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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية الهند

٤٧

التخطيط اللغوي

نسخة أولية

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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية الهند

٤٧
التخطيط اللغوي

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

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية الهند

ⓒ مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦هـ

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

٨١ ص ؛ ١٧*٢٤ سم.- (التخطيط اللغوي ؛ ٤٧)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٥٤٠
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٥٧-٦

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

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

بسم الله الرحمن الرحيم

فهرس التقرير

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ٥
كلمة المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) ٦
مقدمـــة التقريـــر ٨

جمهورية الهند ١٣

أولًا - نبذة عامة : ١٦
ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الهند ١٩
ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الهند: ٢٥
رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية الهند ٤١
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الهند ٥٧
سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٧١
سابعًا - ملخص حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية الهند: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية ٧٣

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

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

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

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

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

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

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

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

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

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

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

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

في الدبلوماسية بعامة، والدبلوماسية الثقافية العربية بخاصة، والتوسع في الإعلام العربي الرسمي والرقمي عامِّه وخاصِّه، ومن ثم عقدُ شراكات أقوى بين الدول العربية والشبكات اللغوية العالمية، والمنظمات الدولية، لتعزيز المكانة العالمية للغة العربية وسيطًا تواصليًّا يُبرز الثقافة العربية والحضارة العربية الإسلامية.

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمـــة التقريـــر

تُشكِّل اللغة العربية في آسيا نسيجًا غنيًّا ومتنوعًا، امتدَّ عبر تاريخ طويل ليتصل بالحاضر، حاملاً في طياته إرثًا ثقافيًّا وحضاريًّا عريقًا. فمنذ البواكير الأولى للإسلام، انطلقت جسور التواصل بين العالم العربي وآسيا. وقد حملت تلك الجسور معها اللغة العربية بوصفها لغة دين، وعلم، ومعرفة، ولغة تجارة، وحوار دبلوماسي (عالـــم، 2016; Gasimova, 2019). لقد أسهمت العديد من العوامل في غرس بذور اللغة العربية في القارة الآسيوية، ومن أبرزها: انتشار الإسلام، والعلاقات التجارية والثقافية، والحركات الإصلاحية والدعوية، إضافةً إلى العلاقات السياسية والدبلوماسية (أفندي، ٢٠١٩).

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

وعلى الرغم من هذه العوامل التي ساعدت في انتشار اللغة العربية في آسيا، فإن انتشار اللغة العربية في القارة الآسيوية يواجه بعض التحديات. من أبرزها: نقص الموارد التعليمية من كتب ومناهج ومُعلمين مؤهلين (الحاج، 2017 ,Khan, 2013). كما أن تركيز التعليم على الفُصحى وإهماله للَهجات يُؤدي إلى صعوبة في التواصل (الحاج، 2017 ,Sumi & Sumi, 2022). كذلك، فإن الفروقات اللغوية والثقافية بين العربية واللغات الآسيوية تُمثل تحديًا في إتقان الكتابة والقواعد والنطق (Sumi & Sumi, 2016; Rhaman, 2014; Mansur, 2023). كما أن قلة الفرص المتاحة لممارسة اللغة وغياب التواصل مع الناطقين بها تعوق تطوير الطلاقة اللغوية (Tsukada, ٢٠١١). من جانب آخر، فإن ضعف مكانة اللغة العربية في سوق العمل يُقلل من دافعية البعض لِتعلُّمها (العوضي، ٢٠١٦). وبالرغم من حجم التحديات، فإن هناك فرصًا واعدةً لِتعزيز مكانة اللغة العربية في القارة الآسيوية؛ من خلال تطوير مناهج التعليم، وتوظيف التقنية في خدمة تعليم اللغة، وتعزيز التبادل الثقافي والأكاديمي بين العالم العربي وآسيا.

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

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

معايير اختيار الدول المستهدفة في آسيا:

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

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

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

معايير اختيار المؤسسات التعليمية المستهدفة:

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

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

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

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

وانطلاقًا من المعايير السابقة، التي ركَّزت على مؤشرات التنوُّع اللغوي والعرقي والديني، اختار التقرير ثماني دول آسيوية موزعة على مناطق القارة. وشملت هذه الدول: الهند، والصين، وإندونيسيا، وماليزيا، والفلبين، وقيرغيزستان، وأذربيجان، واليابان. ويُمثِّل اختيار هذه الدول الثماني تنوُّعًا ثقافيًا ولغويًا وجغرافيًا غنيًا؛ وهو ما يسهم في تقديم صورة أكثر شموليةً لواقع تعليم اللغة العربية في آسيا. ومما هو جديرٌ بالذكر أن اختيار هذه الدول لم يقتصر على مدى تحقيقها للمعايير المحددة فحسب، بل راعى أيضًا بعض الجوانب اللوجستية ودرجة التعاون التي أبدتها المؤسسات التعليمية في كل دولة. وبناء عليه، تم استبعاد بعض الدول التي لم تتوافر فيها جميع المعايير أو لم تُبدِ مؤسساتها تعاونًا، واستبدلت بها دولٌ أخرى حقَّقت هذه المعايير، وأبدت رغبةً في المشاركة في الدراسة.

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

آلية جمع البيانات:

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

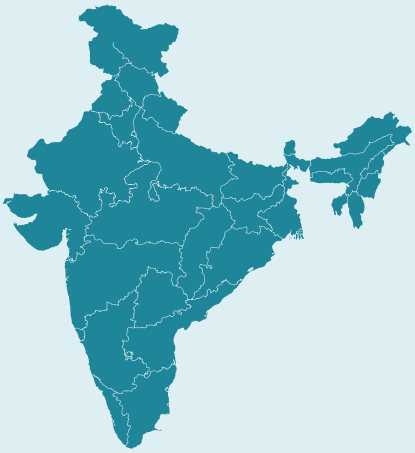
وبعد الانتهاء من جَمْع البيانات، قام جامعو البيانات بتدوين تقارير ميدانية عن كل مؤسسة؛ وذلك لتسجيل ملاحظاتهم وانطباعاتهم حول واقع تعليم اللغة العربية في كل مؤسسة. ولكي تكون هذه التقارير متسقةً في بنائها في جميع المؤسسات؛ وضع فريق العمل عددًا من الجوانب المرتبطة بالبنية التحتية للمؤسسات، ولغة التواصل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

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

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

جمهورية الهند

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم



١٠	المؤسسات
١٠	المديرون
٤٥	المعلمون
٢٩٧	الطلاب

المدن المستهدفة

بولواما	حيدر أباد	كلكتا	لكناو
تلشيري	فاراناسي	كوزهيكود	نيودلهي

أولاً - نبذة عامة :

تقع جمهورية الهند في جنوب آسيا، وتحدّها باكستان والصين ونيبال وبوتان وبنغلاديش وميانمار. وعاصمتها نيودلهي، وهي ثاني أكبر مدينة في الهند من حيث عدد السكان. تقدَّر مساحة الهند بنحو ٣,٣ مليون كيلو متر مربع، ويبلغ عدد سكانها نحو ١,٤ مليار نسمة (Ministry of External Affairs of India, 2020).

تضم جمهورية الهند أكثر من ٢٠٠٠ مجموعة عرقية متعددة الثقافات والأديان، وتتحدث أكثر من ١٢٠٠ لغة مختلفة. وتعدُّ الهندوسية والإسلام والمسيحية والبوذية والسيخية والجينية من الديانات الرئيسة في الهند (Gupta. & Dasgupta, 1970).

والهندية هي اللغة الرسمية في جمهورية الهند، وتنتمي إلى عائلة اللغات الهندية الأوروبية (Kachru, 2006). وهناك إلى جانبها لغات أخرى، من بينها اللغة الدرافيدية والتبتية والبورمية والأوستروآسياتية والعربية، وتُستخدم جميعها كلغات رسمية أو لغات إقليمية أو لغات أقليات. ولبعض هذه اللغات أنظمة كتابة تختلف عن الأبجدية الديفاناغرية المستخدمة في كتابة اللغة الهندية، كالأبجدية العربية أو البنغالية أو التاميلية أو الغوجاراتية (Lewis et al., 2016).

وعلى الرغم من أن دستور الهند يعترف بوجود ٢٢ لغة رسمية في البلاد، فإن اللغة الهندية هي الأكثر شيوعا، بالإضافة إلى اللغات الإقليمية الأخرى (Kachru, 2006). وتحظى اللغة الإنجليزية بشعبية كبيرة في الهند بوصفها لغةَ تواصل، وتدرَّس كمادة إلزامية في معظم مدارس الهند. وتأتي الإنجليزية في مقدمة اللغات الأجنبية المستعملة في الهند، إلى جانب اللغتين الفرنسية والألمانية (Mahapatra et al, 2023). وتأتي بعدها لغات أجنبية أخرى بدأت تحظى بقدر من الاهتمام في الهند، مثل لغة الماندرين الصينية، واللغة الكورية، واللغة العربية (Ver-steegh, 2015; Mahapatra, & Anderson, 2023). ولعلّ الاهتمام المتزايد بالثقافات المتنوعة في وسائل الإعلام والترفيه الهندية قد أسهم في زيادة الإقبال على هذه اللغات. ويبلغ عدد مستخدمي الصينية لغةً أجنبية في الهند بنحو ١٠ آلاف، والكورية بنحو ١٠,٧ آلاف، والعربية بنحو ٥٩ ألفا (Eberhard et al., 2024).

وأما اللغة العربية، فإن ارتفاع عدد مستخدميها لغةً أجنبية في الهند سببه ارتباطها الوثيق بالإسلام، وهو أمر جعلها تحظى باهتمام متزايد ربما لا تحظى به مثيلاتها من اللغات الأجنبية المستعملة في الهند (يوسف وآخرون، ٢٠٢٠). فقد كان للغة العربية دور كبير في نشر الإسلام

والحضارة العربية في الهند. وتعدُّ العربية من اللغات المفيدة في مجال الثقافة والتجارة والدين، ولها دور في بناء جسور التواصل مع العالم العربي والإسلامي (Rahman, 2010). وهي تدرَّس في العديد من الجامعات الهندية، مثل جامعة مَوْلانا أزاد الوطنية الأوردية Maulana Azad National Urdu University، وجامعة باناراس الهندية Banaras Hindu University، وجامعة ميليا الإسلامية Jamia Millia Islamia، وغيرها من المدارس والمعاهد في الهند.

ويعود تاريخ دخول اللغة العربية إلى الهند إلى ما قبل بدايات الفتح الإسلامي، في القرن الثامن الميلادي. فقد حضر العرب إلى شبه القارة الهندية قبل الإسلام بزمن بعيد، وكانوا تجارا وملاحين يقومون على خطوط التجارة والملاحة البحرية بين الهند وشبه الجزيرة العربية (عالم، ٢٠١٦). ومع دخول الإسلام إلى الهند في القرن الثامن الميلادي، توطدت العلاقة بين الهند واللغة والعربية، لتصبح العربية لغة رسمية في البلاد (عالم، ٢٠١٦). وكان أول نقش عربي عُثر عليه في الهند هو نقش المسجد الجامع في بنبهور، بإقليم السند، وهو مؤرخ في سنة ١٠٧ هـ/ ٧٢٧ م، وهو أقدم نماذج الخط العربي الإسلامي المنقوش على الأحجار (عالم، ٢٠١٦). واستمر الحكم الإسلامي في الهند أكثر من أربعة عشر قرنا.

في العصر الحديث، بدأ تعليم اللغة العربية في الهند خلال القرن الثامن عشر الميلادي، وهي الفترة التي شهدت نشأة مؤسسات التعليم الدينية التقليدية في الهند، وتحديدًا نشأة الكتاتيب والمدارس الدينية المعروفة باسم "مدرسة" Madrasa. كان الهدف الأساسي من هذا التعليم هو تمكين الطلبة المسلمين من قراءة القرآن الكريم وفهم تعاليم الإسلام وتعلُّم اللغة العربية باعتبارها هي لغة النص القرآني والعلوم الإسلامية (Hasanuzzaman, 2012) . وكانت الكتاتيب منتشرة في القرى والمدن، وتقوم على تعليم القرآن الكريم وأساسيات اللغة العربية عن طريق التلقين والحفظ (Rahman, 2014). وأما المدارس الدينية، فكانت تمثل مؤسسات تعليمية أكثر تطورا، وكانت تقدم تعليمًا أوسع في العلوم الإسلامية، بما في ذلك الفقه وعلوم الحديث والتفسير، مع التركيز على اللغة العربية وآدابها (عالم، ٢٠١٦). وكانت المناهج الدراسية في الكتاتيب والمدارس الدينية تقوم أساسًا على علوم الدين، مع تدريس اللغة العربية كأداة لفهم تلك العلوم. وكان الطلبة يتعلمون القراءة والكتابة باللغة العربية، بالإضافة إلى قواعد النحو والصرف وبعض المواد الأخرى، كالحساب والفلك والطب، ولكن بشكل محدود (Khan, 2013). وكان لتعليم اللغة العربية في تلك الفترة دور حاسم في نشر الإسلام وتعزيز الثقافة الإسلامية في شبه القارة الهندية. كما أسهم في تطوير الأدب والفكر الإسلامي في الهند؛ حيث أنتج العديدُ من العلماء المسلمين الهنود أعمالاً بارزة باللغة العربية

(عالم، ٢٠١٦). والأهم من ذلك كله أنه ساعد على الحفاظ على اللغة العربية لغةً حية في الهند.

