



إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم



روسيا الاتحادية



إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

روسيا الاتحادية



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم روسيا الاتحادية

ح) مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦ هـ

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

٨٠ ص ؛ ١٧*٢ سم. - (التخطيط اللغوي ؛ ٦٢)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٦٥٦
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٦٥-١

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

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



فهرس التقرير

٧	كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
٨	كلمة المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)
١٠	مقدمة التقرير
١٥	روسيا الاتحادية
١٨	أولاً - نبذة عامة
٢١	ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في دولة روسيا
٢٧	ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في دولة روسيا:
٤١	رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في دولة روسيا
٥٥	خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في دولة روسيا
٦٨	سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية
٧٠	سابعًا: حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية روسيا الاتحادية: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية.

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

يُمثِّل تعليم اللُّغة العربيَّة ونَشْرُها قضِيَّةً مركَزيَّةً 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 المؤسسات المعنية بتعليم اللُّغة العربيَّة حول العالم؛ ظهرت الحاجة إلى وثيقة يُعوَّل عليها في استظهار واقع تعليم اللُّغة العربيَّة في هذه المؤسسات، تقوم على بيانات إحصائيَّة دقيقة، ومعلومات ميدانيَّة تُستقى من المصادر المباشرة؛ للوصول إلى رؤية تفصيليَّة دقيقة تكشف مواطن القوة؛ لاستبقائها ومحакائِها وتعزيزها، وتكشف مواطن الضَّعف؛ لمعالجتها وتقويمها.

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

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

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

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

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

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

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

ومهما يكن فإن ضرورة العناية بتلك القضايا باستقراء عامٍّ؛ تفرض حاجةً إلى نهجٍ أكثر توحيداً للجهود دولياً من أجل تعزيز مكانة اللغة العربية على المستوى العالمي، وذلك بمزيد 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 شاملٍ يُجاوز باللغة العربية حدود الوطن العربي إلى دول العالم قاطبة.

ولأن سلامة النتائج من سلامة المقدمات؛ انبغى لذلك المسعى التعاوني الجامع أن يُقدَّم له برصدٍ شاملٍ مُفصَّل لحال اللغة العربية عالمياً، مؤسَّس على رؤية منهجية تتناسب وما للعربية من عراقية 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 مُنجزٌ نوعيٌّ أمكن به الانتقال بالتخطيط والسياسة اللغوية من المستوى الوطني إلى المستوى الدولي، لأنه فاتحة مشروع لغوي أعظم يتضمَّن أهدافاً أسمى، ويتوسَّل أدوات أكفأ، ويتغيَّ نتائج أنفذ، بها ستبني التعاونات متعددة الأطراف من أجل إنشاء منهج مُوحد 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 والرقي عاّمه وخاصّه، ومن ثم عقدُ شراكات أقوى بين الدول العربية والشبكات اللغوية العالمية، والمنظمات الدولية، لتعزيز المكانة العالمية للغة العربية وسيطًا تواصلًا يُبرز الثقافة العربية والحضارة العربية الإسلامية.

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمة التقرير

شهدت القارة الأوروبية حضورًا مُبكرًا للغة العربية، وإن كان هذا الحضور محدودًا ومتفاوتًا في بداياته. فقد أشارت الدراسات إلى ظهورها في منتصف القرن السادس عشر الميلادي (فان مول، ٢٠١٥). حيث دُرست حينها في بعض الجامعات لأغراض أكاديمية ودينية (العجيلي، ٢٠١٨). لذا، يمكن القول إن دوافع تعلمها في أوروبا كانت متعلقةً في بدايتها بالاهتمام بالعلوم والمعارف العربية، وبالرغبة في فهم النصوص الدينية والتاريخية والثقافية. ولم يكن الهدف من تعليمها في معظم الأحيان هو التواصل مع الناطقين بها، بل كان يُركّز على فهم ودراسة الثقافة والحضارة العربية (Girard, 2017؛ فوجل، 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 مهمًا في تشكيل مسار تعليم اللغة العربية في القارة الأوروبية. فقد أدّت 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 أدّت إلى زيادة الاهتمام بتعلّم 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 المتنوعة والمترابطة. ولعلّ 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 ثمّ زيادة الحاجة إلى تعلّمها للتواصل معهم

وتقديم الخدمات لهم (Eurostat, 2023). وقد أسهم تدفق اللاجئين من سوريا والعراق في زيادة الطلب على تعلّمها في بعض الدول الأوروبية (Galijaš, 2023). ففي إيطاليا على سبيل المثال، أثّرت الهجرة من الدول العربية والإسلامية بشكل كبير في توسّع تعليمها في المدارس والجامعات (Kalati, ٢٠٠٥). من جهة أخرى، لعبت العوامل الثقافية والدينية دورًا مهمًا في تعزيز مكانة اللغة العربية في أوروبا. فقد أدى تزايد الاهتمام بالثقافة والتاريخ الإسلامي إلى زيادة الإقبال على تعلّمها لفهم التراث الإسلامي بشكل أفضل (Giomi, 2012). كما لعبت العولمة دورًا محوريًا في زيادة التواصل والتبادل الثقافي بين أوروبا والعالم العربي (Elmaz, 2020)، فأدت بدورها إلى توسيع آفاق التعاون بينهما في مختلف المجالات، وهو ما عزّز 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 قدّمت العديد من الدول العربية والإسلامية الدعم المالي واللوجستي لإنشاء مدارس ومعاهد لتعليمها في أوروبا (Karic, 2003). كما أسهمت المبادرات الفردية والجماعية في توفير فرص تعلّمها 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 لتعلّم 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 التنوّع في العوامل إلى تنامي أهمية اللغة العربية في أوروبا، وتزايد الوعي بدورها كأداة للتواصل والتعاون مع العالم العربي.

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بتعلّم 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 شكّل 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، أثّرا سلبيًا في تطوير الطلاقة اللغوية ومهارات التواصل (Forlot., & Luc-chini, 2019).

وتمثّل الفروقات الثقافية بين أوروبا والعالم العربي تحديًا إضافيًا أمام متعلميها؛ حيث يجدون صعوبةً في فهم السياقات الثقافية المختلفة (فان مول، ٢٠١٥). كذلك، فإن ضعف الوعي بأهميتها في بعض الدول الأوروبية قد أثار في دافعية المتعلمين واستمرارهم في تعلّمها (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 تعلّم اللغة العربية في السنوات القادمة. ولتحقيق هذا التطلّع؛ 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 تعلّمها وتعليمها في القارة الأوروبية، مُناقِشًا الأوضاع الراهنة، ومُسلِّطًا الضوء على التحديات والفرص المتاحة في هذا المجال. كما يناقش هذا التقرير الدوافع لتعلّم اللغة العربية في قارة أوروبا في العصر الحاضر، ويُقدِّم تحليلًا مُفصَّلًا 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 بشكل 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 قيّمًا للباحثين في مجال تعليمها في هذه القارة، ويُسهّم في تعزيز مكانتها، ويدعم التواصل بين الشعوب والثقافات. وقد تضمّنت منهجية التقرير معايير لاختيار الدول والمؤسسات المستهدفة، إضافةً إلى طرق وأدوات جُمع البيانات وتحليلها.

معايير اختيار الدول المستهدفة في قارة أوروبا:

يشمل هذا التقرير سبع 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. وانطلاقاً من ذلك، مُنحت الأولوية للدول التي تتميز بأعلى مستويات التنوع في هذه المؤشرات الثلاثة؛ حيث يُتوقع أن تكون التحديات المرتبطة بتعليم اللغة العربية أكثر وضوحاً. كما تُبرز هذه الدول دور اللغة العربية بوصفها أداةً فعّالةً للتواصل والتفاعل بين لغات وثقافات وأديان مختلفة. يتيح هذا النهج فرصةً لتقديم تحليل أكثر عمقاً وشمولاً، ويبرز مكانة اللغة العربية في سياقات متنوعة. كما أنه يُعزز من صياغة توصيات تساهم في مواجهة التحديات ودعم فرص انتشار اللغة العربية في هذه الدول.

معايير اختيار المؤسسات التعليمية المستهدفة:

سار التقرير على منهجية دقيقة في اختيار المؤسسات التعليمية التي شملتها الدراسة، مستنداً في ذلك إلى معايير كفلت تمثيل واقع تعليم اللغة العربية في 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 تقلّ عن يومين في الأسبوع؛ ويهدف هذا الشرط إلى ضمان جدية العملية التعليمية، وإتاحة الفرصة للطلاب لاكتساب المهارات اللغوية بشكل فعّال.

وبناءً على هذه المعايير، استُبعدت المؤسسات التي لم تنطبق عليها الشروط. ومما هو جدير بالإشارة أن هناك عوامل أخرى أثّرت 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.

وانطلاقاً من المعايير السابقة، التي ركّزت على مؤشرات التنوّع اللغوي والعرقى والديني، اختار التقرير سبع دول أوروبية موزّعة على مختلف مناطق القارة، وهي: بلجيكا، والبوسنة، والهرسك، وإيطاليا، وألمانيا، وروسيا، والنمسا، والمملكة المتحدة. ويُمثّل اختيار هذه الدول تنوّعاً ثقافياً ولغوياً وجغرافياً غنياً؛ 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 تضمّن أيضاً مراعاة بعض الجوانب اللوجستية، ودرجة التعاون التي أبدتها المؤسسات التعليمية في كل دولة. وبناءً عليه، استُبعدت بعض الدول التي لم تتوافر فيها جميع المعايير، أو لم تُبدِ مؤسساتها تعاوناً، واستُبدِل بها دول أخرى حقّقت 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 طالباً، بواقع ٤٥٨ من الذكور، و ٥٢٠ من الإناث؛ إضافةً إلى ٢٠٤ معلمين، منهم ٧٩ من الذكور، و ١٢٥ من الإناث. وقد جُمِعت البيانات من ٧٣ مديراً ومديرةً، يُمثّلون إدارات جميع المؤسسات المستهدفة؛ لتقديم تحليل شامل يبرز مواطن القوة والتحديات التي تواجه برامج تعليم اللغة العربية، ويُسلّط الضوء على الإجراءات اللازمة لتحسين جودة التعليم فيها.

رابعاً - آلية جَمْع البيانات:

اتبع التقرير منهجاً مختلطاً في جَمْع البيانات حول حالة تعليم اللغة العربية في الدول المستهدفة؛ إذ دمج بين البيانات الكمية المتمثلة في الاستبانات، والكيفية المتمثلة في المقابلات الشخصية وأدوات الملاحظة التي يُقدّمها جامعو البيانات وُفق منهجية التقرير المدرجة 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 الضوء على الخصائص الفريدة لواقع تعليم اللغة العربية في كل منها. وقد حُلِّلت البيانات التي جُمِعت من خلال مجموعة من الأساليب والمناهج الإحصائية المُتبعة في مجال البحث العلمي؛ وذلك لضمان دقة النتائج وموضوعيتها.

ختامًا، يُقدِّم التقرير عرضًا شاملاً للنتائج الرئيسية التي توصَّل إليها، بعد استعراض تفصيلي لنتائج كل دولة على حدة. ويهدف هذا العرض إلى توفير فهم 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 تحليلًا عامًّا وشاملاً يغطي الدول الأوروبية المستهدفة؛ وهو ما يُعزِّز من القدرة على وضع خطط تطويرية تأخذ في الاعتبار خصوصيات كل دولة ضمن إطار إقليمي أوسع.



روسيا الاتحادية



تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغة ثانية حول العالم





أولاً - نبذة عامة

تقع روسيا الاتحادية شمال أوراسيا (أو المنطقة الواصلة بين أوروبا وآسيا)، وتمتد عبر مساحة شاسعة تبلغ أكثر من ١٧ مليون كيلو مترًا مربعًا؛ مما يجعلها أكبر دولة في العالم من حيث المساحة (Central Intelligence Agency, 2023). ويبلغ عدد سكانها نحو ١٤٤ مليون نسمة؛ مما يجعلها تاسع أكبر دولة في العالم من حيث عدد السكان (Central Intelligence Agency, 2023). وعاصمتها موسكو، وهي المركز السياسي والثقافي والاقتصادي للبلاد.

تتمتع روسيا بتنوع اقتصادي كبير بفضل مواردها الطبيعية الهائلة، بما في ذلك النفط والغاز الطبيعي والمعادن، بالإضافة إلى الصناعة والزراعة والتكنولوجيا. وتعدّ روسيا من أحد أكبر منتجي ومصدّري النفط والغاز في العالم؛ مما يجعلها قوة اقتصادية مهمة (World Bank, 2023).

والمسيحية الأرثوذكسية الروسية هي الديانة الأكثر انتشارًا في روسيا، ويدين بها نحو ٧٥٪ من السكان (Pew Research Center, 2017). وتضمّ روسيا أقليات دينية أخرى، كالمسلمين والبوذيين واليهود، وهذا يعكس تنوعها الثقافي والديني.

واللغة الروسية هي اللغة الرسمية في روسيا، ويتحدث بها الغالبية العظمى من السكان (Central Intelligence Agency, 2023). وهناك إلى جانب الروسية أكثر من ١٠٠ لغة تنتمي إلى مختلف الأقليات العرقية التي تعيش في البلاد، ومنها اللغة التتارية، والبشكيرية، والشيشانية، والأوكرانية، وهذا يعكس التنوع اللغوي في البلاد.

بدأ تعليم اللغة العربية في روسيا خلال القرن الثامن عشر، وتحديدًا في عام ١٧٠٧، عندما أنشأ الإمبراطور بطرس الأكبر مدرسة للغات الشرقية في سانت بطرسبرغ، ومن بينها اللغة العربية (Al Ammari et al., 2019). وكان تعليم اللغة العربية في تلك الفترة يقتصر على فئة محدودة من الناس، مثل الدبلوماسيين والتجار والعلماء. وفي القرن التاسع عشر، ازداد الاهتمام باللغة العربية في روسيا نتيجة لتوسع العلاقات السياسية والتجارية المتنامية مع العالم العربي، وازدهار الدراسات الاستشرافية. فأُنشئت أقسام للغة العربية في العديد من الجامعات الروسية، مثل جامعة موسكو، وجامعة سانت بطرسبرغ (ميكولسكي، ٢٠١٩). بعد الثورة البولشيفية عام ١٩١٧، أُمّمت جميع المؤسسات التعليمية في روسيا، بما في ذلك المدارس والجامعات التي تدرّس اللغة العربية (ميكولسكي، ٢٠١٩). ومع ذلك، استمر تعليم اللغة العربية في بعض الجامعات والمعاهد المتخصصة، وكان يركز بشكل أساسي على تدريب



المترجمين الفوريين والدبلوماسيين.

وفي فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية، شهد تعليم اللغة العربية في روسيا تراجعًا كبيرًا بسبب التوترات السياسية بين الاتحاد السوفيتي والعالم العربي (ليبديف، ٢٠١٩). لكن عاد الاهتمام بها تدريجيًا خلال الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين، وشهد تعليم اللغة العربية انتعاشًا ملحوظًا بعد انهيار الاتحاد السوفيتي في عام ١٩٩١ (ميكولسكي، ٢٠١٩).

وفي عصرنا الحاضر، تُدرّس اللغة العربية في العديد من المدارس والجامعات في روسيا، وكذلك في العديد من المراكز والمعاهد التي تقدّم دورات لتعليم اللغة العربية للكبار والأطفال. وأصبح هناك إقبال متزايد في السنوات الأخيرة على تعلم اللغة العربية في روسيا نتيجة لعدة عوامل، في مقدمتها نموّ العلاقات السياسية والاقتصادية وتوسّع مجالات التعاون بين روسيا والدول العربية في قطاعات كالطاقة والتجارة والاستثمار (Al Ammari et al, 2019). وصار إتقان اللغة العربية ميزةً تنافسيةً تتيح لأصحابها فرص عملٍ واعدة في مجالات الدبلوماسية والتجارة والاقتصاد (تكاييف، ٢٠١٩).

كما أن لوجود جالية عربية كبيرة في روسيا دورًا كبيرًا في زيادة الاهتمام بتعلم اللغة العربية؛ وذلك لتسهيل التواصل والتفاعل مع أفراد هذه الجالية على المستويين الشخصي والمهني (ميكولسكي، ٢٠١٩). بالإضافة إلى ذلك، تجذب الدول العربية أعدادًا متزايدة من السائحين الروس، وتعلّم اللغة العربية أداة قيّمة لإثراء تجربة السفر والتواصل مع المواطنين العرب (ميكولسكي، ٢٠١٩).

وفي المجال الأكاديمي، يشهد الاهتمام بالدراسات الإسلامية والعربية في الجامعات الروسية تناميًا ملحوظًا، وصار تعلم اللغة العربية ضرورة بالنسبة إلى الطلبة والباحثين الراغبين في دراسة المصادر العربية وإجراء البحوث الميدانية في الدول العربية (تكاييف، ٢٠١٩). وللفضول الثقافي أيضًا دور في زيادة الإقبال على تعلم اللغة العربية؛ حيث يبدي العديد من الروس اهتمامًا بالثقافة العربية وتاريخها وحضارتها الغنية، ويرون في تعلم اللغة العربية وسيلة لتعميق فهمهم لهذه الثقافة (ميكولسكي، ٢٠١٩). أخيرًا، هناك طلب متزايد على المترجمين الذين يجيدون اللغة العربية في روسيا، سواء في القطاع العام أو القطاع الخاص؛ مما يوفر فرص عمل مجزية للمتخصصين في هذا المجال (ليبديف، ٢٠١٩).

تتميز المؤسسات التعليمية التي تُدرّس اللغة العربية في روسيا بتنوعها لتلبية احتياجات المتعلمين المختلفة. فالجامعات الروسية العريقة، مثل جامعة موسكو الحكومية (Moscow State University)، وجامعة سانت بطرسبرغ الحكومية (Saint Petersburg State University)،

(versity)، تُقدم برامج أكاديمية متخصصة في اللغة العربية وآدابها، تشمل دراسة الفصحى واللهجات العربية المختلفة، بالإضافة إلى الأدب والتاريخ والثقافة العربية. كما يقدم معهد اللغات والآداب الشرقية بجامعة موسكو الحكومية برنامجًا متميزًا في هذا المجال (Institute of Asian and African Studies at MSU, n.d). وأما المعاهد والكليات المتخصصة، مثل المعهد الشرقي لأكاديمية العلوم الروسية، فتقدم برامج دراسات عليا في اللغة العربية وآدابها، مع التركيز على البحث العلمي في هذا المجال (Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences, n.d). وفي المعهد الإسلامي في موسكو، هناك برامج لتعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية للدارسين في جميع المستويات، من المبتدئين إلى المتقدمين. كما تنتشر في جميع أنحاء روسيا مدارس خاصة لتعليم اللغات، مثل مدرسة اللغات الشرقية، وممثلة جامعة الدول العربية في موسكو (Cultural Representation of the League of Arab States in Moscow)، التي تقدم دورات متنوعة في اللغة العربية، بما في ذلك دورات للمبتدئين والمتقدمين، ودورات للأطفال، ودورات متخصصة في اللغة العربية للأعمال والسفر. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمتعلمين الاستفادة من الدورات التدريبية المتاحة على صفحات الإنترنت، مثل منصة "Madinah Arabic" ومنصة «Arabic Online»، اللتين توفران بيئة تعليمية مرنة للراغبين في تعلم اللغة العربية عن بُعد.

