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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

المملكة المتحدة

٦٤

التخطيط اللغوي

نسخة أولية

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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

المملكة المتحدة

٦٤

التخطيط اللغوي

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

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

المملكة المتحدة

ⓒ مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦هـ

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

٨٦ ص ؛ ١٧*٢٤ سم.- (التخطيط اللغوي ؛ ٦٤)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٦٥٩
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٦٨-٢

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

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

بسم الله الرحمن الرحيم

فهـرس التقريــر

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ٧

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

مقدمة التقريـر ١٠

المملكة المتحدة ١٥

أولاً - نبذة عامة ١٨

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة ٢١

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة: ٢٦

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في المملكة المتحدة ٤٢

خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة ٥٨

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٧٣

سابعًا: حالة تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية. ٧٤

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

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

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

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

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

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

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

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

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

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

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

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

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

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمة التقرير

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

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

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

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

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

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

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

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

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

معايير اختيار الدول المستهدفة في قارة أوروبا:

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

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

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

معايير اختيار المؤسسات التعليمية المستهدفة:

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

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

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

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

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

رابعًا - آلية جَمْع البيانات:

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

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

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

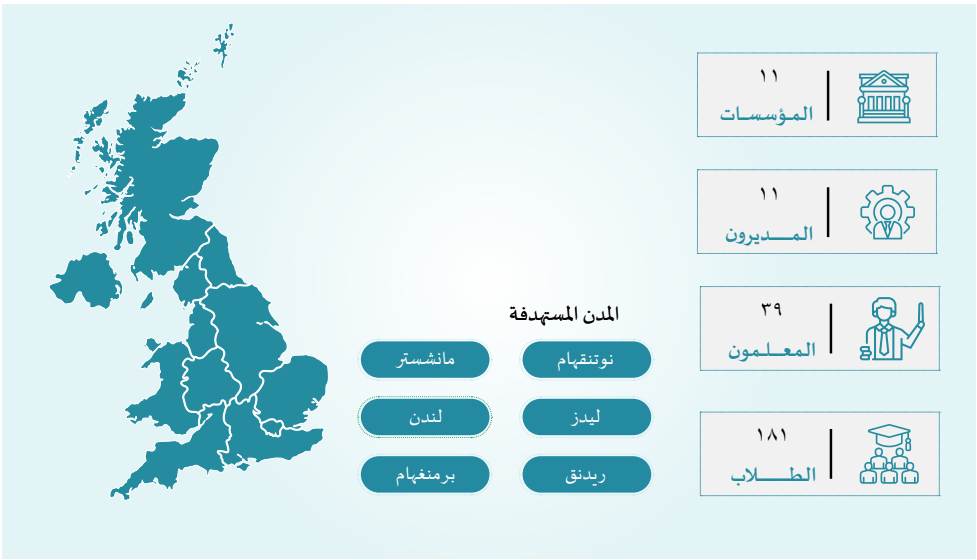
ويعرض هذا التقرير نتائج كل دولة بشكل مستقل، مُسلِّطًا الضوءَ على الخصائص الفريدة لواقع تعليم اللغة العربية في كل منها. وقد حُلِّلت البيانات التي جُمِعت من خلال مجموعة من الأساليب والمناهج الإحصائية المُتَّبعة في مجال البحث العلمي؛ وذلك لضمان دقة النتائج وموضوعيتها.

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

المملكة المتحدة

تقرير حالة تعليم اللغة العربية

لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم


١١
المؤسسات
١١
المديرون
٣٩
المعلمون
١٨١
الطلاب
المدن المستهدفة
نوتنغهام
مانشستر
ليدز
لندن
ريدنغ
برمنغهام

أولاً - نبذة عامة

تقع المملكة المتحدة في شمال غرب أوروبا، وتتألف من أربع دول، هي: إنجلترا، وإسكتلندا، وويلز، وأيرلندا الشمالية. وعاصمتها لندن، وهي أكبر مدنها، وتقع في جنوب شرق إنجلترا. تقدّر مساحة المملكة المتحدة بنحو ٢٤٢,٤٩٥ كيلو مترًا مربعًا، ويبلغ عدد سكانها نحو ٦٧ مليون نسمة (CIA, 2021).

والمملكة المتحدة دولة ديمقراطية مَلَكية، نظام الحكم فيها برلماني، وهي عضو في حلف شمال الأطلسي، ومنظمة الأمم المتحدة، ومجموعة السبع، ومجموعة العشرين، ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، ومنظمة التجارة العالمية، وغيرها من المنظمات الدولية (Colley, 2009).

تعدّ المملكة المتحدة من الدول المتنوعة ثقافيًّا ودينيا، وتحترم حرية العقيدة والدين. وأكثر الأديان فيها انتشارًا المسيحية، ويعتنقها نحو ٦٠٪ من السكان، فيما ينتمي البقية إلى أديان أخرى؛ مثل: الإسلام، واليهودية، والبوذية، والهندوسية، وغيرها، أو لا يعتنقون أي دين (Colley, 2009).

يتحدث معظم سكان المملكة المتحدة اللغة الإنجليزية، التي هي اللغة الرسمية للدولة. وفيها لغات أخرى تحظى باعتراف رسمي في بعض المناطق؛ مثل اللغة الويلزية، والإسكتلندية، والغيلية الإسكتلندية، والأيرلندية، وغيرها، ممّا يعكس التنوع اللغوي والثقافي والتاريخي في المملكة المتحدة (Lewis et al, 2020).

وأما اللغات الأجنبية الأكثر شعبية في المملكة المتحدة، فتأتي في مقدمتها اللغة الفرنسية (Mitchell, & Myles, 2019)، والإسبانية (Javier, 2021)، والألمانية (Gruber, & Hopwood, 2022)، وتدرَّس جميعها بشكل واسع في المدارس الحكومية، وتستخدم بدرجة كبيرة لأغراض التواصل. وتليها في المستوى الثاني من حيث الشعبية والانتشار لغات مثل الأوكرانية، والأوردية، والبنجابية، والبرتغالية، والرومانية، والبولندية. ويتراوح العدد الإجمالي لمستخدمي هذه اللغات مجتمعةً بين ٢١٧ ألفًا و ٦٠٠ ألف فرد (Eberhard et al., 2024).

أما في المستوى الثالث من حيث الشعبية والانتشار، فنجد لغات أخرى كالإيطالية (ويقدَّر عدد مستخدميها بنحو ١٦٩ ألف) والعربية (ويقدَّر عدد مستخدميها بنحو ١٥٨ ألفا)، والتاميلية (ويقدَّر عدد مستخدميها بنحو ١٢٨ ألفا)، والتركية (ويقدَّر عدد مستخدميها بنحو ١١٦ ألفا)، ثم الصينية (ويقدَّر عدد مستخدميها بنحو ١٠٠ ألف فرد (Eberhard et al., 2024). ومن الجدير بالذكر أن استعمال اللغة العربية في المملكة المتحدة لا ينحصر في المتحدثين بها لغةً أولى، بل يستعملها كذلك كثير من المسلمين من ذوي الأصول الآسيوية أو الشرق أوسطية لأغراض دينية (Gaiser, 2021).

وعلى الرغم من أن اللغة العربية ليست من اللغات الرسمية في المملكة المتحدة، فإن لها دورًا مهمًّا في مجتمع البلاد وثقافته، فهناك نحو ثلاثة ملايين مسلم في المملكة المتحدة، معظمهم من أصول آسيوية أو شرق أوسطية، ويتحدث كثير منهم اللغة العربية (Gaiser, 2021). وتشير تقارير غير رسمية إلى أن هذا العدد في تزايد (British Council, 2015). وتدرَّس اللغة العربية في أكثر من ١٠ جامعات بريطانية، مثل جامعة لندن، ومانشستر، وكامبردج، بالإضافة إلى كثير من المعاهد والمدارس الخاصة.

يرجع تاريخ تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة إلى القرن السابع عشر؛ حيث دُرِّست لأول مرة في جامعة كامبردج (Soliman, 2022)، ثم في جامعات بريطانية أخرى، من أشهرها جامعة أدنبره (Dickins & Watson, 2013). وكان التركيز في تدريسها على النصوص الكلاسيكية والقواعد الأساسية الضرورية للاطلاع على العلوم العربية وفهمها (Versteegh, 2013). أما في العصر الحديث، ومع تزايُد أعداد المهاجرين العرب والمسلمين في المملكة المتحدة، فقد تزايد الاهتمام باللغة العربية لأسباب سياسية وثقافية ودينية (British Council, 2015).

هناك أسباب عديدة ومتداخلة لتعلم اللغة العربية لغةً أجنبية في المملكة المتحدة، ومن أبرزها الدوافع الاقتصادية؛ فتعلُّم العربية يمنح صاحبها ميزة تنافسية تفتح له فرص العمل في قطاعات حيوية، كالمالية والتجارة والصحافة والدبلوماسية وقطاع الطاقة، وخصوصا منذ توثيق العلاقات الاقتصادية القوية بين المملكة المتحدة والعالم العربي (British Council, 2015). وأما على الصعيد الثقافي، فإن تعلُّم اللغة العربية يمكّن صاحبه من تعميق فهمه لثقافة المجتمعات العربية وتاريخها، ومن شأن ذلك أن يساعد على تسهيل التواصل والتعاون بين المملكة المتحدة والعالم العربي (Soliman, & Khalil, 2022). وعلاوة على ذلك، يمكن أن يساعد تعلُّم اللغة العربية في تعزيز التفاعل مع الجالية العربية الكبيرة في البلاد، وبناء جسور التفاهم بين المجتمعات المختلفة في المملكة المتحدة (Dickins & Watson, 2006). وفي المجال الأكاديمي، تُعدُّ اللغة العربية مفتاحًا للدراسات الإسلامية وتاريخ الشرق الأوسط والأدب العربي، وغيرها من المجالات ذات الصلة، وهذا يتيح فرصًا أكاديمية كبيرة للبحث والتعاون مع المؤسسات الأكاديمية في العالم العربي (Soliman, & Khalil, 2022).

ومع ذلك، هناك كثير من التحديات التي تواجه تعليمَ اللغة العربية لغةً أجنبية في المملكة المتحدة. فبالمقارنة مع اللغات الأخرى الأكثر شيوعًا في البلاد، تُعدّ الموارد المتاحة لتعلم اللغة العربية محدودة نسبيًا، سواءٌ من حيث الكتب الدراسية أو المواد الرقمية على الإنترنت، بالإضافة إلى نقص المعلمين المؤهلين (Dickins & Watson, 2006). وتعاني دراسة اللغة العربية في المملكة

المتحدة كذلك من مشكلة الازدواجية اللغوية؛ إذ يتعيّن على المتعلمين التوفيق بين العربية الفصحى الحديثة ومختلف اللهجات العامّية بسبب الاختلاف الكبير بينها في القواعد والمفردات والنطق (Chobanova, 2017). ويواجه المتعلمون أيضًا صعوبة في تعلم نظام الكتابة العربية، الذي يختلف عن الأبجدية اللاتينية وأشكال الحروف واتجاه كتابتها (Dickins & Watson, 2006). كما تختلف الأصوات وأنماط النطق في اللغة العربية اختلافًا كبيرًا عن اللغة الإنجليزية، وهذا يتطلب من المتعلمين تنمية ذاكرة عضلية جديدة ومهارات تمييز سمعية لإتقانها (Chobanova, 2017). وهناك علاوة على ذلك فروق ثقافية دقيقة واختلافات في نظام الإشارات تمثّل هي أيضًا تحدّيًا للمتعلمين غير المطلعين على الثقافة والقواعد الاجتماعية العربية (Soliman, & Khalil, 2022). أخيرًا، يعاني العديد من متعلمي اللغة العربية في المملكة المتحدة صعوبة لإيجاد الوقت والدافع اللازميْن للدراسة بانتظام، والتوفيق بين الدراسة والعمل وغيرها من الالتزامات (British Council, 2015).

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

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة

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

١. رسالة المؤسسات:

تتقارب مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة في رسالتها. فقد أفادت خمس مؤسسات أن رسالتها تتمحور حول تعليم اللغة العربية لأبناء المهجر وتعليمهم مبادئ الدين الإسلامي. وذكرت مؤسستان أن رسالتهما تتمثل في دعم أطفال المهجر بالثقافة العربية ومساعدتهم على الاندماج في المجتمع البريطاني والحفاظ على التراث والثقافة العربية في المهجر. وذكرت إحدى المؤسسات أن رسالتها تتمثل في تنمية شخصية الطلبة ومهاراتهم الإبداعية. في حين ذكرت المؤسستان الأخيرتان أن رسالتهما تتمثل في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة، ويمكن إجمالها حسب الآتي:

أ. تعليم اللغة العربية وتعزيز التواصل الاجتماعي وتعزيز القيم والمفاهيم العربية والإسلامية لدى أبناء المهجر.

ب. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق أحدث المنهجيات والأساليب، وتأهيل الخريجين فيها مهنيًّا وأكاديميًّا.

ج. الدعوة إلى الدين الإسلامي ونشر الثقافة الإسلامية والعربية.

د. تحقيق العدالة الاجتماعية، ومواجهة التحديات المحلّيّة والعالمية، وتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

هـ. خدمة المحتاجين ومساعدتهم.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة بين جامعتين ومركزين إسلاميين ومراكز لتعليم اللغة العربية، وفي الجدول (١,٢٢) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١,٢٢: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلبة المسجَّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية لغات التدريس غير العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمُها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً
			إناث	ذكور				
جامعة	١٩٠٤	معتمدة	٥٠	٣٥	أكثر من ٥٠ طالبًا	درجة البكالوريوس	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	٢٠٠٥	معتمدة	٢٤	١٨	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	سنوي	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	١٩٩٥	غير معتمدة	١٥٠	١١٢	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز لغة	١٩٩٧	معتمدة	٨٤	٥٦	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	أسبوعي	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	٢٠٠٢	غير معتمدة	٢١٤	٢٠٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠٠٤	معتمدة	١٥٠	١٥٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠٠٩	غير معتمدة	٥٥	٤٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	٢٠١٣	غير معتمدة	١٢٥	١٢٥	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠١٧	غير معتمدة	٨٠	١١٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	١٩٩٧	غير معتمدة	٧	٨	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	٢٠١١	غير معتمدة	٣٤	٣٣	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة دبلوم	فصلي	أكثر من سنتين

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

بيَّنت نتائج الدراسة أن المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة معتمَدة بنسبة ٤٠٪. وبيَّنت كذلك أن أعداد الطلبة المسجلين في مختلف المؤسسات متباينة. فعدد الطلبة الذكور المسجلين حاليًا يتراوح بين ٨ طلاب و ٢٠٠ طالب، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ٧ طالبات و٢١٤ طالبة. وأما متوسط أعداد الخريجين في برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيتراوح بين ٢٠ و ٥٠ طالبًا في رأي ٤٥,٤٥٪ من مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة، فيما يرى ٣٦,٣٦٪ منهم أنها تتراوح بين ١٠ و ٢٠ طالبًا.

وأما الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها المؤسَّسات في برامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٨١,٨٢٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، فيما تمنح ٩,٠٩٪ منها شهادة البكالوريوس أو الدبلوم. وتتبع ٨١,٨٢٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، وقد تستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية لأكثر من سنتين في ٥٤,٥٥٪ من المؤسسات، فيما تتراوح بين ٦ أشهر إلى ١٢ شهرًا في ٢٧,٢٧٪ من المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حدٍّ ما. فقد ذكرت أربع مؤسسات أن اللغة الإنجليزية هي اللغة المعتمدة لديها في التدريس والتواصل داخل المؤسسة. وأفادت خمس مؤسسات أن اللغتين العربية والإنجليزية هما المعتمدتان لديها، بحيث تكون الإنجليزية هي لغة التواصل، وتكون العربية هي لغة التدريس إلى جانب اللغة الإنجليزية. وأفادت مؤسستان أن اللغة العربية وحدها هي المعتمدة لديهما في التدريس والتواصل داخل المؤسسة.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمد في بعض المؤسسات المستهدفة، ويتم بطرق وأساليب متنوعة، مثلما يظهر في الجدول (٢,٢٢):

الجدول ٢,٢٢: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٥	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٣	٢
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
٣	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٣	-
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٣	

حيث يتضح أن ٧٢,٧٣٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل جميع المهارات في ٧٥٪ منها. أما بالنسبة لطريقة تنفيذ الاختبار، فإن ٦٢,٥٠٪ من المؤسسات التي تجريه تعتمد الطريقة الورقية، بينما يتم استخدام الحاسب الآلي فيما نسبته ٣٧,٥٠٪ منها.

ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,٢٢) بيان للنتائج:

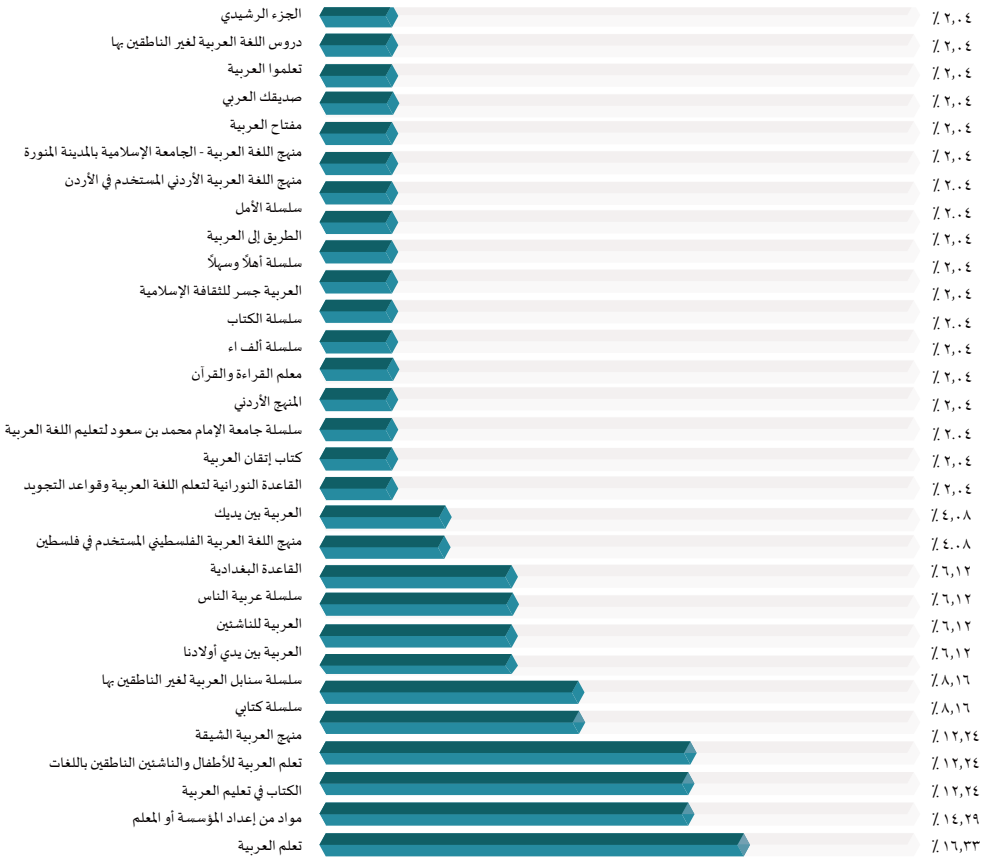
الجدول ٣,٢٢: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة		الإجمالي
	نعم	لا	
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	١	١٠	١١
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٧	٤	١١
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٦	٥	١١
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٩	٢	١١

حيث يتبيَّن أن ٩٠,٩١ ٪ مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة ليس فيها معمل لغوي، وأن ٤٥,٤٥ ٪ منها لا يوجد فيها مكتبات. في المقابل، هناك معامل للحاسب الآلي في ٦٣,٦٤ ٪ من تلك المؤسسات، وتتوفر الوسائل التعليمية في ٨١,٨٢ ٪ منها.

ونظرت الدراسة كذلك في الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١,٢٢) بيان بالنتائج:

الشكل ١,٢٢: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



وفقًا للشكل (١,٢٢)، تبيّن نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا في مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة هو كتاب «تعلم العربية»؛ وذلك بنسبة ١٦,٣٣٪، تليه مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم، بنسبة ١٤,٢٩٪، ثم كتاب «الكتاب في تعليم العربية»، وكتاب «تعلم العربية للأطفال والناشئين الناطقين باللغات الأخرى»، و«منهج العربية الشيّقة»، بنسبة متساوية قدرها ١٢,٢٤٪ لكل منها. تلي ذلك «سلسلة كتابي» و«سلسلة سنابل العربية لغير الناطقين بها»، بنسبة متساوية قدرها ٨,١٦٪ لكل منهما، فكتاب «العربية بين يدي أولادنا» وكتاب «العربية للناشئين» و«سلسلة عربية الناس» وكتاب «القاعدة البغدادية»، بنسبة متساوية قدرها ٦,١٢٪ لكل منها.

ومن الكتب المستعملة أيضًا «منهج اللغة العربية الفلسطيني» المستخدم في فلسطين وكتاب «العربية بين يديك»، بنسبة متساوية قدرها ٤,٠٨٪ لكل منهما. وتبقى هناك كتب أخرى نسبة استخدامها ضئيلة جدًّا لا تتجاوز ٢,٠٤٪.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ١٨١ طالبا وطالبة من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة.