شهد تعليم اللغة العربية في الهند خلال القرن التاسع عشر وحتى زمننا الحاضر تحوّلات كبيرة، متأثرًا بالتطورات السياسية والاجتماعية التي مرت بها البلاد (عالم، ٢٠١٦). فقد واصلت المدارس الدينية التقليدية، المعروفة باسم "مدرسة"، دورها النشيط في تعليم اللغة العربية، مع التركيز على العلوم الإسلامية التقليدية، كعلوم القرآن والحديث والفقه والتفسير (Hasanuzzaman, 2012). ومع بزوغ فجر القرن التاسع عشر، ظهرت مدارس إسلامية حديثة، مثل دار العلوم ديوبند (Darul Uloom Deoband)، وجامعة عليكرة الإسلامية (Aligarh Muslim University)، سَعتْ إلى تحديث نظام التعليم الإسلامي وإدخال العلوم الحديثة ضمن مناهجها الدراسية إلى جانب العلوم الإسلامية التقليدية Khan 2013,. في الوقت نفسه، أدخلت الحكومة البريطانية تعليم اللغة العربية في بعض المدارس والجامعات الحكومية، وإن كان بشكل محدود؛ وذلك لخدمة مصالح الإدارة الاستعمارية أساسًا (عالم، ٢٠١٦).

بعد استقلال الهند عام ١٩٤٧، توسَّع تعليم اللغة العربية بشكل ملحوظ، فأُنشِئت أقسام للغة العربية في العديد من الجامعات الحكومية والخاصة (Khan, 2013)، ولم يعُدْ تعليم العربية يقتصر على العلوم الإسلامية التقليدية، بل صار يشمل جوانب مختلفة من اللغة والأدب والثقافة العربية. وظهرت كذلك معاهد ومراكز متخصصة في تعليم اللغة العربية للكبار والأطفال؛ مما أسهم في زيادة فرص تعلم اللغة.

وفي عصرنا الحاضر، تُدرَّس اللغة العربية في العديد من المدارس والجامعات الهندية لغةً اختياريةً يمكن للطلبة اختيارها ضمن برامج دراستهم الأكاديمية (Khan, ٢٠١٣; Hasanuz-zaman, 2012). وازداد الطلب على تعلم اللغة العربية في الهند لأسباب متعددة، منها نموّ العلاقات التجارية والاقتصادية مع الدول العربية، والاهتمام بالثقافة العربية والإسلامية، والرغبة في العمل في دول الخليج العربي (Khan, 2013; Hasanuzzaman, 2012).

وبالرغم من أن للغة العربية تاريخا طويلا في الهند، فإن تعلُّمها لغةً أجنبية يواجه تحديات عديدة. فالموارد المتاحة لتعليم العربية محدودة، خصوصًا في المناطق الريفية النائية حيث يصعب وجود معلمين مؤهلين ومواد تعليمية مناسبة (Khan, 2013). بالإضافة إلى ذلك، تمثل صعوبة اللغة العربية نفسها عائقًا أمام الناطقين باللغات الهندية، الذين يجدون صعوبة في إتقان نظام الكتابة العربية المختلف والقواعد النحوية المعقدة وقواعد النطق الصحيح

(Rahman, 2014; Hazari, 2023). كما يعاني المتعلمون من قلة فرص ممارسة اللغة خارج الفصول الدراسية، خصوصًا في ظل غياب الاتصال المباشر بالمجتمع العربي؛ مما يعوق لديهم تطوير طلاقة لغوية ومهارات تواصل فعّالة (Khan, ٢٠١٣). وقد يفتقر بعضهم إلى الحافز القوي لتعلُّم اللغة، خصوصًا إذا لم تكن لديهم علاقات شخصية أو مهنية قوية بالعالم العربي (Qutbuddin, 2007). علاوة على ذلك، وفي ظل هيمنة اللغة الإنجليزية بوصفها لغة التواصل والأعمال الرئيسة في الهند، فإن بعض أبناء الهند يفضلون التركيز على تحسين مهاراتهم في اللغة الإنجليزية بدلا من تعلُّم لغة أجنبية أخرى مثل العربية (Rahman, 2014).

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

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الهند

للتعرف على مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية الهند، شملت الدراسة عشر مؤسسات تعليمية تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية. وتمحورت في هذا القسم حول رسالة المؤسسة، وأهدافها، وسياستها اللغوية وعدد الموظفين الإداريين العاملين فيه، وكذلك عدد المعلمين والطلبة. وركزت بعض الأسئلة على اللغات الأخرى التي تدرس في المؤسسة إلى جانب اللغة العربية وما إذا كانت المؤسسة معتمِدة أم لا. ومن جهة أخرى، اتجهت الأسئلة نحو

توضيح ما إذا كانت هذه المؤسسات تمنح شهادات لطلابها، وهل تضم معامل لغوية أو مكتبات وما مدى غنى تلك المكتبات بالكتب الهادفة ذات الصلة.

١. رسالة المؤسسات:

تمثلت رسائل مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الهند في جوانب عديدة. فقد ذكرت خمس مؤسسات أن رسالتها تتمثّل في تدريس العلوم والفنون واللغات. وأفادت مؤسستان أن رسالتهما تتمحور حول نشر المعرفة العامة التي من بينها اللغات وتقديمها للجميع. وأكدت مؤسستان أخريان أن رسالتهما تتمثل في تعليم العربية وتأهيل الخريجين لسوق العمل في الهند. فيما أفادت مؤسسة واحدة أن توطيد العلاقات العربية الهندية عبر تعليم العربية هو ما تنص عليه رسالتها.

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف المؤسسات في جمهورية الهند، ويمكن إجمالها حسب الآتي:

أ. تعليم اللغة العربية والأردية والفارسية.

ب. غرس حب العربية والتوحيد في النشء.

ج. تمكين الطلبة فكريًّا وعلميًّا من خلال تدريس اللغات.

د. تعليم الأقليات وتثقيفهم.

هـ. تعليم العلوم العربية والإسلامية والتعرف على الثقافة العربية.

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

تنوعت المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الهند بين كليات جامعية ومراكز إسلامية ومركز لتعليم اللغة. وتنوعت كذلك من حيث عدد طلبتها وأعضاء طواقمها التعليمية والإدارية، واللغات التي تقوم بتدريسها إلى جانب العربية. وفي الجدول (١,٦) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١,٦: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلبة المسجَّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمُها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً
			إناث	ذكور				
جامعة	١٩١٨	معتمدة	١٠	٦٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة دبلوم/ بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه	نصف سنوي	أكثر من سنتين
جامعة	١٩٧٣	معتمدة	٢٥	١٥٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه	نصف سنوي	أكثر من سنتين
جامعة	١٩٧٤	معتمدة	-	١٢٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام/ شهادة دبلوم/ بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه	فصلي	٦-١٢ شهرًا / سنة إلى سنتين/ أكثر من سنتين
جامعة	١٩٧٨	معتمدة	١٦٠	٤٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة دبلوم/ بكالوريوس/ ماجستير	فصلي	سنة إلى سنتين/ أكثر من سنتين
جامعة	١٩٩٨	معتمدة	٤٠	٦٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة دبلوم/ بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه	نصف سنوي	سنة إلى سنتين
جامعة	٢٠٠٧	معتمدة	٩٠	١٩٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	٢٠٠٩	معتمدة	٣٦	١٥٧	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة دبلوم/ بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه	نصف سنوي	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٤	غير معتمدة	١٠	٢٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة دبلوم	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٩	غير معتمدة	٧٠	٦٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	ثلاثة شهور	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	٢٠١٥	معتمدة	٨	٤٧	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام/ شهادة دبلوم	فصلي	٦-١٢ شهرًا

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

شملت هذه الدراسة عشر مؤسسات لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الهند. وقد تنوّعت هذه المؤسسات بين كليات جامعية (٧ كليات)، ومراكز إسلامية (اثنين)، بالإضافة إلى مركز لتعليم اللغة. وهي معتمَدة أكاديميًّا بنسبة ٨٠٪. وقد بيّنت الدراسة أن عدد الطلبة الذكور المسجلين حاليّا في برامج اللغة العربية يتراوح بين ٢٠ إلى ١٩٠ طالبًا، ومن الإناث بين ٨ إلى ١٦٠ طالبة، مع تبايُن في أعداد الطلبة المسجلين في البرامج المنفذة. وأما متوسط أعداد الخريجين في برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيتضح أنه يتراوح بين ٢٠ و٥٠ طالبًا في رأي ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة، فيما يرى ٥٠٪ منهم آخرون أن العدد يزيد عن ٥٠ طالبًا.

وأما المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها تلك المؤسَّسات لخرّيجي برامج اللغة العربية، فتبيّن الدراسة أن ٧٠٪ منها تمنح شهادة دبلوم، فيما تمنح جميع الكليات شهادة البكالوريوس ودرجة الماجستير. وتتبع ٥٠٪ من تلك المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، في حين تعمل ٤٠٪

منها بالنظام نصف السنوي. وتستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية لأكثر من سنتين في ٦٠٪ من المؤسسات المشاركة، فيما تتراوح مدة البرنامج بين سنة إلى سنتين في ٤٠٪ منها.

وتنتهج المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متفاوتة إلى حد ما. فقد أفادت ثماني مؤسسات أن سياستها اللغوية التواصلية داخل المؤسسات تنص على استعمال ثلاث لغات هي: الإنجليزية والأوردية والبنغالية. فيما نصت مؤسستان على أن العربية هي لغة التواصل المعتمدة داخل المؤسسة. وأشارت أغلب المؤسسات إلى أنها تسعى لتكون العربية هي لغة التدريس داخل الفصول وتشجع المعلمين والطلاب على ذلك.

من جهة أخرى، أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمَد في بعض المؤسسات المستهدفة فقط وليس في جميعها، ويتم ذلك الاختبار بطرق وأساليب متنوعة، مثلما يظهر في الجدول (٢,٦):

الجدول ٢,٦: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٤	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٢	٢
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
٢	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٢	-
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٤	

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

ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,٦) بيان للنتائج:

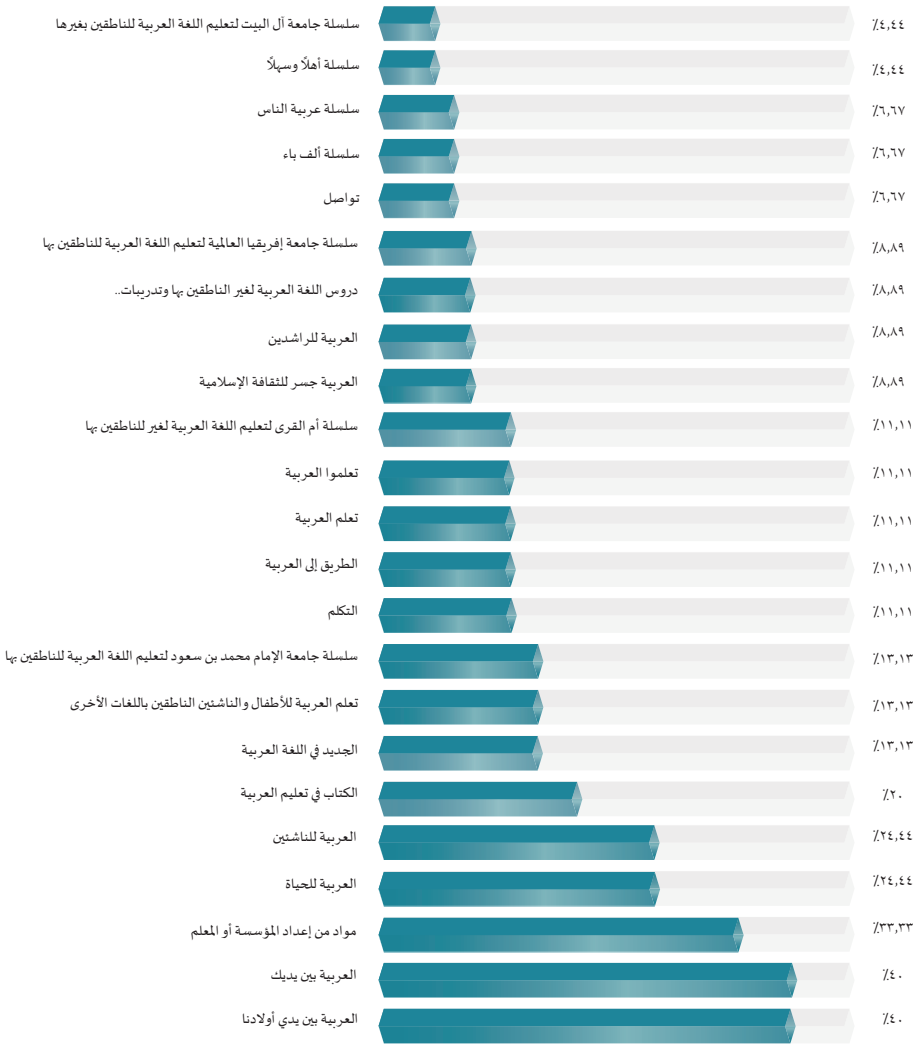
الجدول ٣,٦: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة		الإجمالي
	نعم	لا	
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٢	٨	١٠
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٨	٢	١٠
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٩	١	١٠
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٧	٣	١٠

حيث يتبيّن أن المعمل اللُّغوي غير متوفر في ٨٠٪ من المؤسسات المشاركة، فيما يوجد معمل الحاسب الآلي في ٨٠٪ منها، وهناك مكتبة في ٩٠٪ من المؤسسات، وتتوافر الوسائل التعليمية في ٧٠٪ منها فقط.