وعلى الرغم من تنامي الاهتمام بتعلم اللغة العربية في روسيا، فإن هذا المسار لا يخلو من تحديات. ومن أبرزها، حسبما ذكرت رامازاموفا (٢٠١٩)، نقص المعلمين المؤهلين وقلة الموارد التعليمية المتاحة. وإلى جانب ذلك، تقبل أقسام اللغة العربية في الجامعات الروسية طلبة مستواهم الدراسي ضعيف، وتكوينهم في العربية الفصحى غير متين، وهم من ثم لا يستطيعون فهم النصوص العربية الدينية والتاريخية والأدبية جيدًا، مما ينعكس سلبًا على مخرجات أقسام اللغة العربية في الجامعات الروسية (ميكولسكي، ٢٠١٩). كما يعاني تعليم اللغة العربية في روسيا من ضعف في التخطيط التربوي؛ حيث تغيب الأهداف الواضحة لعملية التعليم، سواء بالنسبة إلى المعلمين أو المتعلمين؛ مما يؤثر سلبيًا على دافعية الطلبة ومستوى إنجازهم (Krouglov, 2022). بالإضافة إلى ذلك، فإن كثيرًا من مدرسي اللغة العربية غير ملقّين بالطرق الحديثة والفعالة لتدريس العربية لغةً أجنبية، ولا يحسنون استخدام وسائل التعليم التقنية المتطورة (رامازاموفا، ٢٠١٩). ومن التحديات التي تواجه تعلم اللغة العربية في روسيا أيضًا، قلة الفرص المتاحة للمتعلمين كي يمارسوا اللغة مع الناطقين بالعربية؛ مما يعوق تطوير مهاراتهم اللغوية والتواصلية (تكاييف، ٢٠١٩). هذا بالإضافة إلى ندرة برامج التعليم الذاتي للغة العربية لغير الناطقين بها؛ مما يجعل من الصعب على الدارسين مواصلة تعلم اللغة خارج



الإطار الأكاديمي أو المدرسي (رامازاموفا، ٢٠١٩). وبالرغم من هذه التحديات، فإن الاهتمام المتزايد باللغة العربية في المجتمع الروسي، وانتشارها في العديد من المدارس والجامعات والمراكز والمعاهد، يوفر فرصة كبيرة أمام تعليم اللغة العربية في روسيا كي يتطور ويتجاوز هذه الصعوبات (هلال، ٢٠٢١).

وعلى الرغم من التاريخ الطويل لتعليم العربية في روسيا، والاهتمام المتزايد بها، فإنه لا توجد إحصائيات معلومة لعدد المتحدثين بها أو مستخدميها في روسيا. لكن يمكن القول إن أغلب المسلمين الروس الذين يتراوح عددهم بين ٢٠ و ٣٠ مليون مسلم (المستودع الدعوي الرقمي، ٢٠٢٤) يستخدمونها بشكل أو بآخر في عباداتهم وشؤونهم الدينية. كما أن قرابة العشرين من اللغات المحلية في روسيا تستخدم الأبجدية العربية بشكل أو بآخر في نظام كتابتها، مثل لغة الـ Adyghe الأبخازية (من لغات شمال غرب القوقاز)، واللغة الأذربيجانية الشمالية، ولغة الباشكورت Bashkort- (لغة إقليم البشكير، أو بشكورتستان)، وغيرها (Eberhard et al., 2024).

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

ثانياً - مؤسسات تعليم اللغة العربية في دولة روسيا

للتعرف على مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في روسيا، شملت الدراسة عشر مؤسسات تقدم برامج لتعليم اللغة العربية، وتمحورت حول رسالة المؤسسة، وأهدافها، وسياستها اللغوية وعدد الموظفين الإداريين العاملين فيها وكذلك عدد المعلمين والطلبة. وركزت بعض

الأسئلة على اللغات الأخرى التي تدرس في المؤسسة إلى جانب اللغة العربية وما إذا كانت المؤسسة معتمدة أم لا. من جهة أخرى، اتجهت الأسئلة نحو توضيح ما إذا كانت هذه المؤسسات تمنح شهادات لطلابها، وهل تضم معامل لغوية أو مكتبات وما مدى غنى تلك المكتبات بالكتب الهادفة ذات الصلة..

١. رسالة المؤسسات:

تنوعت رسائل مؤسسات تعليم اللغة العربية في روسيا. فقد أفادت ثلاث مؤسسات أن رسالتها تتمحور حول تعزيز اللغة والثقافة العربية ونشرها في روسيا. وأفادت أربع مؤسسات أخرى أن رسالتها تتمثل في نشر الدين الإسلامي، والدعوة إلى التعاليم الإسلامية الصحيحة، وإحياء الفقه الإسلامي محليا وتطويره. وذكرت المؤسسة الثامنة أن رسالتها ترمي إلى تفعيل التواصل الحضاري والثقافي والمعرفي. وذكرت المؤسسة التاسعة أن رسالتها تنص على توحيد الأمة الروسية. وأما المؤسسة العاشرة، فأفادت أن رسالتها تهدف إلى تثقيف الجيل الحديث بالمعرفة النافعة.

٢. أهداف المؤسسات:

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

- أ. تأهيل قادة قادرين على جعل العالم مكانًا أفضل.
- ب. تأهيل الشخصيات الدينية وتدريبهم بمؤهلات وقدرات عالية.
- ج. تعليم اللغة العربية وثقافتها ونشرها، وإقامة الاحتفالات والمهرجانات الثقافية العربية.
- د. تنظيم دورات في الخط العربي.
- هـ. تطوير دراسات اللاهوت، وتأهيل القادة الإسلاميين.
- و. نشر الكتب الإسلامية باللغة الروسية.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في دولة روسيا

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في روسيا بين جامعات، ومراكز إسلامية، ومركزين لتعليم اللغة. وفي الجدول (١،٢٠) ملخص لهذه الخصائص:



الجدول ١,٢٠ : برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المؤهلات أو الدرجات العلمية التي تقدّمها المؤسسة في برنامج اللغة العربية	متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنوياً (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	عدد الطلبة المسجلين حالياً في برنامج اللغة العربية		الاعتماد الأكاديمي	عام التأسيس	المؤسسة التعليمية
				ذكور	إناث			
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة إتمام/دبلوم/ بكالوريوس/ماجستير/ دكتوراه	أكثر من ٥٠ طالباً	٢٣	١٧	معتمدة	١٩٦٠	جامعة
أكثر من سنتين	فصلي	بكالوريوس/ماجستير/ دكتوراه	أقل من ١٠ طلاب	٩	١٦	معتمدة	١٩٩٤	جامعة
أكثر من سنتين	ربع سنوي	دبلوم/بكالوريوس/ ماجستير	أقل من ١٠ طلاب	١٣	٧	معتمدة	١٩٩٧	جامعة
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة إتمام	أقل من ١٠ طلاب	٢٨	٢٠	معتمدة	١٩٩٩	جامعة
أقل من ثلاثة أشهر	فصلي	بكالوريوس/ماجستير/ دكتوراه	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	١٩	٣٧	معتمدة	٢٠١٧	جامعة
أكثر من سنتين	شهري	شهادة إتمام	أقل من ١٠ طلاب	١١	١٤	غير معتمدة	٢٠٢٠	مركز لغة
سنة إلى سنتين - أكثر من سنتين	فصلي	شهادة إتمام	أقل من ١٠ طلاب	١٦	٢٤	غير معتمدة	٢٠٢٢	مركز لغة
٦-١٢ شهراً - سنة إلى سنتين - أكثر من سنتين	شهري	شهادة إتمام	أكثر من ٥٠ طالباً	٢٠٠	٣٠٠	معتمدة	٢٠٠٥	مركز إسلامي
سنة إلى سنتين	فصلي	شهادة إتمام	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	٣٠	٥	غير معتمدة	٢٠٢٠	مركز إسلامي
سنة إلى سنتين	فصلي	شهادة إتمام/دبلوم	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	٤٠	٢٠	معتمدة	٢٠١٩	مركز إسلامي

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

بيّنت الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في روسيا معتمدة بنسبة ٧٠.٠٪، وأن عدد الطلبة الذكور المسجلين حالياً يتراوح بين ٩ طلاب و ٢٠٠ طالب، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ٥ طالبات و ٣٠٠ طالبة. وأما متوسط أعداد الخريجين من برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيقل عن ١٠ خريجين في رأي ٥٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة، فيما يرى ٢٠٪ منهم أنها تتراوح بين ٢٠ و ٥٠، أو يزيد عن ٥٠ خريجاً.

وأما الدرجات العلمية التي تمنحها تلك المؤسسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٧٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، و ٤٠٪ منها تمنح شهادة بكالوريوس أو الماجستير، فيما تتمتع ٣٠٪ منها درجة الدكتوراه. وتتبع ٧٠٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، فيما تتبع ٢٠٪ منها النظام الشهري. وتستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية لأكثر من سنتين في ٧٠٪ من المؤسسات، فيما تتراوح بين سنة إلى سنتين في ٣٠٪ من المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حدٍ ما. فقد أفادت سبع من المؤسسات المستهدفة أن سياستها اللغوية تنص على استخدام اللغتين الروسية والعربية في التدريس والتواصل داخل المؤسسة. وأفادت إحدى المؤسسات أن سياستها اللغوية تسمح باستخدام اللغات الست المعتمدة في منظمة الأمم المتحدة في التواصل داخل المؤسسة، على أن تكون اللغة العربية هي لغة التدريس. وذكرت مؤسسة أخرى أنها تعتمد في سياستها اللغوية ثلاث لغات في التدريس والتواصل، وهي الروسية والإنجليزية والعربية. وأما المؤسسة العاشرة، فتنص سياستها اللغوية على استخدام الروسية للتواصل داخل المؤسسة وتدريب طلبة المستويات الأولية، واستخدام اللغة العربية في تدريس طلبة المستويات المتقدمة.

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،٢٠):

الجدول ٢،٢٠: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٤	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
٤	-
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
٦	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
-	٦
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
-	



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،٢٠) بيان للنتائج:

الجدول ٣،٢٠: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

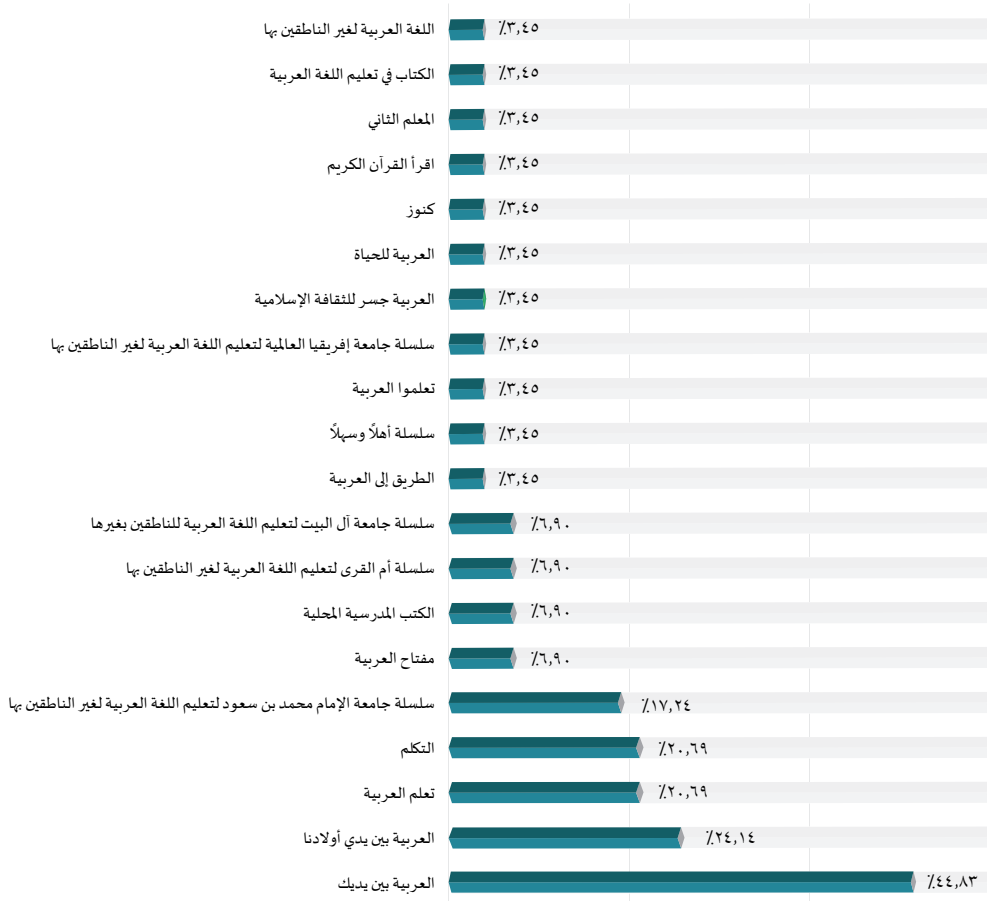
السؤال	الإجابة		الإجمالي
	نعم	لا	
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	١	٩	١٠
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٥	٥	١٠
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٨	٢	١٠
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	١٠	٠	١٠

حيث يتبين أن ٩٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في روسيا ليس فيها معمل لغوي، وأن ٥٠٪ منها لا توجد فيها معامل الحاسب الآلي، وهناك مكتبات في ٨٠٪ من تلك المؤسسات، فيما تتوافر الوسائل التعليمية في جميعها.

وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١،٢٠) بيان بالنتائج:



الشكل ١,٢٠: السلاسل والكتب التعليمية المقررة في المؤسسات المستهدفة



ووفقاً للشكل (١,٢٠)، تبين نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخداماً هو كتاب «العربية بين يديك»؛ وذلك بنسبة ٤٤,٨٣٪، يليه كتاب «العربية بين يدي أولادنا»، بنسبة ٢٤,١٤٪، ثم كتاب «تعلم العربية»، وكتاب «التكلم»، بنسبة متساوية قدرها ٢٠,٦٩٪ لكل منهما، وتليهما «سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»؛ وذلك بنسبة ١٧,٢٤٪. ومن الكتب المستخدمة كذلك كتاب «مفتاح العربية»، و«الكتب المدرسية المحلية»، و«سلسلة جامعة آل البيت»، وسلسلة «جامعة أم القرى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، بنسبة متساوية قدرها ٦,٩٠٪ لكل منها. وتبقى هناك كتب أخرى نسبة استخدامها ضئيلة جداً وقدرها ٣,٤٥٪.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في دولة روسيا:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ١٦٦ طالبًا وطالبة من عدة معاهد ومؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في روسيا.

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في روسيا، وعددهم ١٦٦ طالبًا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤،٢٠: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

٥٦,٠٢٪	٩٣	ذكر	الجنس
٤٣,٩٨٪	٧٣	أنثى	
١٠٠٪	١٦٦	الإجمالي	
٠,٦٠٪	١	أقل من ١٠ أعوام	الفئات العمرية
١٠,٢٤٪	١٧	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	
١٠,٨٤٪	١٨	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	
٤٠,٣٦٪	٦٧	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	
٣٧,٩٥٪	٦٣	أكثر من ٢٤ عامًا	
١٠٠٪	١٦٦	الإجمالي	
٣,٠١٪	٥	الابتدائية	المرحلة الدراسية
٩,٠٤٪	١٥	المتوسطة	
١٣,٨٦٪	٢٣	الثانوية	
٤٨,٨٠٪	٨١	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	
١٠,٢٤٪	١٧	دراسات عليا	
١٥,٠٦٪	٢٥	لا يدرس	
١٠٠٪	١٦٦	الإجمالي	الجنسية
٨٤,٩٤٪	١٤١	روسيا	
٦,٦٣٪	١١	طاجيكستان	
٥,٤٢٪	٩	أوزبكستان	
١,٨١٪	٣	قيرغيزستان	
٠,٦٠٪	١	أستراليا	
٠,٦٠٪	١	مصر	
١٠٠٪	١٦٦	الإجمالي	

٪٧٣,٤٩	١٢٢	روسيا	البلاد الأصلية
٪٩,٠٤	١٥	أوزبكستان	
٪٧,٢٣	١٢	طاجيكستان	
٪١,٨١	٣	قيرغيزستان	
٪١,٨١	٣	الشيخان	
٪١,٨١	٣	الصين	
٪١,٨١	٣	أذربيجان	
٪٠,٦٠	١	كينيا	
٪٠,٦٠	١	أفغانستان	
٪٠,٦٠	١	مصر	
٪٠,٦٠	١	أرمينيا	
٪٠,٦٠	١	كازاخستان	
٪١٠٠	١٦٦	الإجمالي	
٪٤٢,٧٧	٧١	اللغة الروسية	اللغة الأولى
٪١٠,٨٤	١٨	اللغة الأوزبكية	
٪٧,٨٣	١٣	اللغة التتارية	
٪٧,٢٣	١٢	اللغة الشيشانية	
٪٥,٤٢	٩	اللغة الطاجيكية	
٪٤,٢٢	٧	اللغة الإنغوشية	
٪٤,٢٢	٧	اللغة الأفاركية	
٪٣,٠١	٥	اللغة الروسية والتتارية	
٪١,٨١	٣	اللغة القيرغيزية	
٪١,٢٠	٢	اللغة التتارستانية	
٪١,٢٠	٢	اللغة الأذربيجانية	
٪١,٢٠	٢	اللغة الروسية والأذربيجانية	
٪١,٢٠	٢	اللغة البيرغينية	
٪١,٢٠	٢	اللغة الروسية والأوزبكية	
٪٠,٦٠	١	اللغة العربية	
٪٠,٦٠	١	اللغة الليزغينية	
٪٠,٦٠	١	اللغة البشكيرية	
٪٠,٦٠	١	اللغة الروسية والتركية	
٪٠,٦٠	١	اللغة الروسية والتتارية والبشكيرية	
٪٠,٦٠	١	اللغة الروسية والطاجيكية	
٪٠,٦٠	١	اللغة الفارسية	
٪٠,٦٠	١	اللغة الروسية واللغة الإنغوشية	
٪٠,٦٠	١	اللغة الكازاخستانية	
٪٠,٦٠	١	اللغة الروسية والأفغانية	
٪٠,٦٠	١	اللغة الإنجليزية	
٪١٠٠	١٦٦	الإجمالي	