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة، وعددهم ١٨١ طالبًا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,٢٢: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٩٦	٥٣,٠٤٪
	أنثى	٨٥	٤٦,٩٦٪
	الإجمالي	١٨١	١٠٠٪

الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٣	٪ ١,٦٦
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٥٨	٪ ٣٢,٠٤
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٧٤	٪ ٤٠,٨٨
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	٢٢	٪ ١٢,١٥
	أكثر من ٢٤ عامًا	٢٤	٪ ١٣,٢٦
	الإجمالي	١٨١	٪ ١٠٠
المرحلة الدراسية	الابتدائية	١٢	٪ ٦,٦٣
	المتوسطة	٥٤	٪ ٢٩,٨٣
	الثانوية	٦٧	٪ ٣٧,٠٢
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٣٠	٪ ١٦,٥٧
	دراسات عليا	١١	٪ ٦,٠٨
	لا يدرس	٧	٪ ٣,٨٧
	الإجمالي	١٨١	٪ ١٠٠
الجنسية	بريطانيا	١٥١	٪ ٨٣,٤٣
	المغرب	٤	٪ ٢,٢١
	باكستان	٣	٪ ١,٦٦
	الجزائر	٣	٪ ١,٦٦
	بنغلاديش	٢	٪ ١,١٠
	السعودية	٢	٪ ١,١٠
	الكويت	٢	٪ ١,١٠
	فلسطين	٢	٪ ١,١٠
	التشيك وسلوفاكيا	١	٪ ٠,٥٥
	سوريا	١	٪ ٠,٥٥
	اليمن	١	٪ ٠,٥٥
	الصومال/السودان	١	٪ ٠,٥٥
	فرنسا	١	٪ ٠,٥٥
	الصين	١	٪ ٠,٥٥
	هولندا	١	٪ ٠,٥٥
	مصر	١	٪ ٠,٥٥
	هنجاريا	١	٪ ٠,٥٥
	الهند	١	٪ ٠,٥٥
	إسبانيا	١	٪ ٠,٥٥
	لم يحدد	١	٪ ٠,٥٥
	الإجمالي	١٨١	٪ ١٠٠

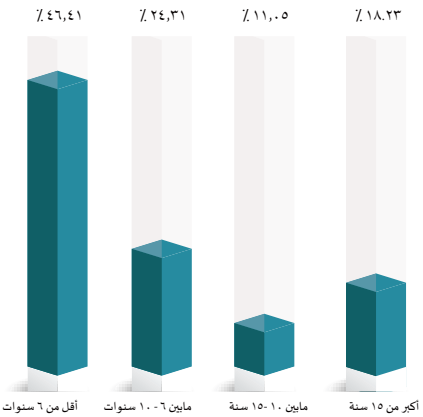
البلاد الأصلية	باكستان	٣٨	٪ ٢٠,٩٩
	المغرب	١٩	٪ ١٠,٥٠
	بنجلاديش	١٧	٪ ٩,٣٩
	مصر	١٤	٪ ٧,٧٣
	فلسطين	١٢	٪ ٦,٦٣
	السودان	١١	٪ ٦,٠٨
	سوريا	٩	٪ ٤,٩٧
	الجزائر	٨	٪ ٤,٤٢
	لبنان	٨	٪ ٤,٤٢
	بريطانيا	٨	٪ ٤,٤٢
	اليمن	٧	٪ ٣,٨٧
	السعودية	٦	٪ ٣,٣١
	العراق	٤	٪ ٢,٢١
	تونس	٤	٪ ٢,٢١
	الهند	٣	٪ ١,٦٦
	أفغانستان	٢	٪ ١,١٠
	الكويت	٢	٪ ١,١٠
	الصين	١	٪ ٠,٥٥
	التشيك وسلوفاكيا	١	٪ ٠,٥٥
	كردستان	١	٪ ٠,٥٥
	تركيا	١	٪ ٠,٥٥
	ليبيا	١	٪ ٠,٥٥
	الأردن	١	٪ ٠,٥٥
	هنجاريا	١	٪ ٠,٥٥
	الصومال	١	٪ ٠,٥٥
	سيراليون	١	٪ ٠,٥٥
	الإجمالي	١٨١	٪ ١٠٠
اللغة الأولى	اللغة الإنجليزية	١١٥	٪ ٦٣,٥٤
	اللغة العربية	٣٩	٪ ٢١,٥٥
	اللغة العربية والإنجليزية	٩	٪ ٤,٩٧
	اللغة الأوردية	٥	٪ ٢,٧٦
	اللغة البنجالية	٢	٪ ١,١٠
	لغة الباشتو	٢	٪ ١,١٠
	اللغة الفرنسية	٢	٪ ١,١٠
	اللغة الصينية	١	٪ ٠,٥٥
	لغة البنجاب	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة السلوفاكية والتشيكية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة البنجالية والإنجليزية	١	٪ ٠,٥٥
	لغة جوجراتي	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة الكردية والإنجليزية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة الهنغارية	١	٪ ٠,٥٥
	الإجمالي	١٨١	٪ ١٠٠

اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة العربية والإنجليزية	٥٢	٪ ٢٨,٧٣
	اللغة العربية	٣٧	٪ ٢٠,٤٤
	اللغة الإنجليزية	٢٤	٪ ١٣,٢٦
	اللغة الأوردية والإنجليزية	١٣	٪ ٧,١٨
	اللغة البنجالية	٧	٪ ٣,٨٧
	اللغة الأوردية	٥	٪ ٢,٧٦
	اللغة البنجالية والإنجليزية	٥	٪ ٢,٧٦
	اللغة العربية والإسبانية	٣	٪ ١,٦٦
	لغة الباشتو والإنجليزية	٣	٪ ١,٦٦
	اللغة العربية والفرنسية	٣	٪١,٦٦
	لغة البنجاب والأوردية والإنجليزية	٢	٪ ١,١٠
	لغة البنجاب	٢	٪ ١,١٠
	لغة الباشتو	٢	٪ ١,١٠
	اللغة الإنجليزية والفرنسية	٢	٪ ١,١٠
	لغة البنجاب والإنجليزية	٢	٪ ١,١٠
	اللغة العربية والإنجليزية والفرنسية	٢	٪ ١,١٠
	اللغة الهندية	٢	٪ ١,١٠
	اللغة الهندية (جوجراتي) والإنجليزية	٢	٪ ١,١٠
	لغة الباشتو والإنجليزية والعربية والبرتغالية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة التاميلية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة الفرنسية	١	٪ ٠,٥٥
	لغة الكريول والإنجليزية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة الصومالية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة الصينية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة السلوفاكية والتشيكية والإنجليزية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة الهندية والإنجليزية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة الكردية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة العربية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة التركية والإنجليزية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة الإنجليزية والروسية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة الهندية (جوجراتي) والإنجليزية والزولو	١	٪ ٠,٥٥
	الإجمالي	١٨١	٪ ١٠٠

بالنظر في خصائص الطلبة المشاركين كما هي مفصّلة في الجدول (٤,٢٢)، فقد توزعوا إلى خمس فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الشباب من ١٥ إلى ١٩ عاما؛ وذلك بنسبة ٤٠,٨٨٪، تليها فئة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ إلى ١٤ عاما، بنسبة ٣٢,٠٤٪، ثم فئة الشباب لأكثر من ٢٤ عاما، بنسبة ١٣,٢٦٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطلبة الذكور؛ وذلك بنسبة ٥٣,٠٤٪، مقارنة بنسبة الطالبات التي بلغت ٤٦,٩٦٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة الثانوية مثّلوا الأغلبية بنسبة ٣٧,٠٢٪، مقارنة بطلبة المرحلة المتوسطة الذين مثلوا ٢٩,٨٣٪، وطلبة المرحلة الجامعية الذين مثّلوا ١٦,٥٧٪ من مجموع المشاركين.

ويتضح من إجابات المشاركين كذلك أن ٨٣,٤٣٪ منهم يحملون الجنسية البريطانية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلّة منهم؛ حيث إن ٢٠,٩٩٪ منهم من أصول باكستانية. واللغة الإنجليزية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٦٣,٥٤٪ منهم، ويتحدثون بها ١٣,٢٦٪ منهم مع عائلاتهم، مقابل ٢١,٥٥٪ منهم لغتهم الأولى هي العربية ويتحدثون بها ٢٠,٤٤٪ منهم مع عائلاتهم. وفي الشكل (٢,٢٢) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أوّلَ ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية.

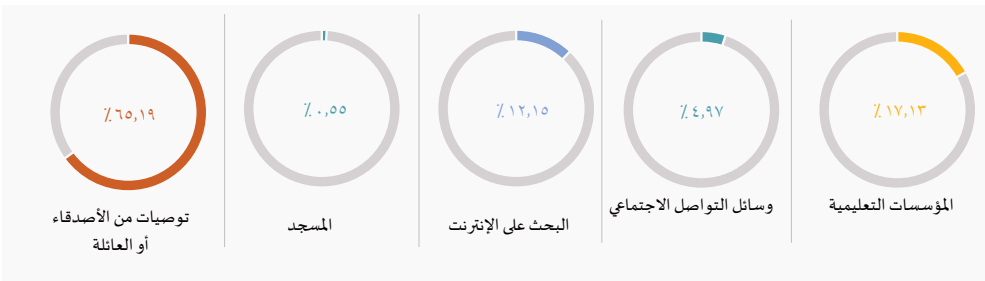
الشكل ٢,٢٢: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيَّن أن ٤٦,٤١ ٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا بتعلم اللغة العربية وهم دون السادسة من عمرهم، تليهم فئة الذين بدؤوا يتعلمون العربية وهم ما بين ٦ و ١٠ سنوات من عمرهم، بنسبة ٢٤,٣١ ٪، فالذين بدؤوا يتعلمون العربية وقد تجاوزت أعمارهم ١٥ سنة، بنسبة ١٨,٢٣ ٪. وكانت النسبة الأدنى، وقدرها ١١,٠٥ ٪، لمن تتراوح فئتهم العمرية ما بين ١٠ و ١٥ سنة.

وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناءً على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,٢٢):

الشكل ٣,٢٢: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربيَّة الملتحقين بها حاليًا



تعددت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن توصيات الأصدقاء أو العائلة جاءت في الصدارة بنسبة ٦٥,١٩٪، ثم جهود المؤسسة التعليمية بنسبة ١٧,١٣٪، فالبحث عبر الإنترنت بنسبة ١٢,١٥٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ٤,٩٧٪.

وتظهر الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من الطلبة ملتحقون ببرامج ليست مجانية وإنما هي بمقابل مدفوع، مثلما يظهر في الشكل (٥,٢٢):

الجدول ٥,٢٢: البرامج المجانيَّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مجاني	٨	٤,٤٢٪
مدفوع	١٧١	٩٤,٤٨٪
منحة دراسية	٢	١,١٠٪
الإجمالي	١٨١	١٠٠٪

حيث يتبيَّن من الجدول (٥,٢٢) أن برامج تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٩٤,٤٨٪ من الطلبة، وهي مجانية بالنسبة إلى ٤,٤٢٪، وبمنحة دراسية بالنسبة إلى ١,١٠٪ فقط.

الجدول ٦,٢٢: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

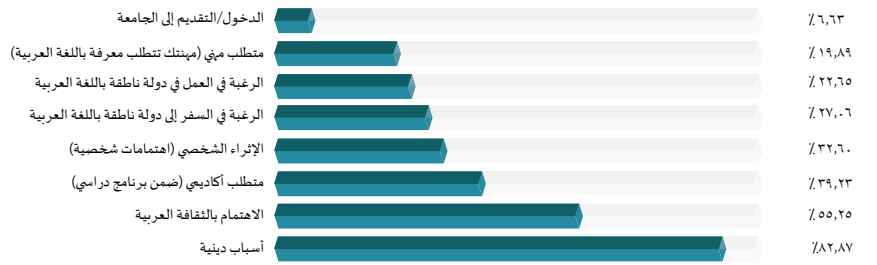
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	١٧٧	٩٧,٧٩٪
نعم	٤	٢,٢١٪
الإجمالي	١٨١	١٠٠٪

مثلما يظهر في الجدول (٦,٢٢)، فإن ٩٧,٧٩٪ من الطلبة المشاركين لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج انغماس لغوي أو تبادل طلابي، في مقابل ٢,٢١٪ منهم فقط سبق لهم أن شاركوا في تلك البرامج

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوتوا في تحديد الأسباب التي دفعتهم لدراسة اللغة العربية، لكن عوامل الدين جاءت في المقدمة، بنسبة ٨٢,٨٧ ٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٥٥,٢٥ ٪، فدراسة اللغة العربية كمتطلب أكاديمي، بنسبة ٣٩,٢٣ ٪، فدوافع الإثراء الشخصي، بنسبة ٣٢,٦٠ ٪، ثم الرغبة في السفر إلى دولة عربية بنسبة ٢٧,٠٧ ٪، والرغبة في العمل في دولة عربية، بنسبة ٢٢,٦٥٪، تليها دراسة العربية كمتطلب مهني، بنسبة ١٩,٨٩ ٪، والرغبة في التقديم على الجامعة، بنسبة ٦,٦٣ ٪، وفي الشكل (٤,٢٢) تفصيل ذلك:

الشكل ٤,٢٢ : دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



ومن خلال خمسة أسئلة محدَّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٧,٢٢) تلخيص لتلك النتائج مرتَّبةً تنازليًّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال:

الجدول ٧,٢٢: تصورات الدارسين حول أهميّة تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية.	١٠٤	٤٤	٢٢	٢	٩	١٨١	٤,٢٨	١,١١	١,٠٥	٪٨٥.٦٤	١٦,٣٧	أوافق بشدّة
		٪٥٧,٤٦	٪٢٤,٣١	٪١٢,١٥	٪١,١٠	٪٤,٩٧	٪١٠٠						
٢	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي.	٥٦	٧٧	٣٦	٨	٤	١٨١	٣,٩٦	٠,٨٨	٠,٩٤	٪٧٩,١٢	١٣,٦٩	أوافق
		٪٣٠,٩٤	٪٤٢,٥٤	٪١٩,٨٩	٪ ٤,٤٢ص	٪٢,٢١	٪١٠٠						
٣	للغة العربيّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي.	٥٦	٧٨	٣٥	٥	٧	١٨١	٣,٩٤	٠,٩٦	٠,٩٨	٪٧٨,٩	١٢,٩٨	أوافق
		٪٣٠,٩٤	٪٤٣,٠٩	٪١٩,٣٤	٪٢,٧٦	٪٣,٨٧	٪١٠٠						

٤	يعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي.	٥٣	٥٧	٥٦	٧	٨	١٨١	٣,٧٧	١,١	١,٠٥	٧٥,٤٧٪	٩,٩	أوافق
		٢٩,٢٨٪	٣١,٤٩٪	٣٠,٩٤٪	٣,٨٧٪	٤,٤٢٪	١٠٠٪					
٥	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل.	٣٩	٧٥	٥٤	٨	٥	١٨١	٣,٧٥	٠,٨٧	٠,٩٤	٧٤,٩٢٪	١٠,٧٣	أوافق
		٢١,٥٥٪	٤١,٤٤٪	٢٩,٨٣٪	٤,٤٢٪	٢,٧٦٪	١٠٠٪					

فمن خلال الجدول (٧,٢٢)، يتبيَّن أن الدين من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في المملكة المتحدة، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٧,٤٦ ٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٢٤,٣١٪. فالإجابة (محايد)، بنسبة قدرها ١٢,١٥ ٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,٦٤ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الموافقة بشدة"؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في المملكة المتحدة.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٤٢,٥٤ ٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٠,٩٤ ٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٩,١٢ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الموافقة"؛ مما يدل على أن إتقان مهارات اللغة العربية في نظر المشاركين عامل مهم في تعزيز تطورهم الوظيفي في المملكة المتحدة.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الثقافي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٣,٠٩ ٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٠,٩٤ ٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٨,٩٠ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٤، وانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الموافقة"؛ مما يدل على الأهمية الثقافية للغة العربية في المملكة المتحدة في رأي الطلبة المشاركين.

وأما عن أهمية تعلّم اللغة العربية في مجال الدراسة والمهنة في المملكة المتحدة، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٣١,٤٩٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٣٠,٩٤٪، فالإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٩,٢٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٥,٤٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٧، وانحراف معياري قدره ١,٠٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين في مجال الدراسة والمهنة

وعن أهمية تعلم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين

إجابات الطلبة المشاركين وبلغت ٤١,٤٤ ٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٩,٨٣ ٪، ثم الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢١,٥٥ ٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٤,٩٢ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الموافقة"؛ مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في المملكة المتحدة من وجهة نظر الطلبة المشاركين.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,٢٢) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في المملكة المتحدة؛ وذلك من خلال ١٦ سؤالًا تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم في المؤسسة التعليمية، والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية.

الجدول ٨,٢٢: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جدًا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٨٩	٦١	٢١	٧	٣	١٨١	٤,٢٥	٠,٨٥	٠,٩٢	٨٤,٩٧٪	١٨,٢٢	راضٍ جدًا
		٤٩,١٧٪	٣٣,٧٠٪	١١,٦٠٪	٣,٨٧٪	١,٦٦٪	١٠٠٪						
٢	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويّة وتقدُّمي بنّاءة.	٧٣	٧٠	٢٧	٩	٢	١٨١	٤,١٢	٠,٨٤	٠,٩١	٨٢,٤٣٪	١٦,٥	راضٍ
		٤٠,٣٣٪	٣٨,٦٧٪	١٤,٩٢٪	٤,٩٧٪	١,١٠٪	١٠٠٪						
٣	تصميم المنهج ومحتواه مناسب وبطور من مستوى الطلاب.	٧١	٦٦	٣٣	٧	٤	١٨١	٤,٠٧	٠,٩٢	٠,٩٦	٨١,٣٣٪	١٤,٩٢	راضٍ
		٣٩,٢٣٪	٣٦,٤٦٪	١٨,٢٣٪	٣,٨٧٪	٢,٢١٪	١٠٠٪						
٤	راضٍ تماما عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٧٣	٦٩	٢٣	٩	٧	١٨١	٤,٠٦	١,٠٧	١,٠٤	٨١,٢٢٪	١٣,٧٧	راضٍ
		٤٠,٣٣٪	٣٨,١٢٪	١٢,٧١٪	٤,٩٧٪	٣,٨٧٪	١٠٠٪						
٥	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	٦٧	٧٠	٣١	١٠	٣	١٨١	٤,٠٤	٠,٩١	٠,٩٥	٨٠,٧٧٪	١٤,٦٤	راضٍ
		٣٧,٠٢٪	٣٨,٦٧٪	١٧,١٣٪	٥,٥٢٪	١,٦٦٪	١٠٠٪						
٦	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية.	٦٣	٧٠	٣٥	١٠	٣	١٨١	٣,٩٩	٠,٩١	٠,٩٥	٧٩,٨٩٪	١٤,٠١	راضٍ
		٣٤,٨١٪	٣٨,٦٧٪	١٩,٣٤٪	٥,٥٢٪	١,٦٦٪	١٠٠٪						
٧	المرافق العامّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة.	٦٤	٧٢	٣٠	١٠	٥	١٨١	٣,٩٩	٠,٩٩	٠,٩٩	٧٩,٨٩٪	١٣,٤٥	راضٍ
		٣٥,٣٦٪	٣٩,٧٨٪	١٦,٥٧٪	٥,٥٢٪	٢,٧٦٪	١٠٠٪						

٨	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا.	٦٧	٦٦	٣٤	٨	٦	١٨١	٣,٩٩	١,٠٣	١,٠٢	٪٧٩,٨٩	١٣,١٦	راضٍ
		٪٣٧,٠٢	٪٣٦,٤٦	٪١٨,٧٨	٪٤,٤٢	٪٣,٣١	٪١٠٠						
٩	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	٦٤	٧٠	٣١	١١	٥	١٨١	٣,٩٨	١,٠٢	١,٠١	٪٧٩,٥٦	١٣,٠٥	راضٍ
		٪٣٥,٣٦	٪٣٨,٦٧	٪١٧,١٣	٪٦,٠٨	٪٢,٧٦	٪١٠٠						
١٠	أنا راضٍ تماما عن بيئة الفصل الدِّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٥٦	٧١	٣٧	١٤	٣	١٨١	٣,٩	٠,٩٦	٠,٩٨	٪٧٨,٠١	١٢,٣٥	راضٍ
		٪٣٠,٩٤	٪٣٩,٢٣	٪٢٠,٤٤	٪٧,٧٣	٪١,٦٦	٪١٠٠						
	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية.	٥٢	٧٩	٣٤	١١	٥	١٨١	٣,٩	٠,٩٦	٠,٩٨	٪٧٧,٩	١٢,٣١	راضٍ
		٪٢٨,٧٣	٪٤٣,٦٥	٪١٨,٧٨	٪٦,٠٨	٪٢,٧٦	٪١٠٠						
١٢	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	٥٨	٦٨	٣٦	١٤	٥	١٨١	٣,٨٨	١,٠٦	١,٠٣	٪٧٧,٦٨	١١,٥٣	راضٍ
		٪٣٢,٠٤	٪٣٧,٥٧	٪١٩,٨٩	٪٧,٧٣	٪٢,٧٦	٪١٠٠						
١٣	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويَّة (مثل معامل لمهارات اللغة).	٥٥	٦٥	٣٨	١٦	٧	١٨١	٣,٨	١,١٨	١,٠٨	٪٧٦,٠٢	٩,٩٤	راضٍ
		٪٣٠,٣٩	٪٣٥,٩١	٪٢٠,٩٩	٪٨,٨٤	٪٣,٨٧	٪١٠٠						
١٤	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة.	٦٤	٤٦	٤٢	١٩	١٠	١٨١	٣,٧٥	١,٤٤	١,٢	٪٧٤,٩٢	٨,٣٧	راضٍ
		٪٣٥,٣٦	٪٢٥,٤١	٪٢٣,٢٠	٪١٠,٥٠	٪٥,٥٢	٪١٠٠						
١٥	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية.	٥٠	٥٩	٤٩	١٧	٦	١٨١	٣,٧٢	١,١٤	١,٠٧	٪٧٤,٣٦	٩,٠٤	راضٍ
		٪٢٧,٦٢	٪٣٢,٦٠	٪٢٧,٠٧	٪٩,٣٩	٪٣,٣١	٪١٠٠						
١٦	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم.	٤٩	٦٢	٤١	١٨	١١	١٨١	٣,٦٦	١,٣٣	١,١٥	٪٧٣,٢٦	٧,٧٤	راضٍ
		٪٢٧,٠٧	٪٣٤,٢٥	٪٢٢,٦٥	٪٩,٩٤	٪٦,٠٨	٪١٠٠						

ففيما يتعلق بمدى رضاهم عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ جدًّا) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٩,١٧ ٪، تليها الإجابة "راضٍ" بنسبة ٣٣,٧٠ ٪، فالإجابة "محايد" بنسبة ١١,٦٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٤,٩٧ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "راضٍ جدا"؛ مما يدل على رضا الطلبة الكبير عن التشجيع الذي يلقوْنه من المعلمين في برامج اللغة العربية في المملكة المتحدة.