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

الشكل ١,٦: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



تنوعت سلسلة الكتب المستخدمة أساسًا في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في جمهورية الهند. وتبين الدراسة أن أكثرها استخدامًا هو كتاب «العربية بين يدي أولادنا»، وكتاب «العربية بين يديك» بنسبة متساوية قدرها ٤٠٪ لكل منهما، يليهما مواد من إعداد المؤسسة أو المدرّس بنسبة ٣٣,٣٣٪، ثم «الكتاب في تعليم العربية» بنسبة ٢٠٪، ثم كتاب «الجديد في اللغة العربية»، وكتاب «تعلّم العربية للأطفال والناشئين بلغات أخرى»، و«سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» بنسبة متساوية قدرها ١٣,٣٣٪ لكل منها. ويأتي بعد ذلك كتاب «التكلم» وكتاب «الطريق إلى العربية» وكتاب «تعلّمْ العربية» وكتاب «تعلّموا العربية» و«سلسلة جامعة أم القرى لتعليم العربية لغير الناطقين بها» بنسبة متساوية قدرها ١١,١١٪ لكل منها، ثم كتاب «العربية جسر للثقافة الإسلامية» وكتاب «العربية للراشدين» وكتاب «دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها وتدريبات المحادثة» و«سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين» بنسبة متساوية قدرها ٨,٨٩٪ لكل منها، ومجموعة أخرى من الكتب الأخرى مستعملة بنسبة تقل عن ٧٪.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الهند:

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية الهند، وعددهم 792 طالبًا وطالبة، من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية، وفي الجدول التالي بيان بهذه الخصائص:

الجدول ٤,٦: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	١٩٠	٦٣,٩٧٪
	أنثى	١٠٧	٣٦,٠٣٪
	الإجمالي	٢٩٧	١٠٠٪
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٠	٠,٠٠٪
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	١٢	٤,٠٤٪
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٢٢	٧,٤١٪
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	١٦١	٥٤,٢١٪
	أكثر من ٢٤ عامًا	١٠٢	٣٤,٣٤٪
	الإجمالي	٢٩٧	١٠٠٪

المرحلة الدراسية	الابتدائية	٧	٪٢,٣٦
	المتوسطة	١٧	٪٥,٧٢
	الثانوية	٣٠	٪١٠,١٠
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٧١	٪٢٣,٩١
	دراسات عليا	١٦٧	٪٥٦,٢٣
	لا يدرس	٥	٪١,٦٨
	الإجمالي	٢٩٧	٪١٠٠
الجنسية	الهند	٢٩٤	٪٩٨,٩٩
	النيبال	١	٪٠,٣٤
	لا إجابة	٢	٪٠,٦٧
	الإجمالي	٢٩٧	٪١٠٠
البلاد الأصلية	الهند	٢٨٣	٪٩٥,٢٩
	مصر	٨	٪٢,٦٩
	كشمير	٣	٪١,٠١
	اليمن	٢	٪٠,٦٧
	النيبال	١	٪٠,٣٤
	الإجمالي	٢٩٧	٪١٠٠
اللغة الأولى	اللغة الميليارية	٨١	٪٢٧,٢٧
	اللغة الأوردية	٧٩	٪٢٦,٦٠
	اللغة البنغالية	٦٢	٪٢٠,٨٨
	اللغة العربية	٢٣	٪٧,٧٤
	اللغة الكشميرية	٢١	٪٧,٠٧
	اللغة الهندية	١٥	٪٥,٠٥
	اللغة الإنجليزية	٦	٪٢,٠٢
	اللغة الهندية والأوردية والإنجليزية	١	٪٠,٣٤
	اللغة الهندية والبنغالية	١	٪٠,٣٤
	اللغة الهندية والإنجليزية	١	٪٠,٣٤
	اللغة الهندية والأوردية	١	٪٠,٣٤
	اللغة البنغالية والاسامية	١	٪٠,٣٤
	اللغة الهندية والأوردية والعربية والإنجليزية	١	٪٠,٣٤
	اللغة الكشميرية والأوردية	١	٪٠,٣٤
	لغة محلية	١	٪٠,٣٤
	اللغة الكشميرية والعربية والإنجليزية	١	٪٠,٣٤
	اللغة الكشميرية والإنجليزية	١	٪٠,٣٤
	الإجمالي	٢٩٧	٪١٠٠

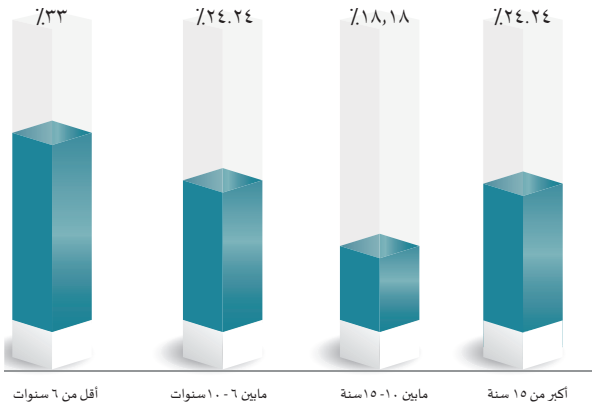
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة الميليبارية	١٠١	٪٣٤,٠١
	اللغة البنغالية	٦٦	٪٢٢,٢٢
	اللغة الأوردية	٤٨	٪١٦,١٦
	اللغة الهندية والأوردية	١٩	٪٦,٤٠
	اللغة الكشميرية	١٩	٪٦,٤٠
	اللغة الهندية	١٤	٪٤,٧١
	اللغة الكشميرية والأوردية	٥	٪١,٦٨
	اللغة الميليبارية والإنجليزية	٣	٪١,٠١
	اللغة الإنجليزية	٣	٪١,٠١
	اللغة الأوردية والإنجليزية	٣	٪١,٠١
	اللغة الكشميرية والأوردية والإنجليزية	٣	٪١,٠١
	اللغة الكشميرية ولغة محلية	٢	٪٠,٦٧
	اللغة الأوردية ولغة محلية	١	٪٠,٣٤
	اللغة الأوردية والعربية	١	٪٠,٣٤
	اللغة الهندية والأوردية ولغة محلية	١	٪٠,٣٤
	اللغة الكشميرية والأوردية والعربية	١	٪٠,٣٤
	اللغة الأوردية والبنغالية والإنجليزية	١	٪٠,٣٤
	اللغة الهندية والأوردية والإنجليزية	١	٪٠,٣٤
	اللغة الهندية والأوردية والعربية والإنجليزية	١	٪٠,٣٤
	اللغة الهندية والأوردية والميليبارية	١	٪٠,٣٤
	لغة محلية	١	٪٠,٣٤
	اللغة الأوردية والبنغالية	١	٪٠,٣٤
	اللغة العربية	١	٪٠,٣٤
	الإجمالي	٢٩٧	٪١٠٠

فبالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين في هذه الدراسة، نجد أنهم يتوزعون بحسب العمر إلى أربع فئات عمرية، النسبة الكبرى منها لفئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا، وقدرها ٥٤,٢١٪ من مجموع المشاركين، تليها الفئة العمرية الأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ٣٤,٣٤٪، فالفئة العمرية من١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٧,٤١٪. وكانت المشاركة الكبرى للطلبة الذكور بنسبة ٦٣,٩٧٪ مقارنة بنسبة الإناث التي بلغت ٣٦,٠٣٪. ومثّل طلاب وطالبات الدراسات العليا الأغلبية بنسبة ٥٦,٢٣٪ مقارنة بطلبة المرحلة الجامعية الذين مثّلوا ٢٣,٩١٪ من المشاركين. ويتضح من إجابات المشاركين أن معظمهم يحملون الجنسية الهندية؛ وذلك بنسبة ٩٨,٩٩٪، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلة منهم؛ حيث إن ٩٥,٢٩٪ منهم من أصول هندية. وتمثّل اللغة الميليبارية

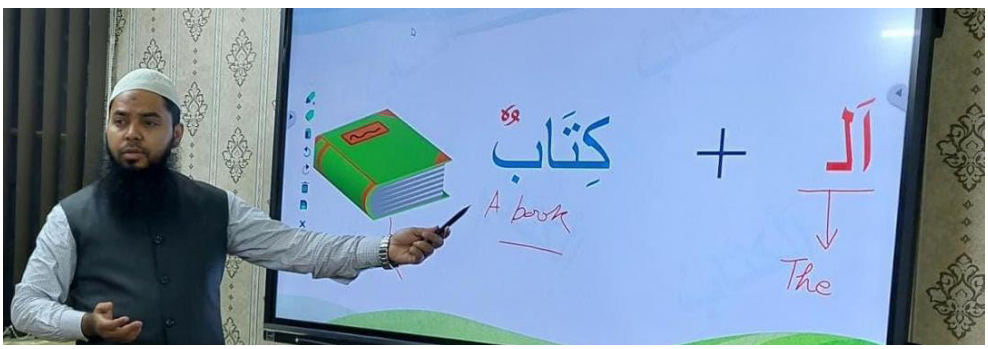
اللغة الأولى بالنسبة إلى ٢٧,٢٧٪ منهم، في حين أن اللغة الأوردية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٢٦,٦٠٪ منهم. ويتحدث ٣٤,٠١٪ منهم اللغة المليبارية في المنزل مع عائلاتهم، في حين يتحدث ١٦,١٦٪ منهم اللغة الأوردية.

وفي الشكل (٢,٦) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أوّلَ ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية:

الشكل ٢,٦: سن الدارسين عند بداية تعلم اللغة العربية

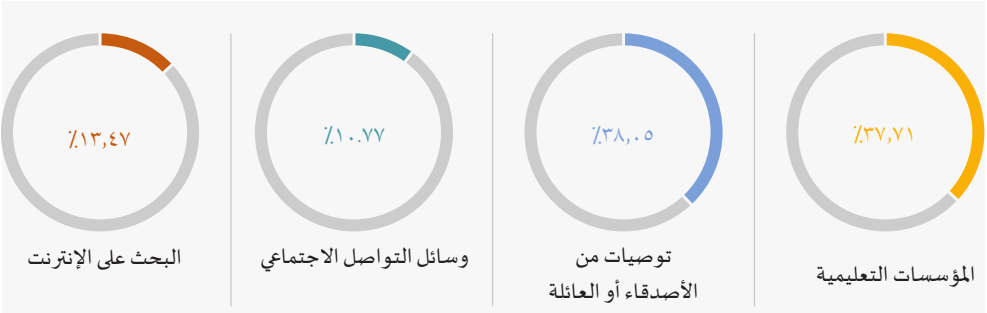


حيث يتبيّن أن ٣٣٪ من الطلبة المشاركين بدؤوا بتعلم اللغة العربية وهم دون السادسة من عمرهم، تليهم الفئة العمرية الأكبر من ١٥ سنة، بنسبة ٢٤,٢٤٪، فالذين تتراوح فئتهم العمرية ما بين ٦ إلى ١٠ سنوات، بنسبة ٢٤,٢٤٪، ثم الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ و١٥ سنة بنسبة ١٨,١٨٪.



وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناء على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,٦):

الشكل ٣,٦: وسيلة معرفة الدارسين بشأن البرامج الملتحقين بها حاليًا



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن توصيات الأصدقاء والعائلة جاءت في الصدارة بنسبة ٣٨,٠٥٪، تليها جهود المؤسسة التعليمية بنسبة ٣٧,٧١٪، ثم البحث على الإنترنت بنسبة ١٣,٤٧٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ١٠,٤٤٪.

وتظهر الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من هذه البرامج بمقابل مدفوع، مثلما يظهر في الجدول (٥,٦):

الجدول ٥,٦: البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مجاني	٩٢	٪٣٠,٩٨
مدفوع	١٩٦	٪٦٥,٩٩
منحة دراسية	٩	٪٣,٠٣
الإجمالي	٢٩٧	٪١٠٠

حيث يظهر أن برامج تعليم اللغة العربية في جمهورية الهند بمقابل مدفوع؛ وذلك بالنسبة إلى ٦٥,٩٩٪ من الطلبة المشاركين في الدراسة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ٣٠,٩٨٪ منهم، وهي بمنحة دراسية بالنسبة إلى ٣,٠٣٪ منهم.

وهدفت الدراسة كذلك إلى معرفة ما إذا كان الطلبة المستهدفون قد سبق لهم أن شاركوا في برامج للتبادل الطلابي (أو الانغماس اللغوي) المتخصصة في تعليم اللغة العربية، وفي الجدول التالي بيان بالنتائج:

الجدول ٦,٦: مشاركة الطلبة في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللُّغوي

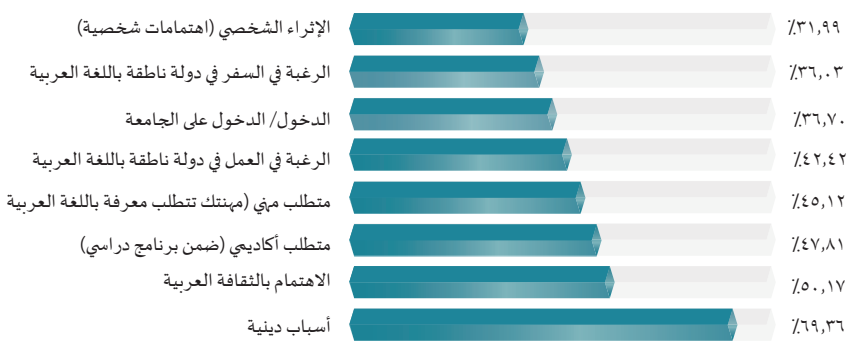
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	٢٧٦	٪٩٢,٩٣
نعم	٢١	٪٧,٠٧
الإجمالي	٢٩٧	٪١٠٠

حيث يتبين أن النسبة الكبرى من الطلبة، وقدرها ٩٢,٩٣٪، لم يسبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج، مقابل ٧,٠٧٪ منهم فقط كانت لهم مشاركة سابقة في مثل تلك البرامج.