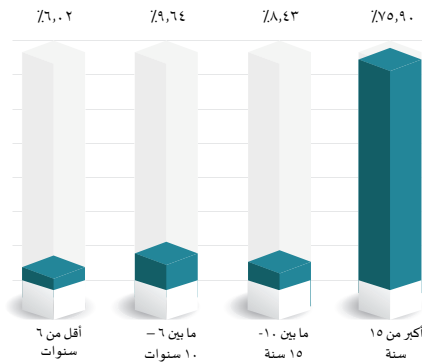
اللغة الروسية	٨٤	٥٠,٦٠٪
اللغة الروسية والتتارية	٩	٥,٤٢٪
اللغة الروسية والشيشانية	٧	٤,٢٢٪
اللغة الأوزبكية	٧	٤,٢٢٪
اللغة الطاجيكية	٦	٣,٦١٪
اللغة الروسية والأوزبكية	٥	٣,٠١٪
اللغة الروسية والطاجيكية	٤	٢,٤١٪
اللغة الإنغوشية	٤	٢,٤١٪
اللغة الأفارية	٤	٢,٤١٪
اللغة الشيشانية	٣	١,٨١٪
اللغة التتارية	٣	١,٨١٪
اللغة الروسية والأذربيجانية	٢	١,٢٠٪
اللغة الروسية والإنغوشية	٢	١,٢٠٪
اللغة الروسية والقيرغيزية والأوزبكية	٢	١,٢٠٪
اللغة الروسية والأفارية	٢	١,٢٠٪
اللغة القيرغيزية	٢	١,٢٠٪
اللغة الروسية والدرغينية	٢	١,٢٠٪
اللغة العربية والإنجليزية	١	٠,٦٠٪
اللغة الروسية والليزغينية	١	٠,٦٠٪
اللغة الروسية والفارسية	١	٠,٦٠٪
اللغة الروسية والإنجليزية والإنغوشية	١	٠,٦٠٪
اللغة الأوزبكية والروسية والعربية	١	٠,٦٠٪
اللغة الروسية والعربية	١	٠,٦٠٪
اللغة الفارسية	١	٠,٦٠٪
اللغة الروسية والإنجليزية والعربية والصينية	١	٠,٦٠٪
اللغة الفارسية والأفغانية	١	٠,٦٠٪
اللغة الروسية والأفارية والعربية	١	٠,٦٠٪
اللغة الروسية والشيشانية والإنغوشية	١	٠,٦٠٪
اللغة الروسية والأذربيجانية والرومانية والتركية	١	٠,٦٠٪
اللغة الروسية والإنجليزية والعربية	١	٠,٦٠٪
اللغة الروسية والإنجليزية	١	٠,٦٠٪
اللغة الروسية والطاجيكية والأوزبكية	١	٠,٦٠٪
اللغة الروسية والأرمينية	١	٠,٦٠٪
اللغة الروسية و التتارستانية	١	٠,٦٠٪
اللغة الروسية والتركية والإنجليزية	١	٠,٦٠٪
الإجمالي	١٦٦	١٠٠٪

فبالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة كما تظهر في الجدول (٤,٢٠)، فقد توزعوا إلى خمس فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا؛ وذلك بنسبة ٤٠,٣٦٪، تليها فئة الشباب لأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ٣٧,٩٥٪، ثم فئة الفتيان

والفتيات من ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ١٠,٨٤٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطلاب الذكور؛ وذلك بنسبة ٥٦,٠٢٪، مقارنة بنسبة الطالبات التي بلغت ٤٣,٩٨٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة الجامعية مثّلوا الأغلبية بنسبة ٤٨,٨٠٪، مقارنة بطلبة المرحلة الثانوية الذين مثّلوا ١٣,٨٦٪ من مجموع الطلبة المشاركين.

يتضح من إجابات المشاركين أن ٨٤,٩٤٪ منهم يحملون الجنسية الروسية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لنسبة منهم؛ حيث إن ٧٣,٤٩٪ منهم من أصول روسية. وأفاد ٤٢,٧٧٪ من الطلبة المشاركين أن اللغة الروسية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٥٠,٦٠٪ منهم مع عائلاتهم.

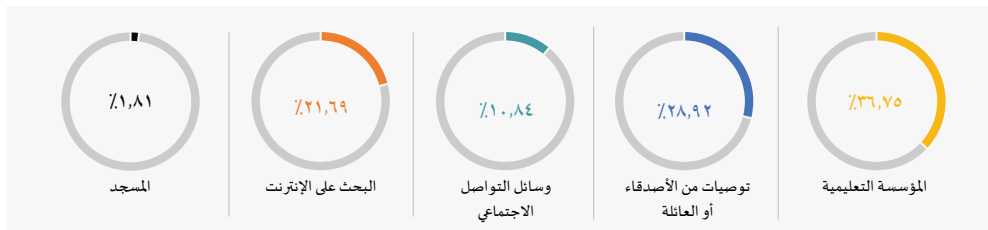
الشكل ٢,٢٠: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيّن أن ٧٥,٩٠٪ من الطلبة المشاركين بدؤوا بتعلّم اللغة العربية وقد تجاوزوا ١٥ سنة من عمرهم، تلهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦ و ١٠ سنوات، بنسبة ٩,٦٤٪، فالذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٠ و ١٥ سنة، بنسبة ٨,٤٣٪، ثم فئة الذين هم دون السادسة من عمرهم، بنسبة ٦,٠٢٪.

وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناءً على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,٢٠):

الشكل ٣,٢٠: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربية الملتحقين بها حالياً



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، لكن جهود المؤسسة التعليمية جاءت في الصدارة، بنسبة ٣٦,٧٥٪، ثم توصيات الأصدقاء أو العائلة بنسبة ٢٨,٩٢٪، فالبحت عبر الإنترنت، بنسبة ٢١,٦٩٪، وعبر وسائل التواصل الاجتماعي، بنسبة ١٠,٨٤٪.

الجدول ٥,٢٠: البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مجاني	٦٥	٣٩,١٦٪
مدفوع	١٠١	٦٠,٨٤٪
الإجمالي	١٦٦	١٠٠٪

وتظهر الدراسة أن برامج تعليم اللغة العربية في روسيا هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٦٠,٨٤٪ من الطلبة، وهي مجانية بالنسبة إلى ٣٩,١٦٪ منهم.

الجدول ٦,٢٠: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

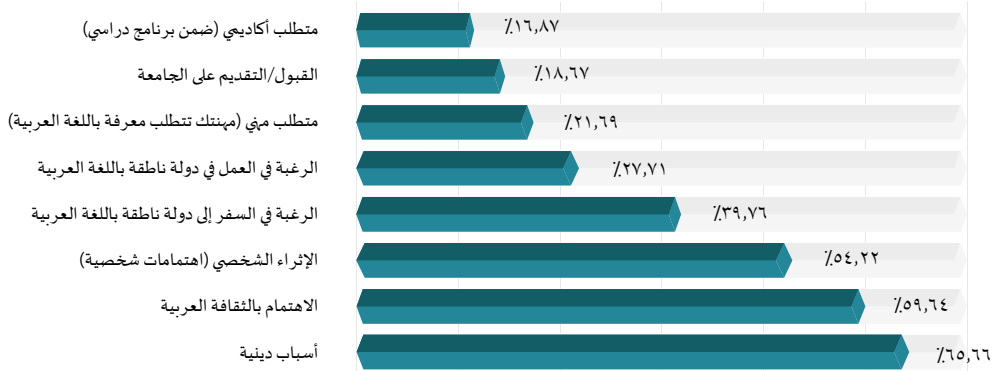
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	١٤٣	٨٦,١٤٪
نعم	٢٣	١٣,٨٦٪
الإجمالي	١٦٦	١٠٠٪

وتبين إجابات الطلبة المشاركين أن ٨٦,١٤٪ منهم لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج انغماس لغوي أو تبادل طلابي، في مقابل ١٣,٨٦٪ منهم سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

٢. دوافعهم لتعلم اللغة العربية:

واتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة إلى دراسة اللغة العربية، وفي الشكل (٤,٢٠) تفصيل هذه النتائج:

الشكل ٤,٢٠: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربية



مثلما يظهر في الشكل (٤,٢٠)، فقد تفاوت الطلبة المشاركون في تحديد دوافعهم لدراسة اللغة العربية، لكن عامل الدين جاء في المقدمة، بنسبة ٦٥,٦٦٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية، بنسبة ٥٩,٦٤٪، فدوافع الإثراء الشخصي، بنسبة ٥٤,٢٢٪، والرغبة في السفر إلى دولة عربية، بنسبة ٣٩,٧٦٪، تليها الرغبة في السفر للعمل في إحدى الدول العربية، بنسبة ٢٧,٧١٪، ثم الحاجة لدراسة اللغة العربية كمتطلب مهني، بنسبة ٢١,٦٩٪، فالحاجة إلى التقديم على الجامعة، بنسبة ١٨,٦٧٪، ودراسة العربية كمتطلب أكاديمي، بنسبة ١٦,٨٧٪.

ومن خلال خمسة أسئلة محدّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٧,٢٠) تلخيص لتلك النتائج مرتبّة تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال:

الجدول ٧,٢٠: تصورات الدارسين حول أهمية تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	معيّد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	البيان	الانحراف	النسبة	تجاه العينة
١	لغة العربية دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي.	٦٨	٧٧	١٧	٤	٠	١٦٦	٤,٢٦	٠,٦	٠,٧٨	٪٨٥,١٨	أوافق بشدة
		٪٤٠,٩٦	٪٤٦,٣٩	٪١٠,٢٤	٪٢,٤١	٪٠,٠٠	٪١٠٠					
٢	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل.	٥٥	٧٦	٣٣	٢	٠	١٦٦	٤,١١	٠,٦٣	٠,٧٩	٪٨٢,١٧	أوافق
		٪٣٣,١٣	٪٤٥,٧٨	٪١٩,٨٨	٪١,٢٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠					
٣	تُعزز مهاراتي في اللغة العربية من تطوري الوظيفي.	٦٢	٥٥	٤١	٧	١	١٦٦	٤,٠٢	٠,٩٤	٠,٩٧	٪٨٠,٤٨	أوافق
		٪٣٧,٢٥	٪٣٣,١٣	٪٢٤,٧٠	٪٤,٢٢	٪٠,٦٠	٪١٠٠					

٤	يعد إتقان اللغة العربية أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراسي أو مهني.	٥٩	٪٣٥,٥٤	٪٣٤,٩٤	٪٢٢,٢٩	٪٦,٠٢	٪١,٢٠	٪١٠٠	١٦٦	٣,٩٨	١,٠٣	١,٠٢	٪٧٩,٥٢	١١,٧١	أوافق
٥	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية.	٧٨	٪٤٦,٩٩	٪٢٢,٢٩	٪١٠,٢٤	٪٩,٦٤	٪١٠,٨٤	٪١٠٠	١٦٦	٣,٨٥	٢,١٣	١,٤٦	٪٧٦,٩٩	٧,١	أوافق

فعن أهمية اللغة العربية على الصعيد الثقافي، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٪٤٦,٣٩، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٪٤٠,٩٦، فالإجابة (محايد) بنسبة ٪١٠,٢٤. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,١٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٦، وانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

وفيما يتعلق بتعلم اللغة العربية وأهميته في سوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٪٤٥,٧٨، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٪٣٣,١٣، فالإجابة (محايد) بنسبة ٪١٩,٨٨. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٢,١٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١١، وانحراف معياري قدره ٠,٧٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في روسيا من وجهة نظر الطلبة المشاركين.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٪٣٧,٣٥، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٪٣٣,١٣، ثم الإجابة (محايد) بنسبة ٪٢٤,٧٠. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٤٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٢، وانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة».

وفيما يخص أهمية اللغة العربية في المجال الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٪٣٥,٥٤، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٪٣٤,٩٤، ثم الإجابة (محايد) بنسبة ٪٢٢,٢٩. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٩,٥٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين في مجال الدراسة والمهنة.

وعن أهمية الدين كدافع لتعلم اللغة العربية، لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٪٤٦,٩٩، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٪٢٢,٢٩، فالإجابة (لا أوافق بشدة)، بنسبة قدرها ٪١٠,٨٤. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٦,٩٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٥،

وانحراف معياري قدره ١,٤٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في روسيا في نظر الطلبة المشاركين.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,٢٠) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في روسيا؛ وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج. وتبين النتائج المرتبة تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم والبيئة التعليمية المتاحة لهم في المؤسسة التعليمية لتعلم اللغة العربية:

الجدول ٨,٢٠: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	رقم السؤال	رقم	معدل	غير راضٍ جداً	إجمالي	النسبة	الاجماع	النسبة	اتجاه العينة
١	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	١٠٣	٤٨	١٤	٠	١٦٦	٤,٥٢	٠,٥٥	٠,٧٤	راضٍ جداً
		٪٦٢,٥	٪٢٨,٩٢	٪٨,٤٣	٪٠,٠٠	٪١٠٠				
٢	راضٍ تماماً عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٩١	٦٠	١٣	١	١٦٦	٤,٤٤	٠,٥٧	٠,٧٥	راضٍ جداً
		٪٥٤,٨٢	٪٣٦,١٤	٪٧,٨٣	٪٠,٦٠	٪١٠٠				
٣	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٨٧	٦٠	١٦	١	١٦٦	٤,٣٨	٠,٦٨	٠,٨٢	راضٍ جداً
		٪٥٢,٤١	٪٣٦,١٤	٪٩,٦٤	٪٠,٦٠	٪١٠٠				
٤	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغوية وتقديمي بقاءة.	٧٧	٦٨	١٨	٢	١٦٦	٤,٣١	٠,٦٤	٠,٨	راضٍ جداً
		٪٤٦,٣٩	٪٤٠,٩٦	٪١٠,٨٤	٪١,٢٠	٪١٠٠				
٥	أنا راضٍ تماماً عن بيئة الفصل الدراسي، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٦٣	٧٣	٢٥	٣	١٦٦	٤,١٦	٠,٧٦	٠,٨٧	راضٍ
		٪٣٧,٩٥	٪٤٣,٩٨	٪١٥,٠٦	٪١,٨١	٪١٠٠				
٦	المرافق العائقة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة.	٥٦	٨٤	٢١	٠	١٦٦	٤,١٢	٠,٨	٠,٩	راضٍ
		٪٣٣,٧٣	٪٥٠,٦٠	٪١٢,٦٥	٪٠,٠٠	٪١٠٠				
٧	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب.	٥٧	٧٩	٢٢	٦	١٦٦	٤,١	٠,٨	٠,٨٩	راضٍ
		٪٣٤,٣٤	٪٤٧,٥٩	٪١٣,٢٥	٪٣,٦١	٪١٠٠				
٨	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية.	٤٧	٩٣	٢١	٢	١٦٦	٤,٠٨	٠,٦٨	٠,٨٣	راضٍ
		٪٢٨,٣١	٪٥٩,٠٢	٪١٢,٦٥	٪١,٢٠	٪١٠٠				



٩	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جداً.	٤٨	٨٥	٢٨	١	٤	١٦٦	٤,٠٤	٠,٧٨	٠,٨٨	٪٨٠,٧٢	١٤,٣٤	راضٍ
١٠	يتوافق المنهج مع أهداف من تعلم اللغة العربية.	٤٦	٩١	٢٠	٥	٤	١٦٦	٤,٠٢	٠,٨٢	٠,٩	٪٨٠,٤٨	١٣,٨١	راضٍ
١١	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	٤١	٨٤	٣٠	٦	٥	١٦٦	٣,٩	٠,٩٣	٠,٩٦	٪٧٨,٠٧	١١,٤٤	راضٍ
١٢	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	٣٣	٨١	٤٥	٦	١	١٦٦	٣,٨٤	٠,٧٢	٠,٨٥	٪٧٦,٧٥	١٢,٠٨	راضٍ
١٣	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم.	٣٥	٧٦	٤٨	٦	١	١٦٦	٣,٨٣	٠,٧٥	٠,٨٦	٪٧٦,٦٣	١١,٧٤	راضٍ
١٤	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية.	٢٩	٧٣	٥٢	٨	٤	١٦٦	٣,٦٩	٠,٨٩	٠,٩٥	٪٧٣,٨٦	٨,٩٣	راضٍ
١٥	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية (مثل معامل المهارات اللغة).	٣١	٥٣	٦٠	١٨	٤	١٦٦	٣,٥٤	١,١	١,٠٥	٪٧٠,٧٢	٦,٢٥	راضٍ
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنهج الدراسي أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية.	٢٩	٤٧	٥٣	٢٦	١١	١٦٦	٣,٣٤	١,٤٣	١,٢	٪٦٦,٨٧	٣,٥	محايد

فأما عن مدى رضاهم عن تواصل المعلمين وتوفيرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ جداً) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٦٢,٠٥٪، تليها الإجابة (راضٍ) بنسبة ٢٨,٩٢٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٩٠,٣٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٥٢، وانحراف معياري قدره ٠,٧٤. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جداً»، مما يدل على رضا الطلبة المشاركين الكبير عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في روسيا.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ جداً» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٤,٨٢٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٦,١٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٨,٨٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤٤، وانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جداً»، مما يدل مما يدل على رضا الطلبة المشاركين الكبير عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في روسيا.

وأما عن مدى رضاهم عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ جداً» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٢,٤١٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٦,١٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٧,٥٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٨، وانحراف معياري قدره ٠,٨٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين الشديد عن دور المعلمين وتشجيعهم في برامج اللغة العربية في روسيا.

وبخصوص رأيهم في تعليقات معلمهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ جداً» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٦,٣٩٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٤٠,٩٦٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٠,٨٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٦,٢٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣١، وانحراف معياري قدره ٠,٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين الشديد عن تعليقات معلمهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في روسيا.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٣,٩٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٣٧,٩٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٥,٠٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٣,١٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٦، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في روسيا، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وفيما يخص رأيهم في المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠,٦٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٣٣,٧٣٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٢,٦٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٤١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٢، وانحراف معياري قدره ٠,٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في روسيا.

وفيما يخص مدى رضاهم عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وبلغت ٤٧,٥٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٣٤,٣٤٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٣,٢٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٠٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١، وانحراف معياري قدره ٠,٨٩،



وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن تصميم المناهج المتبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في روسيا.

وأما عن رأيهم في الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٦,٠٢٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٢٨,٣١٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٢,٦٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٥٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٨، وانحراف معياري قدره ٠,٨٣. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في روسيا.

