحد من فرص تطوير المهارات الإنتاجية للغة. ورغم توفر التقنيات الحديثة في بعض المؤسسات، يواجه المعلمون تحدياً في استخدامها بفعالية، وأعربوا عن حاجتهم إلى برامج تدريب تؤهلهم لاستخدامها.

ولتجاوز هذه التحديات، فقد دعا المعلمون إلى تعزيز التواصل وتبادل الخبرات من خلال إقامة الورش التدريبية وحضور مؤتمرات علمية، وإنشاء منصة تجمع معلمي اللغة العربية في ماليزيا لتبادل الخبرات. كما اقترح بعض المعلمين ضرورة تكوين لجان مستقلة للإشراف على جودة الأداء التعليمي. ويرى المعلمون ضرورة تعزيز التعاون مع المؤسسات الخارجية لتوفير موارد تعليمية متطورة، وتنفيذ مبادرات تهدف إلى تأهيل المعلمين وتحسين جودة برامج تعليم اللغة العربية.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا، أفاد مديرو المؤسسات أن الموارد تلعب دوراً حاسماً في إدارة البرامج، فهي غير كافية لدعم أي خطط تطويرية وتحد من إمكانية قبول المزيد من الطلبة. كما أفادوا أن هناك نقصاً في الموارد التعليمية، لا سيما الكتب الدراسية المصممة خصيصاً لمُعلمي اللغة العربية لغة ثانية، فمعظم المؤسسات تعتمد على مناهج مستوردة لا تلبي احتياجات متعلمي اللغة العربية في ماليزيا أو تتوافق معها. وأكد مديرو المؤسسات أن نقص الكوادر التعليمية المتخصصة في تدريس اللغة العربية لغة ثانية يعد من أبرز التحديات التي تواجه برامج تعليم اللغة العربية.

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 يرى ٦٠٪ منهم أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقلّ عن ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ٢٠٪ من المديرين أن نسبة التسرب تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، فيما ذكر البقية من المديرين أنهم لا يملكون بيانات مؤكدة عن نسب تسرب الطلبة من برامجهم. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركة إلى أسباب شخصية، أو صعوبات تعليمية، أو لعدم الاهتمام الكبير بتعلم العربية مما يدفع البعض للانسحاب من

البرامج بعد فترة من التحاقهم، فيما يرى قلة من المديرين أن تسرب الطلبة يعود لأسباب مالية. وتبيّن النتائج أن معدلات تسرب الطلبة من البرامج أظهرت انخفاضاً ملحوظاً عبر جميع أنواع المؤسسات؛ مما يشير إلى نجاح السياسات المؤسسية في الحفاظ على استمرار الطلبة في برامجهم، ويعكس ثقافة عامة بأهمية تعلم اللغة العربية. وعلى الرغم من أنّ النتائج أظهرت أن الجامعات والمدارس الخاصة تبدو أعلى نسبياً في عدد المتسربين منها إلا النتائج الإحصائية بناء على تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للمدارس ($p = 0.992$) والجامعات ($p = 0.668$) لم تظهر أن ثمة علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة.

وفيمّا يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر ٦٠٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة لما بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الطلبة، ويقدرها ٢٠٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة، فيما يقدر ١٠٪ من المديرين أن فرص التوظيف متاحة لما نسبته ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الطلبة، في حين يرى مديرون بنفس النسبة السابقة أن فرص التوظيف المتاحة للطلبة لا تزيد عن ٣٠٪. وعلى الرغم من أنّ نسبة التوظيف تبدو مرتفعة نسبياً للخريجين غير أن نتائج التحليل الإحصائي للانحدار اللوجستي الترتيبي لم تظهر أن ثمة علاقة ارتباط بارزة بشأن التخرج في مؤسسات بعينها واحتمالية الحصول على وظيفة فجاءت - على سبيل المثال - قيمة $p = 0.226$ للمدارس ($p = 0.512$) وهي قيم لا تشير إلى أن هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين احتمالية حصول الخريج على وظيفة ونوع المؤسسة التي يتخرج فيها.

ونظراً للتحديات التي تواجه مؤسسات تعليم العربية في ماليزيا؛ فقد قدم المديرون مقترحات لتطوير برامج تعليم العربية في مؤسساتهم. وشملت هذه المقترحات تعزيز التنسيق مع الجهات الخارجية المعنية لتوفير الدعم الأكاديمي اللازم للبرامج من خلال إقامة ورش عمل ودورات تدريبية للمعلمين، بالإضافة إلى إشراك خبراء لتأليف كتب دراسية تلبي احتياجات المتعلمين. كما أكدوا على أهمية عقد الشراكات والاتفاقيات لتنظيم الأنشطة، كالمخيمات اللغوية الصيفية، وتخصيص منح مالية لدعم برامج الانغماس اللغوي. ومن بين المقترحات البارزة، التنسيق مع المؤسسات المعنية في الخارج لتوفير منح دراسات عليا لمعلمي اللغة العربية في ماليزيا تشمل برامج الدراسات العليا؛ مما يتيح لهم فرصة الاستفادة من خبرات معلمها والاطلاع على آلية العمل في برامجها.

وإذا ما أردنا أن نكشف دور المؤسسات وطبيعتها - على وجه التحديد - في تعليم العربية بشكل عام، فإن نوع المؤسسة لا يؤثر بشكل كبير في التحاق الطلبة ببرامج تعليم اللغة

العربية، وكذلك الحال فيما يخص مستويات رضا الطلبة والمعلمين، والمدة الزمنية للبرامج الدراسية، ومعدلات التخرج. في المقابل، كان لنوع المؤسسة تأثير في اختيار الكتب التعليمية، وطرق التدريس، وأنظمة الإعفاء من الرسوم الدراسية. وتشير نتائج الدراسة في مجملها إلى أن نجاح تعليم اللغة العربية في ماليزيا يعتمد بشكل أساسي على الاتساق في تصميم البرامج، وجودة المعلمين، ومستوى الدعم المقدم للطلبة، وليس على نوع المؤسسة التعليمية؛ مما يشير إلى أن السياسات التعليمية المتعلقة بتعليم العربية في ماليزيا تبدو متشابهة إلى حد كبير. وعلى الرغم من هذا النجاح، فإن هناك فجوات في جميع المؤسسات على اختلاف أنواعها فيما يتعلق بكفاية الموارد، وفاعلية طرق التدريس، وتوفير التطوير المهني للمعلمين.

وختامًا، فإن الفجوات التي تعترض برامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا تمثل فرصًا لتطوير المؤسسات بمختلف أنواعها. وبناء على هذا، فإن من التوصيات التي يمكن أن تُقدّم لتلك المؤسسات أن تحرص على توفير الموارد المناسبة وخصوصًا التقنية منها كالأجهزة التعليمية الحديثة، ومنصات التعلم التفاعلي، والتطبيقات التعليمية المخصصة لدعم تعلم اللغة العربية. كما يُوصى بتعزيز طرق التدريس التفاعلية حيث أظهرت أنها تؤثر إيجابًا في رضا الطلبة، إضافة إلى توفير فرص تطوير مهني، مع التحقق من توافق هذه البرامج مع تطلعاتهم واحتياجاتهم المهنية.

شكر وتقدير

يتقدّم مَجْمَعُ الْمَلِكِ سَلْمَانَ الْعَالَمِي لِلُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ 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).