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديد تلك الدوافع، مثلما يظهر في الشكل (٤,٦):

الشكل ٤,٦: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



فقد تفاوت الطلبة المشاركون في تحديدهم للأسباب التي دفعتهم لدراسة اللغة العربية، لكن الأسباب الدينية جاءت في الصدارة بالنسبة إلى ٦٩,٣٦٪ من الطلبة المشاركين، يليها الاهتمام بالثقافة العربية بالنسبة إلى ٥٠,١٧٪ منهم، ثم المتطلب الأكاديمي بالنسبة إلى ٤٧,٨١٪ منهم، فالمتطلب المهني بالنسبة إلى ٤٥,١٢٪ منهم، والرغبة في العمل في دولة عربية بالنسبة إلى ٤٢,٤٢٪ منهم، والتقديم على الجامعة بالنسبة إلى ٣٦,٧٠٪ منهم. وكانت الرغبة في السفر إلى دولة عربية دافعًا آخر مهمّا بالنسبة إلى ٣٦,٠٣٪ منهم، وكذلك دوافع الاهتمام الشخصي باللغة العربية بالنسبة إلى ٣١,٩٩٪ منهم.

ومن خلال خمسة أسئلة محدَّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٧,٦) تلخيص لتلك النتائج مرتّبةً تنازليّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال:

الجدول ٧,٦: تصورات الدارسين حول أهميّة تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية	١٤٧	١١٦	١٧	٩	٨	٢٩٧	٤,٣	٠,٨٣	٠,٩١	٨٥,٩٣٪	٢٤,٥٥	أوافق بشدة
		٤٩,٤٩٪	٣٩,٠٦٪	٥,٧٢٪	٣,٠٣٪	٢,٦٩٪	١٠٠٪						
٢	للغة العربيَّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي	١٢٨	١٣٩	١٨	٨	٤	٢٩٧	٤,٢٨	٠,٦٤	٠,٨	٨٥,٥٢٪	٢٧,٣٩	أوافق بشدة
		٤٣,١٠٪	٤٦,٨٠٪	٦,٠٦٪	٢,٦٩٪	١,٣٥٪	١٠٠٪						
٣	يعد إتقان اللغة العربيَّة أحد الأمور الأساسية والقيِّمة في مجال دراستي أو مهنتي	١٢٦	١٤٠	١٤	٨	٩	٢٩٧	٤,٢٣	٠,٨	٠,٨٩	٨٤,٦٥٪	٢٣,٧٧	أوافق بشدة
		٤٢,٤٢٪	٤٧,١٤٪	٤,٧١٪	٢,٦٩٪	٣,٠٣٪	١٠٠٪						
٤	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيَّة من تطوري الوظيفي	١٠٦	١٥٢	٢٢	١١	٦	٢٩٧	٤,١٥	٠,٧٤	٠,٨٦	٨٢,٩٦٪	٢٣,٠١	أوافق
		٣٥,٦٩٪	٥١,١٨٪	٧,٤١٪	٣,٧٠٪	٢,٠٢٪	١٠٠٪						
٥	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيَّة في سوق العمل	١٠٦	١٥١	٢١	١٤	٥	٢٩٧	٤,١٤	٠,٧٥	٠,٨٦	٨٢,٨٣٪	٢٢,٧٤	أوافق
		٣٥,٦٩٪	٥٠,٨٤٪	٧,٠٧٪	٤,٧١٪	١,٦٨٪	١٠٠٪						

من خلال الجدول (٧,٦)، يعد الدين من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في الهند، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٤٩,٤٩٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٩,٠٦٪. فالإجابة (محايد) بنسبة ٥,٧٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,٩٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣، وانحراف معياري قدره ٠,٩١، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق بشدة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في الهند.

وفيما يتعلق بالجانب الثقافي، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٦,٨٠٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٤٣,١٠٪؛ مما يبيّن أن للغة العربية دورا مهمّا في تعزيز التفاهم الثقافي. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,٥٢٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٨، وانحراف معياري قدره ٠,٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق بشدة «؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

وأما ما يتعلق بالجانب المهني، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٤٧,١٤٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٤٢,٤٢٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٤,٦٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٣، وانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين في مجال الدراسة والمهنة.

وفيما يتعلق بالتطور الوظيفي، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، وبلغت ٥١,١٨٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٥,٦٩٪، فالإجابة (محايد) بنسبة ٧,٤١٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٢,٩٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٥، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في التطور الوظيفي في رأي الطلبة المشاركين.

وعن أهمية تعلُّم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٥٠,٨٤٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٥,٦٩٪، ثم الإجابة (محايد) بنسبة ٧,٠٧٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٢,٨٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٤، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في الهند من وجهة نظر الطلبة المشاركين.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,٦) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في جمهورية الهند؛ وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية

الجدول ٨,٦: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل	١١٨	١٤٣	٢٥	٦	٥	٢٩٧	٤,٢٢	٠,٦٦	٠,٨٢	٨٤,٤٤٪	٢٥,٨٤	راضٍ جدًّا
		٣٩,٧٣٪	٤٨,١٥٪	٨,٤٢٪	٢,٠٢٪	١,٦٨٪	١٠٠٪						
٢	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب	١١٠	١٤٣	٢٥	١٠	٩	٢٩٧	٤,١٣	٠,٨٥	٠,٩٢	٨٢,٥٦٪	٢١,١٣	راضٍ
		٣٧,٠٤٪	٤٨,١٥٪	٨,٤٢٪	٣,٣٧٪	٣,٠٣٪	١٠٠٪						
٣	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويّة وتقدُّمي بنَّاءَة	٨٠	١٧٤	٣٠	٩	٤	٢٩٧	٤,٠٧	٠,٦١	٠,٧٨	٨١,٣٥٪	٢٣,٥٨	راضٍ
		٢٦,٩٤٪	٥٨,٥٩٪	١٠,١٠٪	٣,٠٣٪	١,٣٥٪	١٠٠٪						
٤	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج	١٠٠	١٣١	٤١	١٤	١١	٢٩٧	٣,٩٩	١	١	٧٩,٨٧٪	١٧,١٤	راضٍ
		٣٣,٦٧٪	٤٤,١١٪	١٣,٨٠٪	٤,٧١٪	٣,٧٠٪	١٠٠٪						
٥	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها	٦٣	١٨٠	٤٢	٩	٣	٢٩٧	٣,٩٨	٠,٥٧	٠,٧٥	٧٩,٦٪	٢٢,٤٥	راضٍ
		٢١,٢١٪	٦٠,٦١٪	١٤,١٤٪	٣,٠٣٪	١,٠١٪	١٠٠٪						
٦	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية	٦٧	١٥٥	٤٨	١٦	١١	٢٩٧	٣,٨٥	٠,٩١	٠,٩٦	٧٦,٩٪	١٥,٢٥	راضٍ
		٢٢,٥٦٪	٥٢,١٩٪	١٦,١٦٪	٥,٣٩٪	٣,٧٠٪	١٠٠٪						
٧	المرافق العامّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة	٥٣	١٧٣	٣٤	٢٩	٨	٢٩٧	٣,٧٩	٠,٨٨	٠,٩٤	٧٥,٧٦٪	١٤,٤٦	راضٍ
		١٧,٨٥٪	٥٨,٢٥٪	١١,٤٥٪	٩,٧٦٪	٢,٦٩٪	١٠٠٪						
٨	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية	٦٠	١٥٠	٥٠	٢٦	١١	٢٩٧	٣,٧٥	٠,٩٩	١	٧٤,٩٥٪	١٢,٩٤	راضٍ
		٢٠,٢٠٪	٥٠,٥١٪	١٦,٨٤٪	٨,٧٥٪	٣,٧٠٪	١٠٠٪						
٩	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب	٥٤	١٥٢	٥٧	٢٦	٨	٢٩٧	٣,٧٣	٠,٩	٠,٩٥	٧٤,٦٨٪	١٣,٣٦	راضٍ
		١٨,١٨٪	٥١,١٨٪	١٩,١٩٪	٨,٧٥٪	٢,٦٩٪	١٠٠٪						

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١٠	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا	٥٤	١٥٠	٥٥	٢٤	١٤	٢٩٧	٣,٦٩	١,٠٢	١,٠١	٧٣,٨٧٪	١١,٨٣	راضٍ
		١٨,١٨٪	٥٠,٥١٪	١٨,٥٢٪	٨,٠٨٪	٤,٧١٪	١٠٠٪						
١١	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية	٥٦	١٤٤	٤٦	٣٩	١٢	٢٩٧	٣,٦٥	١,١١	١,٠٥	٧٣٪	١٠,٦٣	راضٍ
		١٨,٨٦٪	٤٨,٤٨٪	١٥,٤٩٪	١٣,١٣٪	٤,٠٤٪	١٠٠٪						
١٢	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية	٥٢	١٣٧	٥٩	٣٦	١٣	٢٩٧	٣,٦	١,٠٩	١,٠٥	٧٢,٠٥٪	٩,٩٣	راضٍ
		١٧,٥١٪	٤٦,١٣٪	١٩,٨٧٪	١٢,١٢٪	٤,٣٨٪	١٠٠٪						
١٣	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم	٣٨	١٦١	٤٣	٣٥	٢٠	٢٩٧	٣,٥٥	١,١٤	١,٠٧	٧٠,٩١٪	٨,٧٩	راضٍ
		١٢,٧٩٪	٥٤,٢١٪	١٤,٤٨٪	١١,٧٨٪	٦,٧٣٪	١٠٠٪						
١٤	أنا راضٍ تمامًا عن بيئة الفصل الدِّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا	٥٠	١٥٠	٣٤	٣٩	٢٤	٢٩٧	٣,٥٥	١,٣٣	١,١٥	٧٠,٩٨٪	٨,١٩	راضٍ
		١٦,٨٤٪	٥٠,٥١٪	١١,٤٥٪	١٣,١٣٪	٨,٠٨٪	١٠٠٪						
١٥	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويَّة (مثل معامل لمهارات اللغة)	٥٦	١٢٨	٥٠	٤١	٢٢	٢٩٧	٣,٥٢	١,٣٥	١,١٦	٧٠,٤٤٪	٧,٧٥	راضٍ
		١٨,٨٦٪	٤٣,١٠٪	١٦,٨٤٪	١٣,٨٠٪	٧,٤١٪	١٠٠٪						
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة	٣٦	١٢٨	٦٧	٤٥	٢١	٢٩٧	٣,٣٨	١,٢١	١,١	٦٧,٦١٪	٥,٩٧	محايد
		١٢,١٢٪	٤٣,١٠٪	٢٢,٥٦٪	١٥,١٥٪	٧,٠٧٪	١٠٠٪						

فيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٨,١٥٪، تليها الإجابة «راضٍ جدا» بنسبة ٣٩,٧٣٪، وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٤,٤٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٢، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في جمهورية الهند.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٨,١٥٪، تليها الإجابة (راضٍ جدًّا) بنسبة ٣٧,٠٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٢,٥٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٣، وانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو» الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربي في جمهورية الهند.

وبخصوص رأي الطلبة حول تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٨,٥٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٦,٩٤٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٠,١٠٪ . وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨١,٣٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٧، وانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في الهند.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٤,١١٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٣,٦٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٩,٨٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٩، وانحراف معياري قدره ١,٠٠، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في جمهورية الهند.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة، وقدرها ٦٠,٦١٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢١,٢١٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٩,٦٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٨، وانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في الهند ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وعن رأيهم فيما يتعلق بمنهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٢,١٩٪، تليها الإجابة (راضٍ جدا) بنسبة ٢٢,٥٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٦,٩٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا «؛ مما

يدل على رضا الطلبة عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في الهند وتوافقها مع أهدافهم.

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٨,٢٥٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٧,٨٥٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١١,٤٥٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٥,٧٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في جمهورية الهند.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب المشاركين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠,٥١٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٠,٢٠٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٦,٨٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٤,٩٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٥، وانحراف معياري قدره ١,٠٠، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية.

وعن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة وبلغت ٥١,١٨٪، وتليها الإجابة «محايد» بنسبة ١٩,١٩٪، فالإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٨,١٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٤,٦٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٣، وانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدلّ على رضا الطلبة عن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في جمهورية الهند.

وفيما يخص القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠,٥١٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ١٨,٥٢٪، فالإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٨,١٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٣,٨٧٪ بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٩، وانحراف معياري قدره ١,٠١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم في جمهورية الهند.

وفيما يخص بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين

وقدرها ٤٨,٤٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٨,٨٦٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٥,٤٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٥، وانحراف معياري قدره ١,٠٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في جمهورية الهند.

وفيما يتعلق بمدى وجود أنشطة غير صفية تدعم تعلّمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٦,١٣٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ١٩,٨٧٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٧,٥١٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٢,٠٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٠، وانحراف معياري قدره ١,٠٥. وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في جمهورية الهند.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين عن مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٤,٢١٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ١٤,٤٨٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٢,٧٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٠,٩١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٥، وانحراف معياري قدره ١,٠٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا».