وأما عن مدى رضاهم عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥١,٢٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٢٨,٩٢٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٦,٨٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٧٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٤، وانحراف معياري قدره ٠,٨٨. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في روسيا، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهدافهم من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٥٤,٨٢٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٢٧,٧١٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٢,٠٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٤٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٢، وانحراف معياري قدره ٠,٠٩. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في روسيا وتوافقها مع أهدافهم.

وعن رأيهم في مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية لطلبة البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠,٦٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٢٤,٧٠٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٨,٠٧٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٠٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٦. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في روسيا.

وأما عن رأيهم في برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٨,٨٠٪، تليها

الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,١١٪، فالإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ١٩,٨٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٧٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٤، وانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن برامج اللغة العربية في روسيا ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وعن رأيهم في مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٥,٧٨٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٨,٩٢٪، ثم الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢١,٠٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٦٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٣، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين راضون عمومًا بشأن دروس الدعم والمتابعة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم.

وعن مدى رضاهم عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٣,٩٨٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣١,٣٣٪، ثم الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ١٧,٤٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٣,٨٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكان الاتجاه السائد في هذه العينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين راضون عمومًا بشأن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في روسيا.

وفيما يخص رأيهم حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٦,١٤٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣١,٩٣٪، ثم الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ١٨,٦٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٠,٧٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٤، وانحراف معياري قدره ١,٠٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

ووعن مدى علمهم بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣١,٩٣٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٨,٣١٪، ثم الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ١٧,٤٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٦,٨٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٤، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا



محايدا بشأن المنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعلم اللغة العربيّة في روسيا.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلبة:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكنهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٩،٢٠) بيان بالأسئلة التي طُرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدها:

الجدول ٩،٢٠: توفر المحتوى اللّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	١١٥	٣٤	١٤٩
		٪٧٧,١٨	٪٢٢,٨٢	٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصول إلى المحتوى باللغة العربيّة على منصّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكن؟	١٣٩	١٠	١٤٩
		٪٩٣,٢٩	٪٦,٧١	٪١٠٠
٣	هل توجد صحف باللغة العربيّة متاحة بسهولة حيث تسكن؟	١٧	١٣٢	١٤٩
		٪١١,٤١	٪٨٨,٥٩	٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصول إلى القنوات التلفزيونيّة الناطقة باللغة العربيّة حيث تسكن؟	٥٣	٩٦	١٤٩
		٪٣٥,٥٧	٪٦٤,٤٣	٪١٠٠
٥	هل من السهل الوصول إلى محطات الرّاديو باللغة العربيّة في موقعك؟	٢٨	١٢١	١٤٩
		٪١٨,٧٩	٪٨١,٢١	٪١٠٠

ففيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٪٧٧,١٨، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٪٢٢,٨٢، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وعن مدى إمكانية الوصول إلى المحتوى باللغة العربيّة على منصّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى ٪٩٣,٢٩ من الطلبة المشاركين أن ذلك متيسر لهم بسهولة حيث يقيمون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٪٦,٧١، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٪٨٨,٥٩ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٪١١,٤١، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيّة الناطقة باللغة العربيّة حيث يسكنون، أجاب ٪٦٤,٤٣ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات غير متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى ٪٣٥,٥٧ منهم، أن الوصول إليها متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وأما عن مدى

سهولة الوصول إلى محطات الرّاديو باللغة العربيّة في مقر سكنهم، فقد أجاب ٨١,٢١٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية، أي ما نسبته ١٨,٧٩٪ منهم 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 روسيا، نوقشت خلالها مجموعة من القضايا، وجاءت نتائج تلك المقابلات وفق الآتي:

أ. مدى رضا الطلبة عن تجربتهم بشكل عام عن برنامج اللغة العربية الذي يدرسون فيه: تفاوتت آراء الدارسين المشاركين في هذا الشأن. فقد ذكر بعضهم أنهم راضون عن تجربتهم بشكل عام، ووصفوها بالمتعة. وكان فئة منهم متحفزين في هذا الشأن، ورأوا أن في البرنامج جوانب كثيرة بحاجة إلى تحسين، ومنها: عدم توافق المناهج وأهدافها مع أهدافهم المهنية، وصعوبة المناهج، وصعوبة اللغة العربية نفسها، وغياب البيئة المحفزة لممارسة اللغة. وأفاد بعضهم أن البرامج التي ينتمون لها تعتمد في تعليم اللغة العربية على التعليم الذاتي، وهو أمرٌ ليس محبباً لأنفسهم؛ ولهذا فإن رضاهم عن التجربة محدود.

ب. حول تجاربهم الإيجابية منذ انضمامهم إلى برامج اللغة العربية:

أشار الدارسون إلى عدد من التجارب الإيجابية في هذا الصدد، ومنها: الأنشطة التي تنظمها البرامج حول الثقافة العربية، التي أتاحت لهم التعرف على ثقافة كانت مجهولة وبعيدة بالنسبة إليهم، والفرص الرائعة التي أتاحت لهم للمشاركة كمتترجمين في بعض الأنشطة الدولية في روسيا. ومن التجارب الإيجابية التي أشاروا إليها كذلك حرص بعض المعلمين على أن تكون الدراسة في جو ممتع وجذاب، والفرص التي أتاحتها لهم تعلم اللغة العربية للتواصل مع الناطقين الأصليين باللغة العربية عبر الإنترنت.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلمهم في تلك البرامج:

وصف معظم الدارسين التفاعل مع مدرسيهم بأنه إيجابي وداعم، وأشادوا بحرص المعلمين واستعدادهم للمساعدة بالشرح والتوجيه بكفاءة عالية، حتى خارج الفصل الدراسي. وأشاد بعضهم بحسن التعامل والتفاعل بينهم وبين معلمهم على أساس من الثقة والمحبة. وأنشؤا على مدرسيهم الذين يُبدون استعدادًا كبيرًا للتفاعل معهم حتى في الحالات التي يكون فيها التدريس عن بُعد. في المقابل، أعرب بعض الدارسين عن شيء من الاستياء بسبب كثافة المحتوى



التعليمي، وحرص المدرسين على إنهاء المقررات وفق الخطة المرسومة حتى وإن كان ذلك على حساب درجة الفهم والاستيعاب من قبل الدارسين.

د. عن مدى توافق المناهج المعتمدة في تلك البرامج مع أهداف المتعلمين واحتياجاتهم: تفاوتت آراء الطلبة المشاركين في هذا الصدد. فقد أشار بعضهم إلى أن المناهج متوافقة إلى حد كبير مع أهدافهم واحتياجاتهم من دراسة اللغة. في حين أشار آخرون إلى أنها ربما تكون متوافقة لأهدافهم في محتواها، لكن المدة المقررة لإنجازها خلال الفصل الدراسي ليست كافية، وهو ما يحول دون تحقيق الأهداف المرجوة. وأشار بعض الدارسين إلى أن المناهج متوافقة مع أهدافهم، لكن جانباً من تلك الأهداف يتمثل في الممارسة العملية، وهو أمرٌ غير ممكن بسبب غياب البيئة الداعمة والمحفزة خارج المؤسسات، كما أن كثيراً من البرامج ليس فيها برامج للانغماس اللغوي أو التبادل الطلابي رغم كونها ضرورية لتحقيق الأهداف وتلبية الاحتياجات الخاصة بمتعلم اللغة العربية. وذكر بعض الدارسين أن هدفهم من دراسة اللغة العربية هو التمكن من الترجمة، وهو أمرٌ لا تساعد المناهج كثيراً على تحقيقه؛ لأنها تُركز على تعليم اللغة العربية بشكل عام ولا تركز على جوانب معينة قد تتوافق مع أهداف بعض الدارسين دون غيرهم.

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

أعرب معظم الدارسين المشاركين عن رغبتهم في التعرف على ثقافة البلدان العربية بمختلف مظاهرها، كالعادات والتقاليد، واللهجات المتنوعة، وكذلك الفنون بشكل عام، لا سيما الموسيقى العربية الحديثة، وما يتعلق بالتاريخ والثقافة والفلسفة العربية. وأما عن مدى إسهام البرامج في تحقيق هذا الأمر، فقد أجمع الدارسون على أن البرامج لا تكفي لتحقيق ذلك، رغم وجود بعض الأنشطة الثقافية التي تسعى البرامج من خلالها إلى تحقيق جانب من هذه الأهداف، ومنها مشاهدة الأفلام العربية، وبرامج الانغماس اللغوي، والتواصل في بعض الأحيان مع الناطقين الأصليين باللغة العربية في المجتمع المحلي.

رابعاً - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في دولة روسيا

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٢٩ مدرّسا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج لتعليم اللغة العربية في روسيا، وتمثل نسبة الذكور منهم ٥١,٧٢٪، في حين يمثل الإناث ٤٨,٢٨٪. وتتراوح أعمار النسبة الكبرى من المدرسين ما بين ٣١ و٤٠ عاما، بنسبة ٣٧,٩٣٪، تليهم فئة

الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ و ٥٠ عاماً، بنسبة ٢٤,١٤٪، فالذين تتراوح أعمارهم بين ٢٤ و ٣٠ عاماً، بنسبة ١٧,٢٤٪، وكانت النسبة الأدنى، وقدرها ٦,٩٠٪ لمن تقل أعمارهم عن ٢٤ عاماً. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرسين، ونسبتهم ٣٤,٤٨٪، يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم فئة من يحملون شهادة الماجستير، بنسبة ٣١,٠٣٪، ثم فئة الذين يحملون شهادة الدكتوراه، بنسبة ٢٠,٦٩٪. ومن الملاحظ أن ٨٦,٢١٪ من المدرسين يحملون الجنسية الروسية، تليهم فئة حاملي الجنسية القيرغيزية والطاجيكية والبيلاروسية والسورية، بنسبة متساوية قدرها ٣,٤٥٪ لكل منها. وتبين الدراسة أيضاً أن ٧٢,٤١٪ من المدرسين المشاركين بلدهم الأصلي هو روسيا، وتوزع النسبة الباقية على كل من: اليمن بنسبة ٦,٩٠٪، فطاجكستان وسوريا وبيلاروسيا وقيرغيزستان وداغستان والعراق، بنسبة متساوية قدرها ٣,٤٥٪ لكل بلد. واللغة الروسية هي لغة النسبة الكبرى من المعلمين، وقدرها ٤٤,٨٣٪، في حين أن ١٣,٧٩٪ منهم لغتهم الأولى هي العربية. كما تظهر الدراسة أن ٥٨,٦٢٪ من المدرسين لديهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية، في مقابل ٤١,٣٨٪ منهم ليس لهم مؤهل علمي في هذا التخصص. وفي الجدول (١٠,٢٠) تفصيل هذه الخصائص:

الجدول ١٠,٢٠: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

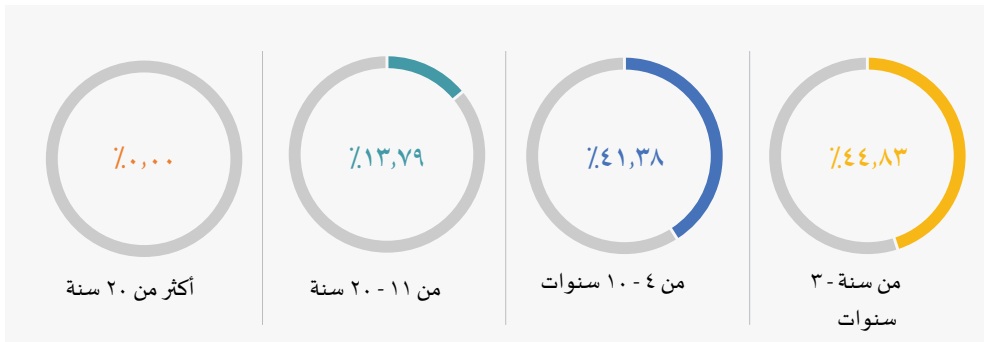
الجنس	ذكر	١٥	٥١,٧٢٪
	أنثى	١٤	٤٨,٢٨٪
	الإجمالي	٢٩	١٠٠٪
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عاماً	٢	٦,٩٠٪
	من ٢٤ إلى ٣٠ عاماً	٥	١٧,٢٤٪
	من ٣١ إلى ٤٠ عاماً	١١	٣٧,٩٣٪
	من ٤١ إلى ٥٠ عاماً	٧	٢٤,١٤٪
	أكثر من ٥٠ عاماً	٤	١٣,٧٩٪
	الإجمالي	٢٩	١٠٠٪
	دبلوم عالٍ	٤	١٣,٧٩٪
المؤهل الأكاديمي	بكالوريوس	١٠	٣٤,٤٨٪
	ماجستير	٩	٣١,٠٣٪
	دكتوراه	٦	٢٠,٦٩٪
	الإجمالي	٢٩	١٠٠٪
الجنسية	روسيا	٢٥	٨٦,٢١٪
	قيرغيزستان	١	٣,٤٥٪
	طاجيكستان	١	٣,٤٥٪
	بيلاروسيا	١	٣,٤٥٪
	سوريا	١	٣,٤٥٪
	الإجمالي	٢٩	١٠٠٪

٪٧٢,٤١	٢١	روسيا	البلاد الأصلية
٪٦,٩٠	٢	اليمن	
٪٣,٤٥	١	طاجيكستان	
٪٣,٤٥	١	سوريا	
٪٣,٤٥	١	بيلاروسيا	
٪٣,٤٥	١	قيرغيزستان	
٪٣,٤٥	١	داغستان	
٪٣,٤٥	١	العراق	
٪١٠٠	٢٩	الإجمالي	
٪٤٤,٨٣	١٣	اللغة الروسية	اللغة الأولى
٪٢٠,٦٩	٦	اللغة التتارية	
٪١٣,٧٩	٤	اللغة العربية	
٪٦,٩٠	٢	اللغة الروسية والتتارية	
٪٣,٤٥	١	اللغة الطاجيكية	
٪٣,٤٥	١	اللغة القاباسارانية	
٪٣,٤٥	١	اللغة الداغستانية	
٪٣,٤٥	١	اللغة الأوزبكية	
٪١٠٠	٢٩	الإجمالي	
٪٤١,٣٨	١٢	لا	مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية
٪٥٨,٦٢	١٧	نعم	
٪١٠٠	٢٩	الإجمالي	

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

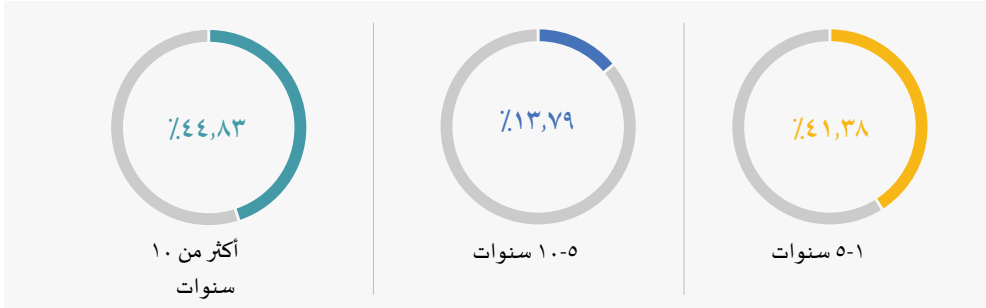
في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان بالنتائج التي تم رصدها:

الشكل ٥,٢٠ : عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحالية



تبين الدراسة أن ٤٤,٨٣٪ من المدرسين المشاركين تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة بين سنة إلى ٣ سنوات، تلهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ٤ و ١٠ سنوات، بنسبة ٤١,٣٨٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و ٢٠ عاما، بنسبة ١٣,٧٩٪.

الشكل ٦,٢٠: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



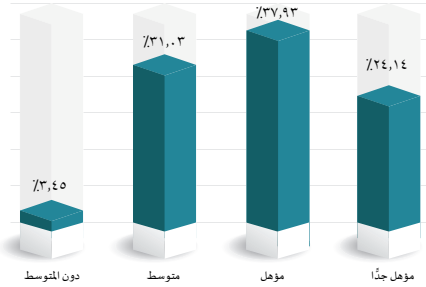
وأما عن عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، فإن نتائج الدراسة تبين أن ٤٤,٨٣٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في روسيا لديهم خبرة في المجال تزيد عن ١٠ سنوات، تلهم نسبة قدرها ٤١,٣٨٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين سنة واحدة و ٥ سنوات، فنسبة أخرى قدرها ١٣,٧٩٪ لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين ٥ و ١٠ سنوات.

الجدول ١١,٢٠: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٥	٥١,٧٢٪
نعم	١٤	٤٨,٢٨٪
الإجمالي	٢٩	١٠٠٪

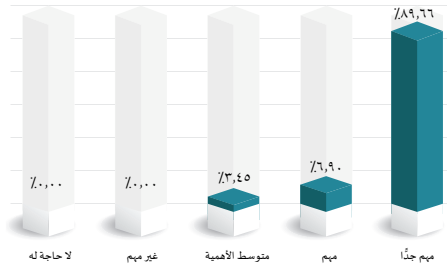
وتبين نتائج الدراسة كذلك أن ٥١,٧٢٪ من المعلمين المستهدفين لم يسبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغة ثانية، في حين أن ٤٨,٢٨٪ منهم سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧,٢٠: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلمي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



كما تبين نتائج الدراسة أن ٣٧,٩٣٪ من المعلمين المستهدفين يرون أنهم «مؤهليون» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٣١,٠٣٪ يرون أنهم مؤهلون لذلك بدرجة «متوسطة»، فنسبة أخرى قدرها ٢٤,١٤٪ يرون أنهم «مؤهليون جداً» لهذه الوظيفة، ورأت نسبة منهم ضئيلة قدرها ٣,٤٥٪ أنهم مؤهلون لذلك بدرجة «دون المتوسطة».

الشكل ٨,٢٠: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبين نتائج الدراسة أن ٨٩,٦٦٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في روسيا يرون أن ذلك أمر «مهم جداً»، تليها نسبة منهم قدرها ٦,٩٠٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهم»، فيما رأى ٣,٤٥٪ منهم أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية».