وأما عن رأيهم في تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، فقد سجلت الإجابة "راضٍ جدا" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠,٣٣ ٪، تليها الإجابة "راض" بنسبة

٣٨,٦٧ ٪، ثم الإجابة "محايد" بنسبة ١٤,٩٢ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٤٣ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٢، وانحراف معياري قدره ٠,٩١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة.

وأما عن مدى رضاهم عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، فقد سجلت الإجابة "راضٍ جدا" أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٣٩,٢٣ ٪، تليها الإجابة "راض" بنسبة ٣٦,٤٦ ٪، فالإجابة "محايد" بنسبة ١٨,٢٣ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٣٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٧، وانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدلّ على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في المملكة المتحدة.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة "راضٍ جدًّا" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠,٣٣ ٪، تليها الإجابة "راض" بنسبة ٣٨,١٢ ٪، فالإجابة "محايد" بنسبة ١٢,٧١ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٢٢ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٦، وانحراف معياري قدره ١,٠٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدل مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في المملكة المتحدة.

وأما عن مدى رضاهم عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٣٨,٦٧ ٪، تليها الإجابة (راضٍ جدًّا) بنسبة ٣٧,٠٢ ٪،فالإجابة "محايد" بنسبة ١٧,١٣ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٧٧ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٤، وانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في المملكة المتحدة.

وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهدافهم من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٣٨,٦٧ ٪، تليها الإجابة (راضٍ جدًّا) بنسبة ٣٤,٨١٪، فالإجابة "محايد" بنسبة ١٩,٣٤ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٨٩ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في المملكة المتحدة وتوافقها مع أهدافهم.

وأما عن رأيهم في المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، فقد سجلت الإجابة "راض" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٩,٧٨ ٪، تليها الإجابة "راضٍ جدًّا" بنسبة ٣٥,٣٦ ٪، ثم الإجابة "محايد" بنسبة ١٦,٥٧ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٨٩ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في المملكة المتحدة.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة "راضٍ جدًّا" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٧,٠٢ ٪، تليها الإجابة "راض"، بنسبة ٣٦,٤٦ ٪، ثم الإجابة "محايد"، بنسبة ١٨,٧٨ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٨٩ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٩، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو الرضا"؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في المملكة المتحدة، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وعن رأيهم في مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في البرنامج، سجلت الإجابة "راض" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٨,٦٧ ٪، تليها الإجابة "راضٍ جدًّا"، بنسبة ٣٥,٣٦ ٪، ثم الإجابة "محايد"، بنسبة ١٧,١٣ ٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٥٦ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٨، وانحراف معياري قدره ١,٠١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في المملكة المتحدة.

وأما عن مدى رضاهم عن بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة "راض" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها٣٩,٢٣٪ تليها الإجابة "راضٍ جدًّا"، بنسبة ٣٠,٩٤ ٪، ثم الإجابة "محايد"، بنسبة ٢٠,٤٤ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٠١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في المملكة المتحدة، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وأما عن رأيهم في الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة "راض" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٣,٦٥ ٪، تليها الإجابة "راضٍ جدًّا"، بنسبة ٢٨,٧٣ ٪، ثم الإجابة "محايد"، بنسبة ١٨,٧٨ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,٩٠ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٨،

وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في المملكة المتحدة.

وأما عن رأيهم في برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، فقد سجلت الإجابة "راض" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٧,٥٧٪، تليها الإجابة "راضٍ جدًّا"، بنسبة ٣٢,٠٤٪، فالإجابة "محايد"، بنسبة ١٩,٨٩ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,٦٨ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن برامج اللغة العربية في المملكة المتحدة ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وأما عن رأيهم في مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة "راض" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٥,٩١٪، تليها الإجابة "راضٍ جدًّا"، بنسبة ٣٠,٣٩ ٪، ثم الإجابة "محايد" بنسبة ٢٠,٩٩ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٠٢ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وأما عن مدى علمهم بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة "راضٍ جدًّا" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٥,٣٦٪، تليها الإجابة "راض"، بنسبة ٢٥,٤١٪، ثم الإجابة "محايد"، بنسبة ٢٣,٢٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٤,٩٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٥، وانحراف معياري قدره ١,٢٠، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن المنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة في المملكة المتحدة.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلمهم للغة العربية، سجلت الإجابة "راض" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٢,٦٠٪، تليها الإجابة "راضٍ جدًّا"، بنسبة ٢٧,٦٢٪، ثم الإجابة "محايد"، بنسبة ٢٧,٠٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٤,٣٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٢، وانحراف معياري قدره ١,٠٧، وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو "الرضا"؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة.

وأما عن رأيهم في مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٤,٢٥٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا»، بنسبة ٢٧,٠٧٪، ثم الإجابة «محايد»، بنسبة ٢٢,٦٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٣,٢٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٦، وانحراف معياري قدره ١,١٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا بشأن دروس المتابعة التي يحتاجها الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم في المملكة المتحدة.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلبة:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكناهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٩,٢٢) بيان للأسئلة التي طُرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٩,٢٢: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	١٢٢	٥٩	١٨١
		٦٧,٤٠٪	٣٢,٦٠٪	١٠٠٪
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	١٧١	١٠	١٨١
		٩٤,٤٨٪	٥,٥٢٪	١٠٠٪
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسْكُنُ؟	٥٤	١٢٧	١٨١
		٢٩,٨٣٪	٧٠,١٧٪	١٠٠٪
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	١٣٧	٤٤	١٨١
		٧٥,٦٩٪	٢٤,٣١٪	١٠٠٪
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	٦٣	١١٨	١٨١
		٣٤,٨١٪	٦٥,١٩٪	١٠٠٪

ففيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٦٧,٤٠٪، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٣٢,٦٠٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وأما عن مدى إمكانية الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت ومواقع الويب وخدمات البث، وما إلى ذلك، فقد أجاب ٩٤,٤٨٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يقيمون، في حين

أجاب البقية، أي ما نسبته ٥,٥٢٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٧٠,١٧٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٢٩,٨٣٪، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وعن مدى سهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث يسكنون، أجاب ٧٥,٦٩٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات متاحة بسهولة في مواقع سكناهم، ورأى البقية، أي ما نسبته ٢٤,٣١٪، أن الوصُول إلى تلك القنوات التلفزيونية غير متاح بسهولة حيث يسكنون. وعن مدى سهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم، فقد أجاب ٦٥,١٩٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية، أي ما نسبته ٣٤,٨١٪ 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 المملكة المتحدة، نوقشت خلالها مجموعة من القضايا، وجاءت نتائج تلك المقابلات وفق الآتي:

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

تفاوتت إجابات الطلبة المشاركين في هذا الشأن، فبعضهم يشعرون بالرضا التام عن تجربتهم؛ وذلك بفضل التشجيع الذي يلقوْنه من القائمين على البرامج، وحثّهم إياهم على المشاركة في الأنشطة والتفاعل معها، وتوثيق الصداقات مع زملائهم، ودور ذلك كله في مساعدتهم على تحقيق أهدافهم، وتمهيد الطريق أمامهم لتعلم اللغة العربية؛ مما جعل هذه التجربة التعليمية سهلة وممتعة جدّا. لكن بعض الدارسين أعربوا عن رضًا محدود عن البرامج؛ فهي بحاجة في نظرهم إلى تطوير في بعض جوانبها، وخصوصا المناهج نفسها، وما يتعلق بالجوانب الصوتية في اللغة. وأشار بعضهم إلى صعوبات واجهوها خلال دراستهم في السنة الأولى، أثّرت سلبًا في دافعيتهم لتعلم اللغة. ولاحظوا أن البرامج عمومًا يمكن أن تكون أفضل مما هي عليه حاليّا.

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

تنوعت التجارب الإيجابية التي مر بها الطلبة المشاركون منذ التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية. فقد أشاد طلبة المراكز الإسلامية بدورها في تمكينهم من قراءة القرآن الكريم وفهم النصوص الدينية. وأعرب الدارسون في البرامج الأخرى عن سعادتهم بتطور مهاراتهم اللغوية، لا

سيما في القراءة والكتابة. وذكر بعضهم أن الأنشطة التي تنظمها البرامج خارج الفصول الدراسية خلال فترة الدراسة والفعاليات المصاحبة لها هي من التجارب الرائعة التي مكنتهم منها تلك البرامج. وأشار آخرون إلى أن البرامج أتاحت لهم عبر بعض الأنشطة الثقافية التعرف على التراث والثقافة العربية، وهذا يمثّل إضافة كبيرة وبُعدًا واسعًا لتجربتهم في تعلم اللغة العربية.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

أشاد معظم الطلبة المشاركين بالتفاعل الإيجابي بينهم وبين معلميهم، وذكروا أن المعلمين على تواصل مستمر معهم ويتفاعلون معهم، ويتفهمون دقة المرحلة التي يمرون بها وهم يتعلمون اللغة، ويسعون لمساعدتهم في تجاوزها بنجاح بفضل ملاحظاتهم ونصائحهم المفيدة؛ ولذا فهم يشعرون بالامتنان لهم. في المقابل، أعرب بعض الطلبة عن عدم رضاهم الكامل عن التفاعل بينهم وبين معلميهم، فهُمْ يلتزمون في شرح الدروس إما باللغة العربية الفصحى، وهي صعبة عليهم لأنهم ما زالوا في المستويات الأولية من اللغة، أو يستعملون اللغة الإنجليزية، وهي سهلة عليهم ومفهومة، لكنها تعوق عملية التواصل باللغة الهدف. وأشار بعض الدارسين إلى تفاوت مستويات الطلبة داخل الفصل الواحد في كفاءتهم اللغوية وأعمارهم، وهذا يعوق في كثير من الأحيان التواصل الفعال مع المعلمين.

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

أبدى معظم الدارسين رضاهم عن توافق المناهج مع أهدافهم واحتياجاتهم، وذكروا أنها ساعدتهم كثيرا في تطوير كفاءتهم اللغوية في جوانبها الأربعة، وهي بذلك تحقق أهدافهم واحتياجاتهم. لكن بعضهم ما زالوا يشعرون بأن المناهج قاصرة عن تحقيق جميع أهدافهم واحتياجاتهم كمتعلمين، فهي تركز بشكل كبير على قواعد اللغة، وهذا يعوق التركيز وتطوير الجوانب التواصلية لديهم. ولاحظ بعضهم أن المناهج مكثفة جدًّا والوقت المحدد لإنجازها خلال فترة دراسية قصير مقارنة بمحتوى المنهج؛ ولذا فمن الصعب عليهم استيعاب ما تعلموه وتطبيقه. وذكر بعض الدارسين أن المناهج بشكل عام بحاجة إلى تطوير في بعض الجوانب، لا سيما الجوانب التواصلية، وأنها ربما تكون مناسبة جدًّا للطلبة المبتدئين، لكنها لا تفيد كثيرا ذوي المستويات المتقدمة ولا يمكنها تحقيق مستويات أعلى من الكفاءة لديهم.

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

أعرب معظم الطلبة المشاركين عن رغبتهم في التعرف على ثقافة البلاد العربية، وما يتصل منها

خصوصًا بالعادات اليومية، والممارسات الدينية؛ وذلك لأن التحاقهم بدروس اللغة العربية هو في الأساس لهذا الغرض. وأما عن مدى إسهام البرامج في تحقيق تلك الأهداف، فقد أوضحوا أن أغلب البرامج تركز في مناهجها على تعلم اللغة ولا تركز كثيرا على الجوانب الثقافية، ولاحظوا في الوقت نفسه أن البرامج تقيم بعض الأنشطة الثقافية التي تعرّفهم بقدر يسير من ثقافة الشعوب العربية. وذكر بعض طلبة المراكز الإسلامية تحديدًا أن البرامج تدمج الثقافة بالدين، وتسهم بذلك في تحقيق الأهداف التي يسعون إليها.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في المملكة المتحدة

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٤٩ مدرسا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة، وتمثل نسبة الإناث منهم ٨١,٦٣ ٪، في حين يمثل الذكور ١٨,٣٧ ٪. وتتراوح أعمار النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم التعليمي، وقدرها ٤٢,٨٦٪، ما بين ٤١ و٥٠ عاما، تليها فئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ عاما، بنسبة ٢٢,٤٥٪، ففئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣١ و٤٠ عاما، بنسبة ٢٠,٤١ ٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرّسين، ونسبتهم ٥٥,١٠ ٪، يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم فئة من يحملون شهادة الدبلوم العالي، بنسبة ٢٠,٤١٪، فالذين يحملون شهادة الماجستير، بنسبة ١٤,٢٩٪. ومن الملاحظ أن ٨٣,٦٧ ٪ من المدرسين يحملون الجنسية البريطانية، وأن ٤,٠٨ ٪ منهم يحملون الجنسية السورية. وتبيّن الدراسة أيضًا أن ١٦,٣٣ ٪ من هؤلاء بلدهم الأصلي هو فلسطين، وتعود أصول النسبة الباقية منهم إلى كل من: سوريا والمغرب، بنسبة متساوية قدرها ١٤,٢٩ ٪، وليبيا والسودان، بنسبة متساوية قدرها ١٠,٢٠ ٪. واللغة العربية هي لغة النسبة الكبرى من المعلمين، وقدرها

٨٥,٧١ ٪، في حين أن ٦,١٢ ٪ منهم لغتهم الأولى هي الأوردية. كما أن ٣٢,٦٥ ٪ من المدرسين فقط يحملون شهادة علمية في تخصص اللغة العربية، في مقابل ٦٧,٣٥ ٪ منهم ليس لهم مؤهل علمي في هذا التخصص. وفي الجدول (١٠,٢٢) تفصيل هذه الخصائص:

الجدول ١٠,٢٢: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

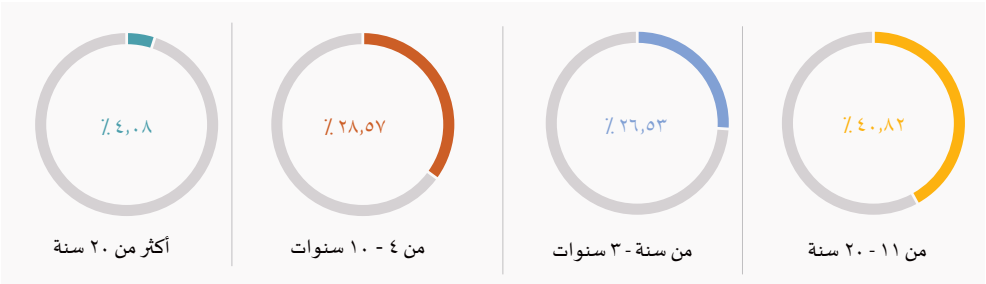
الجنس	ذكر	٩	٪ ١٨,٣٧
	أنثى	٤٠	٪ ٨١,٦٣
	الإجمالي	٤٩	٪ ١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	١	٪ ٢,٠٤
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٦	٪ ١٢,٢٤
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	١٠	٪ ٢٠,٤١
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٢١	٪ ٤٢,٨٦
	أكثر من ٥٠ عامًا	١١	٪ ٢٢,٤٥
	الإجمالي	٤٩	٪ ١٠٠
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	١٠	٪ ٢٠,٤١
	بكالوريوس	٢٧	٪ ٥٥,١٠
	ماجستير	٧	٪ ١٤,٢٩
	دكتوراه	٥	٪ ١٠,٢٠
	الإجمالي	٤٩	٪ ١٠٠
الجنسية	بريطانيا	٤١	٪ ٨٣,٦٧
	سوريا	٢	٪ ٤,٠٨
	ليبيا	١	٪ ٢,٠٤
	إيطاليا	١	٪ ٢,٠٤
	ليتوانيا	١	٪ ٢,٠٤
	مصر	١	٪ ٢,٠٤
	الهند	١	٪ ٢,٠٤
	فلسطين	١	٪ ٢,٠٤
	الإجمالي	٤٩	٪ ١٠٠

البلاد الأصلية	فلسطين	٨	٪ ١٦,٣٣
	سوريا	٧	٪ ١٤,٢٩
	المغرب	٧	٪ ١٤,٢٩
	ليبيا	٥	٪ ١٠,٢٠
	السودان	٥	٪ ١٠,٢٠
	مصر	٣	٪ ٦,١٢
	لبنان	٢	٪ ٤,٠٨
	الأردن	٢	٪ ٤,٠٨
	الهند	٢	٪ ٤,٠٨
	بنجلاديش	٢	٪ ٤,٠٨
	الصين	١	٪ ٢,٠٤
	الجزائر	١	٪ ٢,٠٤
	العراق	١	٪ ٢,٠٤
	تونس	١	٪ ٢,٠٤
	باكستان	١	٪ ٢,٠٤
	بريطانيا	١	٪ ٢,٠٤
	الإجمالي	٤٩	٪ ١٠٠
اللغة الأم	اللغة العربية	٤٢	٪ ٨٥,٧١
	اللغة الأوردية	٣	٪ ٦,١٢
	اللغة الإنجليزية	٢	٪ ٤,٠٨
	اللغة الإنجليزية والصينية	١	٪ ٢,٠٤
	اللغة البنجالية	١	٪ ٢,٠٤
	الإجمالي	٤٩	٪ ١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	٣٣	٪ ٦٧,٣٥
	نعم	١٦	٪ ٣٢,٦٥
	الإجمالي	٤٩	٪ ١٠٠

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

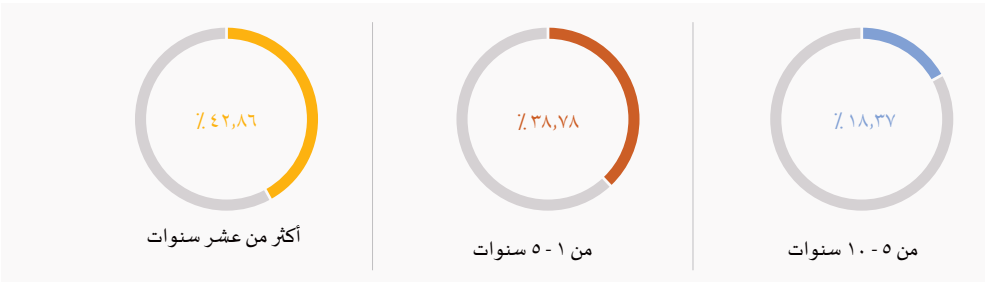
في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصْد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان بالنتائج التي تم رصْدُها:

الشكل ٥,٢٢: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة



تبين الدراسة أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٤٠,٨٢ ٪، تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة من ١١ إلى ٢٠ سنة، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ٤ و ١٠ سنوات، بنسبة ٢٨,٥٧ ٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين سنة واحدة و ٣ سنوات، بنسبة ٢٦,٥٣ ٪. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٤,٠٨ ٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة.

الشكل ٦,٢٢: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



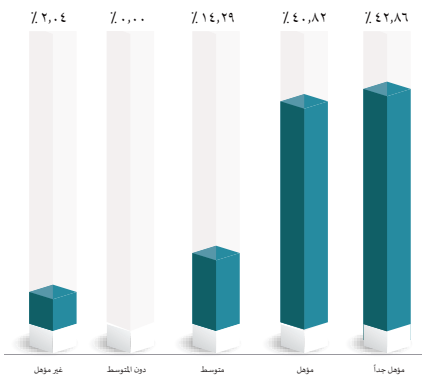
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من مدرسي العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة، وقدرها ٤٢,٨٦ ٪، لديهم خبرة في المجال تزيد عن ١٠ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٨,٧٨ ٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين سنة واحدة و٥ سنوات، ونسبة أخرى قدرها ١٨,٣٧ ٪ لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين ٥ و ١٠ سنوات.

الجدول ١١,٢٢: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٩	٪ ٣٨,٧٨
نعم	٣٠	٪ ٦١,٢٢
الإجمالي	٤٩	٪ ١٠٠

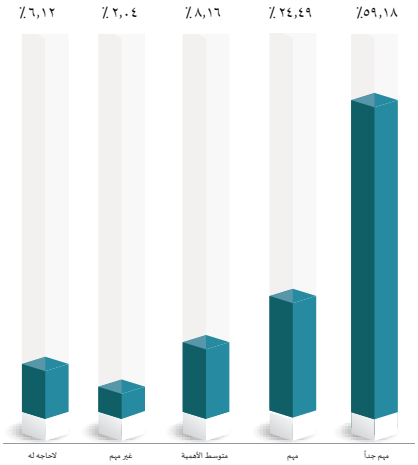
وتبيّن نتائج الدراسة كذلك أن ٦١,٢٢ ٪ من المعلمين المستهدفين سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٣٨,٧٨ ٪ منهم لم يسبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧,٢٢: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٤٢,٨٦ ٪، يرون أنهم "مؤهلون جدا" لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٤٠,٨٢ ٪ يرون أنهم "مؤهلون" لذلك، فنسبة أخرى قدرها ١٤,٢٩ ٪ يرون أنهم "مؤهلون بدرجة متوسطة"، فيما يرى ٢,٠٤ ٪ منهم أنهم "غير مؤهلين" لهذه الوظيفة.

الشكل ٨,٢٢: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٩,١٨ ٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة يرون أن ذلك أمر "مهم جدا"، تليها نسبة منهم قدرها ٢٤,٤٩ ٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر "مهمّ"، ويرى ٨,١٦ ٪ منهم أن ذلك الأمر "متوسط الأهمية"، ونسبة منهم أخرى ضئيلة قدرها ٦,١٢ ٪ يرون أنهم لا يحتاجون إلى تنمية مهاراتهم اللغوية، ونسبة أخيرة ضئيلة قدرها ٢,٠٤ ٪ يرون أن ذلك "غير مهمّ".