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٠,٥١٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٦,٨٤٪، ثم الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ١٣,١٣٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٠,٩٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٥، وانحراف معياري قدره ١,١٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة التام عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في جمهورية الهند، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وفيما يخص رأي الطلبة المشاركين حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٣,١٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٨,٨٦٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٦,٨٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٠,٤٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٢، وانحراف معياري قدره ١,١٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات

اللغوية.

وفيما يتعلق بمدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٣,١٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٥٦٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٥,١٥٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٧,٦١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٨، وانحراف معياري قدره ١,١٠، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفا «محايدا» بشأن المنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة في جمهورية الهند.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة في مناطقهم إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٩,٦) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٩,٦: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	٢٤٥	٥٢	٢٩٧
		٪٨٢,٤٩	٪١٧,٥١	٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	٢٧٢	٢٥	٢٩٧
		٪٩١,٥٨	٪٨,٤٢	٪١٠٠
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسْكُنُ؟	١٠٦	١٩١	٢٩٧
		٪٣٥,٦٩	٪٦٤,٣١	٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	١٦٢	١٣٥	٢٩٧
		٪٥٤,٥٥	٪٤٥,٤٥	٪١٠٠
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	١٢٠	١٧٧	٢٩٧
		٪٤٠,٤٠	٪٥٩,٦٠	٪١٠٠

فيما يتعلق بالمحتوى التعليمي على الإنترنت ومدى تلبيته لحاجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٨٢,٤٩٪، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ١٧,٥١٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى ٩١,٥٨٪ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ٨,٤٢٪ بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٦٤,٣١٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ٣٥,٦٩٪، بأن الصحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث يسكنون، أجاب ٥٤,٥٥٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ٤٥,٤٥٪، بأن الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة غير متاح بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم، فقد أجاب ٥٩,٦٠٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية؛ أي ما نسبته ٤٠,٤٠٪ أن الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة متاح بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

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

أعرب معظم الطلبة في هذا الشأن عن رضاهم التام عن البرامج التي يدرسون بها، وعزوا ذلك الرضا لعدد من الأمور، منها: ما يلاحظونه باستمرار من تطور في كفاءتهم ومستواهم اللغوي، وتوافق البرنامج مع احتياجاتهم، وأهدافهم. كما أشاروا إلى أن دراستهم في تلك البرامج قد أسهمت في تعزيز فهمهم للثقافة العربية من خلال بعض الأنشطة المصاحبة التي ينظمها

البرنامج بين فترة وأخرى. وأشار كثير منهم إلى رضاهم عن البرامج من حيث إسهامها في تطور مهارة الترجمة لديهم من العربية وإليها، وهذا هدف مهمّ لدى كثير منهم.

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

أشار الطلبة المشاركون في هذا الصدد إلى عدد من التجارب الإيجابية التي مروا بها منذ التحاقهم ببرامج اللغة العربية، ومنها: قدرتهم على قراءة القرآن الكريم، وكتب الحديث النبوي باللغة العربية. وأشار كثيرون إلى تجربة إيجابية رائعة تمثلت في ما أصبح لديهم من قدرة على الترجمة، مكّنتهم من زيادة دخلهم المالي خارج المؤسسة. وذكر بعضهم أن بعض الأنشطة غير الصفية التي تقدمها البرامج قد مكّنتهم من التعرف على جوانب من الثقافة العربية، ومن المشاركة في بعض المهرجانات وورش العمل الخارجية، وكانت هذه أيضًا من التجارب الإيجابية في نظرهم.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

أشاد معظم الطلبة في هذا الشأن بروعة التفاعل بينهم وبين معلِّميهم الذين يدركون جيّدا تفاوت المستويات واختلافها لدى طلابهم، وهم متاحون لهم دائما إذا أرادوا مناقشتهم حول ما يُشكل عليهم، ويسعون إلى أن يحقق طلابهم الأهداف التي جاؤوا من أجلها. ولذا فالعلاقة بينهم وبين معلميهم ممتازة إلى حد كبير. لكن طلبة آخرين لاحظوا أن هذا الأمر لا ينطبق على جميع المدرسين، فهناك منهم من لا يتفاعل مع طلابه إلا بالحد الأدنى، وهذا يُضعف لديهم الحماس والدافعية لتعلم اللغة العربية. كما أن الدروس التعليمية تتحول مع هؤلاء المدرسين إلى تكليف يقوم به الطلبة أنفسهم.

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

أشار معظم الطلبة في هذا السياق إلى أن المناهج المعتمدة في البرامج التي يدرسون فيها تتوافق إلى حدٍّ كبير مع أهدافهم واحتياجاتهم الدراسية، لا سيما أولئك الذي يهدفون إلى التمكن من مهارة الترجمة من العربية وإليها، فالبرامج تقدّم لهم من هذه الناحية التطبيقات الكافية لممارسة الترجمة. لكن بعضهم لاحظ أن تلك البرامج لا تحقق أهدافهم واحتياجاتهم بالقدر الذي يطمحون إليه، خصوصًا في الجوانب التطبيقية وما يتصل بممارسة اللغة والتحدث بها فعليّا؛ وذلك لأن البرامج تركز على الجوانب المعرفية من اللغة على حساب الجانب التطبيقي.

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

أجمع الطلبة المشاركون في هذا الشأن عن رغبة كبيرة في التعرف على ثقافات البلدان الناطقة بالعربية، من فنون وآداب، وعادات عربية، وما يتصل بحياة الأسرة العربية اليومية، وغير ذلك. ومنهم من أبدى اهتمامًا بمقارنة الثقافة العربية بالثقافة الهندية، لا سيما ما يتعلق بطبقات المجتمع وتمايزها، باعتبار أن هذا واحد من العناصر المهمة في المجتمع الهندي. ولاحظ الطلبة أن المناهج المتاحة لا تحتوي على مادة كافية لتحقيق هذه الأهداف، رغم محاولات بعض المدرسين والمؤسسة لتحقيق شيء من ذلك عبر بعض الأنشطة غير الصفية. من جهة أخرى، أشار الطلبة إلى أن المصادر الخارجية المتاحة عبر الإنترنت تفيدهم في تحقيق شيء من المعرفة بثقافة المجتمعات العربية. وأكد بعضهم أن هذا الهدف لا يمكن تحقيقه إلا من خلال المشاركة في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية الهند

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٤٥ معلمًا من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في جمهورية الهند. وتمثّل نسبة الذكور منهم ٨٠٪، في حين يمثّل الإناث ٢٠٪. وتتراوح أعمارهم ما بين ٤١ إلى ٥٠ عامًا، بنسبة ٣٥,٥٦٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣١ إلى ٤٠ عامًا، بنسبة ٢٦,٦٧٪، ثم فئة الذين تتراوح أعمارهم ٢٤ إلى ٣٠ عامًا، بنسبة ٢٠٪، ثم فئة الذين تقل أعمارهم عن ٢٤ سنة بنسبة ١١,١١٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرسين، ونسبتهم ٦٤,٤٤٪، من حملة شهادة الدكتوراه، تليهم فئة الذين يحملون شهادة الماجستير، بنسبة ٢٤,٤٤٪، ثم الذين يحملون شهادة البكالوريوس، بنسبة ١١,١١٪. ومن الملاحظ أن جميع المدرسين المشاركين يحملون الجنسية الهندية، والبلد الأصلي لـ ٩١,١١٪ منهم هو الهند، واللغة الأوردية هي اللغة الأولى لـ ٤٢,٢٢٪ منهم، واللغة الأولى هي الميليبارية بالنسبة إلى ٢٢,٢٢٪ منهم. ولدى ٨٦,٦٧٪ منهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية، مقابل ١٣,٣٣٪ ليس لديهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية. وفي الجدول (١٠,٦) ملخص إجمالي لهذه الخصائص:

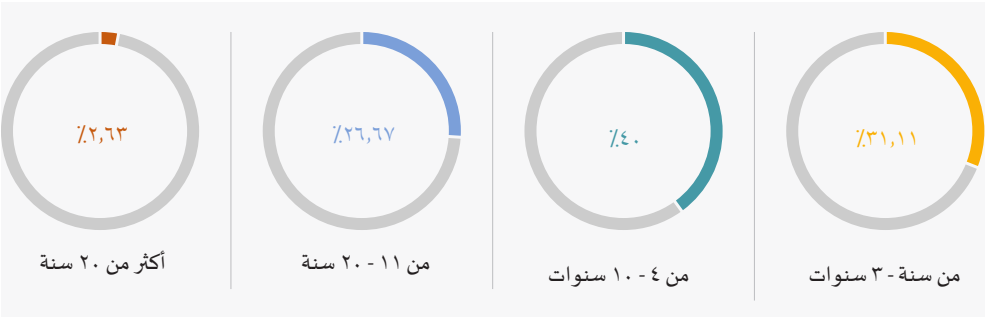
الجدول ١٠,٦: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٣٦	٪ ٨٠
	أنثى	٩	٪ ٢٠
	الإجمالي	٤٥	٪ ١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	٥	٪ ١١,١١
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٩	٪ ٢٠
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	١٢	٪ ٢٦,٦٧
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	١٦	٪ ٣٥,٥٦
	أكثر من ٥٠ عامًا	٣	٪ ٦,٦٧
	الإجمالي	٤٥	٪ ١٠٠
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	٠	٪ ٠,٠٠
	بكالوريوس	٥	٪ ١١,١١
	ماجستير	١١	٪ ٢٤,٤٤
	دكتوراه	٢٩	٪ ٦٤,٤٤
	الإجمالي	٤٥	٪ ١٠٠
الجنسية	الهند	٤٥	٪ ١٠٠
	الإجمالي	٤٥	٪ ١٠٠
البلاد الأصلية	الهند	٤١	٪ ٩١,١١
	السعودية	١	٪ ٢,٢٢
	مصر	١	٪ ٢,٢٢
	لا إجابة	٢	٪ ٤,٤٤
	الإجمالي	٤٥	٪ ١٠٠
اللغة الأولى	اللغة الأوردية	١٩	٪ ٤٢,٢٢
	اللغة الميليبارية	١٠	٪ ٢٢,٢٢
	اللغة البنغالية	٧	٪ ١٥,٥٦
	اللغة الهندية	٤	٪ ٨,٨٩
	اللغة الكشميرية	٤	٪ ٨,٨٩
	اللغة الأوردية والبنغالية	١	٪ ٢,٢٢
	الإجمالي	٤٥	٪ ١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	٦	٪ ١٣,٣٣
	نعم	٣٩	٪ ٨٦,٦٧
	الإجمالي	٤٥	٪ ١٠٠

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

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

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



أما عن عدد سنوات العمل في المؤسسات الحالية، فالنسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٤٠٪، تتراوح فترة عملهم فيها بين ٤ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين سنة واحدة إلى ٣ سنوات، بنسبة ٣١,١١٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ إلى ٢٠ سنة، بنسبة ٢٦,٦٧٪. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٢,٦٣٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة.

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

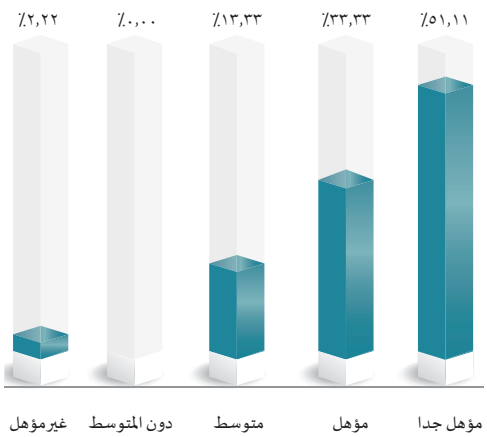
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٦,٦٧٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في الهند لديهم خبرة في المجال تزيد عن ١٠ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٣,٣٣٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين سنة واحدة إلى ٥ سنوات، ونسبة أخرى قدرها ٢٠٪ لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين ٥ و١٠ سنوات.

الجدول ١١,٦: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٦	٣٥,٥٦٪
نعم	٢٩	٦٤,٤٤٪
الإجمالي	٤٥	١٠٠٪

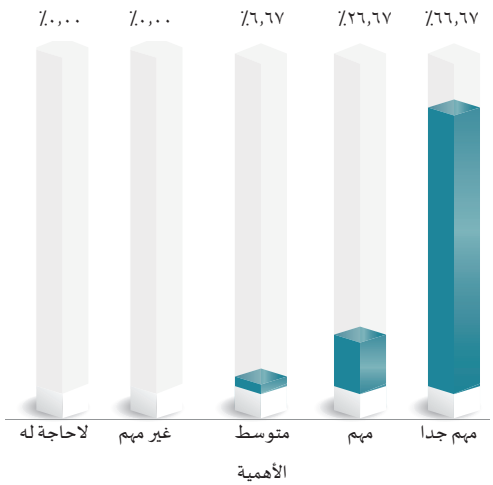
وتبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبرى من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٦٤,٤٤٪، سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين لم يسبق لـ ٣٥,٥٦٪ منهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧,٦: آراء المعلمين حول تأهيلهم العلمي



كما تبيّن نتائج الدراسة أن ٥١,١١٪ من المعلمين المستهدفين يرون أنهم «مؤهلون جدا» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٣٣,٣٣٪ يرون أنهم «مؤهلون» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ١٣,٣٣٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة». فيما رأى ٢,٢٢٪ منهم أنهم «غير مؤهلين» لهذه الوظيفة.