الجدول ١٢,٢٠: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية

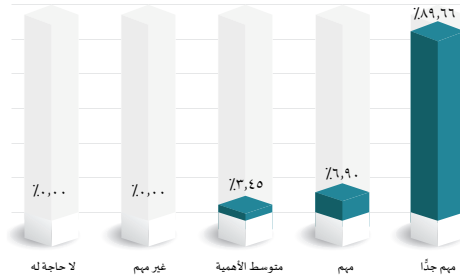
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٧	٥٨,٦٢٪
نعم	١٢	٤١,٣٨٪
الإجمالي	٢٩	١٠٠٪

وتبين نتائج الدراسة أن ٥٨,٦٢٪ من أعضاء العينة لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن ٤١.٣٨٪ منهم سبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية:

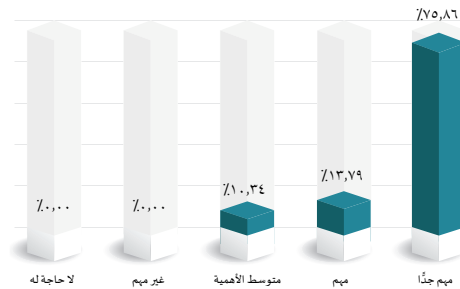
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين المشاركين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصل بالنتائج:

الشكل ٩,٢٠: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



مثلما يظهر في الشكل (٩,٢٠)، فإن أغلب المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، ونسبتهم ٨٩,٦٦٪، يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جداً»، فيما رأى ٦,٩٠٪ منهم أنها «مهمة»، و ٣,٤٥٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

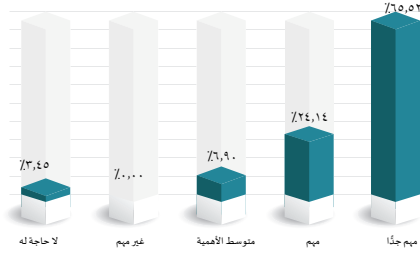
الشكل ١٠,٢٠: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



وأما عن جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٧٥,٨٦٪، أنها «مهمة جداً»، تليها نسبة منهم قدرها ١٣,٧٩٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ١٠,٣٤٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

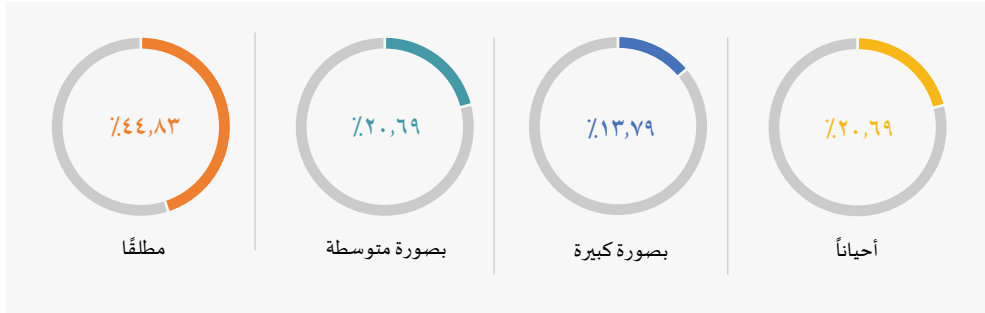


الشكل ١١,٢٠: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من المدرسين المستهدفين، وقدرها ٦٥,٥٢٪، يرون أن ذلك «مهم جدًا»، تليهم نسبة قدرها ٢١,١٤٪ يرون أنه «مهم»، فيما ترى نسبة أخرى ضئيلة قدرها ٦,٩٠٪ أن ذلك أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١٢,٢٠: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٢,٢٠) أن ٤٤,٨٣٪ من المدرسين المشاركين لا يستعينون بها «مطلقاً»، تليهم نسبة منهم متساوية قدرها ٢٠,٦٩٪ منهم يستعينون بها «بدرجة متوسطة» أو «أحياناً»، فنسبة أخرى قدرها ١٣,٧٩٪ منهم يستعينون بها «بدرجة كبيرة».

الجدول ١٣,٢٠: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٧	٥٨,٦٢٪
نعم	١٢	٤١,٣٨٪
الإجمالي	٢٩	١٠٠٪

توضح البيانات في الجدول (١٣,٢٠) أن ٥٨,٦٢٪ من المدرسين المشاركين لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ٤١,٣٨٪ منهم يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٤,٢٠: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٨	٪ ٢٧,٥٩
نعم	٢١	٪ ٧٢,٤١
الإجمالي	٢٩	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق بدمج المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، توضح البيانات أيضًا أن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٧٢,٤١٪، يدمجون المناقشات الجماعية، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ٢٧,٥٩٪ لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٥,٢٠: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٩	٪ ٣١,٠٣
نعم	٢٠	٪ ٦٨,٩٧
الإجمالي	٢٩	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات أيضًا أن ٦٨,٩٧٪ من المدرسين يوظفون إستراتيجية لعب الأدوار في أثناء التدريس، في حين لا يوظفها البقية، ونسبتهم ٣١,٠٣٪.

الجدول ١٦,٢٠: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪ ١٣,٧٩
نعم	٢٥	٪ ٨٦,٢١
الإجمالي	٢٩	٪ ١٠٠

ويبين الجدول (١٦,٢٠) أن استخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس ممارسة شائعة جدًا بين المدرسين المشاركين؛ إذ يلجأ إليها ٨٦,٢١٪ منهم، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١٣,٧٩٪.



الجدول ١٧,٢٠: توزيع المواقف الحقيقية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٦	٪٢٠,٦٩
نعم	٢٣	٪٧٩,٣١
الإجمالي	٢٩	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٧,٢٠) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون المشاركون في دروسهم مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٪٧٩,٣١، في حين أنها ليست كذلك بالنسبة إلى ٪٢٠,٦٩ منهم.

الجدول ١٨,٢٠: مدى دمج السياقات الثقافية في أنشطة التعلم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪١٣,٧٩
نعم	٢٥	٪٨٦,٢١
الإجمالي	٢٩	٪١٠٠

وتبين نتائج الدراسة كذلك أن ٪٨٦,٢١ من المدرسين المشاركين يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٪١٣,٧٩.

الجدول ١٩,٢٠: مدى دمج إستراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢	٪٦,٩٠
نعم	٢٧	٪٩٣,١٠
الإجمالي	٢٩	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٩,٢٠) أن ٪٩٣,١٠ من المدرسين المشاركين يطبقون إستراتيجية التعلم التعاوني في دروسهم، في حين لا تطبقها نسبة ضئيلة منهم، وقدرها ٪٦,٩٠.

الشكل ١٣,٢٠: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٣,٢٠) أن نسبة قدرها ٥٥,١٧٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تقل عن ٢٠٪ من الحصص التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٣٧,٩٣٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصص الدراسية، فنسبة منهم قدرها ٦,٩٠٪ يتحدث طلابهم العربية لفترة تتراوح بين ٢٠ و ٣٠٪ من الحصص التدريسية.

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

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

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

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التيار	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	التواصل مع الطلبة فعال وسهل.	٧	٢٠	٢	٠	٠	٢٩	٤,١٧	٠,٢٨	٠,٥٣	٪٨٣,٤٥	١١,٩١	أوافق
		٪٢٤,١٤	٪٦٨,٩٧	٪٦,٩٠	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٢	التواصل والتعاون مع الزملاء فعال وسهل.	٩	١٣	٧	٠	٠	٢٩	٤,٠٧	٠,٥٥	٠,٧٤	٪٨١,٣٨	٧,٧٨	أوافق
		٪٣١,٠٣	٪٤٤,٨٣	٪٢٤,١٤	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٣	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	٤	٢٠	٤	١	٠	٢٩	٣,٩٣	٠,٤١	٠,٦٤	٪٧٨,٦٢	٧,٨٣	أوافق
		٪١٣,٧٩	٪٦٨,٩٧	٪١٣,٧٩	٪٣,٤٥	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٤	يوفر البرنامج للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة.	٦	١٦	٦	١	٠	٢٩	٣,٩٣	٠,٥٥	٠,٧٤	٪٧٨,٦٢	٦,٧٧	أوافق
		٪٢٠,٦٩	٪٥٥,١٧	٪٢٠,٦٩	٪٣,٤٥	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٥	تُلبى الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	٦	١٣	١٠	٠	٠	٢٩	٣,٨٦	٠,٥٣	٠,٧٣	٪٧٧,٢٤	٦,٣٥	أوافق
		٪٢٠,٦٩	٪٤٤,٨٣	٪٣٤,٤٨	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٦	تُلبى الموارد والمواد التعليمية احتياجاتي التدريسية.	٥	١٤	٨	٢	٠	٢٩	٣,٧٦	٠,٦٧	٠,٨٢	٪٧٥,١٧	٥	أوافق
		٪١٧,٢٤	٪٤٨,٢٨	٪٢٧,٥٩	٪٦,٩٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						



٧	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	٦	١١	١٠	٢	٠	٢٩	٣,٧٢	٠,٧٥	٠,٨٧	٪٧٤,٤٨	٤,٤٩	أوافق
		٪٢٠,٦٩	٪٣٧,٩٣	٪٣٤,٤٨	٪٦,٩٠	٪١٠,٠٠	٪١٠٠						
٨	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقية.	٥	١٣	٨	٣	٠	٢٩	٣,٦٩	٠,٧٧	٠,٨٨	٪٧٣,٧٩	٤,٢٤	أوافق
		٪١٧,٢٤	٪٤٤,٨٣	٪٢٧,٥٩	٪١٠,٣٤	٪١٠,٠٠	٪١٠٠						
٩	تخلق النسبة الجالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطاً إضافية عليهم.	٢	١٣	٧	٧	٠	٢٩	٣,٣٤	٠,٨٥	٠,٩٢	٪٦٦,٩	٢,٠٢	محايد
		٪٦,٩٠	٪٤٤,٨٣	٪٢٤,١٤	٪٢٤,١٤	٪١٠,٠٠	٪١٠٠						
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرض.	٣	١٠	١٠	٣	٣	٢٩	٣,٢٤	١,٢٢	١,١	٪٦٤,٨٣	١,١٨	محايد
		٪١٠,٣٤	٪٣٤,٤٨	٪٣٤,٤٨	٪١٠,٣٤	٪١٠,٣٤	٪١٠٠						

ففيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالاً وسهلاً»، تبين نتائج الدراسة أن ٦٨,٩٧٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٤,١٤٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١٧، بانحراف معياري قدره ٠,٥٣، وبنسبة إجماع قدرها ٨٣,٤٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالاً وسهلاً، تبين نتائج الدراسة أن ٤٤,٨٣٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و ٣١,٠٣٪ منهم «موافقون بشدة»، و ٢٤,١٤٪ منهم «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٧، بانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وبنسبة إجماع قدرها ٨١,٣٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، فإن نتائج الدراسة تبين أن ٦٨,٩٧٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٣,٧٩٪ «محايدون» أو «يوافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٣، بانحراف معياري قدره ٠,٦٤، وبنسبة إجماع قدرها ٧٨,٦٢٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد في هذه العينة هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة، فإن نتائج الدراسة تبين أن ٥٥,١٧٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢٠,٦٩٪ «موافقون بشدة» على ذلك أو «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٣، بانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وبنسبة إجماع قدرها ٧٨,٦٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٤,٨٣٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ٣٤,٤٨٪ منهم بـ «محايد»، فيما أجاب ٢٠,٦٩٪ منهم بـ «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٦، بانحراف معياري قدره ٠,٧٣، ونسبة إجماع قدرها ٧٧,٢٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم فيما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، تبين نتائج الدراسة أن ٤٨,٢٨٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٧,٥٩٪ «محايدون»، فنسبة منهم قدرها ١٧,٢٤٪ «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٦، بانحراف معياري قدره ٠,٨٢، ونسبة إجماع قدرها ٧٥,١٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبين نتائج الدراسة أن ٣٧,٩٣٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، تليهم نسبة قدرها ٣٤,٤٨٪ منهم «محايدون»، فنسبة منهم ثلثة قدرها ٢٠,٦٩٪ «موافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٢، بانحراف معياري قدره ٠,٨٧، ونسبة إجماع قدرها ٧٤,٤٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، تبين نتائج الدراسة أن ٤٤,٨٣٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، تليهم نسبة قدرها ٢٧,٥٩٪ «محايدون»، فنسبة منهم ثلثة قدرها ١٧,٢٤٪ «موافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٩، بانحراف معياري قدره ٠,٨٨، ونسبة إجماع قدرها ٧٣,٧٩٪؛ 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 ضغوطاً إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الموافقة» بنسبة ٤٤,٨٣٪، وبـ «عدم الموافقة» أو «الحياد»، بنسبة متساوية قدرها ٢٤,١٤٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٤، بانحراف معياري قدره ٠,٩٢، ونسبة إجماع قدرها ٦٦,٩٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرضياً، أجابت نسبة متساوية من المدرسين المشاركين قدرها ٣٤,٤٨٪ بـ «أوافق» و «محايد»، تليها نسبة منهم متساوية أيضاً قدرها ١٠,٣٤٪ أجابوا بـ «لا أوافق» و «لا أوافق بشدة» و «أوافق بشدة».



وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٤، بانحراف معياري قدره ١,١، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤,٨٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

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

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

تحدث المعلمون عن عددٍ من طرق التدريس المستخدمة لديهم، ومن أبرزها ما وصفوه بـ«الطريقة التقليدية»، كطريقة التدريس بالترجمة، لا سيما في شرح القواعد والمفردات، وأفادوا أنها طريقة شائعة لديهم، والدارسون يفضلونها. ومن الطرق الأخرى الطريقة السمعية الشفهية، والطريقة التواصلية، وهذه الأخيرة من الطرق الشائعة في بعض الكليات الجامعية. وذكروا كذلك أنهم يستخدمون بعض الأساليب، ومنها الأسلوب الحوارى ولعب الأدوار. وأما عن توظيف التقنية في التدريس، فقد ذكروا أن ذلك شائع عندهم، وخصوصاً أن التقنية متوفرة بدرجة كبيرة في المؤسسات، بالإضافة إلى الوسائل التعليمية التقليدية. كما بينوا أن المنصات التعليمية، سواء تلك التي تُستخدم لإدارة الصفوف أو المنصات المتخصصة في تعليم اللغة العربية، مستخدمة هي أيضاً خارج الفصل الدراسي، وبدرجة كبيرة بين الدارسين.

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

أفاد المعلمون أنهم يستخدمون لغات وسيطة في التدريس عموماً، ويتبنوا أن اللغة الروسية هي اللغة الوسيطة السائدة؛ لكونها لغة مشتركة بين المعلمين والمتعلمين. لكن استخدامهم لها متفاوت، فبعضهم يستخدمونها بدرجة كبيرة جداً مع المبتدئين، ويقل استخدامهم لها تدريجياً مع طلبة المستويات المتقدمة. وذكر آخرون أن الأصل لديهم هو استعمال اللغة العربية فحسب، لكنهم قد يلجؤون إلى اللغة الروسية حين تكون هناك ضرورة لذلك؛ لتوضيح بعض القواعد المعقدة أو المفردات الصعبة. وهناك فئة قليلة جداً ينتمون إلى مؤسسات قليلة جداً، ذكروا أنهم لا يستخدمون لغة وسيطة في شرح الدروس.

ج. حول التحديات التي تواجه المعلمين في تدريس العربية أو في البرامج التي يتبعون لها: ذكر المعلمون المشاركون في هذا الصدد عدداً من التحديات، ومنها: صعوبة تدريس جوانب من اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية؛ لأن أكثرهم ليسوا متخصصين في تدريس اللغات الأجنبية،

فهم يجيدون اللغة العربية لكنهم يشعرون بأنهم بحاجة ماسة إلى التأهيل العلمي والمهني لتدريس العربية لغة ثانية. وأفاد آخرون أنهم يدرّسون اللغة العربية بطريقة تشبه تدريسهم لها كلغة أولى لأبناء العربية، مع أن الفرق بينهما كبير؛ لكن عدم تخصصهم في تدريسها لغة ثانية هو ما اضطّرهم لهذا الأسلوب. ولاحظ بعضهم أن التنوع الثقافي الكبير واللهجات العربية المتعددة من الصعوبات التي تواجههم في تدريس اللغة العربية نظرا إلى نقص المواد العلمية المتخصصة في هذا الجانب. واشتكى بعضهم من ضيق الوقت المخصص لتدريس اللغة العربية في المؤسسات، فهو لا يكفي في رأيهم لتغطية كافة المنهج المقرر؛ وكذلك من ضعف الدافعية لدى بعض الطلبة وقلة اهتمامهم بتعلم العربية.

د. مقترحاتهم بشأن تحسين تعليم العربية وتعزيز التواصل وتبادل الخبرات مع غيرهم من معلمي العربية

قدم المدرسون عدداً من المقترحات المهمة في هذا الشأن، ومنها: تنظيم اللقاءات الدورية المنتظمة لمناقشة أساليب التدريس الحديثة والإشكالات والتحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في روسيا. واقترحوا كذلك توسيع وتفعيل اتفاقيات التعاون القليلة القائمة حالياً بين المؤسسات والبرامج، وكذلك إقامة مؤتمرات علمية تتبناها بعض الجامعات في الداخل ويُستدعى لها الخبراء المتخصصون من كافة أنحاء العالم. ومن مقترحاتهم أيضاً إنشاء منصة علمية تجمع معلمي اللغة العربية في روسيا، على أن يكون فيها جزء مخصص للدارسين ويكون لهم مصدرًا علميًا ومعرفيًا. كما اقترحوا أن تتوسع المؤسسات في برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي مع الجامعات العربية.

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

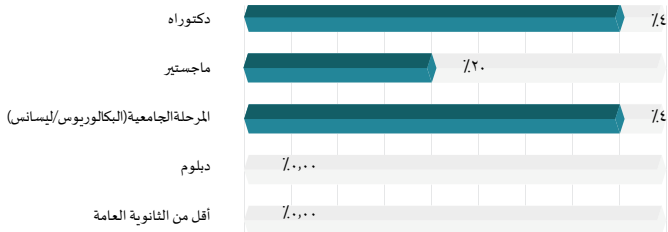
ذكر المعلمون أن المحتوى التعليمي المقدم حالياً في المؤسسات مناسب إلى حد ما، فهو يغطي تقريباً كافة الجوانب اللغوية التي يحتاجها متعلم اللغة العربية. ولاحظوا أنهم في الغالب يعتمدون سلاسل تعليمية معتمدة، لكن أغلبها من خارج روسيا، ولا تتوافق في بعض جوانبها مع احتياجات المتعلمين في روسيا أو المتعلمين متعددي الثقافات والأديان. وأضافوا أن أبرز ما يحتاج في برامج اللغة العربية الحالية إلى تطوير هو ما يتعلق بالمحادثة اليومية؛ لأن المحتوى من هذا الجانب ضعيف جداً في رأيهم، ولا يلقي ما يجب من الاهتمام والتطبيق.

خامساً - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في دولة روسيا

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديموغوية

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

الشكل ١٤,٢٠: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



فمن حيث المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٤٠٪ من المديرين المستهدفين يحملون شهادة الدكتوراه أو شهادة البكالوريوس، تليهم نسبة قدرها ٢٠٪ يحملون شهادة الماجستير.