الجدول ١٢,٢٢: مشاركة المعلمين في دورات وحلقات نقاش تتعلق بتعليم اللغة العربية

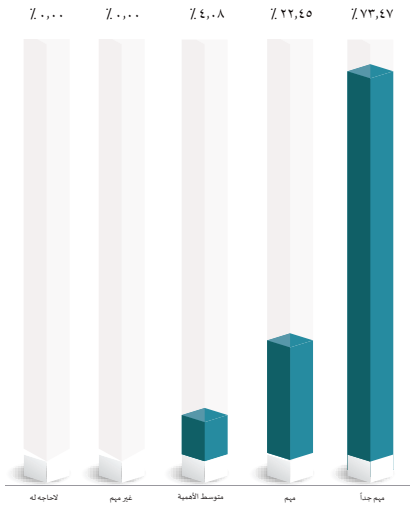
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢٣	٪٤٦,٩٣
نعم	٢٦	٪٥٣,٠٦
الإجمالي	٤٩	٪١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أن ٥٣,٠٦ ٪ من أعضاء العينة سبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن ٤٦,٩٣ ٪ منهم لم يسبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

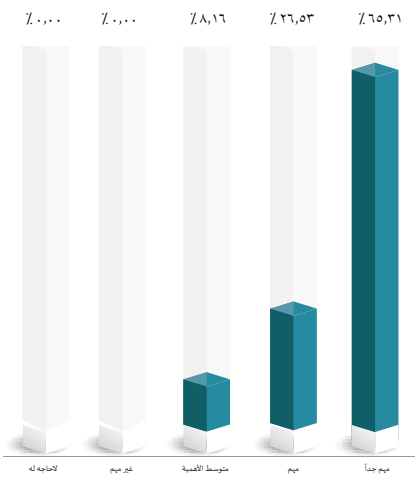
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ٩,٢٢ : مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



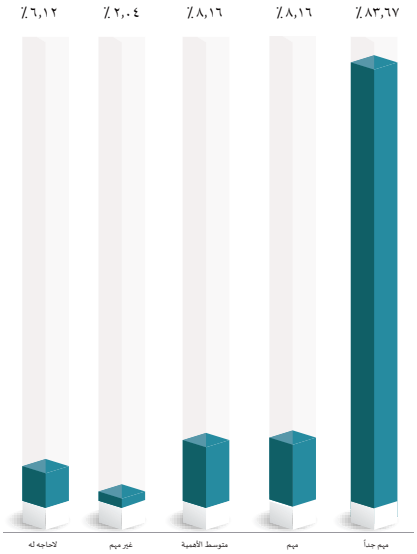
تبيّن نتائج الدراسة أن ٧٣,٤٧٪ من المدرسين المستهدفين يرون أن العلم بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمّ جدا»، فيما يرى ٢٢,٤٥٪ منهم أنه «مهمّ»، و٤,٠٨٪ منهم أنه أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١٠,٢٢: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



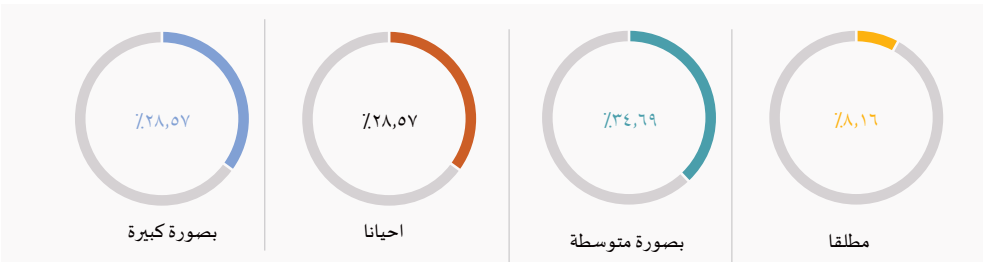
وأما عن جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٦٥,٣١٪، أنها «مهمة جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٦,٥٣٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ٨,١٦٪ منهم أنها أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١١,٢٢: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من المدرسين المستهدفين، وقدرها ٨٣,٦٧٪، يرون أن ذلك «مهمّ جدا»، تليها نسبة متساوية قدرها ٨,١٦٪ يرون أنها «مهمة» أو «متوسطة الأهمية».

الشكل ١٢,٢٢: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٢,٢٢) أن ٣٤,٦٩٪ من المدرسين المشاركين يفعلون ذلك "بدرجة متوسطة"، تليهم نسبة منهم متساوية قدرها ٢٨,٥٧٪ يستعينون بها "بدرجة كبيرة" أو "أحيانا"، فنسبة قدرها ٨,١٦٪ منهم لا يستعينون بها "مطلقا"،

الجدول ١٣,٢٢: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٥	٪٣٠,٦١
نعم	٣٤	٪٦٩,٣٩
الإجمالي	٤٩	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٣,٢٢) أن ٦٩,٣٩ ٪ من المدرسين المشاركين يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ٣٠,٦١ ٪ منهم لا يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٤,٢٢: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪٦,١٢
نعم	٤٦	٪٩٣,٨٨
الإجمالي	٤٩	٪١٠٠

وتوضح البيانات أيضًا أن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٩٣,٨٨ ٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام في دروسهم، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ٦,١٢ ٪ لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٥,٢٢: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪٦,١٢
نعم	٤٤	٪٩٣,٨٨
الإجمالي	٤٩	٪١٠٠

كما توضح البيانات في الجدول (١٥,٢٢) أن ٨٩,٨٠٪ من المدرسين المشاركين يوظفون إستراتيجية لعب الأدوار في أثناء التدريس، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ١٠,٢٠٪.

الجدول ١٦,٢٢: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٦	٪ ١٢,٢٤
نعم	٤٣	٪ ٨٧,٧٦
الإجمالي	٤٩	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن تلك العملية ممارسة شائعة جدًّا لديهم؛ حيث يلجأ إليها ٨٧,٧٦ ٪ منهم، ولا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١٢,٢٤ ٪.

الجدول ١٧,٢٢: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٨	٪ ١٦,٣٣
نعم	٤١	٪ ٨٣,٦٧
الإجمالي	٤٩	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٧,٢٢) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٨٣,٦٧ ٪، وهي ليست كذلك بالنسبة إلى ١٦,٣٣ ٪ منهم.

الجدول ١٨,٢٢: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪ ١٠,٢٠
نعدم	٤٤	٪ ٨٩,٨٠
الإجمالي	٤٩	٪ ١٠٠

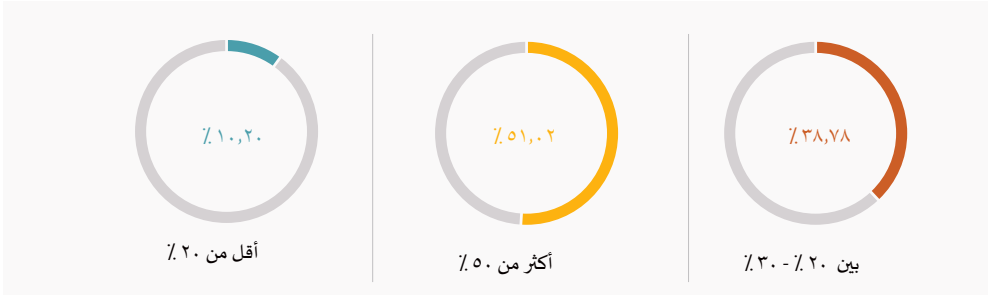
وتبين الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من المدرسين، وقدرها ٨٩,٨٠ ٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ١٠,٢٠ ٪.

الجدول ١٩,٢٢: مدى دمج إستراتيجيّات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٦	٪ ١٢,٢٤
نعم	٤٣	٪ ٨٧,٧٦
الإجمالي	٤٩	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٩,٢٢) أن ٨٧,٧٦ ٪ من المدرسين المشاركين يوظفون إستراتيجية التعلم التعاوني في دروسهم، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ١٢,٢٤ ٪.

الشكل ١٣,٢٢: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٣,٢٢) أن ٥١,٠٢٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة الدراسية، تليهم نسبة قدرها ٣٨,٧٨٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تتراوح بين ٢٠ و٣٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ١٠,٢٠٪ يتحدث طلابهم العربية لأقل من ٢٠٪ من الحصة الدراسية.

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

في هذا الجزء من الدراسة سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبتهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهام الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (٢٠,٢٢) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ٢٠,٢٢: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	١٦	٢٥	٧	١	٠	٤٩	٤,١٤	٠,٥٣	٠,٧٣	٨٢,٨٦٪	١٠,٩٨	أوافق
		٣٢,٦٥٪	٥١,٠٢٪	١٤,٢٩٪	٢,٠٤٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعَّال وسهل.	١٤	٢٦	٦	٢	١	٤٩	٤,٠٢	٠,٧٥	٠,٨٧	٨٠,٤١٪	٨,٢٢	أوافق
		٢٨,٥٧٪	٥٣,٠٦٪	١٢,٢٤٪	٤,٠٨٪	٢,٠٤٪	١٠٠٪						
٣	التواصُل مع الطلبة فعَّال وسهل.	٩	٢٩	٨	٣	٠	٤٩	٣,٩	٠,٥٨	٠,٧٦	٧٧,٩٦٪	٨,٢٤	أوافق
		١٨,٣٧٪	٥٩,١٨٪	١٦,٣٣٪	٦,١٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة.	٦	٢٤	١٢	٥	٢	٤٩	٣,٥٥	٠,٩٤	٠,٩٧	٧١,٠٢٪	٣,٩٨	أوافق
		١٢,٢٤٪	٤٨,٩٨٪	٢٤,٤٩٪	١٠,٢٠٪	٤,٠٨٪	١٠٠٪						
٥	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافيّة عليهم.	١٣	١٣	١١	١٠	٢	٤٩	٣,٥١	١,٤٣	١,٢	٧٠,٢٪	٢,٩٨	أوافق
		٢٦,٥٣٪	٢٦,٥٣٪	٢٢,٤٥٪	٢٠,٤١٪	٤,٠٨٪	١٠٠٪						
٦	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	٧	٢١	١١	٧	٣	٤٩	٣,٤٥	١,١٩	١,٠٩	٦٨,٩٨٪	٢,٨٩	أوافق
		١٤,٢٩٪	٤٢,٨٦٪	٢٢,٤٥٪	١٤,٢٩٪	٦,١٢٪	١٠٠٪						
٧	تُلبّي الموارد والمواد التعليميّة احتياجاتي التدريسية.	٦	٢٢	٨	١١	٢	٤٩	٣,٣٩	١,١٨	١,٠٨	٦٧,٧٦٪	٢,٥	محايد
		١٢,٢٤٪	٤٤,٩٠٪	١٦,٣٣٪	٢٢,٤٥٪	٤,٠٨٪	١٠٠٪						
٨	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيّة.	٥	١٩	١١	١٠	٤	٤٩	٣,٢٢	١,٢٨	١,١٣	٦٤,٤٩٪	١,٣٩	محايد
		١٠,٢٠٪	٣٨,٧٨٪	٢٢,٤٥٪	٢٠,٤١٪	٨,١٦٪	١٠٠٪						
٩	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	٦	١٧	٩	٩	٨	٤٩	٣,٠٨	١,٦٧	١,٢٩	٦١,٦٣٪	٠,٤٤	محايد
		١٢,٢٤٪	٣٤,٦٩٪	١٨,٣٧٪	١٨,٣٧٪	١٦,٣٣٪	١٠٠٪						
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ.	٠	١٠	٩	١٣	١٧	٤٩	٢,٢٤	١,٢٩	١,١٣	٤٤,٩٪	٤,٦٦-	لا أوافق
		٠,٠٠٪	٢٠,٤١٪	١٨,٣٧٪	٢٦,٥٣٪	٣٤,٦٩٪	١٠٠٪						

ففيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥١,٠٢٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٢,٦٥٪ «يوافقون بشدة «على ذلك، فنسبة ثالثة قدرها ١٤,٢٩٪ «محايدون»، ونسبة رابعة ضئيلة قدرها ٢,٠٤٪ منهم «لا يوافقون» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١٤، بانحراف معياري قدره ٠,٧٣، وبنسبة إجماع قدرها ٨٢,٨٦٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالا وسهلا، تبين نتائج الدراسة أن ٥٣,٠٦ ٪ من المدرسين المشاركين "موافقون"، و ٢٨,٥٧ ٪ منهم "موافقون بشدة"، و ١٢,٢٤ ٪ منهم "محايدون". وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٢، بانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وبنسبة إجماع قدرها ٨٠,٤١ ٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو "الموافقة ".

وأما عن رأيهم فيما إذا كان التواصل مع طلبتهم "فعَّالًا وسهلًا"، فتبيّن نتائج الدراسة أن ٥٩,١٨ ٪ من المدرسين المشاركين "موافقون" على ذلك، تليهم نسبة قدرها ١٨,٣٧ ٪ منهم "موافقون بشدة". وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٧٦، وبنسبة إجماع قدرها ٧٧,٩٦ ٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو "الموافقة".

وعن رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصا تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٤٨,٩٨٪ من المدرسين المشاركين بـ "أوافق"، تليهم نسبة قدرها ٢٤,٤٩ ٪ أجابوا بـ"محايد"، فنسبة قدرها ١٢,٢٤ ٪ أجابوا بـ"أوافق بشدة". وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وبنسبة إجماع قدرها ٧١,٠٢ ٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو "الموافقة".

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطا إضافية على المدرسين، فقد أظهرت الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٢٦,٥٣٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ«أوافق» و«أوافق بشدة»، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٤٥٪، فنسبة قدرها ٢٠,٤١٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥١، بانحراف معياري قدره ١,٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧٠,٢٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم فيما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، فقد أجاب ٤٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ٢٢,٤٥٪ منهم بـ«محايد»، فيما أجاب ١٤,٢٩٪ منهم بـ«لا أوافق»، و«أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٥،

بانحراف معياري قدره ١,٠٩، وبنسبة إجماع قدرها ٦٨,٩٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٤,٩٠ ٪ من المدرسين المشاركين بـ "أوافق"، تليها نسبة قدرها ٢٢,٤٥٪ أجابوا بـ "لا أوافق"، فنسبة قدرها ١٦,٣٣ ٪ أجابوا بـ"محايد". وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٩، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٧,٧٦ ٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو "الحياد ".

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٣٨,٧٨ ٪ من المدرسين المشاركين بـ "أوافق"، تليها نسبة منهم قدرها ٢٢,٤٥ ٪ أجابوا بـ "محايد"، فنسبة قدرها ٢٠,٤١٪ أجابوا بـ"لا أوافق". وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٢، بانحراف معياري قدره ١,١٣، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤,٤٩ ٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو "الحياد ".

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبيّن نتائج الدراسة أن ٣٤,٦٩ ٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ "أوافق"، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ١٨,٣٧ ٪ منهم أجابوا بـ"محايد" و "لا أوافق"، فنسبة منهم قدرها ١٦,٣٣٪ أجابوا بـ"لا أوافق بشدة". وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٨، بانحراف معياري قدره ١,٢٩، وبنسبة إجماع قدرها ٦١,٦٣ ٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو "الحياد ".

وعن رأيهم في ما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرْضِيا، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٣٤,٦٩ ٪ بـ"لا أوافق بشدة"، تليها نسبة منهم قدرها ٢٦,٥٣ ٪ أجابوا بـ"لا أوافق"، فنسبة منهم قدرها ٢٠,٤١ ٪ أجابوا بـ"أوافق". وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٢٤، بانحراف معياري قدره ١,١٣، وبنسبة إجماع قدرها ٤٤,٩٠ ٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو "عدم الموافقة ".

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع المعلمين

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

أشار المعلمون المشاركون إلى عدد من الطرق المستخدمة لديهم في التدريس، ومنها: الطرق التقليدية، كالطريقة السمعية الشفوية، وطريقة التدريس بالترجمة. ولاحظ أكثرهم أنهم يحرصون على استخدام الطرق الحديثة في التدريس، كالطريقة الاستقرائية والتواصلية، والإستراتيجيات المصاحبة التي تندرج تحت الطريقة التواصلية، مثل لعب الأدوار، والمناقشات والحوارات الجماعية بين الدارسين، والطريقة القائمة على المهامّ. وذكر بعضهم أن الطرق التي يستخدمونها تتحدد بحسب السياق وبحسب نوع الدارسين ومستواهم. فقد يقتضي المقرر الدراسي في بعض السياقات استخدام أسلوب معين لتقديم المحتوى التعليمي. وأما عن توظيف التقنية في التدريس، فقد أوضح المعلمون أنها حاضرة بشكل كبير جدًّا في جوانب عديدة داخل الفصل الدراسي وخارجه، ففي معظم الأحيان تُستخدم العروض التقديمية لعرض الدروس، وتُدار الدروس عبر أنظمة التعلم المتعددة، ومن أبرزها البلاك بورد، وكذلك جميع المنصات التعليمية المتاحة عبر الإنترنت للتدريبات والواجبات. وأضافوا أن التقنية ليست مفعَّلة في دروس اللغة العربية فحسب، بل في جميع المواد التي تقدمها البرامج لا سيما المرتبطة بالدين والثقافة العربية والإسلامية.

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

أفاد معظم المعلمين أن استخدام لغات وسيطة غير العربية سائد في التدريس، وغالبًا ما تكون اللغة الإنجليزية هي اللغة الوسيطة لأنها اللغة التي يجيدها معظم الدارسين. وأشار بعضهم إلى أن اللغة الإنجليزية تأخذ الحيز الأكبر في شرح الدروس، وأن استخدامها لغةً وسيطة يشيع بدرجة كبيرة مع الطلبة المبتدئين، ثم يقل تدريجيا كلما تقدم الطلبة في مستوياتهم. ولاحظ بعض المعلمين أنهم يحرصون على عدم استخدام اللغة الإنجليزية في جميع المستويات إلا في حالات محددة جدا، كشرح بعض المفردات الغامضة أو بعض القواعد النحوية والصرفية المعقدة. وأفاد معلمون قلّة في بعض البرامج أن اللغة العربية الفصحى هي اللغة المستخدمة في التدريس ولا يستخدمون أي لغة أخرى وسيطة.

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

أشار المعلمون المشاركون إلى عددٍ من التحديات التي تواجههم في تدريس العربية، ومنها: أن المساحة المتاحة لهم لتدريس المناهج ليست كافية؛ لأنها مكثفة جدا، والمتاح لها عدد قليل من أيام الأسبوع، بحيث لا يمكنهم إنجاز المنهج كاملا أو ربما يضطرون إلى الإسراع في الشرح، وقد ينعكس هذا سلبًا على الدارسين. ومن التحديات كذلك ضعف الدافعية لدى الدارسين، وغياب البيئة المناسبة، سواء في المنزل أو خارجه، التي تشجعهم على الاجتهاد في ممارسة اللغة. ولهذا لا يلتزم بعض الدارسين بما يُكلفون به من واجبات وأنشطة خارج الصف. وأشار بعض المعلمين، لا

سيما العاملين في المراكز والمدارس الإسلامية، إلى نقص في بعض الموارد التعليمية؛ مما يتسبب في إضعاف جودة تدريس المقررات. ولاحظ بعضهم أن اللغة العربية تعد صعبة جدًّا على الدارسين، باعتبارها لغة أجنبية، وبالتالي فهم بحاجة إلى برامج مكثفة ووقت كافٍ لدراستها، وهذا في حد ذاته تحدٍّ كبير بالنسبة إليهم.

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

قدم المعلمون المشاركون عدة مقترحات تهدف إلى تحسين مستوى تعليم العربية في المملكة المتحدة وتعزيز التواصل بين معلميها، وقد تنوعت هذه المقترحات بحسب البرامج والمؤسسات التي ينتسبون إليها. فقد أشار المعلمون في المراكز والمدارس الإسلامية إلى أن هناك حاجة للتعاون والحوار بين المراكز الإسلامية بشأن البرامج والمناهج المقررة لديها. ورأوا أن عقد لقاءات دورية فيما بينها سيسهم في تحسين مستوى تدريس العربية. واقترحوا كذلك التعاون مع المؤسسات الخارجية، لا سيما المؤسسات المعنيّة بتدريس العربية لغة ثانية في البلاد العربية، للإفادة من المختصين والمناهج المقررة لديها، في تطوير برامجها. وأما المدرسون في المؤسسات الجامعية، فقد اقترحوا إبرام الاتفاقيات مع المؤسسات الخارجية بشأن برامج التبادل الطلابي وبرامج الانغماس اللغوي لطلبة اللغة العربية في المملكة المتحدة، وكذلك إيفاد المعلمين للاطلاع على البرامج المماثلة في المؤسسات المختصة في البلاد العربية والإفادة منها.

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

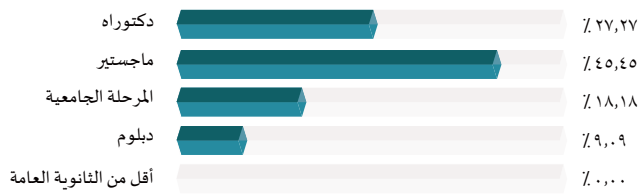
أشار معظم المعلمين المشاركين إلى أن المحتوى التعليمي المقدم حاليّا يعدّ مناسبًا جدّا فيما يتعلق بأساسيات اللغة العربية ومهاراتها، لكنه بحاجة إلى تطوير كبير ليتناسب مع جميع المستويات الدراسية، فلا يمكن القول إن المناهج الحالية تلبي كامل احتياجات الدارسين وأهدافهم. وهي كذلك لا تتوافق مع الفترات المقررة لها في البرامج، وهذا يستدعي مراجعتها أو تقليصها، أو ربما إعادة تصميمها لتتناسب مع الدارسين وتنوع فئاتهم. وكان ذلك واضحًا في إجابات المعلمين في المراكز والمدارس الإسلامية. فيما أبدى بعض المعلمين في بعض المؤسسات الجامعية رضاهم إلى حد كبير عن المناهج والمحتوى التعليمي المقدم، لكنهم ذكروا أن المناهج عمومًا تحتاج دائمًا إلى تحسين وتطوير مستمر.

خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، التقينا بمديري ١١ مؤسسة من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة، وبدأنا بتحديد خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال. وفي الفقرات التالية بيان للنتائج التي تم رصْدُها:

الشكل ١٤,٢٢: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن أكثر المديرين المستهدفين، ونسبتهم ٤٥,٤٥ ٪، يحملون شهادة الماجستير، تليهم نسبة قدرها ٢٧,٢٧ ٪ من حمَلة شهادة الدكتوراه، فنسبة قدرها ١٨,١٨ ٪ ممن يحملون شهادة البكالوريوس، فنسبة منهم قدرها ٩,٠٩ ٪ يحملون شهادة الدبلوم.

الجدول ٢١,٢٢: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
طرق التدريس	٢	٪ ١٨,١٨
الرياضيات	١	٪ ٩,٠٩
التربية - اللغة الإنجليزية	١	٪ ٩,٠٩
الفقه والحديث والتفسير	١	٪ ٩,٠٩
اللغات والترجمة	١	٪ ٩,٠٩
الأدب العربي	١	٪ ٩,٠٩
الاقتصاد والتربية	١	٪ ٩,٠٩
اللغة الإنجليزية	١	٪ ٩,٠٩
التعليم الخاص	١	٪ ٩,٠٩
العلاقات الدولية وشؤون الشرق الأوسط	١	٪ ٩,٠٩
الإجمالي	١١	٪ ١٠٠

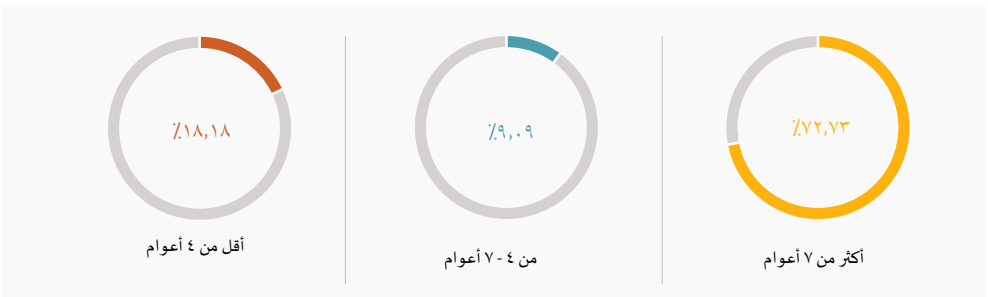
وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، تظهر الدراسة أن ١٨,١٨٪ منهم متخصصون في طرق التدريس، تليهم نسبة متساوية قدرها ٩,٠٩٪ تخصصهم في كل من الرياضيات، والتربية - اللغة الإنجليزية، والفقه والحديث والتفسير، واللغات والترجمة، والأدب العربي، والاقتصاد والتربية، واللغة الإنجليزية، والتعليم الخاص، والعلاقات الدولية وشؤون الشرق الأوسط.

الجدول ٢٢,٢٢: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الإنجليزية	١٠	٪٩٠,٩١
اللغة العربية	٥	٪٤٥,٤٥
اللغة الفرنسية	٢	٪١٨,١٨
اللغة البنجالية	١	٪٩,٠٩
اللغة الإيطالية	١	٪٩,٠٩
اللغة الأوردية	١	٪٩,٠٩
اللغة اليابانية	١	٪٩,٠٩
اللغة الألمانية	١	٪٩,٠٩

وأما اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٠,٩١٪ منهم يتقنون اللغة الإنجليزية، و٤٥,٤٥٪ منهم اللغة العربية، و١٨,١٨٪ منهم اللغة الفرنسية، في حين يتقن ٩,٠٩٪ منهم كلًا من اللغة البنجالية، واللغة الإيطالية، واللغة الأوردية، واللغة اليابانية، واللغة الألمانية.

الشكل ١٥,٢٢: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

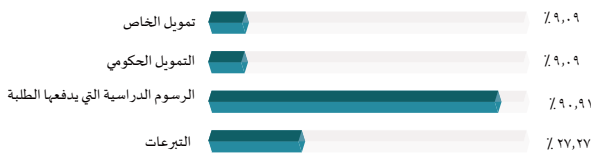


وتبيّن الدراسة أن ٧٢,٧٣٪ من مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة لديهم خبرة في إدارة المؤسسات تتجاوز سبع سنوات، تليهم نسبة قدرها ١٨,١٨٪ تقل خبرتهم في المجال عن أربع سنوات، فنسبة منهم قدرها ٩,٠٩٪ تتراوح خبرتهم في المجال بين ٤ إلى ٧ سنوات.

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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

الشكل ١٦,٢٢: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربية



مثلما يظهر في الشكل (١٦,٢٢)، فإن ٩٠,٩١٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة تعتمد في دخلها أساسا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وعلى التبرعات بالنسبة إلى ٢٧,٢٧٪ من المؤسسات، فيما تعتمد ٩,٠٩٪ منها على التمويل الحكومي، أو التمويل الخاص.

الجدول ٢٣,٢٢: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانيّة السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
أكثر من ٥٠٠,٠٠٠ دولار	١	٪٩,٠٩
٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٪٠,٠٠
١٠٠,٠٠٠ دولار- ٢٠٠,٠٠٠ دولار	١	٪٩,٠٩
٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار	٢	٪١٨,١٨
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	٧	٪٦٣,٦٤
الإجمالي	١١	٪١٠٠

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية تُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٦٣,٦٤٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة، وتتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف إلى ١٠٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ١٨,١٨٪ منها، وبين ١٠٠ ألف إلى ٢٠٠ ألف دولار، أو تزيد عن ٥٠٠ ألف دولار بالنسبة إلى ٩,٠٩٪ منها.

الجدول ٢٤,٢٢: البرامج المجانيَّة والمدفوعة

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
مجاني	١	٪٩,٠٩
مدفوع	١٠	٪٩٠,٩١
الإجمالي	١١	٪١٠٠

وتوضح نتائج الدراسة أن ٩٠,٩١٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، في حين أن الدراسة مجانية في ٩,٠٩٪ من تلك المؤسسات.

الجدول ٢٥,٢٢: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٩	٪٨١,٨٢
لا	٢	٪١٨,١٨
الإجمالي	١١	٪١٠٠

وعن مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج الدراسة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة، تبيّن الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٨١,٨٢٪ من المؤسسات، وغير متاحة في ١٨,١٨٪ منها.

الشكل ١٧,٢٢: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج

وتتم معالجة المدفوعات فيها عادة بالتحويل المصرفي لدى ٨١,٨٢٪ من المؤسسات، أو بصفة شخصية في ٧٢,٧٣ ٪ منها، أو بالدفع الإلكتروني في ٥٤,٥٥ ٪ منها.

الشكل ١٨,٢٢: المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج

مثلما يظهر في الشكل (١٨,٢٢)، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في المملكة المتحدة لا تقدم أي منح دراسية أو مساعدات مالية.

الجدول ٢٦,٢٢: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

الإجابة	المؤسسات	النسبة المئوية
نعم	١	٪٩,٠٩
لا	١٠	٪٩٠,٩١
الإجمالي	١١	٪١٠٠

وتوضح نتائج الدراسة أن ٩,٠٩٪ فقط من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي لطلبة برنامج اللغة العربية، في مقابل٩٠,٩١٪ ليس لديها أي شراكات على الإطلاق مع منظمات خارجية.

الشكل ١٩,٢٢: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي

كما توضح نتائج الدراسة أن ٣٦,٣٦ ٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم يحظى ببعض المشاركة من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٣٦,٣٦ ٪ منهم كذلك أن برنامجهم لا يتلقى أي مشاركة من أصحاب القطاع العام، ويرى ٢٧,٢٨ ٪ منهم أن تلك المشاركة قليلة جدا.

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

الجدول ٢٧,٢٢: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٢	٪ ١٨,١٨
لا	٩	٪ ٨١,٨٢
الإجمالي	١١	٪ ١٠٠

حيث تبيّن نتائج الدراسة أن ٨١,٨٢ ٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة لا تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل ١٨,١٨ ٪ منها توفر لطلبتها تلك البرامج. وتبين نتائج الدراسة أن برامج الانغماس بمقابل مالي يتحمله الطالب، وأن ٥٠ ٪ منها توفر سكنًا خاصًا أو مع عائلات محلية للطلبة خلال فترة البرنامج.

الجدول ٢٨,٢٢: الدول التي تتعاون معها البرامج في برامج الانغماس اللغوي

الدولة	النسبة المئوية
المغرب	٪ ٣٣,٣٣
الأردن	٪ ٣٣,٣٣
مصر	٪ ٣٣,٣٣

مثلما يظهر من الجدول (٢٨,٢٢)، فإن برامج الانغماس اللغوي المتاحة في المؤسسات المستهدفة تتم في المغرب والأردن ومصر.

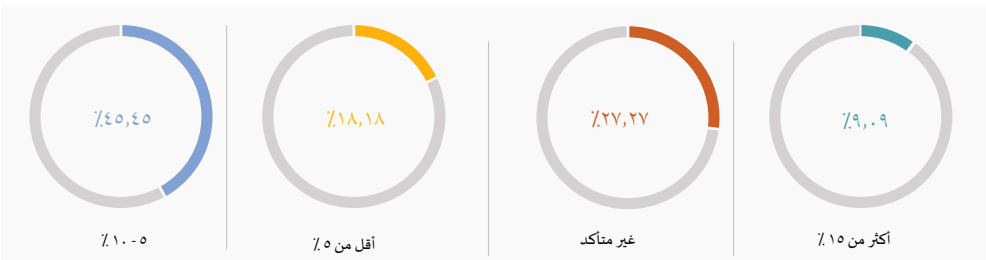
الجدول ٢٩,٢٢: مدة برامج الانغماس اللغوي لدى البرامج

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

وتبيّن نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من برامج الانغماس اللغوي المتاحة في مؤسسات تعليم العربية في المملكة المتحدة تتراوح مدتها بين ٣ إلى ٦ أشهر، وأن ٥٠٪ منها أيضًا تتراوح مدتها بين ٦ أشهر إلى ١٢ شهرا.

واتجهت الدراسة بعد ذلك إلى معرفة وجهة نظر مديري المؤسسات حول ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، وفيما يلي تفصيل بالنتائج:

الشكل ٢٠,٢٢: معدل التسرب الدراسي في البرامج

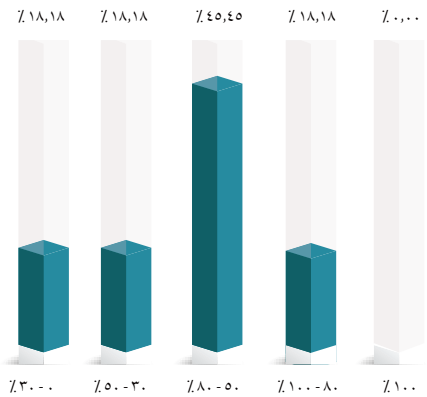


حيث يظهر من نتائج الدراسة أن ٤٥,٤٥٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪ من الطلبة، في حين يرى ١٨,١٨٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية تقلّ عن ٥٪ من الطلبة، ويرى ٩,٠٩٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة تزيد عن ١٥٪ من الطلبة.

الشكل ٢١,٢٢: أسباب التسرب الدراسي في البرامج

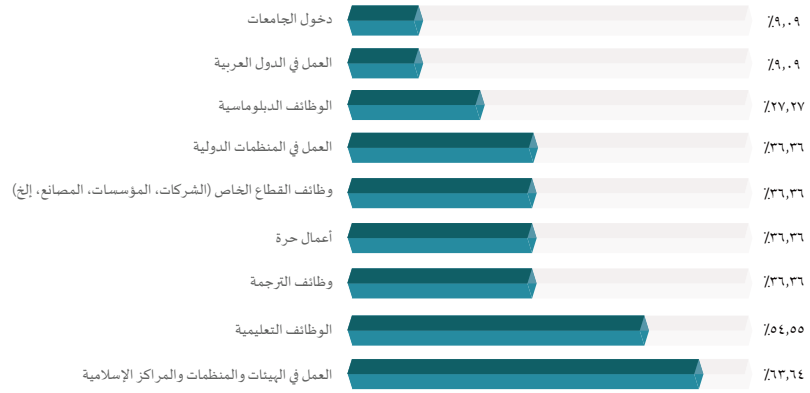
وأما عن أسباب التسرب في برامج اللغة العربية، فيرى ٨١,٨٢٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود لأسباب شخصية، ويرى ٦٣,٦٤ ٪ منهم أنها نتيجة لعدم الاهتمام، في حين يرى ٥٤,٥٥ ٪ منهم أنها تعود لأسباب ماليّة، ويرى ٣٦,٣٦ ٪ منهم أنها تعود لصعوبات تعليمية يواجهها الطلبة.

الشكل ٢٢,٢٢: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٤٥,٤٥٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الطلبة، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ١٨,١٨٪ يقدرونها بأقل من ٣٠ ٪، أو بما بين ٨٠ إلى ١٠٠ ٪، أو ما بين ٣٠ ٪ و٥٠ ٪ من الطلبة.

الشكل ٢٣,٢٢: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برامج اللغة العربية، فيتصدرها العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية في رأي ٦٣,٦٤ ٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها الوظائف التعليمية في رأي ٥٤,٥٥٪ منهم، ثم وظائف الترجمة والأعمال الحرة أو وظائف القطاع الخاص أو العمل في المنظمات الدولية في رأي ٣٦,٣٦ ٪ منهم، ثم الوظائف الدبلوماسية في رأي ٢٧,٢٧٪ منهم، فالعمل في الدول العربية أو الدخول إلى الجامعات في رأي ٩,٠٩٪ منهم.

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

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

الجدول ٣٠,٢٢: تصورات المديرين بشأن الجوانب الإدارية والتعليمية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٢	٧	٢	٠	٠	١١	٤	٠,٣٦	٠,٦	٨٠٪	٥,٤٩	أوافق
		١٨,١٨٪	٦٣,٦٤٪	١٨,١٨٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

٢	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٥	٣	١	٢	٠	١١	٤	١,٢٧	١,١٣	٨٠٪	٢,٩٣	أوافق
		٤٥,٤٥٪	٢٧,٢٧٪	٩,٠٩٪	١٨,١٨٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٣	٥	٢	١	٠	١١	٣,٩١	٠,٨١	٠,٩	٧٨,١٨٪	٣,٣٤	أوافق
		٢٧,٢٧٪	٤٥,٤٥٪	١٨,١٨٪	٩,٠٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٠	٩	٢	٠	٠	١١	٣,٨٢	٠,١٥	٠,٣٩	٧٦,٣٦٪	٧,٠٢	أوافق
		٠,٠٠٪	٨١,٨٢٪	١٨,١٨٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	١	٦	٢	١	١	١١	٣,٤٥	١,١٦	١,٠٨	٦٩,٠٩٪	١,٤	أوافق
		٩,٠٩٪	٥٤,٥٥٪	١٨,١٨٪	٩,٠٩٪	٩,٠٩٪	١٠٠٪						
٦	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	١	٣	٢	٥	٠	١١	٣	١,٠٩	١,٠٤	٦٠٪	٠	محايد
		٩,٠٩٪	٢٧,٢٧٪	١٨,١٨٪	٤٥,٤٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٧	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	١	٤	١	٤	١	١١	٣	١,٤٥	١,٢١	٦٠٪	٠	محايد
		٩,٠٩٪	٣٦,٣٦٪	٩,٠٩٪	٣٦,٣٦٪	٩,٠٩٪	١٠٠٪						
٨	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٠	٥	١	٣	٢	١١	٢,٨٢	١,٤٢	١,١٩	٥٦,٣٦٪	-٠,٥	محايد
		٠,٠٠٪	٤٥,٤٥٪	٩,٠٩٪	٢٧,٢٧٪	١٨,١٨٪	١٠٠٪						
٩	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	٣	٤	٢	٢	١١	٢,٧٣	١,١١	١,٠٥	٥٤,٥٥٪	-٠,٨٦	محايد
		٠,٠٠٪	٢٧,٢٧٪	٣٦,٣٦٪	١٨,١٨٪	١٨,١٨٪	١٠٠٪						
١٠	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	١	١	٣	٥	١	١١	٢,٦٤	١,١٤	١,٠٧	٥٢,٧٣٪	-١,١٣	محايد
		٩,٠٩٪	٩,٠٩٪	٢٧,٢٧٪	٤٥,٤٥٪	٩,٠٩٪	١٠٠٪						
١١	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٠	٢	٥	١	٣	١١	٢,٥٥	١,١٦	١,٠٨	٥٠,٩١٪	-١,٤	لا أوافق
		٠,٠٠٪	١٨,١٨٪	٤٥,٤٥٪	٩,٠٩٪	٢٧,٢٧٪	١٠٠٪						
١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	٠	١	١	٥	٤	١١	١,٩١	٠,٨١	٠,٩	٣٨,١٨٪	-٤,٠١	لا أوافق
		٠,٠٠٪	٩,٠٩٪	٩,٠٩٪	٤٥,٤٥٪	٣٦,٣٦٪	١٠٠٪						

ففيما يخص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة "أوافق" أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٦٣,٦٤ ٪، تليها الإجابتان "راضٍ جدًّا" و "محايد" بنسبة متساوية قدرها ١٨,١٨ ٪. وسجل المتوسط المرجح للسؤال ٤,٠٠، بانحراف معياري قدره ٠,٦، ونسبة إجماع قدرها ٨٠ ٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو "الموافقة".

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٤٥,٤٥ ٪ من أعضاء الطاقم الإداري المشاركين "يوافقون بشدة" على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم قدرها ٢٧,٢٧ ٪ "يوافقون" على ذلك، فنسبة قدرها ١٨,١٨ ٪ "لا يوافقون" على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٠٠، بانحراف معياري قدره ١,١٣، وكانت نسبة الإجماع ٨٠ ٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو "الموافقة".

وبينت النتائج أن ٤٥,٤٥٪ من أعضاء الطاقم الإداري المشاركين «يوافقون» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة قدرها ٢٧,٢٧٪ منهم «يوافقون بشدة» على ذلك، فنسبة ثالثة قدرها ١٨,١٨٪ للإجابة «محايد». وسجل المتوسط المرجح نسبة ٣,٩١، بانحراف معياري قدره ٠,٩، وبنسبة الإجماع قدرها ٧٨,١٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة».

ويظهر من نتائج الدراسة أن نسبة كبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٨١,٨٢ ٪، "يوافقون" على أن لدى الطلبة دافعا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ١٨,١٨ ٪ "محايدون" في هذا الشأن. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٨٢، بانحراف معياري قدره ٠,٣٩، وكانت نسبة الاتفاق ٧٦,٣٦ ٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو "الموافقة".

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٥٤,٥٥ ٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ"أوافق"، وأجاب ١٨,١٨ ٪ منهم بـ"محايد"، فيما أجابت نسبة منهم متساوية قدرها ٩,٠٩٪ بـ"لا أوافق" و"لا أوافق بشدة" و"أوافق بشدة". وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٤٥، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، ونسبة إجماع قدرها ٦٩,٠٩ ٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو "الموافقة".

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة قدرها ٢٧,٢٧٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٨,١٨٪، ثم الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٩,٠٩٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٠، بانحراف معياري قدره ١,٠٤، وبنسبة إجماع قدرها ٦٠٪،

وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، كانت إجابة النسبة الكبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٣٦,٣٦ ٪ بـ"لا أوافق" و "أوافق"، تليها نسبة متساوية قدرها ٩,٠٩ ٪ لكل من الإجابات "أوافق بشدة" و"محايد" و"لا أوافق بشدة". وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٠، بانحراف معياري قدره ١,٢١، وبنسبة إجماع قدرها ٦٠ ٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو "الحياد".

وأما عن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابة "أوافق" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٤٥ ٪، تليها الإجابة "لا أوافق"، بنسبة ٢٧,٢٧٪، ثم الإجابة "لا أوافق بشدة" بنسبة ١٨,١٨ ٪. وقد سجل المتوسط المرجح ٢,٨٢، بانحراف معياري قدره ١,١٩، ونسبة إجماع قدرها ٥٦,٣٦ ٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو "الحياد".

وأما عن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابة "محايد" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٦,٣٦٪، تليها الإجابة "أوافق" بنسبة ٢٧,٢٧٪، ثم الإجابتان "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة"، بنسبة ١٨,١٨٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٢,٧٣، بانحراف معياري قدره ١,٠٥، وبنسبة إجماع قدرها ٥٤,٥٥ ٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو "الحياد".

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة "لا أوافق" أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٥,٤٥ ٪، تليها الإجابة "محايد" بنسبة ٢٧,٢٧ ٪، فالإجابات "أوافق " و "أوافق بشدة" و "لا أوافق بشدة" بنسبة متساوية قدرها ٩,٠٩ ٪ لكل منها. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦٤، بانحراف معياري قدره ١,٠٧، ونسبة إجماع قدرها ٥٢,٧٣ ٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو "الحياد".

وأما بخصوص تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة "محايد" أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٥,٤٥ ٪، تليها الإجابة "لا أوافق بشدة" بنسبة ٢٧,٢٧٪، فالإجابة "أوافق" بنسبة ١٨,١٨٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٥٥، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، ونسبة إجماع قدرها ٥٠,٩١ ٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "عدم الموافقة".

وأما عن رأيهم فيما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في المملكة المتحدة، فقد سجلت الإجابة "لا أوافق" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٤٥ ٪، تليها الإجابة "لا أوافق بشدة" بنسبة قدرها ٣٦,٣٦ ٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ١,٩١، بانحراف معياري قدره ٠,٩،

وبنسبة إجماع قدرها ٣٨,١٨ ٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو "عدم الموافقة".