الشكل ٨,٦: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦٦,٦٧٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في الهند يرون أن ذلك أمر «مهم جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٦,٦٧٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهمّ»، فيما رأى ٦,٦٧٪ منهم أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية».

الجدول ١٢,٦: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

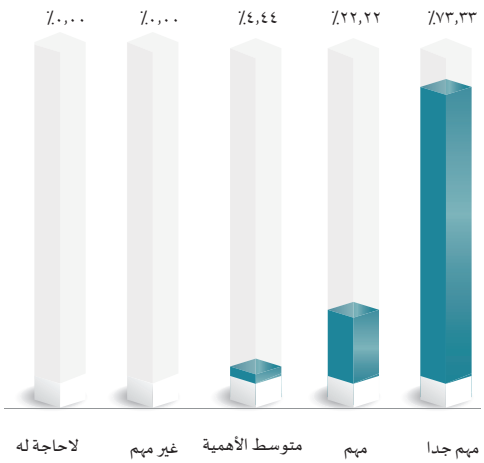
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢٤	٪٥٣,٣٣
نعم	٢١	٪٤٦,٦٧
الإجمالي	٤٥	٪١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أن ٥٣,٣٣٪ من أعضاء العينة لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن نسبة ثانية قدرها ٤٦,٦٧٪ سبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

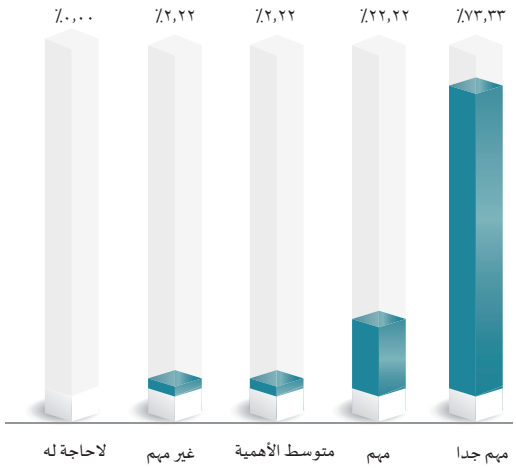
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين المشاركين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ٩,٦: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



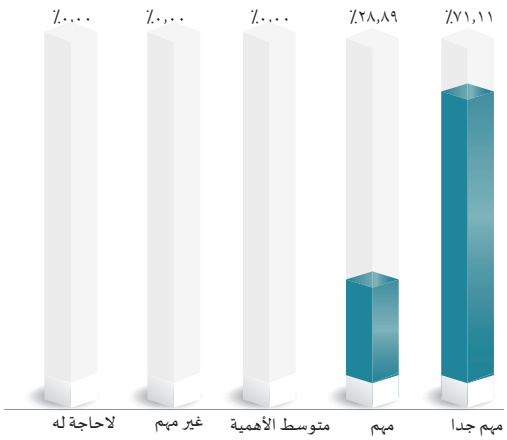
بخصوص أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، رأت نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين، وقدرها ٧٣,٣٣٪، أن المعرفة بها «مهمة جدا»، فيما رأى ٢٢,٢٢٪ منهم أنها «مهمّة»، و٤,٤٤٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل: ١٠,٦: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



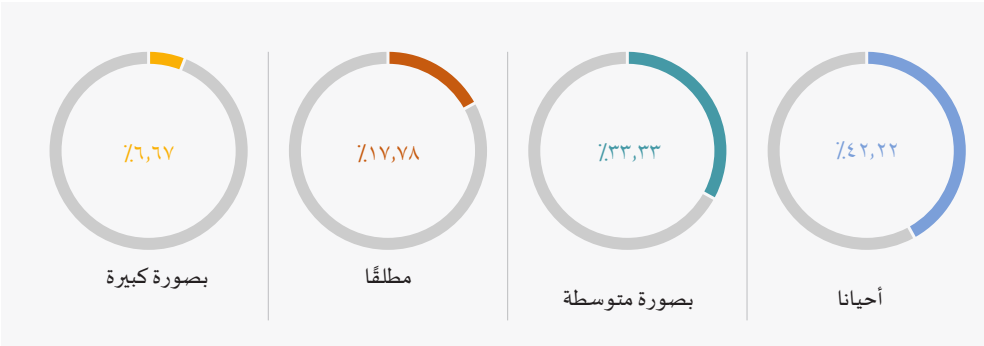
وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى ٧٣,٣٣٪ من أعضاء العينة أنها «مهمة جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٢,٢٢٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ٢,٢٢ ٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية» أو هي «غير مهمة».

الشكل ١١,٦: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٧١,١١٪ من المدرسين المستهدفين يرون أن ذلك «مهمّ جدا»، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٨٩٪ يرون أنها «مهمة».

الشكل ١٢,٦: مدى استخدام المعلمين للتقنية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٢,٦) أن ٤٢,٢٢٪ من المدرسين المشاركين يستعينون بها «أحيانا»، تليهم نسبة قدرها ٣٣,٣٣٪ منهم يستعينون بها «بدرجة متوسطة»، فنسبة أخرى قدرها ١٧,٧٨٪ منهم لا يستعينون بها «مطلقًا» فنسبة أخيرة قدرها ٦,٦٧٪ يستعينون بها بدرجة «كبيرة».

الجدول ١٣,٦: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٤	٣١,١١٪
نعم	٣١	٦٨,٨٩٪
الإجمالي	٤٥	١٠٠٪

وتوضح البيانات (١٣,٦) أن نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين قدرها ٦٨,٨٩٪ يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ٣١,١١٪ منهم لا يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٤,٦: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٨,٨٩٪
نعم	٤١	٩١,١١٪
الإجمالي	٤٥	١٠٠٪

وكما توضح البيانات في الجدول (١٤,٦)، فإن نسبة كبيرة من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٩١,١١٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ٨,٨٩٪، لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٥,٦: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٠	٢٢,٢٢٪
نعم	٣٥	٧٧,٧٨٪
الإجمالي	٤٥	١٠٠٪

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٥,٦) أن ٧٧,٧٨٪ من المدرسين المشاركين يستخدمونها في أثناء التدريس، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٢٢,٢٢٪.

الجدول ١٦,٦: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪٨,٨٩
نعم	٤١	٪٩١,١١
الإجمالي	٤٥	٪١٠٠

وتبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن ترجمة الجمل إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس شائعة جدا لدى ٩١,١١٪ من المدرسين المشاركين، في حين لا يلجأ إليها ٨,٨٩٪ منهم.

الجدول ١٧,٦: توظيف المواقف الحقيقية في أنشطة التدريس

الاجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪١١,١١
نعم	٤٠	٪٨٨,٨٩
الإجمالي	٤٥	٪١٠٠

وكما توضح البيانات في الجدول (١٧,٦)، فإن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى ٨٨,٨٩٪، فيما هي ليست كذلك بالنسبة إلى ١١,١١٪ منهم.

الجدول ١٨,٦: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم.

الاجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪١١,١١
نعم	٤١	٪٩١,١١
الإجمالي	٤٨	٪١٠٠

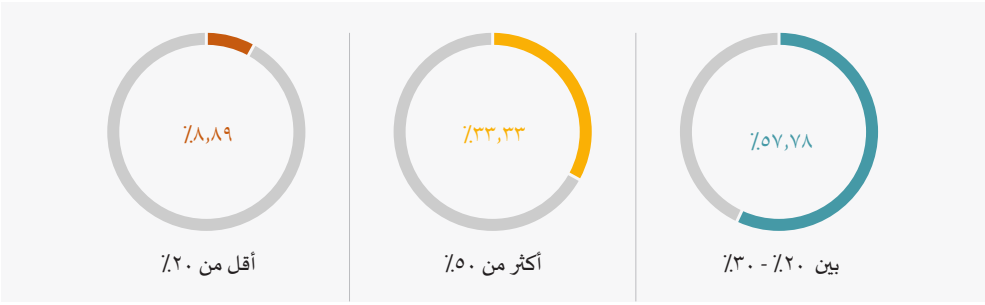
وتوضح البيانات في الجدول (١٨,٦) أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٩١,١١٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٨,٨٩٪.

الجدول ١٩,٦: استخدام المعلمين لإستراتيجيات التعلم التعاوني

الاجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪١١,١١
نعم	٤٤	٪٩٧,٧٨
الإجمالي	٤٥	٪١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، توضح البيانات في الجدول (١٩,٦) أن ٩٧,٧٨٪ من المدرسين المشاركين يستخدمونها، في حين لا يستخدمها ٢,٢٢٪ منهم.

الشكل ١٣,٦: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٣,٦) أن نسبة قدرها ٥٧,٧٨٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٣٣,٣٣٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ٨,٨٩٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تقل عن ٢٠٪ من الحصة التدريسية.

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

في هذا الجزء من الدراسة، سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبتهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهامّ الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (٢٠,٦) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ٢٠,٦: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم	١٤	٢٥	٥	١	٠	٤٥	٤,١٦	٠,٤٩	٠,٧	٨٣,١١٪	١١,١	أوافق
		٣١,١١٪	٥٥,٥٦٪	١١,١١٪	٢,٢٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	التواصُل مع الطلبة فعَّال وسهل	١٠	٣٠	٢	٢	١	٤٥	٤,٠٢	٠,٦٤	٠,٨	٨٠,٤٤٪	٨,٥٣	أوافق
		٢٢,٢٢٪	٦٦,٦٨٪	٤,٤٤٪	٤,٤٤٪	٢,٢٢٪	١٠٠٪						
٣	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعَّال وسهل	٥	٣٣	٥	٠	٢	٤٥	٣,٨٧	٠,٦	٠,٧٨	٧٧,٣٣٪	٧,٤٧	أوافق
		١١,١١٪	٧٣,٣٤٪	١١,١١٪	٠,٠٠٪	٤,٤٤٪	١٠٠٪						
٤	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة	٩	٢٥	٦	٥	٠	٤٥	٣,٨٤	٠,٧٥	٠,٨٧	٧٦,٨٩٪	٦,٥٢	أوافق
		٢٠٪	٥٥,٥٧٪	١٣,٣٣٪	١١,١١٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين	٨	٢٤	٩	٣	١	٤٥	٣,٧٨	٠,٨	٠,٨٩	٧٥,٥٦٪	٥,٨٤	أوافق
		١٧,٧٨٪	٥٣,٣٤٪	٢٠٪	٦,٦٧٪	٢,٢٢٪	١٠٠٪						
٦	تُلبّي الموارد والمواد التعليميَّة احتياجاتي التدريسية	٤	٢٥	١٢	٤	٠	٤٥	٣,٦٤	٠,٥٨	٠,٧٦	٧٢,٨٩٪	٥,٦٥	أوافق
		٨,٨٩٪	٥٥,٥٤٪	٢٦,٦٧٪	٨,٨٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٧	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية	٣	٢٦	٧	٨	١	٤٥	٣,٤٩	٠,٨٧	٠,٩٣	٦٩,٧٨٪	٣,٥١	أوافق
		٦,٦٦٪	٥٧,٨٠٪	١٥,٥٥٪	١٧,٧٧٪	٢,٢٢٪	١٠٠٪						

٨	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافيَّة عليهم	٥	١٨	١٢	١٠	٠	٤٥	٣,٤	٠,٩١	٠,٩٥	٦٨٪	٢,٨١	أوافق
		١١,١١٪	٤٠٪	٢٦,٦٧٪	٢٢,٢٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٩	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيَّة	٣	٢٠	١٣	٥	٤	٤٥	٣,٢٩	١,٠٩	١,٠٥	٦٥,٧٨٪	١,٨٥	محايد
		٦,٦٧٪	٤٤,٤٤٪	٢٨,٨٩٪	١١,١١٪	٨,٨٩٪	١٠٠٪						
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ	٢	١٨	١٠	١٠	٥	٤٥	٣,٠٤	١,٢٤	١,١١	٦٠,٨٩٪	٠,٢٧	محايد
		٤,٤٤٪	٤٠٪	٢٢,٢٢٪	٢٢,٢٢٪	١١,١١٪	١٠٠٪						

فيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٥,٥٦٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣١,١١٪ «يوافقون بشدة «على ذلك، فنسبة ثالثة قدرها ١١,١١٪ «محايدون» بشأن ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١٦، بانحراف معياري قدره ٠,٧، وبنسبة إجماع قدرها ٨٣,١١٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالا وسهلا»، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦٦,٦٨٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٢,٢٢٪ منهم «موافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٢، بانحراف معياري قدره ٠,٦٤، وبنسبة إجماع قدرها ٨٠,٤٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالا وسهلا، تبين نتائج الدراسة أن ٧٣,٣٤٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و١١,١١٪ منهم «موافقون بشدة» أو «محايدون» بشأن ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٧، بانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وبنسبة إجماع قدرها ٧٧,٣٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصا تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٥٥,٥٧٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٠٪ أجابوا بـ»موافق بشدة»، فنسبة قدرها ١٣,٣٣٪ كانوا «محايدين». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٤، بانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وبنسبة إجماع قدرها ٧٦,٨٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٣,٣٤٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٠٪ منهم أجابوا بـ «محايد»، فنسبة قدرها ١٧,٧٨٪ أجابوا بـ «أوافق بشدة»، ثم نسبة قدرها ٦,٦٧٪ أجابوا بـ»لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٨، بانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وبنسبة إجماع قدرها ٧٥,٥٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٥٥,٥٤٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٦,٦٧٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة متساوية منهم أجابوا بـ»أوافق بشدة» و»لا أوافق»، قدرها ٨,٨٩٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٤، بانحراف معياري قدره ٠,٧٦، وبنسبة إجماع قدرها ٧٢,٨٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٥٧,٨٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ١٧,٧٧٪ منهم بـ»لا أوافق»، فيما أجاب ١٥,٥٥٪ منهم بـ»محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٩، بانحراف معياري قدره ٠,٩٣، وبنسبة إجماع قدرها ٦٩,٧٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي ٤٠٪ من المدرسين المشاركين جاء بـ «الموافقة»، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٦,٦٧٪»، فالإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٢,٢٢٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٠، بانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وبنسبة إجماع قدرها ٦٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهامّ الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٤٤,٤٤٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٨٩٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة منهم قدرها ١١,١١٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٩، بانحراف معياري قدره ١,٠٥، وبنسبة إجماع قدرها ٦٥,٧٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرْضِيا، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٤٠٪ بـ«أوافق»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٢,٢٢٪ أجابوا بـ«محايد» و«لا أوافق»، فنسبة قدرها ١١,١١٪ أجابوا بـ«لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٤، بانحراف معياري قدره ١,١١، وبنسبة إجماع قدرها ٦٠,٨٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