الجدول ٢١,٢٠: تخصصات مديري المؤسسات

النسبة المئوية	عدد المديرين	التخصص
١٠٪	١	التعليم
١٠٪	١	التاريخ والاستشراق
١٠٪	١	التعليم اللاهوتي العالي
١٠٪	١	علم السيميائيات
١٠٪	١	الترجمة/الفقه
١٠٪	١	الفقه
١٠٪	١	الدراسات العربية
١٠٪	١	علوم الاتصال
١٠٪	١	أصول التربية
١٠٪	١	اللاهوت الإسلامي
١٠٠٪	١٠	الإجمالي

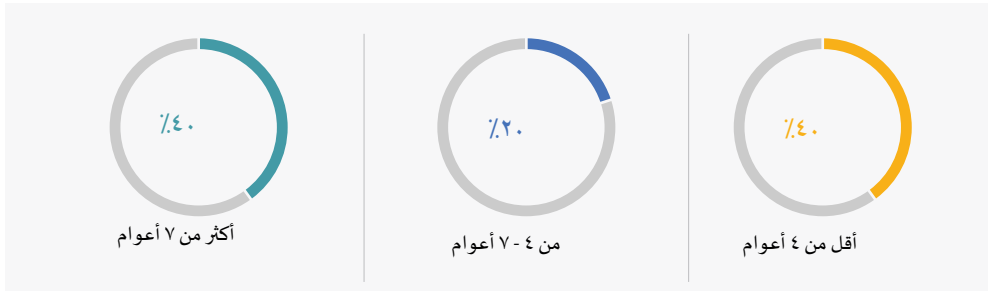
وأما عن تخصصات مديري المؤسسات الأكاديمية، فقد أظهرت الدراسة أنها تتوزع بنسبة ١٠٪ لكل من التخصصات الآتية: التعليم، والتاريخ والاستشراق، والتعليم اللاهوتي العالي، والسيميائيات، والترجمة/الفقه، والدراسات العربية، وعلوم الاتصال، وأصول التربية، واللاهوت الإسلامي..

الجدول ٢٠، ٢٢: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الإنجليزية	٨	٪٨٠
اللغة الروسية	٦	٪٦٠
اللغة العربية	٥	٪٥٠
اللغة الفرنسية	٢	٪٢٠
اللغة الإسبانية	١	٪١٠
اللغة الألمانية	١	٪١٠
اللغة الفارسية	١	٪١٠
اللغة التركية	١	٪١٠
اللغة التتارية	١	٪١٠
اللغة الجعزية	١	٪١٠
اللغة العبرية	١	٪١٠

ومن حيث اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في روسيا، تُظهر نتائج الدراسة أن ٪٨٠ منهم يتقنون اللغة الإنجليزية، و ٪٦٠ منهم يتقنون اللغة الروسية، و ٪٥٠ منهم اللغة العربية، و ٪٢٠ منهم الفرنسية، في حين يتقن ٪١٠ منهم واحدة من اللغات التالية: الإسبانية، والألمانية، والفارسية، والتركية، والتتارية، والجعزية، والعبرية

الشكل ٢٠، ١٥: سنوات خبرة المديرين في إدارة المؤسسات



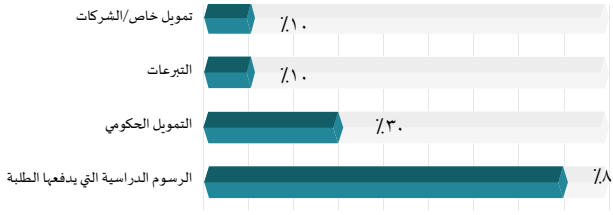
وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن نسبة متساوية منهم، وقدرها ٪٤٠، لديهم خبرة في المجال تزيد على سبع سنوات، أو تقلّ عن ٤ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٪٢٠ تتراوح خبرتهم في المجال بين ٤ و ٧ سنوات.

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 وجود منح دراسية أو شراكات أو جهات حكومية تدعمها ماليا. وفيما يلي بيان مفصّل بالنتائج:



الشكل ١٦,٢٠: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في روسيا، أظهرت الدراسة أن ٨٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد في دخلها أساساً على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وعلى التمويل الحكومي بالنسبة إلى ٣٠٪ من المؤسسات، فيما تعتمد ١٠٪ منها على التمويل الخاص/الشركات، أو على التبرعات.

الجدول ٢٣,٢٠: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

النسبة المئوية	عدد المؤسسات	الميزانية السنوية
٠٪	٠	أكثر من ٥٠٠,٠٠٠ دولار
٠٪	٠	٢٠٠,٠٠٠ - ٥٠٠,٠٠٠ دولار
١٠٪	١	١٠٠,٠٠٠ - ٢٠٠,٠٠٠ دولار
٣٠٪	٣	٥٠,٠٠٠ - ١٠٠,٠٠٠ دولار
٦٠٪	٦	أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار
١٠٠٪	١٠	الإجمالي

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية تُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٦٠٪ من المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في روسيا، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و ١٠٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٣٠٪ من المؤسسات، وما بين ١٠٠ ألف و ٢٠٠ ألف دولار بالنسبة إلى ١٠٪ منها.

الجدول ٢٤,٢٠: البرامج المجانية والمدفوعة

النسبة المئوية	عدد البرامج	الإجابة
٢٠٪	٢	مجاني
٨٠٪	٨	مدفوع

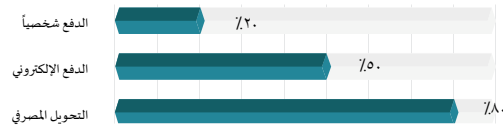
وتوضح نتائج الدراسة أن ٨٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في روسيا تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، في حين أن الدراسة مجانية في ٢٠٪ من تلك المؤسسات.

الجدول ٢٥،٢٠: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

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

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

الشكل ١٧،٢٠: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادة بالتحويل المصرفي لدى ٨٠٪ من المؤسسات، أو بالدفع الإلكتروني في ٥٠٪ من المؤسسات، أو بالدفع الشخصي في ٢٠٪ منها.



الشكل ١٨,٢٠: المنح الدراسية والمساعدات المالية لدى البرامج



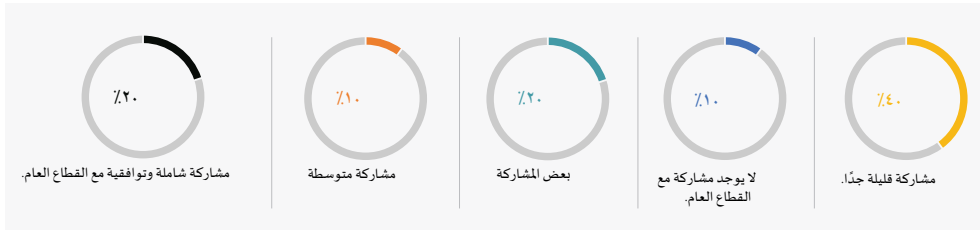
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٦٠٪ من مؤسسات تعليم العربية في روسيا لا تقدم أي دعم مالي، في مقابل ٤٠٪ منها لديها منح دراسية، و ٣٠٪ منها لديها برامج مساعدات مالية.

الجدول ٢٦,٢٠: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

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

وتوضح نتائج الدراسة أن ٩٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في روسيا ليس لديها أي شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية، في مقابل ١٠٪ منها لديها شراكات مع منظمات خارجية.

الشكل ١٩,٢٠: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم يحظى بمشاركة قليلة جدًا من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٢٠٪ منهم أنهم يتلقون «بعض المشاركة» من القطاع الحكومي، ويرى ٢٠٪ منهم كذلك أن تلك المشاركة شاملة وتوافقية، في حين يرى ١٠٪ منهم أن تلك المشاركة متوسطة، أو معدومة.

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

الجدول ٢٧،٢٠: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللغوي

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٧	٪٧٠
لا	٣	٪٣٠
الإجمالي	١٠	٪١٠٠

حيث تبين نتائج الدراسة أن ٪٧٠ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في روسيا تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل ٪٣٠ منها لا توفر تلك البرامج لطلبتها. كما يتضح من نتائج الدراسة أن برامج الانغماس اللغوي المتاحة تكون بمقابل مالي يتحمله الطالب في ٪٧١،٤٣ من هذه المؤسسات، في حين أنها بمنحة مجانية بالنسبة إلى ٪٢٨،٥٧ منها. وتوضح نتائج الدراسة أن ٪٧١،٤٣ من المؤسسات توفر سكنًا خاصًا لطلبة برامج الانغماس اللغوي خلال فترة البرنامج، وأن ٪٤٢،٨٦ منها لا توفر سكنًا لطلبة تلك البرامج، في حين توفر ٪١٤،٢٩ منها سكنًا لطلبة تلك البرامج مع عائلات محلية خلال فترة البرنامج.

الجدول ٢٨،٢٠: الدول التي تتعاون معها البرامج في برامج الانغماس اللغوي

الدولة	النسبة المئوية
المملكة العربية السعودية	٪٢٥
مصر	٪٢٥
المغرب	٪٢٥
سلطنة عمان	٪٢٥

مثلما يظهر في الجدول (٢٨،٢٠)، فإن البلدان التي تستقبل طلبة برامج الانغماس اللغوي هي كل من: المملكة العربية السعودية ومصر والمغرب وسلطنة عمان.

الجدول ٢٩،٢٠: مدة برامج الانغماس اللغوي لدى البرامج

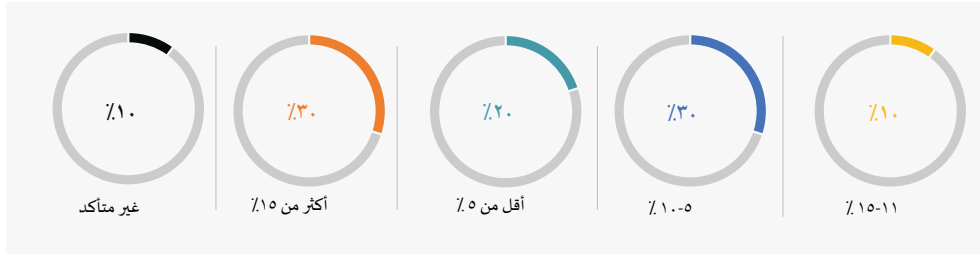
مدة البرنامج	عدد البرامج	النسبة المئوية
أقل من ٣ أشهر	٥	٪٧١،٤٣
٣-٦ أشهر	٣	٪٤٢،٨٦
٦-١٢ شهراً	١	٪١٤،٢٩
أكثر من ١٢ شهراً	٢	٪٢٨،٥٧
فترة الإجازة الصيفية	٢	٪٢٨،٥٧



مثلما يظهر في الجدول (٢٩،٢٠)، فإن ٧١،٤٣٪ من برامج الانغماس اللغوي المتاحة تقل مدتها عن ٣ أشهر، وأن ٤٢،٨٦٪ منها تتراوح مدتها ما بين ٣ إلى ٦ أشهر، وأن ٢٨،٥٧٪ منها تزيد مدتها عن ١٢ شهرا، أو تكون خلال فترة الإجازة الصيفية، في حين تتراوح مدة ١٤،٢٩٪ منها بين ٦ أشهر و ١٢ شهرا.

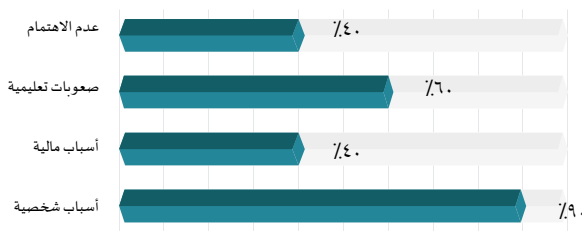
واتجهت الدراسة كذلك إلى تقصي آراء مديري المؤسسات حول ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة. وفيما يلي بيان ذلك:

الشكل ٢٠،٢٠: معدل التسرب الدراسي في البرامج



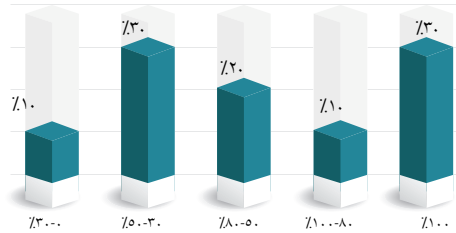
توضح نتائج الدراسة أن ٣٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥ و ١٠٪ من الطلبة، أو تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، في حين يرى ٢٠٪ منهم أنها أقل من ٥٪ من الطلبة، ويرى ١٠٪ منهم أن نسبة التسرب تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪ من الطلبة.

الشكل ٢١،٢٠: أسباب التسرب الدراسي في البرامج



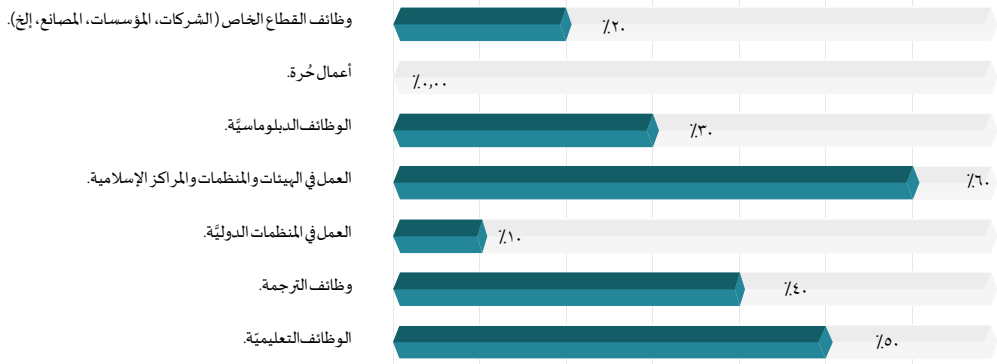
وأما عن أسباب التسرب في برامج اللغة العربية، فيرى ٩٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود إما لأسباب شخصية، ويرى ٦٠٪ منهم أنها تعود لصعوبات تعليمية، في حين يرى ٤٠٪ منهم أنها لأسباب مالية أو هي نتيجة لعدم الاهتمام.

الشكل ٢٢,٢٠: معدلات توظيف للخريجين



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدر ٣٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لجميع الطلبة الخريجين، أو لما بين ٣٠٪ و ٥٠٪ منهم، ويقدر ٢٠٪ منهم أنها ما بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الطلبة، فيما يقدر ١٠٪ منهم أنها ما بين ٨٠٪ و ١٠٠٪، أو ما بين ٣٠٪ من الطلبة وأقل.

الشكل ٢٣,٢٠: الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برامج اللغة العربية، فيتصدرها العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية في رأي ٦٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها الوظائف التعليمية في رأي ٥٠٪ منهم، ثم وظائف الترجمة في رأي ٤٠٪ منهم، فالوظائف الدبلوماسية في رأي ٣٠٪ منهم، ووظائف القطاع الخاص في رأي ٢٠٪ منهم، وكانت النسبة الأدنى للعمل في المنظمات الدولية في رأي ١٠٪ منهم.

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

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

الجدول ٣٠،٢٠: تصورات المديرين بشأن الجوانب الإدارية والتعليمية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	البيان	الانحراف	النسبة	test	اتجاه النتيجة
١	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٩	١	٠	٠	٠	١٠	٤,٩	٠,٠٩	٠,٣	Z٩٨	٢٠,٠١	أوافق بشدة
		Z٩٠	Z١٠	Z٠,٠٠٠	Z٠,٠٠٠	Z١٠٠							
٢	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٥	٤	١	٠	٠	١٠	٤,٤	٠,٤٤	٠,٦٦	Z٨٨	٦,٦٧	أوافق بشدة
		Z٥٠	Z٤٠	Z١٠	Z٠,٠٠٠	Z١٠٠							
٣	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٤	٥	٠	١	٠	١٠	٤,٢	٠,٧٦	٠,٨٧	Z٨٤	٤,٣٥	أوافق بشدة
		Z٤٠	Z٥٠	Z٠,٠٠٠	Z١٠	Z٠,٠٠٠							
٤	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	١	٦	٢	١	٠	١٠	٣,٧	٠,٦١	٠,٧٨	Z٧٤	٢,٨٣	أوافق
		Z١٠	Z٦٠	Z٢٠	Z١٠	Z٠,٠٠٠							
٥	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٣	٣	١	٢	١	١٠	٣,٥	١,٨٥	١,٣٦	Z٧٠	١,١٦	أوافق
		Z٣٠	Z٣٠	Z١٠	Z٢٠	Z١٠							
٦	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٢	٤	١	١	٢	١٠	٣,٣	٢,٠١	١,٤٢	Z٦٦	٠,٦٧	محايد
		Z٢٠	Z٤٠	Z١٠	Z١٠	Z٢٠							
٧	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	١	٣	٣	٢	١	١٠	٣,١	١,٢٩	١,١٤	Z٦٢	٠,٢٨	محايد
		Z١٠	Z٣٠	Z٣٠	Z٢٠	Z١٠							
٨	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	١	٤	١	٢	٢	١٠	٣	١,٨	١,٣٤	Z٦٠	٠	محايد
		Z١٠	Z٤٠	Z١٠	Z٢٠	Z٢٠							

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	بشدة لا أوافق	أصلي	المتوسط	البيان	الانحراف	النسبة	ف-تست	أبعاد العينة
٩	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٠	٢	٦	٠	٢	١٠	٢,٨	٠,٩٦	٠,٩٨	٪٥٦	٠,٦٥٠	محايد
		٪٠,٠٠٠	٪٢٠	٪٦٠	٪٠,٠٠٠	٪٢٠	٪١٠٠						
١٠	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	١	١	٤	٣	١	١٠	٢,٨	١,١٦	١,٠٨	٪٥٦	٠,٥٩٠	محايد
		٪١٠	٪١٠	٪٤٠	٪٣٠	٪١٠	٪١٠٠						
١١	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٠	٢	٦	٠	٢	١٠	٢,٦	٠,٢٤	٠,٤٩	٪٥٢	٢,٥٨٠	محايد
		٪٠,٠٠٠	٪٢٠	٪٦٠	٪٠,٠٠٠	٪٢٠	٪١٠٠						
١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	٠	٠	١	٥	٤	١٠	١,٧	٠,٤١	٠,٦٤	٪٣٤	٦,٤٢٠	لا أوافق بشدة
		٪٠,٠٠٠	٪٠	٪١٠	٪٥٠	٪٤٠	٪١٠٠						

يظهر من نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٩٠٪، «يوافقون بشدة» على أن لدى الطلبة دافعا لتعلم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ١٠٪ «يوافقون» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٣، وكانت نسبة الاتفاق ٩٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه العينة هو «الموافقة بشدة».

وتبين النتائج أيضاً أن ٥٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في روسيا، «يوافقون بشدة» على أن لدى مؤسساتهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة قدرها ٤٠٪ منهم «يوافقون» على ذلك، فيما كانت نسبة ثالثة قدرها ١٠٪ للإجابة «محايد». وسجل المتوسط المرجح نسبة ٤,٤، بانحراف معياري قدره ٠,٦٦، وبنسبة الإجماع قدرها ٨٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة بشدة».

وبخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٤٠٪، فالإجابة «لا أوافق» بنسبة قدرها ١٠٪. وقد سجل المتوسط الراجح للسؤال ٤,٢، بانحراف معياري قدره ٠,٨٧، ونسبة إجماع قدرها ٨٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة بشدة».

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، كانت إجابة النسبة الكبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٦٠٪ بـ«أوافق»، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٠٪، فالإجابتان «أوافق بشدة» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧، بانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وبنسبة إجماع قدرها ٧٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الموافقة».



كما تظهر نتائج الدراسة أن نسبة متساوية من مديري من مؤسسات تعليم اللغة العربية في روسيا، وقدرها ٣٠٪، «يوافقون بشدة» أو «يوافقون» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم قدرها ٢٠٪ «لا يوافقون» على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٥، بانحراف معياري قدره ١,٣٦، وكانت نسبة الإجماع ٧٠٪: مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الموافقة».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة ثانية، أجاب ٤٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة بـ«أوافق»، وأجابت نسبة منهم متساوية قدرها ٢٠٪ بـ«أوافق بشدة» و«لا أوافق بشدة». وأجاب ١٠٪ منهم بـ«لا أوافق» و«محايد». وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٣، بانحراف معياري قدره ١,٤٢، ونسبة إجماع قدرها ٦٦٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما عن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابتان «أوافق» و«محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٠٪، تليهما الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٠٪، ثم الإجابتان «أوافق بشدة» و«لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٣,١، بانحراف معياري قدره ١,١٤، وبنسبة إجماع قدرها ٦٢٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابتان «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» بنسبة قدرها ٢٠٪، فالإجابتان «محايد» و«أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٠، بانحراف معياري قدره ١,٣٤، وبنسبة إجماع قدرها ٦٠٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وأما عما إذا كانت تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابتان «لا أوافق بشدة» و«أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٨، بانحراف معياري قدره ٠,٩٨، ونسبة إجماع قدرها ٥٦٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وأما عن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٣٠٪، ثم الإجابات «لا أوافق بشدة» و«أوافق» و«أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منها. وسجل المتوسط المرجح ٢,٨، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، ونسبة إجماع قدرها ٥٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابتان «لا أوافق بشدة» و«أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦، بانحراف معياري قدره ٠,٤٩، ونسبة إجماع قدرها ٥٢٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في روسيا، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة قدرها ٤٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ١,٧، بانحراف معياري قدره ٠,٦٤، ونسبة إجماع قدرها ٣٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «لا أوافق بشدة».

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

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

أ. الموارد المتاحة وتأثيرها في إدارة برامج تعليم العربية في روسيا:

أفاد المديرون أن الموارد المتاحة، سواء كانت مالية أو بشرية، تؤثر كثيرا في إدارة البرامج، وحتى إن كانت الموارد المالية مناسبة، لا سيما في المؤسسات والمعاهد الحكومية، فإن الموارد البشرية هي التي تعاني نقصا، إذ يواجهون - في بعض الأحيان - صعوبة في إيجاد أساتذة متخصصين من ذوي الكفاءات في تعليم اللغات الأجنبية، ومن الصعب كذلك، بسبب نقص الموارد المالية وغيرها من العوامل، توفير فرص لتطوير كفاءات المعلمين الحاليين. وذكر بعضهم، وخصوصا من مديري المراكز الإسلامية، أنهم يواجهون تحديات مالية؛ إذ يعولون في تمويلهم خصوصا على التبرعات ورسوم التسجيل، وهذا يضعهم أمام صعوبات في إدارة البرامج وتطويرها ووضع إستراتيجيات ملائمة للمستقبل.



ب. مقترحاتهم لتحسين برامج تعليم العربية في روسيا:

قدم المديرون عددًا من المقترحات في هذا الشأن، ومنها: تطوير مناهج التدريس وأساليبه في المؤسسات بدلاً من اعتماد الطرق التقليدية المتبعة في كثيرٍ منها، وإيجاد البيئات المناسبة ليمارس الطلبة فيها اللغة العربية، والتعاون مع المؤسسات المعنية في العالم العربي لتطوير البرامج أكاديمياً، وكذلك توفير الفرص لتطوير كفاءة المعلمين وتأهيلهم لتدريس اللغة العربية لغة ثانية، وهو ما ينقص كثيراً من البرامج، وتنظيم المسابقات وإيجاد الحوافز والمنح الدراسية لطلبة البرامج كي يلتحقوا بالجامعات المتخصصة.

ج. تطلعاتهم المستقبلية بشأن برامج تعليم العربية في روسيا:

أعرب المديرون المشاركون عن أملهم في أن يكون لبرامج اللغة العربية في روسيا مكانة مرموقة بين البرامج الأخرى، بحيث يزداد عدد الطلبة المسجلين، وتحسن مخرجات البرامج. ورأوا أن ذلك مرهون بأمور ستحفز كثيراً من الدارسين، ومنها: تطوير المناهج الحالية، والإفادة من البرامج العالمية في تدريس اللغات الأجنبية، واستقطاب المعلمين المؤهلين للعمل في المؤسسات. كما أعربوا عن أملهم في إبرام اتفاقيات تعاون مع المؤسسات المعنية في الخارج، لتستمر برامج الانغماس اللغوي وتشمل جميع طلبة البرامج. ومن تطلعاتهم كذلك أن تتوسع برامج اللغة العربية لتشمل جميع الفئات المستهدفة في المجتمع بمختلف أعمارهم وخلفياتهم الثقافية. ومن تطلعاتهم أيضاً أن تراجع محتويات البرامج لتراعي مختلف أهداف الدارسين واحتياجاتهم، فالذي يجري حالياً في الغالب - كما يقولون - هو تدريس العربية لغة ثانية بشكل عام، والحال أن لدى الدارسين أهدافاً مختلفة من وراء دراستها.

د. مقترحاتهم للتنسيق بين برامج تعليم اللغة العربية في روسيا والجهات المعنية في الخارج

من المقترحات التي أبداهها المديرون المشاركون أهمية تعزيز أشكال التعاون الثقافي مع البلدان العربية، وإقامة المهرجانات والأسابيع الثقافية العربية التي ستحظى في رأيهم بإقبال كبير في أوساط المجتمع، وستسهم كثيراً في تعزيز دور برامج اللغة العربية في روسيا. كما اقترحوا تنظيم مؤتمرات دولية حول تعليم اللغة العربية لغة ثانية، بالتنسيق مع الجامعات المتخصصة في الخارج، والاستفادة من تجاربها لتطوير برامج اللغة العربية القائمة حالياً في روسيا. ومن مقترحاتهم كذلك الاستفادة من خبرة الجامعات المتخصصة في العالم العربي لتأهيل معلمي اللغة العربية في روسيا من خلال الدورات التدريبية، والندوات والمحاضرات، والتعاون معها لتنشيط برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي.

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

ذكر المديرون المشاركون، لا سيما العاملين في الكليات الجامعية وبعض المعاهد المتخصصة في تعليم اللغات، أن هناك لغات متعددة تُدرّس إلى جانب برامج اللغة العربية. ومنها: اللغة الصينية، والإنجليزية، والعبرية، والفارسية، والفرنسية، واليابانية، والألمانية. وذكروا أن أغلب البرامج تتوافق في ظروف عملها، ومواردها المالية، ونظامها الإداري، والفرص المتاحة لطلبها من قبل المؤسسات. لذلك فإن من الصعب تحديد لغة يمكن مقارنة برامجها ببرامج اللغة العربية، نظرًا إلى أن كثيرًا من المعلومات عن تلك البرامج مجهولة بالنسبة إليهم. لكنهم لاحظوا أن برنامج اللغة الصينية ربما يتفوق على جميع البرامج نظرا إلى الإقبال الكبير الذي يلقاه من الدارسين، والدعم الذي يتلقاه داخليًا وخارجيًا. وتأتي بعده اللغة الإنجليزية بوصفها لغة عالمية. بعد ذلك، تصير البرامج الأخرى متشابهة من حيث الظروف والمشكلات والتحديات التي تواجهها، ولا تختلف في ذلك عن برامج اللغة العربية.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمختلف المؤسسات التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في روسيا، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. فقد لوحظ أن اللغة الروسية هي اللغة السائدة في معظم المؤسسات الجامعية المستهدفة، سواء في التواصل بين المعلمين والطلبة أو بين أفراد الطاقم الإداري والتعليمي. وأما اللغة العربية فهي لغة التواصل والتدريس السائدة خصوصًا في بعض المراكز الإسلامية والمراكز الثقافية التي يكون القائمون عليها من الناطقين باللغة العربية. ولوحظ هذا الحضور البارز للغة العربية أيضًا في مؤسستين جامعتين، كان الطلبة والمعلمون وكذلك المسؤولون فيها متقيدين باستخدام اللغة العربية.

وأما في اللوحات الإرشادية والتعليمية، فقد تفاوت حضور اللغة العربية بدرجة كبيرة بين المؤسسات التعليمية. فبعض المؤسسات، كالمراكز الثقافية والإسلامية، تستخدم اللغة العربية في جهات من المؤسسة، لكن ليس في اللوحات الإرشادية وإنما في لوحات تضم عبارات عامة؛ كالأيات القرآنية والحكم والأمثال العربية، وغيرها. وأما اللوحات الإرشادية فاللغة الغالبة فيها هي اللغة الروسية، ولا وجود لأي لوحات باللغة العربية، وخصوصًا في الجامعات. ولعل سبب ذلك أن الفصول والمرافق فيها ليست مخصصة لقسم بعينه، بل هي مشتركة بين



جميع الأقسام. وأما داخل الفصول، فتميل بعض المؤسسات إلى تعليق لوحات تعليمية باللغة العربية، خاصة للطلبة المبتدئين. وهناك مؤسسات لا توجد فيها لوحات إرشادية على الإطلاق. وبشكل عام، تبدو اللغة الروسية هي الأكثر انتشارًا في اللوحات الإرشادية في معظم المؤسسات، مع استثناءات قليلة تُعطى فيها الأولوية للغة العربية.

وأما مستوى التشجيع على استخدام اللغة العربية، فهو كذلك متفاوت بين المؤسسات التعليمية. فبعض المؤسسات تبذل جهودًا واضحة للتحفيز على استخدام العربية في التواصل بين الإداريين والطلبة، وإيجاد بيئة ودية تشجع على التحدث بالعربية، في حين تقتصر جهود مؤسسات أخرى على التشجيع على استخدامها داخل الفصول الدراسية فقط، من خلال الوسائل التعليمية أو وسائل التعريف بالثقافة العربية. وهناك مؤسسات لم يلاحظ فيها أي تشجيع واضح على استخدام اللغة العربية؛ حيث تهيمن اللغة الروسية في التواصل بين الطلبة والإداريين. كما لوحظ في بعض المؤسسات، لا سيما المراكز الإسلامية والجامعات، أن اللغة الروسية هي لغة التواصل المفضلة لدى الطلبة، وخصوصًا منهم طلبة المستويات الأولية. ولا توجد قيود على استخدام غير العربية في جميع المؤسسات التعليمية.

وأما البنية التحتية في المؤسسات التعليمية، فيمكن وصفها بما بين المتوسطة والممتازة. فبعض المؤسسات تتميز بمرافق ممتازة ومجهزة بالكامل، بل إن لدى بعضها تقنيات متطورة وحديثة جدًا، في حين لا يوجد في مؤسسات أخرى غير الوسائل التعليمية والتقنية الأساسية. وتضم المؤسسات فصولًا دراسية جيدة التجهيز ومكتبات، لكن نسبة الكتب العربية فيها متفاوتة؛ فبعض المؤسسات الصغيرة لديها مكتبات جيدة وتتوافر فيها الكتب العربية بنسبة طيبة، في حين لا تجد من الكتب العربية إلا القليل في بعض المؤسسات الكبيرة. وقد لوحظ في معظم هذه المؤسسات نقص في الموارد التعليمية الخاصة باللغة العربية، وخاصة منها الكتب الدراسية، باستثناء معهد واحد فيه مكتبة كبيرة نسبيًا مختصة باللغة العربية، وفيها كتب قديمة وحديثة، ويظهر أن المكتبة تُزوّد بالكتب بشكل مستمر، حسبما ذكر المسؤولون فيها.

وتتقارب المؤسسات التعليمية المستهدفة نسبيًا في مستوى التجهيزات التقنية والمرافق المخصصة لتعليم اللغة العربية. فمعظمها يفتقر إلى معامل لغوية، لكن معامل الحاسب الآلي موجودة في نصف عدد المؤسسات تقريبًا. وتتوفر الوسائل التعليمية التقليدية والتقنية في جميع المؤسسات، وهي مستخدمة ومفعلة كذلك، ويبدو من خلال الزيارات أن الدارسين أنفسهم ممترسون على استخدامها بشكل دائم. وكثير من واجبات الطلبة تُقدّم على المنصات المخصصة للصفوف. ولوحظ أن هناك فصولًا متعددة ومجهزة بالوسائل التقنية الحديثة؛

وذلك حتى في المراكز الإسلامية وبعض المعاهد الثقافية.

ومن الملاحظات المسجلة خلال الزيارات الميدانية أيضًا أن معظم المدرسين، وكثيراً من المعلمين من غير الناطقين بالعربية لغة أولى، يجيدون العربية بطلاقة، لكن لا يبدو أن لديهم شهادات تخصصية في تعليم العربية لغة ثانية، وأبدى بعضهم رغبته في الدراسة والحصول على تلك الشهادات. وأما المعلمون الناطقون بالعربية، وهم قلة، فأغلبهم يحملون مؤهلات لا علاقة لها باللغة العربية. كما لوحظ أن بعض المؤسسات مكتظة بالدارسين، لكن هذا الاكتظاظ ليس داخل الفصول الدراسية، لوجود العدد الكافي منها، ويظهر أن لدى بعض المؤسسات استعداداً لاستقبال مثل هذه الأعداد الكبيرة، وإن كان ذلك بارزاً في مدن دون غيرها. ومما لوحظ أن بعض المؤسسات لديها معلمون يقدمون دروسهم عن بُعد وطلبتهم حاضرون في المؤسسة، وهؤلاء المعلمون هم في الغالب من دول عربية، ولديهم مؤهلات عالية، لكن ليس في تعليم اللغة الثانية.

سابعاً: حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية روسيا الاتحادية: خاتمة

استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية.

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



بدايةً، يتميز المجتمع الروسي بتركيبة سكانية متنوعة اللغات والثقافات والأديان. ورغم أن الروسية هي اللغة الرسمية في روسيا، ويتحدث بها الغالبية العظمى من السكان؛ فإن هناك أكثر من ١٠٠ لغة تنتمي إلى مختلف الأقليات العرقية التي تعيش في البلاد، ومنها اللغة التتارية، والبشكيرية، والشيشانية، والأوكرانية. وإلى جانب المسيحية الأرثوذكسية الروسية التي يدين بها نحو ٧٥٪ من السكان، تضمّ روسيا أقليات دينية أخرى، كالمسلمين والبوذيين والمهود. وفي ظل هذه التركيبة المجتمعية المتنوعة، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في روسيا تلعب دورًا محوريًا في خدمة اللغة والثقافة العربية والهوية الإسلامية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في نشر الدين الإسلامي، والدعوة إلى التعايش الإسلامي الصحيحة، وإحياء الفقه الإسلامي، وتعزيز اللغة والثقافة العربية ونشرها في روسيا، وتوحيد الأمة الروسية، وتزويد الجيل الحديث بالمعرفة النافعة، وتفعيل التواصل الحضاري والثقافي والمعرفي. وتتنوع أهداف مؤسسات تعليم العربية في روسيا؛ حيث تركز على تأهيل الشخصيات الدينية، ونشر الكتب الإسلامية باللغة الروسية، وتعليم اللغة العربية وثقافتها ونشرها، وتنظيم دورات في الخط العربي، وإقامة الاحتفالات والمهرجانات الثقافية العربية.

وتتنوع مؤسسات تعليم اللغة العربية في روسيا ما بين جامعات، ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتُبرز نتائج الدراسة حرص هذه المؤسسات على تقديم برامج تركز على أسس علمية وتربوية صلبة، فالنتائج تشير إلى أن ٧٠٪ من المؤسسات المستهدفة بالدراسة تقدم برامج معتمدة أكاديميًا، وبنفس النسبة السابقة تقدم المؤسسات المستهدفة بالدراسة برامج انغماس لغوي لطلبتها. كما أن جميع المؤسسات المستهدفة تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامجها في اللغة العربية. وأما من حيث الشهادات الممنوحة للطلبة، فإن المؤسسات المستهدفة تقدم شهادات مختلفة تشمل شهادات إنهاء لبرامجها في تعليم العربية، كما تمنح شهادات لدرجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. ورغم التطور الملحوظ في الجانب الأكاديمي، كشفت نتائج الدراسة عن بعض التحديات التي تواجه مؤسسات تعليم العربية في روسيا؛ حيث إن ٩٠٪ من المؤسسات المستهدفة تفتقر إلى معامل لغوية، كما أن نصف المؤسسات تفتقر إلى معامل للحاسب الآلي، إلا أن توفر المكتبات في ٨٠٪ من المؤسسات، وتوفر الوسائل التعليمية في جميع المؤسسات يقلل من أثر التحديات، ويعزز من دعم العملية التعليمية.

وتتسم السياسات اللغوية للمؤسسات المستهدفة بقدر كبير من التشابه. فقد أفادت معظم المؤسسات أن سياستها اللغوية تنص على استخدام اللغتين الروسية والعربية في التدريس

والتواصل داخل المؤسسة. بينما تسمح إحدى المؤسسات باستخدام اللغات الست المعتمدة في منظمة الأمم المتحدة في التواصل داخل المؤسسة، على أن تكون اللغة العربية هي لغة التدريس. وذكرت مؤسسة أخرى أنها تعتمد في سياستها اللغوية ثلاث لغات في التدريس والتواصل، وهي الروسية والإنجليزية والعربية. وذكرت مؤسسة أخرى أن سياستها اللغوية تنص على استخدام الروسية للتواصل داخل المؤسسة وتدريب طلبة المستويات الأولية، بينما يكون استخدام اللغة العربية في تدريس طلبة المستويات المتقدمة.