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

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

أ. حول تأثير الموارد المتاحة على إدارة برامج تعليم العربية في دولة المملكة المتحدة:

أشار المديرون المشاركون بمختلف فئاتهم إلى أن للموارد المتاحة دورًا كبيرًا في إدارة البرامج. وأفادوا أن تلك الموارد قد تكون مناسبة لأداء البرامج الحالية لكنها تظل غير كافية؛ وذلك يمثّل عائقًا دون التطوير، ولا يساعد في جلْب المدرسين المتميزين، وتحفيز الطلبة على المشاركة في الأنشطة الثقافية والبرامج المتعددة المصاحبة لتدريس العربية. وأفاد بعضهم أن قلة الموارد تمنعهم من تفعيل بعض البرامج التي كانت متاحة في الماضي؛ كبرامج الخط العربي، والفنون، والأنشطة الثقافية الأخرى؛ ولهذا اضطروا إلى الاقتصار على برامج تدريس اللغة العربية. ولاحظ بعض المديرين أن التطور التكنولوجي اليوم يستلزم موارد مادية كبيرة لتواكب البرامج ما تشهده وسائل التعليم من تطور، لكن قلة الموارد تمنعهم من ذلك، وهذا ما يحدّ في نظرهم من تميز البرامج وجودة مخرجاتها.

ب. بشأن مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في دولة المملكة المتحدة:

قدم المديرون عددًا من المقترحات في هذا الشأن. فذكر مديرو المراكز والمدارس الإسلامية أن هناك حاجة للتعاون مع المؤسسات الداخلية، لا سيما الجامعات، والجهات المعنية في الخارج لتنظيم دورات تطويرية لمعلميها؛ لأن بعضهم ليسوا مؤهلين بدرجة كافية لتدريس اللغة العربية لغة أجنبية، وبعضهم ليسوا من المتخصصين، وما يميزهم أن اللغة العربية هي لغتهم الأولى. وأشاروا كذلك إلى ضرورة تطوير المناهج الحالية وتوحيدها بما يتناسب مع مستويات الدارسين وخلفياتهم الثقافية وأعمارهم. واقترحوا إقامة مخيمات صيفية، سواء داخل البلاد أو في بعض البلدان العربية؛ لتكون بمثابة برامج انغماس لغوي للدارسين. واقترحوا كذلك العمل على تحصيل الدعم المادي لتحسين جودة البرامج ومخرجاتها. وأفاد بعض المديرين أن متعلمي العربية من أبناء المهجر أصبحوا يمثلون نسبة كبيرة من دارسي البرامج، وهذا يتطلب وضع إستراتيجية شاملة لتدريسهم بما يتناسب وأهدافهم واحتياجاتهم التعليمية.

ج. بشأن تطلعاتهم المستقبلية حول برامج تعليم العربية في المملكة المتحدة:

يتطلع المديرون لمستقبل مشرق لبرامج تعليم العربية في المملكة المتحدة. ويأملون بأن تتطور برامج اللغة العربية في الجامعات لتصبح منافسة لبرامج اللغات الأجنبية الأخرى. وأفاد بعض

المديرين أنهم يأملون بوجود برامج مخصصة لأبناء المهجر العربي في بيئات تناسب قيمهم الدينية والثقافية، وتسهم في الحفاظ على هويتهم وثقافتهم. غير أنهم أشاروا إلى أن كثيرا من البرامج والمؤسسات التي تقدم برامج لتعليم اللغة العربية ما زالت أمام تحديات كثيرة مادية وأكاديمية لتحسين جودة مخرجاتها، ولتضمن استمرار وتطور هذه البرامج وتحقيق أهدافها المستقبلية.

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

يرى المديرون المشاركون أن أبرز الجوانب التي يمكن التنسيق من أجلها مع الجهات المعنية في الداخل والخارج هي برامج الانغماس اللغوي، وأوصوْا بضرورة العمل على تحصيل الدعم المادي والأكاديمي لتلك البرامج من المؤسسات المتخصصة. كما اقترحوا إبرام اتفاقيات مع المؤسسات المعنية في المملكة المتحدة، لا سيما الجامعات، ومراكز الأبحاث في الخارج للإفادة من تجاربها، وتحسين مخرجات البرامج وتقييم عملها، وكذلك عقد المؤتمرات المتخصصة بالتنسيق مع البرامج؛ مما سيساعد المؤسسات على تجاوز الصعوبات التي تواجهها. واقترحوا كذلك عقد دورات تدريبية للمعلمين لتأهليهم تحت إشراف المتخصصين والخبراء في تلك المؤسسات؛ مما سيكون له دور كبير في تحسين مخرجات البرامج.

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

لم يشر المديرون العاملون في المراكز والمدارس الإسلامية إلى أي برامج للغات أجنبية أخرى تُدرَّس مع برامج اللغة العربية، لكن مديري برامج اللغة العربية في الجامعات ذكروا أن هناك برامج للغات أجنبية كثيرة ومتعددة إلى جانب برنامج اللغة العربية، وأنها تتلقى جميعها القدر نفسه من الدعم المادي واللوجستي الذي تتلقاه برامج اللغة العربية؛ وذلك وفق ما تقضي به سياسة الجامعات. وأما عن أقرب البرامج التي يمكن مقارنتها بشكل عام مع برامج اللغة العربية، فهي في نظرهم برامج اللغات الشرقية، التي تتشابه مع برامج اللغة العربية من حيث عدد المسجلين والخريجين، وربما التحديات كذلك.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمؤسسات تعليم العربية المستهدفة في المملكة المتحدة، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. حيث لوحظ أن نسبة استخدام اللغة العربية والإنجليزية في المؤسسات التعليمية المختلفة متباينة. ففي بعض المؤسسات، تُستخدم اللغة العربية أساسا للتواصل بين المعلمين والطلبة وأفراد الطاقم التعليمي والإداري. وفي مؤسسات أخرى، تكون الإنجليزية هي اللغة الرئيسة. وفي العديد من الحالات، نجد مزيجا من اللغتين العربية والإنجليزية، بحسب الظروف والحاجة. وأما استخدام اللغة العربية بين الطلبة أنفسهم فمختلف؛ حيث يميل بعضهم إلى التواصل بالإنجليزية فيما بينهم، خاصة في الصفوف الأولى. وتتأثر اختيارات اللغة المستعملة بعوامل مثل خلفيات الموظفين، وسياسات المؤسسة، ومستويات الطلبة في اللغة العربية.

وأما في اللوحات الإرشادية والتعليمية داخل المؤسسات التعليمية، فتهيمن اللغة الإنجليزية، مع وجود استثناءات محدودة، كالآيات القرآنية أو عبارات الترحيب بالعربية. ويختلف الأمر داخل الفصول الدراسية؛ حيث تستخدم بعض المؤسسات اللغة العربية بكثافة في اللوحات التعليمية، كما في المراكز الإسلامية والمدارس العربية، وتعتمد مؤسسات أخرى على الإنجليزية أساسا، فيما تلجأ مؤسسات أخرى إلى استخدام مزيج من اللغتين. ومما لوحظ من هذا الجانب، أن هناك عوامل تحكم هذا الأمر، مثل ملكية المباني، وسياسات المؤسسة التعليمية.

كما لوحظ تفاوت بين المؤسسات التعليمية من حيث التشجيع على استعمال اللغة العربية. ففي بعض المؤسسات، هناك جهود واضحة لتعزيز استعمال العربية، من خلال الأنشطة الصفية وغير الصفّيّة، والمسابقات، وتشجيع المعلمين للطلبة على التحدث بالعربية. وتقدم بعض المؤسسات هدايا تحفيزية أو تنظم فعاليات خاصة للتشجيع على ذلك. وفي مؤسسات أخرى، ينحصر التشجيع على استعمال العربية داخل الفصول الدراسية أو في حلقات تحفيظ القرآن. في حين نجده محدودا جدًّا أو غير ملحوظ في بعض المؤسسات خارج دروس اللغة العربية.

ومما لوحظ أيضًا أن بعض المؤسسات لا تفرض أي قيود على استخدام لغات أخرى، في حين توجد مؤسسات أخرى، وهي قليلة جدا، تضع قيودًا على ذلك داخل الفصول الدراسية، وفي أثناء العملية التعليمية خاصة. وفي بعض المدارس، يُسمح للمعلمين باستخدام الإنجليزية لشرح معاني الكلمات العربية، خاصة في المستويات الأولى. وهناك مؤسسات تسمح باستخدام لغات أخرى مثل الأوردو إلى جانب العربية والإنجليزية. وبشكل عام، تظل الإنجليزية هي اللغة الأكثر شيوعًا في العديد من المؤسسات، خاصة خارج فصول تعليم اللغة العربية.

وأما البنية التحتية في المؤسسات التعليمية التي تمت زيارتها، فهي متفاوتة بشكل كبير. ففي بعض المؤسسات هناك مرافق ممتازة ومجهزة بالكامل، بما في ذلك الفصول الدراسية الحديثة، والمكتبات، والمختبرات اللغوية، وخدمات الإنترنت. في حين أن مؤسسات أخرى تعمل داخل مبان مستأجرة أو في مساحات محدودة؛ مما يؤثر في جودة المرافق المتاحة. وبشكل عام، فإن البنية التحتية في مؤسسات اللغة العربية في وضع ما بين المتميز والمتوسط.

وأما من حيث المرافق التعليمية، فبعض المؤسسات تتوافر فيها المعامل المتخصصة والفصول المجهزة بالسبورات الذكية وأجهزة الحاسب والبروجكتورات، في حين لا تجد في مؤسسات أخرى غير السبورات العادية. وتتفاوت المؤسسات كذلك في درجة استخدام هذه التقنيات بين المعلمين والطلبة، فبعض المؤسسات تعتمد كثيرا على التقنيات الحديثة لعرض الفيديوهات وإرسال الواجبات عبر الإنترنت واستخدام الرسوم البيانية المتحركة، في حين تقتصر مؤسسات أخرى على استخدام البروجكتور والباوربوينت، أو تعتمد طرق التدريس التقليدية وأساليب التلقين دون أي تقنيات. وتوفر بعض المؤسسات تقنيات للتعلم عن بعد، وتنظّم دورات تدريبية لتحسين المهارات التقنية، في حين يقتصر استخدام التقنيات في بعض الحالات على أجهزة المعلمين الشخصية أو على عرض الشرائح ومقاطع الفيديو، وعند الحاجة إليها فقط.

ومما لوحظ خلال الزيارات الميدانية أخيرا أن بعض المؤسسات، وخصوصا منها المدارس العربية والمراكز الإسلامية، يتكدس فيها عدد كبير من الدارسين داخل الفصول الدراسية، لا سيما من أبناء المهجر العربي؛ وذلك رغم التفاوت في مستوياتهم وأعمارهم. كما لوحظ أن بعض البرامج تقوم في عملها على جهود فردية من المدرسين أنفسهم، لا سيما فيما يتعلق بالمناهج الدراسية، وليس على مناهج مقررة من المؤسسة نفسها.

سابعًا: حالة تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية.

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملًا لنتائج الدراسة حول حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في المملكة المتحدة؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تُتوّجها خدمة المسلمين والجالية العربية، والحفاظ على الهوية الإسلامية والعربية. كما يتناول هذا الملخص النتائج المتعلقة بالجوانب المختلفة لهذه المؤسسات، فيعرض خصائص هذه المؤسسات، وخصائص الطلبة المنخرطين في برامجها، ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية، وآراءهم حول تلك البرامج. وبالمثل، يستعرض هذا الملخص النتائج المرتبطة

بالمعلمين القائمين على تلك البرامج لمعرفة مؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وإستراتيجيات وطرق التدريس التي يتبنونها، وإبراز تصوراتهم حول سياقات تعليم اللغة العربية في المؤسسات التي يعملون بها، والتحديات التي تحد من قدرتهم على تقديم تجربة تعليمية معاصرة. ولإيجاد نظرة شاملة، يعرض هذا الملخص النتائج المتعلقة بمديري مؤسسات تعليم العربية في المملكة المتحدة للتعرف على آرائهم حول واقع مؤسساتهم، والتحديات التي تواجهها، وكيفية تصديهم لتلك التحديات. كما يقدم هذا الملخص بعض النتائج الاستدلالية لتكوين فهم أعمق عن الاتجاهات والأنماط التي تشكلها حالة تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة، التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة.

تحتضن المملكة المتحدة عددًا من مؤسسات تعليم اللغة العربية التي تهدف إلى خدمة متعلمي العربية من المهتمين وأبناء المهاجرين من الجاليات الإسلامية والعربية، كما تسعى إلى تعزيز الاهتمام بتعليم العربية وتاريخها وثقافتها لدى المهتمين من جميع الخلفيات الثقافية. وتعدُّ اللغة الإنجليزية هي اللغة الرسمية للدولة، ويتحدث بها معظم السكان. وهناك لغات أخرى تحظى باعتراف رسمي في بعض المناطق، مثل اللغة الويلزية، الأسكتلندية، والغيلية الأسكتلندية، والأيرلندية، وغيرها، ممّا يعكس التنوع اللغوي والثقافي والتاريخي في المملكة المتحدة. تحتل اللغات الأجنبية مكانة مهمة في النظام التعليمي؛ حيث تعد اللغة الفرنسية والإسبانية والألمانية أكثر اللغات الأجنبية شيوعًا في المملكة المتحدة، وتدرَّس جميعها بشكل واسع في المدارس الحكومية. تأتي بعدها مجموعة من اللغات التي تعد في المستوى الثاني من حيث عدد المتحدثين بها مثل الأوكرانية، والأوردية، والبنجابية، والبرتغالية. وتأتي في المستوى الثالث مجموعة من اللغات من بينها اللغة العربية، التي يتحدث بها نحو ١٥٨ ألف فرد. وبالنظر إلى التعددية الدينية، فإن المسيحية هي ديانة أكثر السكان، وهناك ديانات أخرى مثل الإسلام، واليهودية، والبوذية، والهندوسية. وفي ظل هذه التعددية، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة تلعب دورًا محوريًا في تعزيز الثقافة العربية والهوية الإسلامية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في تعليم اللغة العربية ومبادئ الدين الإسلامي لأبناء المهجر، والحفاظ على التراث والثقافة العربية، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتتنوع أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في المملكة المتحدة؛ حيث تركز على تعليم اللغة العربية، وتعزيز القيم والمفاهيم العربية والإسلامية لدى أبناء المهجر، والدعوة إلى الدين الإسلامي، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق أحدث المنهجيات والأساليب، وتأهيل الخريجين فيها مهنيّا وأكاديميًّا، وتعزيز التواصل الاجتماعي، وتحقيق العدالة الاجتماعية، وتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

وتتنوع مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة ما بين جامعات ومراكز إسلامية ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتبيّن النتائج أن ٤٠٪ من المؤسسات المستهدفة بالدراسة تقدم برامج تعليمية معتمدة أكاديميًا، كما أن ٧٢,٧٣٪ من المؤسسات تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامجها في اللغة العربية. أما الشهادات التي تمنحها هذه المؤسسات، فهي شهادات إنهاء لبرامج تعليم اللغة العربية، وشهادات لدرجتي الدبلوم والبكالوريوس. من جهة أخرى، تظهر النتائج أن هناك تحديات تواجه مؤسسات تعليم العربية في المملكة المتحدة، وتتمثل هذه التحديات في افتقار ٩٠,٩١٪ من المؤسسات المستهدفة إلى معامل لغوية، وافتقار ٤٥,٤٥٪ منها إلى المكتبات، و ٨١,٨٢٪ منها إلى برامج الانغماس اللغوي. في المقابل، تتوفر معامل للحاسب الآلي في ٦٣,٦٤٪ من المؤسسات، كما تتوفر الوسائل التعليمية في ٨١,٨٢٪ منها؛ مما يسهم في تقليل أثر التحديات، ويعزز من دعم العملية التعليمية.

وتتسم السياسات اللغوية للمؤسسات المستهدفة بقدر كبير من التشابه. حيث تتبع غالبيتها سياسة لغوية مزدوجة تجمع بين استعمال اللغة الإنجليزية والعربية للتدريس والتواصل داخل المؤسسة، بينما تعتمد بعض المؤسسات استخدام اللغة العربية دون غيرها في التدريس والتواصل.

وتعتمد مؤسسات تعليم العربية في المملكة المتحدة مجموعة متنوعة من الكتب الدراسية، وتبيّن نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا هو كتاب «تعلم العربية «، تليه مواد تعدها المؤسسات نفسها أو معلمها، ثم كتاب «في تعليم العربية»، ثم كتاب «تعلم العربية للأطفال وللناشئين». . وتشير نتائج تحليل مربع كاي أن ثمة علاقة ارتباط قوية بين نوع المؤسسة والكتب الدراسية المعتمدة

($X^2(12, N = 11) = 23.961, p = 0.020$).. كما أن قياس حجم التأثير باستخدام (Cramér's V) يشير إلى أن ثمة علاقة قويّة بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها ($V = 0.804$). فعلى سبيل المثال، تبين أن كتاب «تعليم العربية» هو الأكثر شيوعًا واختيارًا لدى المراكز المتخصصة في تعليم اللغة.

وبالنظر إلى الطلبة الملتحقين بمؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة، تظهر النتائج تنوعًا في الخصائص الديموغرافية واللغوية؛ إذ إن معظمهم تعود أصولهم إلى بلدان مختلفة، وإن كانوا يحملون الجنسية البريطانية. وتشير البيانات إلى أن اللغة الإنجليزية تمثل اللغة الأم لما نسبته ٦٣,٥٤٪ منهم. بينما تمثل العربية اللغة الأم لما نسبته ٢٠,٤٤٪ من الطلبة، وهي اللغة التي يتحدثون بها مع عائلاتهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية من سن ١٥ إلى ١٩ عاما؛ وذلك بنسبة ٤٠,٨٨٪، تليها الفئة العمرية من سن ١٠ إلى ١٤ عامًا بنسبة

٣٢,٠٤٪، ثم فئة من تجاوزوا ٢٤ عامًا بنسبة ١٣,٢٦٪، ثم الفئة العمرية من سن ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بنسبة ٢,١٥٪، وأخيرًا فئة من تقل أعمارهم عن ١٠ أعوام، ويشكلون نسبة ضئيلة بلغت ١,٦٦٪ من إجمالي عدد الطلبة.

أما دوافع الطلبة لتعلم اللغة العربية في المملكة المتحدة فتعددت لأسباب مختلفة. وجاءت الأسباب الدينية في مقدمة هذه الدوافع؛ حيث أشار إليها ٨٢,٨٧٪ من الطلبة. يليها الاهتمام بالثقافة العربية بالنسبة إلى ٥٥,٢٥٪ منهم، في حين كان أقل الدوافع هو تحقيق متطلبات الحصول على قبول جامعي بنسبة قدرها ٦,٦٣٪.

ويصاحب التحاق الطلبة المشاركين ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية نحوها؛ حيث أبدوا رضاهم عن جميع جوانب تلك البرامج. وقد برز بشكل خاص رضا الطلبة عن تشجيع المعلمين لهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم. وفيما يتعلق ببقية الجوانب، فقد أبدى الطلبة رضاهم تجاه كفاءة معلميهم المهنية، وتعليقاتهم حول مستويات تقدم الطلبة وكفاءاتهم اللغوية. كما أبدى الطلبة رضاهم عن مستوى التواصل مع المعلمين والدعم المقدم لهم. وفيما يخص القيمة التعليمية التي تضيفها لهم البرامج، عبر الطلبة عن رضاهم بشأن إسهام هذه البرامج في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية. كما أبدوا رضاهم عن المناهج الدراسية من حيث مدى توافقها مع أهدافهم من دراسة اللغة العربية، وعن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستوياتهم، وكذلك عن الأنشطة غير الصفية الداعمة لتعلمهم، وفرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها ضمن برامجهم الدراسية. إضافة إلى ذلك، أظهر الطلبة رضاهم عن الموارد المتاحة في مؤسساتهم، والمرافق العامة بها، وبيئات الفصول الدراسية بما في ذلك الوسائل والتقنيات المستخدمة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة مدى تأثير نوع المؤسسات على عوامل رضا الطلبة؛ وذلك استنادا إلى نتائج الانحدار اللوجستي الترتيبي لتقييم الرضا المتعلق بالمرافق، والموارد، وبيئات الفصول الدراسية، وجودة الوسائل التعليمية والتقنية، وتصميم المناهج الدراسية والمحتوى التعليمي. فمن حيث الرضا عن المرافق، فقد تبيّن عدم وجود ارتباط كبير بنوع المؤسسة؛ إذ كانت العلاقات غير دالة إحصائيا. فعلى سبيل المثال، كانت القيم لمراكز اللغة (coefficient =0.781, p = 0.357) وللجامعات (coefficient =0.864, p = 0.184)؛ مما يشير إلى عدم وجود تأثير ذي دلالة واضحة لنوع المؤسسة على رضا الطلبة بهذا الجانب. وفيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية، فقد كشفت النتائج عن وجود تأثير دال إحصائيا لنوع المؤسسة، فقد كان لمراكز اللغة تأثير واضح على رضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة

الوسائل التعليمية والتقنية (coefficient =1.714, p = 0.040)، بينما لم تظهر الجامعات تأثيراً ذا دلالة إحصائية (coefficient =0.660, p = 0.450). وتشير هذه النتائج إلى أن الطلبة في مراكز اللغات أكثر رضا عن بيئة التعليم والتقنيات المستخدمة. أمّا ما يتعلّق برضا الطلبة عن المناهج التعليمية والمحتوى التعليمي، فلم يكن لنوع المؤسسة تأثير كبير على رضا الطلبة. إذ جاءت القيم لمراكز اللغة (coefficient =0.833, p = 0.195) والجامعات (coefficient =0.141, p = 1.759)؛ مما يشير إلى علاقات غير دالة إحصائيا. تشير هذه النتائج إلى أن العوامل الحاسمة في تحديد رضا الطلبة عن برامج تعليم اللغة العربية هي المرافق الملائمة، والموارد الكافية، وبيئة الفصل الدراسية المناسبة، وتصميم المنهج الجيد.