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

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

أشار المعلمون إلى عدد من الطرق المستخدمة لديهم في التدريس، وكان من أبرزها الطريقة السمعية الشفوية، أو الإلقائية - كما وصفوها، وطريقة التدريس بالترجمة. وأشار آخرون إلى طرق منها: الطريقة الاستنتاجيّة، والطريقة التواصلية. وأشاروا كذلك إلى بعض الإستراتيجيات المستخدمة، ومنها التعليم التعاوني والمناقشات الجماعية بين المتعلمين. وذكر بعضهم أنهم يمزجون بين عدد من الطرق في الدرس الواحد وفقًا لما تتطلبه المادة المدروسة. وأفاد بعضهم أن الطريقة التواصلية هي المعتمدة في دروسهم مع طلبة الدراسات العليا. وأما عن توظيف التكنولوجيا في الدروس، فيظهر من إجابات المعلمين أن الرجوع إلى المصادر الخارجية، كمنصات التعلم وبعض وسائل التواصل الاجتماعي، ممارسة شائعة لديهم. وأشار بعضهم إلى أنهم يستخدمون بعض الوسائل التقنية التي تتيحها لهم المؤسسات التي يعملون فيها، كما يستخدمون بعض منصات إدارة التعلم.

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

أجمع المعلمون في هذا الشأن على أنهم يستخدمون في دروسهم لغة وسيطة، وهي واحدة من ثلاث لغات هي الإنجليزية - الأكثر شيوعًا - ثم الهندية والأوردية. وفي بعض الأحيان يعتمد اختيار اللغة الوسيطة على خلفية الطالب اللغوية أو اللغة المشتركة بينه وبين المعلم. لكنهم لاحظوا أن استخدام تلك اللغات الوسيطة يختلف باختلاف مستويات الطلبة وسياق المادة التعليمية.

من ذلك أن استخدام اللغة الوسيطة شائع مع الطلبة المبتدئين، وكذلك عند تدريس المفردات والقواعد الصعبة، بحيث يقلّ استخدام اللغة الوسيطة كلما تقدم الطالب في مستواه اللغوي.

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

أشار المعلمون إلى عدد من التحديات التي تواجههم في تدريس اللغة العربية، ومنها: الضعف الظاهر لدى بعض الطلبة، لا سيما في مهارتي القراءة والكتابة، وقلة الدافعية لدى كثير منهم، والتصور الخاطئ بشأن صعوبة اللغة العربية؛ مما يسبب لديهم شيئًا من الإحباط في أثناء تعلمها. ومن التحديات التي يواجهونها كذلك التفاوت بين مستويات الطلبة في الفصل الدراسي الواحد، وكذلك التفاوت بينهم بحسب خلفياتهم اللغوية والثقافية، وهذا يجعل الموازنة بينهم في أثناء الدرس تحديًا كبيرًا. ومن التحديات التي أشاروا إليها كذلك تحديات إدارية ومالية، ومنها: افتقار بعض المؤسسات إلى كثير من الوسائل التعليمية والتقنية الضرورية، وكذلك حاجة المعلمين إلى التطوير والتدريب المستمر الذي لا تستطيع أغلب المؤسسات توفيره لهم؛ وهذا يجعل معرفتهم محدودة بأحدث الطرق في تدريس اللغات الأجنبية، وما يرتبط بها.

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

قدم المدرسون في هذا الصدد عددا من المقترحات الكفيلة في رأيهم بتحسين تعليم العربية وتعزيز التواصل وتبادل الخبرات مع معلمي العربية الآخرين، فأكدوا أهمية التدريب والتطوير المستمر لمعلمي العربية؛ لأن ذلك هو السبيل لتطوير تعليم العربية في الهند. وأشاروا كذلك إلى ضرورة إتاحة برامج التبادل الطلابي والانغماس اللُّغوي للدارسين في الدول العربية. واقترحوا أنْ تُبادِر المؤسسات وبرامج اللغة العربية إلى إقامة الندوات وورشات العمل والزيارات المتبادلة بين المعلمين مما سيسهم في تعزيز التواصل وتبادل الخبرات بينهم والإفادة منها.

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

تنوعت ردود المدرسين المشاركين في هذا الصدد. فقد أعرب بعضهم عن رضاهم عن المناهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه البرامج، ورأوا أنها كافية لتحقيق احتياجات الطلبة وأهدافهم. ورأى آخرون أن المناهج بحاجة إلى تحسين وتطوير وتركيز أكبر على الجوانب الإنتاجية من

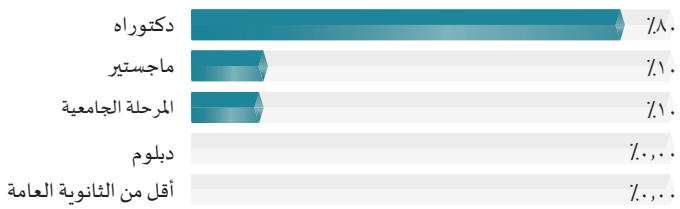
اللغة، التي تبدو مهملة في كثير من المناهج، بسبب التركيز المنصبّ في الغالب على تعليم القواعد والمفردات، وهذا في رأيهم لا يتوافق مع الطرق الحديثة في تعليم اللغة الثانية، كما أنه لا يفيد في تعليم اللغة العربية كما هي مستعملة في حياة المتحدثين بها اليومية.

خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الهند

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

شارك في هذه الدراسة ١٠ من مديري مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في الهند، وفيما يلي تحديد خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال:

الشكل ١٤,٦: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن ٨٠٪ من المديرين المستهدفين يحملون شهادة الدكتوراه، ويحمل شهادة الماجستير والبكالوريوس نسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما.

الجدول ٢١,٦: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة العربية وآدابها	٦	٦٠٪
التربية	١	١٠٪
الأدب الهندي	١	١٠٪
الهندسة المدنية	١	١٠٪
اللغة العربية واللغة الإسبانية	١	١٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٦٠٪ منهم متخصصون في اللغة العربية وآدابها، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل من تخصص التربية والأدب الهندي والهندسة المدنية واللغتين العربية والإسبانية.

الجدول ٢٢,٦: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الإنجليزية	١٠	١٠٠٪
اللغة الأوردية	٦	٦٠٪
اللغة الهندية	٥	٥٠٪
اللغة البنغالية	٣	٣٠٪
اللغة الميليارية	٢	٢٠٪
اللغة الكشميرية	١	١٠٪
اللغة الإسبانية	١	١٠٪

وبخصوص اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في الهند، أظهرت نتائج الدراسة أن ١٠٠٪ منهم يتحدثون اللغة الإنجليزية و٦٠٪ منهم اللغة الأوردية، في حين يتحدث ٥٠٪ منهم اللغة الهندية، و٣٠٪ اللغة البنغالية، و٢٠٪ اللغة الميليبارية، فيما يتحدث ١٠٪ منهم اللغة الكشميرية، أو اللغة الإسبانية.

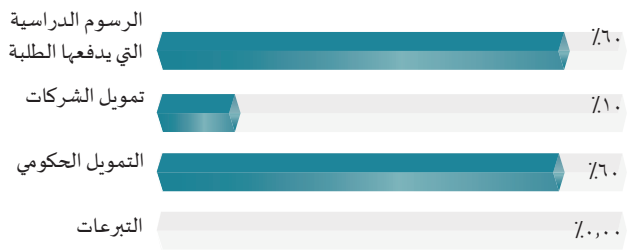
الشكل ١٥,٦: عدد سنوات الخبرة لمديري البرامج

وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٤٠٪ منهم لديهم خبرة في المجال تقلّ عن أربع سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ تتراوح خبرتهم بين ٤ إلى ٧ سنوات، و٣٠٪ منهم أيضًا تزيد خبرتهم في المجال عن ٧ سنوات.

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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

الشكل ١٦,٦: مصادر الدخل في برامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية الهند، أظهرت الدراسة أنها تعتمد على التمويل الحكومي بنسبة ٦٠٪، وعلى الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة بنسبة ٦٠٪، وعلى تمويل الشركات بنسبة ١٠٪.

الجدول ٢٣,٦: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانيّة السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار	١	١٠٪
١٠٠,٠٠٠ دولار - ٢٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠,٠٠٪
٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار	١	١٠٪
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	٨	٨٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية تُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي في رأي ٨٠٪ من المديرين المشاركين، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و١٠٠ ألف دولار أمريكي في رأي ١٠٪ منهم، وما بين ٢٠٠ ألف و٥٠٠ ألف دولار في رأي ١٠٪ منهم كذلك.

الجدول ٢٤,٦: البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
مجاني	٥	٪٥٠
مدفوع	٥	٪٥٠
الإجمالي	١٠	٪١٠٠

وتوضح نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الهند يرون أن تدريس اللغة العربية في مؤسساتهم هو بمقابل مدفوع، ويرى ٥٠٪ منهم أنه مجاني.

الجدول ٢٥,٦: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

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

وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج تعليم اللغة العربية في الهند، تبيّن الدراسة أن تلك الخطة متاحة في رأي ٤٠٪ من مديري المؤسسات، فيما يرى ٦٠٪ منهم أنها غير متاحة.

الشكل ١٧,٦: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج

وتتم معالجة المدفوعات عادة بالدفع الإلكتروني لدى ٨٠٪ من المؤسسات، أو بالتحويل المصرفي في ٤٠٪ منها، أو بصفة شخصية لدى ٥٠٪ منها.

الشكل ١٨,٦: المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج

وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٦٠٪ من مديري مؤسسات تعليم العربية في جمهورية الهند أفادوا بعدم وجود دعم مالي لبرامج اللغة العربية، وأفاد ٣٠٪ منهم بأن هناك منحا دراسية متاحة في تلك البرامج، وذكر ١٠٪ منهم أنهم يتلقون مساعدات مالية لبرنامج اللغة العربية.

الجدول ٢٦,٦: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

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

وتوضح نتائج الدراسة أن ١٠٪ فقط من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية الهند لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية.

الشكل ١٩,٦: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي

يرى ٧٠٪ من المديرين المستهدفين في هذه الدراسة أن هناك «بعض المشاركة» من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريج يتوافق مع التوقعات المهنية للخريج، في حين يرى ٢٠٪ منهم أن تلك المشاركة «متوسطة»، ويرى ١٠٪ منهم أنها «مشاركة شاملة وتوافقية مع القطاع العام».

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

الجدول ٢٧,٦: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

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

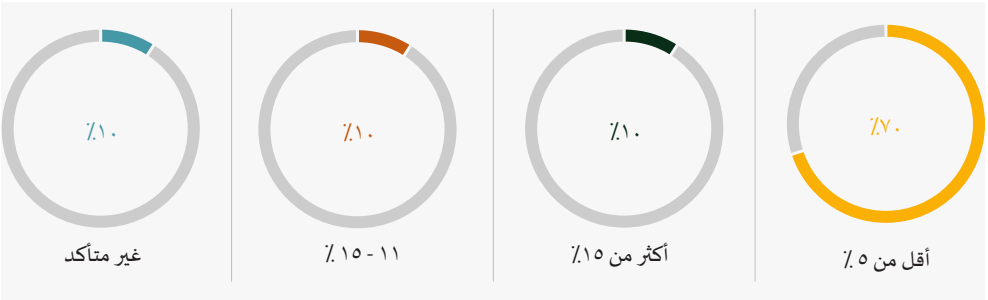
يتضح من الدراسة أن ٣٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في الهند تقدم برامج الانغماس اللُّغوي لطلبتها. وتفاوت الفترة الزمنية لبرامج الانغماس اللُّغوي المتاحة في الهند لتشمل برامج مدتها أقل من ٣ أشهر، أو تمتد بين ٣ أشهر و٦ أشهر، أو بين ٦ أشهر و١٢ شهرا، أو تقتصر على فترة الإجازة الصيفية. وتبين نتائج الدراسة أن٣٣,٣٣٪ من برامج الانغماس اللُّغوي المتاحة هي بمقابل ماليّ يتحمله الطالب، وأن٦٦,٦٧٪ منها بمنحة مجانية. ولا توفر جميع المؤسسات التعليمية المستهدفة سكنا للطلبة خلال البرنامج.