وتعتمد مؤسسات تعليم العربية في روسيا كتبًا متعددة لبرامجها التعليمية، وتشير النتائج إلى أن أكثرها استخدامًا هو كتاب «العربية بين يديك»، يليه كتاب «العربية بين يدي أولادنا»، ثم كتاب «تعلم العربية»، وكتاب «التكلم»، وكتب أخرى تستخدم بنسب متفاوتة. وتظهر نتائج تحليل مربع كاي أن ثمة علاقة ارتباط قوية وذات دلالة إحصائية بين نوع المؤسسة ونوع الكتب أو السلاسل التي تعتمد عليها ($X^2(11, N = 10) = 31.999, p = 0.001$). كما أن قياس حجم التأثير عند قياسه باستخدام (Cramér's V) يشير إلى أن ثمة علاقة قوية بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها ($V = 0.999$)؛ مما يشير إلى أن نوع السلاسل أو الكتاب المقرر يعتمد على نوع المؤسسة نفسها. فعلى سبيل المثال، يظهر أن سلسلة «العربية بين يديك» هي الأكثر استخدامًا وتطابقًا لدى المراكز الإسلامية، فيما تعتمد الجامعات سلسلة «تعلم العربية». كما يظهر - كذلك - أن سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مستخدمة كذلك لدى الجامعات والمراكز الإسلامية.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية في روسيا طلبة يتفاوتون في خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، ويتضح من إجابات المشاركين أن ٨٤,٩٤٪ منهم يحملون الجنسية الروسية، منهم ٧٣,٤٩٪ من أصول روسية، فيما تعود أصول البقية إلى بلدان مختلفة. وأفاد ٤٢,٧٧٪ من الطلبة المشاركين أن اللغة الروسية هي لغتهم الأولى، كما أفاد نصف الطلبة تقريبًا أنهم يتحدثون اللغة الروسية مع عائلاتهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية من سن ٢٠ إلى ٢٤ عامًا؛ وذلك بنسبة ٤٠,٣٦٪، تليها فئة الشباب لأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ٣٧,٩٥٪، ثم الفئة العمرية من سن ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ١٠,٨٤٪، ثم نسبة ضئيلة قدرها ٠,٦٠٪ من الأطفال دون سن ١٠ أعوام. ويأتي إقبال هؤلاء الطلبة على الالتحاق ببرامج تعليم العربية في روسيا بناءً على أسباب مختلفة ومتعددة؛ حيث أشار بعض الطلبة المشاركين إلى أكثر من عامل يدفعهم إلى تعلم العربية. لكن عامل الدين جاء في المقدمة بنسبة ٦٥,٦٦٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية، بنسبة ٥٩,٦٤٪، وكان أقل الدوافع هو دراسة العربية لتحقيق



متطلب أكاديمي ضمن برامج دراسية أخرى بالنسبة إلى ١٦,٨٧٪ من الطلبة.

ويصاحب التحاق الطلبة ببرامج تعليم العربية في روسيا تصورات إيجابية نحوها؛ حيث أظهروا رضاهم بشكل عام عن معظم جوانب تلك البرامج. وقد برزت تصوراتهم الإيجابية بشكل خاص تجاه معلمهم؛ حيث أظهروا درجة عالية من الرضا عن الكفاءة المهنية للمعلمين، وتعليقاتهم حول كفاءات طلبتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، وتشجيعهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم، وكذلك فيما يخص مناسبة التواصل مع المعلمين ومستوى الدعم المقدم منهم. كما أظهر الطلبة تصورات إيجابية تجاه القيمة التي تضيفها لهم البرامج، ومدى إسهامها في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية، وكذلك الحال تجاه تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم. وامتدت تصورات الطلبة الإيجابية إلى عناصر أخرى تتضمن الأنشطة غير الصفية، وفرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية، والموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية، والمرافق العامة بها، وبيئة الفصل الدراسي.

وقد أظهرت النتائج تقييم رضا الطلبة عن بعض الجوانب المتعلقة ببرامجهم حسب نوع المؤسسات التي يلتحقون بها، فوفقًا لنتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي تبين عدم وجود ارتباط كبير بين نوع المؤسسة ورضا الدارسين تجاه مرافقها التعليمية. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة لمراكز اللغة ($\text{coefficient} = -2.120, p = 0.070$) وللجامعات ($\text{coefficient} = -1.126, p = 0.115$)؛ مما يشير إلى علاقات ليست ذات دلالة إحصائية. وفيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية، فلم تكشف النتائج أيضًا عن وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة؛ حيث كان لمراكز اللغة تأثير ضعيف في رضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية ($\text{coefficient} = -1.200, p = 0.872$)، وكذلك جاء الأمر نفسه في الجامعات ($\text{coefficient} = -0.164, p = 0.784$). وكذلك جاء الأمر مماثلاً فيما يتعلق بالمنهج التعليمية والمحتوى التعليمي الذي تقدمه المؤسسات ورضا الدارسين حوله. فقد أظهرت النتائج أن نوع المؤسسة لا يؤثر بشكل كبير في رضا الطلبة؛ إذ أظهرت مراكز اللغة ($\text{coefficient} = 0.475, p = 0.694$) والجامعات ($\text{coefficient} = 0.219, p = 0.683$) وهي علاقات ليس ذات دلالة إحصائية بارزة. وقد أظهرت نتيجة مربع إيتا (Eta-Square) كذلك - أن هذه العلاقات تعد طفيفة. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة للعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة عن المنهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه للدارسين ($\eta^2 = 0.097$)، وكذلك بين نوع المؤسسة ورضا الدارسين عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية ($\eta^2 = 0.035$). والأمر نفسه فيما يتعلق بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة عن مرافقها ($\eta^2 = 0.255$).

وعلى الرغم من أن الدارسين - بشكل عام- لديهم تصوّرات إيجابية تجاه معظم جوانب البرامج التي يتلقونها، فقد رأت فئة منهم أن البرامج بحاجة إلى التطوير في جوانب كثيرة تتمثل في عدم توافق المناهج مع أهدافهم المهنية، وصعوبة المناهج، وصعوبة اللغة العربية نفسها، وغياب البيئة المحفزة لممارسة اللغة. وأفاد بعض الطلبة أن برامجهم تعتمد في تعليم اللغة العربية على التعلم الذاتي، وذكروا أن هذا التوجه لا يناسبهم؛ مما قلل من مستوى الرضا عن تلك البرامج. كما ذكر بعض الطلبة أن كثيرًا من البرامج لا توفر فرصًا للانغماس اللغوي أو التبادل الطلابي، رغم أهميتها في تحقيق الأهداف، وتلبية الاحتياجات الخاصة بمتعلم اللغة العربية. وأكد بعض الطلبة أن هدفهم من دراسة اللغة العربية هو التمكن من الترجمة، وهو أمر لا تساعد المناهج كثيرًا على تحقيقه. وأكد الطلبة على أن البرامج لا تحقق جميع أهدافهم في التعرف على ثقافات البلدان العربية، رغم وجود بعض الأنشطة الثقافية التي تسعى إلى تحقيق جانب من هذه الأهداف، ومنها مشاهدة الأفلام العربية، والتواصل في بعض الأحيان مع الناطقين الأصليين باللغة العربية في المجتمع المحلي. وأعرب معظم الطلبة المشاركين عن رغبتهم في التعرف على ثقافة البلدان العربية بمختلف مظاهرها، كالعادات والتقاليد واللهجات والفنون، وما يتعلق بالتاريخ والفلسفة العربية.

وفيما يتعلق بالمعلمين في مؤسسات تعليم العربية في روسيا، فقد أظهرت النتائج أن ٣٤,٤٨٪ منهم يحملون درجة البكالوريوس، ويحمل ٣١,٣٪ منهم درجة الماجستير، فيما يحمل ٢٠,٦٩٪ منهم درجة الدكتوراه. وتشير النتائج إلى أن ٥٨,٦٢٪ من المعلمين المشاركين يحملون مؤهلات في تخصص اللغة العربية، كما أن ٤٨,٢٨٪ من المعلمين سبق وأن التحقوا بحلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبية. كما تشير نتائج الدراسة أن أكثر المعلمين يتمتعون بخبرة لا تقل عن ٥ سنوات في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.

ويوظف المعلمون في مؤسسات تعليم العربية في روسيا طرقًا مختلفة في عملياتهم التدريسية، من أبرزها ما وصفوه بالطريقة التقليدية، كطريقة التدريس بالترجمة، لا سيما في شرح القواعد والمفردات، وأفادوا أنها من الطرق الشائعة في ممارساتهم التدريسية. ومن الطرق الأخرى الطريقة السمعية الشفهية، والطريقة التواصلية، وهذه الأخيرة من الطرق الشائعة في بعض الجامعات. وذكر المعلمون كذلك أنهم يستخدمون بعض الطرق التفاعلية، ومنها الأسلوب الحوارية ولعب الأدوار. وأما عن توظيف التقنية في التدريس، فقد ذكر المعلمون أنهم يستخدمونها بشكل واسع، وخصوصًا أن التقنية متوفرة بدرجة كبيرة في المؤسسات، وذكروا أنهم يوظفونها في جوانب مختلفة تتضمن منصات إدارة الصفوف، ومنصات دعم محتوى التعلم.



وأبدى المعلمون تصوراتهم بشأن المحتوى التعليمي المقدم حاليًا في مؤسساتهم؛ حيث ذكروا أنه مناسب إلى حد ما؛ حيث يغطي تقريبًا كافة الجوانب اللغوية التي يحتاجها متعلم اللغة العربية. وبيّنوا أنهم يعتمدون في الغالب كتبًا تعليمية معتمدة، لكن أغلبها مستوردة من خارج روسيا، ولا تتوافق في بعض جوانبها مع الاحتياجات المتنوعة للطلبة.

وتحدث المعلمون عن التحديات التي تواجههم، وذكروا أن أبرزها يتمثل في قلة المحتوى المتعلق بالمحادثة اليومية؛ مما يشكل أحد التحديات التي تواجه المعلمين. وأضاف المعلمون بعض التحديات التي تبرز حاجتهم الماسة إلى التطوير المهني؛ حيث بينوا أنهم يواجهون صعوبة في تدريس بعض الجوانب من اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية؛ لأن أكثرهم ليسوا متخصصين في تدريس اللغات الأجنبية، وأفاد آخرون أنهم يدرّسون اللغة العربية بطريقة تشبه تدريسها للمتحدثين بها لغة أولى، مع أن الفرق بينهما كبير؛ لكن عدم تخصصهم في تدريس اللغات الأجنبية هو ما اضطرهم لهذه الطريقة. كما ذكر بعض المعلمين أن التنوع الثقافي الكبير، واللهجات العربية المتعددة تمثل جزءًا من التحديات التي تواجههم في تدريس اللغة العربية نظرًا لنقص المواد العلمية المتخصصة في هذا الجانب.

ولتجاوز التحديات، قدم المعلمون بعض المقترحات لتحسين برامجهم، ومن مقترحاتهم تنظيم اللقاءات الدورية لمناقشة طرق وإستراتيجيات التدريس الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، والمشكلات والتحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في روسيا. واقترحوا كذلك توسيع وتفعيل اتفاقيات التعاون القائمة حاليًا بين مؤسسات وبرامج تعليم العربية، إضافة إلى إقامة مؤتمرات علمية تبناها الجامعات في الداخل، ويُستدعى لها الخبراء المتخصصون من كافة أنحاء العالم. ومن مقترحاتهم أيضًا، إنشاء منصة علمية تجمع معلمي اللغة العربية في روسيا، على أن يخصص جزء منها للطلبة ليكون مصدرًا علميًا ومعرفيًا لهم. كما اقترح المعلمون أن تتوسع المؤسسات في برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي مع الجامعات العربية.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم العربية في روسيا، أفاد مديرو المؤسسات أن الموارد المتاحة، سواء كانت مالية أو بشرية، تؤثر بشكل كبير في إدارة البرامج. وحتى وإن كانت الموارد المالية مناسبة، فإن الموارد البشرية تعاني نقصًا كبيرًا؛ حيث إنه من الصعب جدًا إيجاد معلمين متخصصين في تعليم اللغات الأجنبية، كما أن نقص الموارد المالية وغيرها من العوامل لا تساعد على توفير فرص لتطوير كفاءات المعلمين الحاليين.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج مباشرة. وتفاوتت آراء المديرين في هذا

الشأن؛ حيث يفيد ٣٠٪ من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة من برامجهم تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪ من الطلبة، ويفيد ٣٠٪ آخرون من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة تزيد عن ١٥٪، في حين يفيد ٢٠٪ من المديرين أن نسبة التسرب تقل عن ٥٪ من الطلبة، فيما يفيد ١٠٪ أن نسبة تسرب الطلبة تتراوح بين ١١٪ إلى ١٥٪، وذكر ١٠٪ أنهم لا يملكون بيانات مؤكدة عن نسب تسرب الطلبة من برامجهم. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركة إلى أسباب شخصية، ويرى كثير منهم أنها تعود لصعوبات تعليمية، فيما يرى البعض أنها تعود لأسباب مالية، أو لعدم الاهتمام الكبير بتعلم العربية مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم. ولم تظهر النتائج أن ثمة علاقة بين نسبة التسرب ونوع المؤسسة. فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات ($\text{coefficient} = -2.1913, p = 0.187$)، ولمراكز اللغة ($\text{coefficient} = -1.2966, p = 0.355$) عدم وجود علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة التي كان يدرس فيها المتسربون. على الجانب الآخر، أظهرت نتائج مربع إيتا (Eta-Square)، - على سبيل المثال - أن ثمة علاقة قوية وبارزة إحصائياً بين ظاهرة التسرب ونوع الشهادات التي يمنحها البرنامج بعد انتهاء الدراسة ($\eta^2 = 0.722$)؛ إذ يظهر أن التسرب يبرز لدى المؤسسات التي تمنح شهادات إتمام فحسب لخريجها، بل ويعد السبب الرئيس وفقاً للنتائج في تسرب الدارسين. كما وجدت علاقة قوية أخرى بين مدة البرنامج وتسرب الدارسين ($\eta^2 = 0.559$). وهو ما يشير إلى أن هيكل البرنامج قد يؤثر في الاحتفاظ بالطلبة أكثر من نوع المؤسسة نفسها.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف بعد تخرجهم مباشرة، فيُقدّر ٣٠٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة لجميع الخريجين، ويقدرها ٣٠٪ آخرون من المديرين بأنها متاحة لما بين ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الخريجين، ويقدر ٢٠٪ من المديرين بنسبة أن الفرصة متاحة أمام ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الخريجين، فيما يقدر ١٠٪ من المديرين أن فرص التوظيف متاحة لما نسبته ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ من الخريجين، في حين يقدر ١٠٪ آخرون أن فرص التوظيف متاحة للطلبة بما لا يزيد عن ٣٠٪ من إجمالي الخريجين. وقد أظهرت نتائج الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات ($\text{coefficient} = 3.800, p = 0.039$) وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة في فرص الخريجين في التوظيف، كما أكدت قيمة مربع إيتا (Eta-Square) وجود علاقة قوية ($\eta^2 = 0.685$) بين نوع المؤسسة وفرص التوظيف بعد التخرج؛ مما يشير إلى أنه رغم عدم تحقيق الدلالة الإحصائية في بعض المؤسسات، فإن نوع المؤسسة يلعب دوراً كبيراً في فرص التوظيف للخريجين من برامج اللغة العربية. وتشير هذه النتيجة إلى أن الجامعات قد توفر شبكات علاقات مهنية أفضل، أو برامج تدريبية تعزز من فرص التوظيف مقارنة بالمراكز الأخرى.



وقدم مديرو المؤسسات بعض المقترحات لتحسين برامج تعليم العربية في روسيا، وتضمنت مقترحاتهم تطوير المناهج الدراسية، وتفعيل إستراتيجيات وطرق التدريس الحديثة، وإيجاد البيئات المناسبة ليمارس الطلبة فيها اللغة العربية. كما اقترح المديرون عقد اتفاقيات تعاون مع المؤسسات المعنية في العالم العربي لتطوير البرامج أكاديميًا، وتعزيز أشكال التعاون الثقافي مع البلدان العربية، وإقامة المهرجانات والأسابيع الثقافية العربية التي ستحظى في رأيهم بإقبال كبير في أوساط المجتمع، وستسهم كثيرًا في تعزيز دور برامج اللغة العربية في روسيا. كذلك فقد اقترح المديرون توفير فرص متقدمة لتطوير كفاءة المعلمين وتأهيلهم مهنيًا لتدريس اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية. إضافة إلى تنظيم المسابقات، وإيجاد الحوافز والمنح الدراسية لطلبة البرامج؛ كي يلتحقوا بالجامعات المتخصصة.

وبناءً على النتائج السابقة؛ فيبدو أن لمؤسسات تعليم العربية في روسيا، إذا ما وُضعت طبيعتها ونوعها في عين الاعتبار، أن لها دروًا متواضعًا في التأثير في العملية التعليمية، وهو متمثل في أثرها في اختيار المناهج والمقررات الدراسية، وفرص توظيف الخريجين. ولذا، تظل هناك فجوات عبر جميع المؤسسات في جوانب متعددة تتضمن المرافق والموارد المتاحة، ومواءمة برامج تعليم اللغة العربية مع مختلف احتياجات الطلبة. ولعل ذلك يؤكد تقديم عددٍ من التوصيات والمقترحات لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في روسيا، وتتضمن هذه التوصيات تأهيل وتطوير المرافق في جميع المؤسسات، وتوفير الموارد التعليمية والتقنية بما يلبي احتياجات الطلبة، وطبيعة العملية التعليمية، ومتطلبات التعليم المعاصر. ومن التوصيات كذلك إيجاد فرص للتدريب العملي للطلبة، وتطوير مهاراتهم بما يتفق مع متطلبات سوق العمل لتعزيز فرص الخريجين في التوظيف. كما يُوصى بتصميم برامج ومناهج متنوعة بما يستجيب لاحتياجات الطلبة المختلفة ودوافع تعلمهم للغة العربية لضمان زيادة مستوى رضا الطلبة، واستمرارهم في برامج تعليم اللغة العربية.

شكر وتقدير

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



د. أحمد بن علي الأخشي.

د. أحمد الحقباني.

أ. أسيل السيف.

أ. إلهام بنت دالش 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. عبد الإله ولد حرمه.

د. عبدالرحمن السلیمان.

د. عبدالله الصبيحي.

د. عبدالله العمري.

د. عماد بن عبدالله الأنصاري.

أ. غدي معتوق.

د. فيصل بن حمد الحربي.

د. فاطمة سعيد.

د. محمد لطفي الزليطني.

أ.د. محمود بن عبدالله المحمود.

د. منصور ميغري.

د. نايف العمري.

د. نجلاء بنت عبدالرحمن الزامل.

أ. نهال بنت علي القحطاني.

فريق جمع البيانات في قارة أوروبا

أ. إبراهيم عز الدين.

أ. أحمد زيدان.

د. إليسا فريرو.

أ. أماني العتيبي.

أ. أمنة شهوفتش.

أ. إيمان الخطابي.

د. إيمان المامي.

د. حسين الخزرجي.

د. ربي خماس.

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).