وعلى الرغم من أن بعض الدارسين المشاركين في هذا التقرير قد عبروا عن تصورات إيجابية تجاه المناهج الدراسية، إلا أن آخرين يرون أنها غير قادرة على تحقيق جميع أهدافهم واحتياجاتهم. فقد أشاروا إلى أن المناهج تركز بشكل كبير على قواعد اللغة؛ مما يحد من تقدمهم في الجوانب التواصلية لتطوير مهاراتهم اللغوية الإنتاجية. كما ذكر بعض الطلبة ملاحظات تتعلق بكثافة المناهج، موضحين أنها لا تتناسب مع الوقت المخصص لإنجازها؛ مما يجعل استيعاب المواد وتطبيقها تحديا بالنسبة لهم. وأشار بعض الدارسين إلى أن المناهج قد تكون مناسبة للطلبة المبتدئين، لكنها لا تفيد كثيرا الطلبة في المستويات المتقدمة.

وفيما يتعلق بالمعلمين، فلعل أبرز ما يميزهم ما أظهرته نتائج الدراسة من أن النسبة العظمى منهم من أصول عربية، ويتحدثون العربية بوصفها لغتهم الأولى؛ مما يثري التجربة اللغوية لطلبتهم، وربما يكون معززًا في اكتساب الجوانب التواصلية في اللغة. أمّا ما يتعلق بمؤهلاتهم الأكاديمية، فأغلب المعلمين يحملون درجة البكالوريوس بنسبة تشكل ٥٥,١٠٪ منهم، تليهم فئة من يحملون درجة الدبلوم العالي بنسبة ٢٠,٤١٪، ثم حملة درجة الماجستير بنسبة ١٤,٢٩٪ من مجموع المعلمين. ومن جهة أخرى، تشير النتائج إلى أن ما نسبته ٦١,٢٢٪ من المعلمين شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم العربية بوصفها لغةً ثانية. كما تشير النتائج إلى أن النسبة الكبرى منهم يتمتعون بخبرة في مجال تعليم اللغة العربية لا تقل عن ٥ سنوات.

ويوظف المعلمون في برامج تعليم العربية في المملكة المتحدة مجموعة متنوعة من طرق التدريس. فقد أشاروا إلى استخدامهم لأساليب تقليديةً مثل الطريقة السمعية الشفوية، وطريقة التدريس بالترجمة. وذكر أكثرهم أنهم يحرصون على استخدام الطرق الحديثة في التدريس، كالطريقة الاستقرائية والتواصلية، والطريقة القائمة على المهامّ. بالإضافة إلى ذلك، أشار المعلمون إلى استخدامهم لإستراتيجيات تدريس تفاعلية تشمل لعب الأدوار، والمناقشات والحوارات الجماعية

بين الطلبة. وذكر بعضهم أن اختيار الطريقة يتحدد بحسب سياق الدرس وطبيعة الطلبة. وعلى الرغم من هذا التنوع في توظيف طرق وإستراتيجيات التدريس، إلا أن ذلك لم ينعكس بشكل إيجابي على رضا الطلبة. فقد أظهرت نتائج تحليل الارتباط المتسلسل الثنائي (The biserial correlation) عدم وجود علاقة ارتباط وثيقة أو ذات دلالة إحصائية بين رضا الطلبة عن العملية التعليمية وفاعليتها والتنويع بين طرق التدريس لدى المعلمين. فقد أظهرت العلاقة بين إستراتيجية لعب الأدوار، على سبيل المثال، ورضا الطلبة قيمة ارتباط سلبية (r_{pb} = -0.177, p =0.050)؛ مما يشير إلى أن بعض الإستراتيجيات التفاعلية قد لا تتماشى مع تفضيلات الطلبة، وهو ما يؤثر سلباً في مستويات رضاهم.

وأما عن توظيف التقنية في التدريس، فقد أوضح المعلمون أنها حاضرة بشكل كبير جدًا في جوانب عديدة داخل الفصل الدراسي وخارجه. وأشاروا إلى أن العروض التقديمية تعد وسيلة أساسية لعرض الدروس، كما تُدار الدروس عبر أنظمة التعلم المتعددة. وأوضحوا أن استخدام التقنية لا يقتصر على دروس اللغة العربية فحسب، بل في جميع المواد التي تقدمها البرامج، لا سيما تلك المرتبطة بالدين والثقافة العربية والإسلامية.

وبشأن تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المقدم في برامجهم، يرى معظم المعلمين المشاركين أن المحتوى الحالي مناسب لتغطية أساسيات اللغة العربية ومهاراتها، لكنه يتطلب تطويرًا كبيرًا ليتناسب مع جميع المستويات الدراسية، والمدة الزمنية المقررة لإنهائه. وكانت هذه التصورات أكثر وضوحا في إجابات المعلمين المنتمين إلى المراكز الإسلامية، فيما أبدى بعض المعلمين في المؤسسات الجامعية رضاهم إلى حد كبير عن المناهج والمحتوى التعليمي المقدم، مع تأكيدهم ضرورة التطوير المستمر للمناهج لتحقيق جودة تعليم تتماشى مع تطلعات الطلبة.

وتحدث المعلمون عن عدد من التحديات التي تواجههم في برامج اللغة العربية، وكان من أبرزها قصر المدة الزمنية المخصصة لتدريس كامل المحتوى. وبيّنوا أن هذا القيد يدفعهم أحيانا إلى تجاوز بعض الوحدات الدراسية أو عدم تخصيص الوقت الكافي لتدريسها.؛ مما قد يؤثر سلبًا على مستوى تعلم الطلبة. كما أشاروا إلى ضعف دافعية الطلبة نحو تعلم العربية، وغياب البيئة المناسبة التي تشجعهم على ممارسة اللغة، سواء في المنزل أو خارجه، وهو ما يؤدي إلى تقصير بعض الطلبة في الالتزام بما يُكلفون به من واجبات وأنشطة خارج الصف. بالإضافة إلى ذلك، أشار بعض المعلمين، لا سيما العاملين في المراكز الإسلامية، إلى نقص في بعض الموارد التعليمية؛ مما يؤدي إلى إضعاف جودة العملية التعليمية.

وللتغلب على هذه التحديات، قدم المعلمون عددًا من المقترحات لتحسين مستوى تعليم العربية

في المملكة المتحدة وتعزيز التواصل بين معلميها، وقد تنوعت هذه المقترحات وفقا لنوع البرامج والمؤسسات التي ينتسبون إليها. فقد أشار المعلمون في المراكز الإسلامية إلى ضرورة تعزيز التعاون والحوار بين المراكز الإسلامية بشأن البرامج والمناهج الدراسية المقررة. وأوصوا بعقد لقاءات دورية لتبادل الخبرات وتحسين مستوى تدريس اللغة العربية. كما اقترحوا التعاون مع المؤسسات الخارجية، لا سيما المؤسسات المعنيّة بتدريس العربية لغة ثانية في البلاد العربية، للإفادة من خبرات المختصين والمناهج المقررة فيها. أما المعلمون العاملون في برامج المؤسسات الجامعية، فقد اقترحوا إبرام الاتفاقيات مع المؤسسات الخارجية لدعم برامج التبادل الطلابي، إضافة إلى توفير فرص لطلبة اللغة العربية في المملكة المتحدة للمشاركة في برامج الانغماس اللغوي. كما أوصوا بإيفاد المعلمين للاطلاع على البرامج المماثلة في المؤسسات المختصة في البلاد العربية والإفادة من خبراتها في تطوير البرامج التعليمية.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم العربية في المملكة المتحدة، أكد مديرو المؤسسات المستهدفة وجود مجموعة من التحديات التي تعوق قدرتهم على تطوير برامج تعليم اللغة العربية في مؤسساتهم. وذكر أكثرهم أن التحدي الأكبر يتمثل في الموارد المالية، وأفادوا أن الموارد الحالية قد تكون كافية لتسيير البرامج القائمة، لكنها تظل غير كافية لدعم جهود التطوير أو توسيع نطاق الأنشطة المصاحبة لتدريس اللغة العربية. وأشار المديرون إلى أن نقص الموارد المالية يحول دون استقطاب المعلمين المتميزين، وتحفيز الطلبة على المشاركة في الأنشطة الثقافية، والبرامج الإضافية المرتبطة بتدريس اللغة العربية. وأفاد بعضهم أن قلة الموارد دفعتهم إلى تقليص عدد من البرامج التي كانت متاحة سابقا؛ كبرامج الخط العربي، والفنون، والأنشطة الثقافية الأخرى. وأكد بعض المديرين أن تزويد برامجهم بتقنيات التعليم المعاصرة يستلزم موارد مادية كبيرة، لكن قلة الموارد تمنعهم من تحقيق ذلك، وهذا ما يحدّ في نظرهم من تميز البرامج وجودة مخرجاتها.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج مباشرة. وتفاوتت آراء المديرين في هذا الشأن؛ حيث أفاد ٤٥,٤٥٪ من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة من برامجهم تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪ من الطلبة، فيما يفيد ١٨,١٨٪ من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة تقل عن ٥٪، في حين يفيد ٩,٠٩٪ منهم أنها تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، وذكر ٢٧,٢٧٪ أنهم لا يملكون بيانات مؤكدة عن نسب تسرب الطلبة. وعزا معظم المديرين أسباب التسرب إلى عوامل شخصية أو مالية، أو لضعف الاهتمام بتعلم اللغة العربية لدى البعض؛ مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم بها. كما أشار البعض إلى أن الصعوبات التعليمية تعد أحد العوامل المؤثرة في التسرب. ولم تظهر

النتائج أن ثمة علاقة بين معدلات التسرب ونوع المؤسسة. فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي أن تأثير نوع المؤسسة غير دال إحصائيا، سواء بالنسبة للجامعات(coefficient =-1.132, p = 0.561)، أو مراكز اللغة (coefficient =-0.565, p = 0.638). غير أن النتائج تشير إلى أن تسرب الدارسين يرتبط بعوامل أخرى مستقلة عن نوع المؤسسة. فوفقًا لقيمة مربع إيتا (Eta-Square)، أظهرت النتائج أن ثمة علاقة قوية وبارزة إحصائيًا بين تسرب الدارسين -على سبيل المثال- ونوع الشهادات التي يمنحها البرنامج بعد انتهاء الدراسية ($\eta^2 = 0.667$)؛ إذ يظهر أن التسرب يبرز لدى المؤسسات التي تمنح شهادات إتمام فحسب لخريجيها. وكذلك وُجدت علاقة – غير أنها طفيفة- بين مدة البرنامج ومعدلات تسرب الدارسين ($\eta^2 = 0.469$). مما يشير إلى أن هيكل البرنامج قد يؤثر في الاحتفاظ بالطلبة أكثر من نوع المؤسسة.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر ٤٥,٤٥٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة لما بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الخريجين، فيما يقدّرها ١٨,١٨٪ من المديرين بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الخريجين، ويقدّرها ١٨,١٨٪ آخرون بنسبة تتراوح بين ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ من الخريجين، في حين يقدّر ١٨,١٨٪ آخرون أن فرص التوظيف المتاحة للخريجين تتراوح بين ٣٠٪ إلى ٥٠٪ منهم. وقد أظهرت نتائج الانحدار اللوجستي الترتيبي أن نوع المؤسسة لم يكن له تأثير كبير على فرص التوظيف بعد التخرج. فقد جاءت القيم الخاصة بالجامعات (coefficient =37.546, p = 0.989)، ومراكز اللغة (coefficient =0.916, p = 0.577) غير دالة إحصائيا. وعلى الرغم من ذلك، فقد أظهرت قيمة مربع إيتا (Eta-Square) علاقة قوية ($\eta^2 = 0.737$) بين نوع المؤسسة وفرص التوظيف بعد التخرج؛ مما يشير إلى أنه، بالرغم من عدم تحقيق الدلالة الإحصائية، فقد يلعب نوع المؤسسة دوراً مهما في فرص التوظيف للخريجين من برامج اللغة العربية.

ومن جانب آخر، قدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات الهادفة إلى تطوير برامج تعليم اللغة العربية في مؤسساتهم. وأشار مديرو المراكز الإسلامية إلى ضرورة تعزيز التعاون مع المؤسسات الداخلية، لا سيما الجامعات، ومع الجهات الخارجية المتخصصة، لتنظيم برامج تطوير مهني لمعلمي اللغة العربية. وبينوا كذلك أن بعض المعلمين غير متخصصين أو غير مؤهلين بدرجة كافية لتدريس اللغة العربية لغة أجنبية، إلا أن ما يميزهم هو أن اللغة العربية هي لغتهم الأولى. كما أكد المديرون على ضرورة تطوير المناهج الحالية وتوحيدها لتلبي احتياجات الطلبة المعرفية والثقافية والعمرية. ومن بين المقترحات المقدمة، دعوتهم إلى إقامة مخيمات صيفية؛ لتكون بمثابة برامج انغماس لغوي، سواء داخل الدولة أو في بعض البلدان العربية. واقترحوا كذلك العمل على خلق طرق لتوفير الدعم المادي لمؤسساتهم لتحسين جودة البرامج والكفاءة

اللغوية للطلبة. وأفاد بعض المديرين أن الطلبة من أبناء المهجر أصبحوا يمثلون نسبة كبيرة في برامجهم، وهذا يتطلب وضع إستراتيجية شاملة للبرامج التي يلتحقون بها بما يتناسب مع أهدافهم واحتياجاتهم التعليمية.

واستنادا إلى النتائج السابقة، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة. ومن بين أبرز هذه التوصيات ضرورة إجراء تقويم إستراتيجيات وطرق التدريس التي يوظفها المعلمون، بهدف الوصول إلى إستراتيجيات أكثر كفاءة وفاعلية لتعزيز تفاعل الطلبة وانخراطهم في العمليات التعليمية، ويمكن تحقيق ذلك من خلال جمع ملاحظات الطلبة حول طرق التدريس الحالية، وتجربة طرق جديدة تُعنى بتحقيق الأهداف التعليمية وتعزيز الكفاءة اللغوية لدى الطلبة. إضافة إلى ذلك، هناك حاجة ماسة إلى مراجعة سياسات المؤسسات المتعلقة بحقوق وواجبات المعلمين، لضمان توزيع أعباء العمل بشكل منصف بالإضافة إلى تقديم دعم مهني ومادي للمعلمين، مثل تحسين الأجور، وزيادة الموارد التعليمية المتاحة لهم، وتوفير فرص تطوير مهني مستمرة تعزز كفاءتهم في تعليم اللغة العربية. تعتبر هذه الإجراءات ضرورية أيضًا لتقليل معدلات التسرب الوظيفي وتحسين البيئة التعليمية للارتقاء بجودة برامج تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة.

الخاتمــة

قارة أوروبا

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العالـم

الخاتمة: ملخص حالة تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً في قارة أوروبا

أبرز تقريرُ حالة تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً في قارة أوروبا مجموعةً من الممارسات المؤسسية والدوافع والتحديات المرتبطة بها. ففي البلدان السبعة التي شملتها الدراسة (المملكة المتحدة، ألمانيا، إيطاليا، النمسا، بلجيكا، روسيا، والبوسنة والهرسك)، تُدرَّس اللغة العربية في سياقات مختلفة ومتعددة؛ تشمل: الجامعات، ومعاهد اللُّغة المتخصِّصة، والمدارس، والمراكز الإسلامية. وعلى الرغم من وجود تقاطعات واضحة بين هذه السياقات، فقد كشفت الدراسة عن اختلافات بين بعض المؤسسات داخل الدولة نفسها، وبين الدول المختلفة؛ إلا أن تعليم اللغة العربية في قارة أوروبا -حسب الدول المستهدفة- يتماثل في كثير من جوانبه المتعلقة بالمؤسسات، والدارسين، والمعلمين.

ففي سياق الجامعات، يبرز الدارسون الذين يلتحقون بمؤسسات تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، وهو الدافع الأبرز لدى كثيرٍ من الطلاب. كما تتميز الجامعات عن غيرها بسياسات تعليمية أكثر استقرارًا؛ إذ يغلب لديها اختبارات لتحديد المستوى، ومعلمين أكثر تأهيلًا، كما أن بعضها – وإنْ لم يكن شائعًا - تُقدِّم منحًا دراسية لطلابها؛ وهو ما يُعزِّز جاذبيتها. إضافةً إلى ذلك، تُقدِّم الجامعات شهادات عليا للدارسين. ولذا، فقد أظهرت النتائج أن فرص التوظيف للخريجين منها تكون أكثر احتماليةً مقارنةً بغيرها من المؤسسات الأخرى. أما مراكز اللغة، فتُلبِّي احتياجات الدارسين والمهتمين بالإثراء الشخصي والمهني؛ حيث تُركِّز برامجها على السياقات الثقافية وجوانب التطوير المهني. ولذا، فغالبًا ما يكون هدفُها الأساس التركيزَ على جوانب تعليم العربية لأغراض غير أكاديمية. أما تعليم العربية في المدارس، فيبرز في بعض الدول التي تتيح لأبناء الجاليات العربية والإسلامية مِمَّن يقطنون فيها تعليمًا يتوافق مع خلفياتهم الدينية والثقافية ولا سيما عندما يُشكِّلون نسبةً ظاهرة فيها. وتُدرَّس اللغة العربية فيها لغةً ثانيةً، وتُقدَّم بوصفها مادة دراسية يدرسها الطلبة منذ التحاقهم بتلك المدارس حتى تخرُّجهم فيها. ولذا، يمكن القول إن دوافع الدارسين فيها تكون غالبًا مدفوعةً بأهداف دينية أو اهتمامات شخصيَّة مرتبطة بخلفيات الدارسين الثقافية والدينية. أما السياق الرابع، فهو سياق المراكز الإسلامية، وهي التي ترتكز دوافع الدارسين فيها – في المقام الأول - على الجوانب الدينية ثم الثقافية لتعلُّم العربية، وتُعَدُّ هذه المؤسسات الأقل من حيث الإمكانيات والموارد في أغلب الجوانب التعليمية؛ ولذا غالبًا ما تكون الدراسة فيها مجانيةً أو منخفضة التكلفة. ومما لوحظ في سياق المراكز الإسلامية وجود دارسين تراثيين في كثير منها، ولا سيما من أبناء المهاجرين من بعض الدول العربية. ورغم خلفياتهم اللغوية، غير أن اللغة العربية لا تزال تُدرَّس بوصفها لغةً ثانيةً. أما الاعتمادات الأكاديمية لمؤسسات تعليم اللغة العربية في

الدول المستهدفة، فقد تراوحت نسبها بشكل كبير؛ إذ تصل في بعض الدول إلى ٧٠٪، في حين تقل إلى ٢٠٪ في دول أخرى. ويبدو أن لسياسات التعليم في قارة أوروبا دورًا كبيرًا في ذلك. غير أنه يمكن القول: إن معظم برامج اللغة العربية في السياقات الجامعية تحظى باعتماد أكاديمي.

وتتقاطع هذه المؤسسات على اختلاف أنواعها في كثير من ممارساتها التعليمية، فتُعَدُّ الإمكانات والوسائل التعليمية -إذا ما استُثنيت المراكز الإسلامية- متشابهةً إلى حدٍّ كبير، فلم يظهر خلال جَمْع البيانات وجود اختلافات كثيرة فيما يتعلق بالبنية التحتية للمؤسسات والإمكانات التي لديها. وغالبًا ما يعتمد تصميم المناهج والمقررات الدراسية على مواد تُعِدُّها المؤسساتُ نفسُها، وإنْ شاعَت بعضُ السلاسل التعليمية المعروفة؛ كسلسلة «العربية بين يديك»، وسلسلة «التكلُّم»، وسلسلة «تعلَّم العربيَّة». ولم تسفر النتائج الإحصائية عن وجود ارتباط وثيق وبارز بين نوع المؤسسات والكتب أو السلاسل التي تعتمدها. ويشير ذلك إلى افتقار أغلب المؤسسات، على اختلاف أنواعها، إلى سياسات تعليمية واضحة مرتبطة بالمناهج والمقررات الدراسية. وفيما يتعلق بطُرق التدريس الشائعة والمستخدمة، فقد جاءت متنوّعةً – حسب نتائج الدراسة- بين تقليدية (وهي الأبرز والأكثر شيوعًا) وأخرى حديثة. وتُظهر نتائج الدراسة أن التدريس عن طريق الترجمة هو الأبرز من بينها، ولعل ذلك مرتبطٌ بالسياسات التواصلية والتعليمية التي تعتمدها غالبية مؤسسات تعليم العربية في أوروبا؛ إذ تعتمد – في معظمها - سياسةً تعليميةً ثنائيةَ اللغة. وعلى الرغم من ذلك، فقد برز لدى المؤسسات الجامعية تنوُّعٌ في طرق التدريس مقارنةً بالمؤسسات الأخرى. وقد كشفت النتائج كذلك عن رضا عام وإيجابي يسود تصورات الدارسين عن المؤسسات التي ينتمون إليها دون فوارق ملحوظة لسياقات دون غيرها. وعلى الرغم من ذلك، فقد كشفت الدراسة عن تحديات وعوائق تواجههم في تعلُّم اللغة العربية، منها: افتقارهم لبيئات مُحفِّزة تُمكِّنهم من ممارسة اللغة العربية بشكل فعَّال، ولا سيما في ظل غياب كبير لبرامج الانغماس اللغوي في معظم المؤسسات. كما لوحظ أن المناهج الدراسية في الغالب لا تفي باحتياجاتهم ولا تُحقِّق كثيرًا من أهدافهم المنشودة، ولا سيما في المهارات الإنتاجية للغة، وتعزيز فهم السياقات الثقافية المرتبطة بها.

ويواجه تعليم العربية في مؤسسات قارة أوروبا تحدياتٍ متعددةً، ومن أبرزها: نقص المعلمين المؤهلين وصعوبة الاحتفاظ بهم. كما أنه برز من خلال مقابلات المعلمين حاجة كثير منهم إلى تطوير مهاراتهم المهنية والوظيفية؛ وهو ما يُعَدُّ أيضًا تحديًا آخر؛ وذلك بسبب نقص الموارد المالية لدى كثير من مديري المؤسسات، ولا سيما في غير السياقات الجامعية، وهو ما يحول دون تطوير كفاءات المعلمين، أو تحسين مستواهم الوظيفي. ومن التحديات الأخرى التي تواجهها المؤسسات:

غياب شراكات فاعلة مع المؤسسات الخارجية ولا سيما فيما يتعلَّق ببرامج الانغماس اللغوي التي ظهرت بوصفها حاجةً مُلحةً لدى كثير منها. إضافةً إلى ذلك، يبدو أن عدم وجود مناهج وسلاسل تعليمية تفي باحتياجات الدارسين على اختلاف فئاتهم وخلفياتهم الثقافية والدينية أدَّى إلى اعتماد كثيرٍ من المؤسسات على مناهج من إعدادها أو استخدام أكثر من سلسلة تعليمية دون خُطط وسياسات تعليمية واضحة في هذا الاتجاه. وعلى الرغم من أن نسبة تسرُّب الدارسين لم تُمثِّل ظاهرةً بارزةً في مؤسسات تعليم اللغة العربية في قارة أوروبا، ولم تكشف النتائج عن ارتباطها بسياقات مؤسسية محددة؛ إلا أن النتائج الإحصائية أظهرت أن ذلك غالبًا ما يكون مرتبطًا بجوانب أخرى، ومن أبرزها: نوع الشهادات التي تمنحها المؤسسات نفسها، فيغلب أن يكون التسرب مرتبطًا بالمؤسسات التي تكتفي بمنح طلابها شهادات إتمام، وهو أمرٌ يشير إلى أن بعض هذه المؤسسات لم تفِ بتلبية أهداف بعض الدارسين لديها.

إنَّ تنوُّع طبيعة متعلمي العربية واختلاف اهتماماتهم؛ من المتعلمين المدفوعين بدوافع دينية وأكاديمية ومهنية، إلى المتعلمين التراثيين الذي أصبحوا يُشكِّلون ظاهرةً بارزةً – يفرض تحديات حقيقة تواجهها تلك المؤسسات لتحقيق أهداف هؤلاء الدارسين؛ وهو الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في تصميم كثير من البرامج وتصميم المناهج الملائمة لهم. كما أن عمل المؤسسات يبدو معتمدًا في غالبها على الجهود الفردية، باستثناء الالتزام ببعض السياسات التعليمية التي تقرُّها الدولة. ولذا، فإن المؤسسات – ولا سيما مراكز اللغة والمراكز الإسلامية- بحاجة ماسَّة إلى تطوير شامل لبرامج تعليم اللغة العربية لديها؛ لمعالجة الفجوات والتحديات التي تواجهها هذه المؤسساتُ والدارسون فيها.

وختامًا، فإن حالة تعليم اللغة العربية في قارة أوروبا تتشكَّل من خلال تفاعل معقد إلى حدٍّ ما بين أنواع المؤسسات، والموارد التعليمية المتاحة لها، ودوافع المتعلمين وأهدافهم. حيث تبرز المراكز الإسلامية في تعليم العربية من خلال التركيز على الجوانب الدينية والثقافية، في حين تنشط مراكز اللغة والجامعات تجاه الاحتياجات الأكاديمية والمهنية. ولذا، فإن ثمة ضرورةً مُلحةً لإعادة النظر في السياسات التعليمية التي تتبناها المؤسسات، وتنشيط دور التعاون والاتفاقات مع المؤسسات الداخلية والخارجية -سواء على مستوى الدعم المادي والإداري أو الجوانب التعليمية؛ وذلك لتعزيز وتطوير تعليم اللغة العربية في قارة أوروبا.

المراجع

قارة أوروبا

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

المراجع:

- أبو الهون، عبدالاله والبريشي، يوسف (٢٠٢٣). تعليم اللغة العربية في المهجر :الصعوبات والتحديات: إيطاليا وأمريكا نموذجان. مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية. المجلد السابع،١ ٥١-٦٥.
- أويكانوفيتش، أنور و غراهوفاتس، دنيس (٢٠٢٣). اللغة العربية في صربيا. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- تيكايف، حسين حاجي إبراهيم (٢٠١٩). ملامح نشر اللغة العربية في داغستان (روسيا الاتحادية) وتجربتي معها. في كتاب: كيف نشرت العربية؟ تجارب لأعلام من المختصين الناطقين بغيرها في اسيا وأستراليا وأمريكا. تحرير: ناصر الجبر. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- جميل، يافعة يوسف. (٢٠١٩). تجربتي مع العربية في جامعة بطرسبورج الحكومية. في كتاب: كيف نشرت العربية؟ تجارب لأعلام من المختصين الناطقين بغيرها في اسيا وأستراليا وأمريكا. تحرير: ناصر الجبر. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- الحكومة الاتحادية. (n.d.). الموقع الرسمي للحكومة الألمانية [The official website of the German government]. Retrieved April 22, 2021, from https://www.bundesregierung.de/breg-ar
- رامازاموفا، رزيتا. (٢٠١٩). مع اللغة العربية. في كتاب: كيف نشرت العربية؟ تجارب لأعلام من المختصين الناطقين بغيرها في اسيا وأستراليا وأمريكا. تحرير: ناصر الجبر. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- سوفتيتش، ميرا (٢٠١٩). التجربة الشخصية في نشر المعرفة والخبرة في مجال تدريس اللغة العربية. في كتاب: كيف نشرت العربية؟ تجارب لأعلام من المختصين الناطقين بغيرها في أوروبا وافريقيا. تحرير: بدر بن ناصر الجبر. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية.
- العجيلي، احمد (٢٠١٨). هل أصبح تعليم اللغة العربية في ألمانيا ضرورة؟. Deutsche Welle (DW). Retrieved from: https://p.dw.com/p/٢teHY

- فلوجل، غوستاف. (١٨٦٥). المخطوطات العربية والفارسية والتركية بمكتبة البلاط القيصري في فيينا، النمسا/ غوستاف فلوجل.
- ليبيديف، فلاديمير. (٢٠١٩). لماذا تدرس اللغة العربية في روسيا وكيف تدرس وماذا يدرس منها؟ وماهي تجربتي؟ في كتاب: كيف نشرت العربية؟ تجارب لأعلام من المختصين الناطقين بغيرها في اسيا وأستراليا وامريكا. تحرير: ناصر الجبر. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- المستودع الدعوي الرقمي (٢٠٢٤). المسلمون في روسيا.
- الناصر، وليد (٢٠١٣). لماذا يقبل الطلبة الألمان على تعلم العربية رغم صعوبتها؟Deutsche Welle (DW). Retrieved from: https://p.dw.com/p/19gBh
- مرصد الازهر (٢٠٢٢) وحدة الرصد باللغة الإيطالية /https://www.azhar.eg/observer .details/ArtMID/1142/ArticleID/60484
- مول، مارك فان (٢٠١٥). تجربة تعليم اللغة العربية في بلجيكا: عرض وتقويم. من: تجارب تعليم اللغة العربية في أوروبا: عرض وتقويم. تحرير: بدر بن ناصر الجبر. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية.
- ميكولسكي،ديمتري. (٢٠١٩). قصة حبي مع اللغة العربية. في كتاب: كيف نشرت العربية؟ تجارب لأعلام من المختصين الناطقين بغيرها في اسيا وأستراليا وأمريكا. تحرير: ناصر الجبر. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- نصار، أحمد (٢٠٢٤). حديث النمسا (كلمة طيبة): اللغة العربية في المهجر ثقافة أم هوية!؟. النمسا ميديا (Infograt). حوار على قناة اليوتيوب. /https://www.youtube.com/live uxRvH-In2yw?si=b6ZONWYxaBPvUEma
- هلال, رضا. (٢٠٢١). السياسة الروسية الجديدة في المنطقة العربية: دراسة في أدوات القوة الناعمة وفعاليتها. مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية .١٦٥-٢٠(٣).
- Abid, L. J. (2006). Muslims in Austria: Integration through participation in Austrian society. Journal of Muslim minority affairs, 26(2), 263278-.

- Ammon, U., & Mattheier, K. J. (Eds.). (1994). Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society. Berlin, Germany: Walter de Gruyter.
- Abramova, I., Ananyina, A., & Shishmolina, E. (2013). Challenges in Teaching Russian Students to Speak English. American Journal of Educational Research, 1(3), 99103-.
- Al Ammari, M. S., Sabitova, S. U., & Al-Hannash, M. (2019). Destination and essence of Arabic studies in Russia. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, (22), 10391052-.
- Akbarov, A. (2018). Socio-Cultural Factors Involved in the Foreign Language Teaching Policy: Case Study of Bosnia and Herzegovina. Bulletin of LN Gumilyov Eurasian National University. PHILOLOGY Series, 124(3), 816-.
- Alibašić, A. (2014). Bosnia and Herzegovina. The Oxford Handbook of European Islam, 429474-.
- Bose, S. (2002). Bosnia after Dayton: Nationalist partition and international intervention. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bešić, E., Gasteiger-Klicpera, B., Buchart, C., Hafner, J., & Stefitz, E. (2020). Refugee students› perspectives on inclusive and exclusive school experiences in Austria. International Journal of Psychology, 55(5), 723731-.
- Bischof, G., & Pelinka, A. (Eds.). (2008). Contemporary Austrian studies. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- British Council. (2015). Arabic language and culture in the UK. Retrieved from https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/arabic_language_and_culturereport.pdf.
- British Council. (2015). Why Arabic should be taught in UK schools. Retrieved from https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/why-arabic-should-be-taught-

uk-schools.

- Blommaert, J. (2011). The long language-ideological debate in Belgium. Journal of Multicultural Discourses, 6(3), 241256-.
- Calamaio, M., & Di Stasi, L. (2023, January 30). Why second-generation Chinese migrants in Italy don›t want citizenship. Euronews. https://www.euronews.com/my-europe/202330/01//why-second-generation-chinese-migrants-in-italy-eschew-citizenship
- Central Intelligence Agency. (2021, April 13). The world factbook: Italy. Retrieved from https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/italy/
- Ciasca, R. (1952). A Center For Italian-Arab Cultural Relations Within The Institute For The Orient. Oriente moderno , 32 (3103-97 ,(4/.
- Council of Europe. (2016). Language education policy profile Austria. https://rm.coe.int/language-education-policy-profile-austria/16807b3b9d.
- Central Intelligence Agency. (2023). The world factbook: Russia. Retrieved from https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/russia/
- Chobanova, H. (2017). The pedagogy of Arabic grammar. In Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century, Volume II (pp.344357-). Routledge.
- Central Intelligence Agency. (2021, April 13). The world factbook: United Kingdom. Retrieved from https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/united-kingdom/
- Colley, L. (2009). Britons: Forging the nation 17071837-. New Haven, CT: Yale University Press.
- Donia, R. J. (2006). Sarajevo: A biography. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

- Džanić, N., & Hadžiahmetović, J. (2016). Language policy and planning in Bosnia and Herzegovina. Language Problems and Language Planning, 40(1), 123-.
- De Mauro, T. (2000). Storia linguistica dell'Italia unita. Bari, Italy: Laterza.
- Duggan, C. (2014). A concise history of Italy. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dickins, J. & J. C. E. Watson (2006) "Arabic Teaching in Britain and Ireland" in K. M. Wahba, Z. A. Taha & L. England (eds.), Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 107114-.
- Dickins, J., & Watson, J. C. (2013). Arabic teaching in Britain and Ireland. In Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century (pp. 107-114). Routledge.
- Dassetto, F., & Bastenier, A. (Eds.). (2015). Islam in Belgium: The state of the debate. Louvain-la-Neuve, Belgium: Presses universitaires de Louvain.
- De Raedt, T. (2004). Muslims in Belgium: a case study of emerging identities. Journal of Muslim Minority Affairs, 24(1), 930-.
- Eberhard, David M., Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.). 2024. Ethnologue: Languages of the World. Twenty-seventh edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: http://www.ethnologue.com.
- Ellis, E., Gogolin, I., & Clyne, M. (2010). The Janus face of monolingualism: A comparison of German and Australian language education policies. Current issues in language planning, 11(4), 439460-.
- Elmaz, O. (2020). Quranic studies made in Austria: approaching quantitative Arabic linguistics. Journal of College of Sharia and Islamic Studies.
- Eurostat, (2023). Country Report, Austria. European Commission Directorate-General for Economic and Financial Affairs. https://economy-finance.ec.europa.eu/ecfin-publications_en

- Fuchs-Rechlin, K. (2019). Secondary analyzes of the official statistics microcensus. Research data for child and youth welfare: Qualitative and quantitative secondary analyzes , 279298-.
- Fitzmaurice, J. (1996). The politics of Belgium: A unique federalism. Boulder, CO: Westview Press.
- Forlot, G., & Lucchini, S. (2019). Heritage & Family Languages in French-speaking Belgium: Issues of Legitimacy and Integration.
- Galijaš, A. (2023). Is Bosnia and Herzegovina a new hotspot on the Balkan route?. In Migration, EU Integration and the Balkan Route (pp. 93112-). Routledge.
- Giomi, F. (2021). Making Muslim Women European: Voluntary Associations, Gender, and Islam in Post-Ottoman Bosnia and Yugoslavia (1878–1941).
- Girard, A. (2017). Teaching and Learning Arabic in Early Modern Rome: Shaping a Missionary Language. In The teaching and learning of Arabic in Early Modern Europe (pp. 189212-). Brill.
- Guerini, F. (2011). Language policy and ideology in Italy. In P. Stevenson & J. Carl (Eds.), Language and social change in Europe: The linguistic Europeanization of the world (pp. 97112-). Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Gaiser, L. (2021). Negotiating family language policy: The interplay of Arabic and English in Manchester, UK. Elia: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada, 21, 81-106. https://doi.org/10.12795/elia.2021.i21.04.
- Gaiser, L. (2023). "That's not Arabic, ya ḥabībi, it's Libyan!": Negotiating language boundaries, hierarchies, and policies in Arabic supplementary schools. Journal of Arabic Sociolinguistics, 1(2), 182205-.
- Gruber, A., & Hopwood, O. (2022). Foreign language education policies at secondary school level in England and Germany: an international comparison. The Language Learning Journal, 50(2), 249261-.

- Hu, B. (2010). The challenges of Chinese: A preliminary study of UK learners› perceptions of difficulty. Language Learning Journal, 38(1), 99118-.
- Imamovic, A., & Delibegovic-Dzanic, N. (2016). The status of English in Bosnia and Herzegovina: Past and present. The Status of English in Bosnia and Herzegovina, 164, 9.
- Infograt (2013) أطلاق عريضة لإدراج اللغة العربية في اختبار رخصة القيادة في النمسا. https://www.infograt.com/202302//blog-post_3.html
- Jones, E. (2016). Italy. In R. Eccleshall, A. Finlayson, & M. Kenny (Eds.), The Oxford handbook of British politics (pp. 2340-). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Junge, C. (2019). Touching Language! Postcolonial Knowledge Production, Language Practice and Arabic Studies in Germany. Middle East-Topics & Arguments, 13, 2229-.
- Javier, P. H. F., & Elena, G. P. M. (2021). Foreign and bilingual language education in the UK and Spain: A study of similarities and differences. Journal of Language and Education, 7(2 (26)), 243255-.
- Krouglov, A. (2021). Language planning and policies in Russia through a historical perspective. Current Issues in Language Planning, 23(4), 412–434.
- Kalati, AK (2005). History of Arabic Teaching in Italy (Part I: Rome and Naples). Annals of the Faculty of Foreign Languages and Literatures of the University of Sassari , 3 (2003 publ. 2005), 299330-.
- Karic, E. (2003). The Arabic cultural influence on the Balkans: An outline. American Journal of Islam and Society, 20(1), 107120-. Retrieved from https://www.ajis.org/index.php/ajiss/article/view/104
- Katzenstein, P. J. (1984). Corporatism and change: Austria, Switzerland, and the politics of industry. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- König, W., & Oomen-Welke, I. (Eds.). (2001). Germanic standardizations: Past to

present. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company.

- Kramer, H. (2016). Austrian foreign policy 19952015-. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 45(2), 4957-.
- Ljuca, D., & Busch, B. (2012). Arabic as a minority language in Bosnia and Herzegovina. In J. Owens (Ed.), The Oxford handbook of Arabic linguistics (pp. 488-507). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lepschy, A. L., & Lepschy, G. (2013). The Italian language today. Routledge.
- Lohlker, R. (2013). Arabic and Islam in Germany. In J. Owens & A. Zirker (Eds.), The Oxford handbook of Arabic linguistics (pp. 519536-). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lewis, M. P., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Eds.). (2020). Ethnologue: Languages of the world (23rd ed.). Dallas, TX: SIL International. Retrieved from https://www.ethnologue.com/country/GB/languages
- Mattes, A., & Rosenberger, S. (2014). Islam and Muslims in Austria. In M. Foroutan (Ed.), After integration: Islam, conviviality and contentious politics in Europe (pp. 129152-). Wiesbaden, Germany: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Magomedov, M. (2018). تعلم اللغة العربية بين جامعة روسيا وجامعة أندونيسيا (Doctoral dissertation, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim).
- Mitchell, R., & Myles, F. (2019). Learning French in the UK setting: Policy, classroom engagement and attainable learning outcomes. Apples Journal of Applied Language Studies, 13(1), 6993-.
- Morgan, K. O. (2016). United Kingdom. In R. Eccleshall, A. Finlayson, & M. Kenny (Eds.), The Oxford handbook of British politics (pp. 322-). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Paciaroni, T., & Zago, A. (2018). Arabic in Italy: Linguistic landscape, media, and language teaching. In S. Mustafa (Ed.), Arabic across borders: Transnational

language communities and identities (pp. 125144-). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

- Paciaroni, T., & Zago, A. (2018). Arabic in Italy: Linguistic landscape, media, and language teaching. In S. Mustafa (Ed.), Arabic across borders: Transnational language communities and identities (pp. 125144-). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Pew Research Center. (2017). The Growth of Germany's Muslim Population. Retrieved from https://www.pewresearch.org/religion/201729/11//the-growth-of-germanys-muslim-population-2/ https://www.pewforum.org/essay/muslims-in-germany/
- Pew Research Center. (2017). The Growth of Germany's Muslim Population Retrieved from https://www.pewresearch.org/religion/201729/11//the-growth-of-germanys-muslim-population-2/ https://www.pewforum.org/essay/muslims-in-germany/
- perspective. Current Issues in Language Planning, 23(4), 412434-.
- Pew Research Center. (2017). Religious Belief and National Belonging in Centraland EasternEurope.
- Polskaya, S. (2018). Barriers to learning English in Russia. Why do Russians fail to learn English?. In EDULEARN18 Proceedings (pp. 771776-). IATED.
- Robinson-Jones, C., Thomas, K., Antonič, N. Z., & Zorman, A. (2023). Italian: The Italian language in education in Slovenia.
- Rathkolb, O. (2010). The paradoxical republic: Austria 19452005-. New York, NY: Berghahn Books.
- Ramezanzadeh, A. M. (2021). Motivation and Multiglossia: Exploring the Learning of Arabic in UK schools (Doctoral dissertation, University of Oxford).
- Rhodes, C. (2019, May 3). Muslims in the UK. House of Commons Library. Retrieved

fromhttps://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/sn07167/

- Salhab, M. (2025). A Comparison of the Impact of Cultural Expectations and Linguistic discrimination on EFL Learning Anxiety between Arabs and Bosnians in Bosnia and Herzegovina. MAP Education and Humanities, 5, 1527-.
- Schweickard, W. (2017). Italian and Arabic. Lexicographica, 33, 121184-. https://doi.org/10.1515/lexi-20170006-
- Statista. (2023). Italy: High school students learning foreign languages 2019, bylanguage. https://www.statista.com/statistics/1080527/high-school-students-learning-foreign-languages-in-italy/
- Smit, U., & Schwarz, M. (2019). English in Austria: Policies and practices. English in the German-speaking world, 25, 294314-.
- Suleiman, Y. (Ed.). (2013). Arabic in the fray: Language ideology and cultural politics. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Soliman, R., & Khalil, S. (2022). The teaching of Arabic as a community language in the UK. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 112-.
- Toal, G., & Dahlman, C. T. (2011). Bosnia remade: Ethnic cleansing and its reversal. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ter-Minasova, S. G. (2005). Traditions and innovations: English language teaching in Russia. World Englishes, 24(4), 445454-.
- Torrekens, C., & Jacobs, D. (2016). Muslims' religiosity and views on religion in six Western European countries: Does national context matter? Journal of Ethnic and Migration Studies, 42(2), 325340-.
- Versteegh, K. (2013). History of Arabic language teaching. In Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century (pp. 312-). Routledge.
- Van Mol, M. (2014). Arabic receptive language teaching: A new CALL approach. In Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century (pp.

305314-). Routledge.

- Wiese, H. (2013). The languages of Germany. In P. Auer & J. E. Schmidt (Eds.), The languages of Germany (pp. 118-). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wiese, H. (2013). The languages of Germany. In P. Auer & J. E. Schmidt (Eds.), The languages of Germany (pp. 118-). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- World Atlas. (2021, January 21). What languages are spoken in Germany? World Atlas. https://www.worldatlas.com/articles/what-languages-are-spoken-in-germany.html
- World Atlas. (2021, January 21). What languages are spoken in Germany? World Atlas. https://www.worldatlas.com/articles/what-languages-are-spoken-in-germany.html
- World Bank. (2023). Russia. Retrieved from.
- Witlox, F., & Verhetsel, A. (Eds.). (2016). Belgium in a globalized world. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Žíla, O. (2022). "ARABIC" ILIDŽA: THE ONLY "MULTICULTURAL"QUARTER OF SARAJEVO? IMS. https://ims.fsv.cuni.cz/arabic-ilidza-only-multicultural-quarter-sarajevo
- Zinner, F. (2020.). Arabischunterricht in Deutschland - Hoher Bedarf, zu wenig Lehrkräfte [Arabic lessons in Germany - High demand, too few teachers]. Retrieved from https://www.deutschlandfunk.de/arabischunterricht-in-deutschland-hoher-bedarf-zu-wenig-100.html.

شكر وتقدير

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

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

فريق جمع البيانات في قارة أوروبا

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

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الألف بائي).

9 786038 498682