الجدول ٢٨,٦: الدول التي تتعاون معها البرامج في برامج الانغماس اللغوي

الدولة	النسبة المئوية
المملكة العربية السعودية	٪٢٥
جمهورية الهند	٪٢٥
الإمارات العربية المتحدة	٪٢٥
جمهورية مصر العربية	٪٢٥

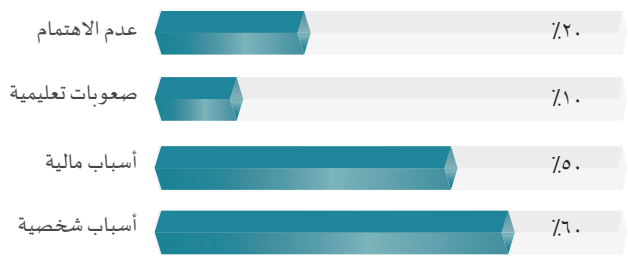
مثلما يظهر في الجدول البياني (٢٨,٦)، فإن برامج الانغماس اللُّغوي المتاحة تنفذ في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة، وجمهورية مصر العربية، وجمهورية الهند.

الشكل ٢٠,٦: معدلات التسرب



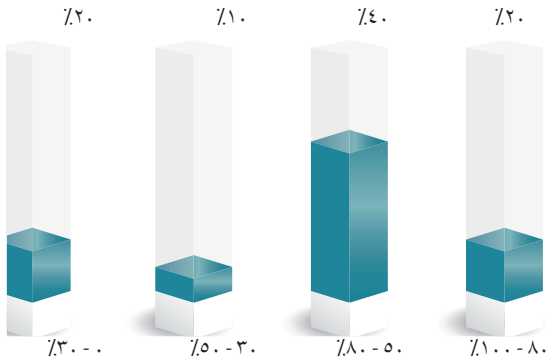
يرى ٧٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين أن نسبة التسرب من برامج اللغة العربية أقل من ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ١٠٪أنها تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪ من الطلبة، أو أكثر من ١٥٪ من الطلبة.

الشكل ٢١,٦: أسباب التسرب الدراسي في البرامج



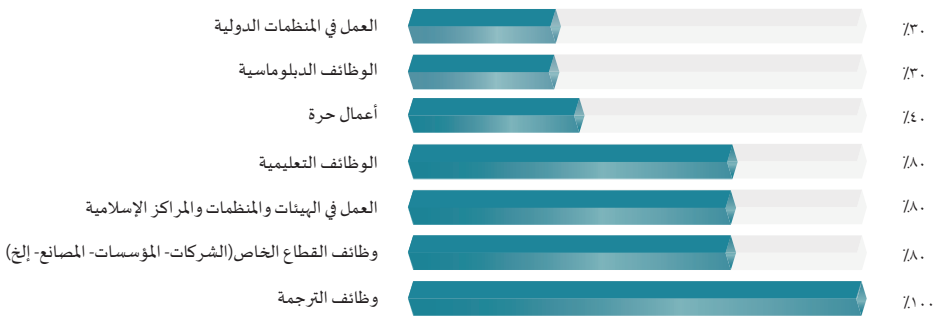
أما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٦٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري أنها مرتبطة بأسباب شخصية، ويرى ٥٠٪ منهم أنها تعود لأسباب مالية، فيما يرى ٢٠٪ منهم أن سببها عدم الاهتمام، ويرى ١٠٪ منهم أنها تعود لصعوبات تعليمية يواجهها الطلبة.

الشكل ٢٢,٦: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٤٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الطلبة، تليهم نسبة منهم قدرها ٢٠٪ يقدرونها بأقل من ٣٠٪ أو تتراوح بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة.

الشكل ٢٣,٦: الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها وظائف الترجمة في رأي ١٠٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، يليها العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية والوظائف التعليمية ووظائف القطاع الخاص في رأي ٨٠٪ منهم، ثم الأعمال الحرة في رأي ٤٠٪ منهم، وكانت النسبة الأدنى للوظائف الدبلوماسية والعمل في المنظمات الدولية في رأي ٣٠٪ منهم.

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

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

الجدول ٢٩,٦: تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج تعليم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	١	٨	١	٠	٠	١٠	٤	٠,٢	٠,٤٥	٨٠٪	٧,٠٧	أوافق
		١٠٪	٨٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	١	٨	٠	١	٠	١٠	٣,٩	٠,٤٩	٠,٧	٧٨٪	٤,٠٥	أوافق
		١٠٪	٨٠٪	٠,٠٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	١	٦	٣	٠	٠	١٠	٣,٨	٠,٣٦	٠,٦	٧٦٪	٤,٢١	أوافق
		١٠٪	٦٠٪	٣٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٢	٢	٣	٢	١	١٠	٣,٢	١,٥٦	١,٢٥	٦٤٪	٠,٥١	محايد
		٢٠٪	٢٠٪	٣٠٪	٢٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
٥	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٠	٣	٤	٣	٠	١٠	٣	١,٢٤	١,١١	٦٠٪	٠	محايد
		٠,٠٠٪	٣٠٪	٤٠٪	٣٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٦	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	١	٣	٣	١	٢	١٠	٣	١,٦	١,٢٦	٦٠٪	٠	محايد
		١٠٪	٣٠٪	٣٠٪	١٠٪	٢٠٪	١٠٠٪						

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
٧	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	.	٤	١	٥	.	١٠	٢,٩	٠,٨٩	٠,٩٤	٥٨٪	-٠,٣٣	محايد
		٠,٠٠٪	٤٠٪	١٠٪	٥٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٨	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	.	٤	٣	١	٢	١٠	٢,٩	١,٢٩	١,١٤	٥٨٪	-٠,٢٨	محايد
		٠,٠٠٪	٤٠٪	٣٠٪	١٠٪	٢٠٪	١٠٠٪						
٩	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	.	٣	٣	١	٣	١٠	٢,٦	١,٤٤	١,٢	٥٢٪	-١,٠٥	محايد
		٠,٠٠٪	٣٠٪	٣٠٪	١٠٪	٣٠٪	١٠٠٪						
١٠	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	.	١	٤	١	٤	١٠	٢,٢	١,١٦	١,٠٨	٤٤٪	-٢,٣٥	لا أوافق
		٠,٠٠٪	١٠٪	٤٠٪	١٠٪	٤٠٪	١٠٠٪						
١١	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	.	٢	.	٣	٥	١٠	١,٩	١,٢٩	١,١٤	٣٨٪	-٣,٠٦	لا أوافق
		٠,٠٠٪	٢٠٪	٠,٠٠٪	٣٠٪	٥٠٪	١٠٠٪						
١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	.	١	٢	١	٦	١٠	١,٨	١,١٦	١,٠٨	٣٦٪	-٣,٥٢	لا أوافق
		٠,٠٠٪	١٠٪	٢٠٪	١٠٪	٦٠٪	١٠٠٪						

أظهرت نتائج الدراسة أن ٨٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة قدرها ١٠٪ «يوافقون بشدة» على ذلك، أو «محايدون». وسجل المتوسط المرجح ٤، بانحراف معياري قدره ٠,٤٥، وبنسبة إجماع قدرها ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

كما يظهر من نتائج الدراسة أن ٨٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعًا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ١٠٪ «يوافقون بشدة» على ذلك أو «لا يوافقون». وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٧، وكانت نسبة الاتفاق ٧٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة».

وبخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠٪، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ١٠٪. وقد

سجل المتوسط المرجح للسؤال ٣,٨، بانحراف معياري قدره ٠,٦، ونسبة إجماع قدرها ٧٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الموافقة».

وقد أظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بصعوبة الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة أن ٣٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري «محايدون» في هذا الشأن، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٢٠٪ «موافقون» أو «موافقون بشدة» أو «لا يوافقون» على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٢، بانحراف معياري قدره ١,٢٥، وكانت نسبة الإجماع ٦٤٪؛ مما يشير إلى أن 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 ٤٠٪، تليها الإجابتان «لا أوافق» و«أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٣٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠، بانحراف معياري قدره ١,١١، ونسبة إجماع قدرها ٦٠٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وبالنسبة لرأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، سجلت الإجابتان «أوافق» و«محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٠٪ لكل منهما، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ٢٠٪. وسجل المتوسط المرجح ٣,٠، بانحراف معياري قدره ١,٢٦، ونسبة إجماع قدرها ٦٠٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ«لا أوافق»، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة قدرها ٤٠٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٢,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٩٤، ونسبة إجماع قدرها ٥٨٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة « محايد» بنسبة ٣٠٪، فالإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ٢٠٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٢,٩، بانحراف معياري قدره ١,١٤، وبنسبة إجماع قدرها ٥٨٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، أجاب ٣٠٪ من المديرين المشاركين بـ«أوافق» و«محايد» و«لا أوافق بشدة»، تليهم نسبة ١٠٪ منهم أجابوا بـ«لا أوافق».

وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦، بانحراف معياري قدره ١,٢ وبنسبة إجماع قدرها ٥٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الحياد».

وأما بخصوص ما إذا كانت تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابتان «لا أوافق بشدة» و«محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٠٪ لكل منهما، تليهما الإجابتان «أوافق» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٢، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، ونسبة إجماع قدرها ٤٤٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الموافقة».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٣٠٪، فالإجابة «أوافق» بنسبة ٢٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ١,٩، بانحراف معياري قدره ١,١٤، وبنسبة إجماع قدرها ٣٨٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الموافقة».

وبخصوص ما إذا كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في جمهورية الهند، سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٠٪، فالإجابتان «أوافق» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ١,٨، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، وبنسبة إجماع قدرها ٣٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «عدم الموافقة».

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

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

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

أفاد المديرون المشاركون في هذه الدراسة أن الموارد المتاحة تؤثر بشكل كبير في إدارتهم للبرامج. وأشاروا إلى أن الموارد البشرية متاحة إلى حد ما. لكن نقص الموارد المالية يؤثر بدرجة كبيرة في مستوى الإدارة، فلا يسمح بتوفير كثير من الوسائل التعليمية اللازمة للبرامج والفصول الدراسية وإدارة المؤسسة بشكل عام، ولا يسمح بتنظيم دورات تطويرية للمعلمين،

وتوفير كثير من احتياجات الدارسين. ورغم وجود أفكار كثيرة لتطوير البرامج، فإن نقص الموارد المالية يظل عائقًا كبيرًا لتحقيق كثيرٍ منها، ولهذا فإن المؤسسات تعمل بحسب ما لديها من موارد.

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

قدم المديرون عددًا من المقترحات التي من شأنها تحسين أداء برامج تعليم العربية، ومنها: إحداث تطوير شامل للمناهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه البرامج، على أن يتمّ ذلك بأسلوب عصريّ جذّاب لا بالطريقة التقليدية المعمول بها حاليّا. وذكروا في هذا الصدد توظيف التقنية والاستفادة منها في تلك العملية. وأشاروا كذلك إلى ضرورة وجود تعاون بين الجهات التعليمية الأخرى والبرامج المهتمة بتدريس العربية، وكذلك إلى ضرورة العمل على تطوير المعلمين مهنيّا من خلال الدورات التدريبية المستمرة، ودعمهم ماليّا. كما أشاروا إلى أهمية الانفتاح في مسألة قبول الطلبة من جميع الفئات وعدم الاقتصار على فئة محددة.

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

أعرب المديرون في هذا الصدد عن تفاؤلهم بشأن مستقبل برامج تعليم اللغة العربية في جمهورية الهند، ولكن ذلك مرهون في نظرهم بإحداث تطوير شامل للبرامج وسياساتها ومناهجها التعليمية. كما أشاروا إلى أن برامج اللغة العربية تواجه تنافسًا قويّا من برامج اللغات الأخرى التي صارت تجذب كثيرًا من الدارسين. لكنهم يأملون في أن تتعاون المؤسسات الداخلية المعنيّة فيما بينها، وفي أن تقدّم المؤسسات الخارجية المهتمة دعمها بما يضمن لبرامج تعليم اللغة العربية في الهند أن تستمر وتتقدم وتحقق أهدافها.

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

قدم المديرون المشاركون في هذا الشأن مقترحات يمكن من خلالها التنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في داخل الدولة، ومن أهمها: إبرام الاتفاقيات بين المؤسسات والجامعات الخارجية المهتمة في عدد من الجوانب المتعلقة ببرامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي، وتدريب المعلمين؛ وكذلك زيارة المتخصصين والخبراء من تلك المؤسسات لتقييم برامج تعليم اللغة العربية في الهند والإفادة من ملاحظاتهم. كما أشاروا إلى ضرورة إقامة الندوات والمؤتمرات العلمية السنوية بالتنسيق مع تلك المؤسسات لتبادل التجارب والخبرات والإفادة منها.

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

أفاد أعضاء الطاقم الإداري المشاركون أن المؤسسات التي تندرج تحتها برامج اللغة العربية لديها كذلك برامج لتعليم لغات أخرى متعددة إلى جانب اللغة العربية، ومنها: الإنجليزية والروسية والفارسية، والإيطالية، والكورية، والصينية، واليابانية، والإسبانية. لكنهم لا يرون أن المقارنة ممكنة بين تلك البرامج وبرامج اللغة العربية، مع أن برامج اللغتين الفارسية والكورية هي الأقرب إلى برامج اللغة العربية، في نظر بعض المديرين، من حيث عدد الطلبة وجوانب الدعم الإداري والمالي التي تحصل عليها.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمختلف لمؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في جمهورية الهند، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات.

لقد لاحظ الباحثون أن اللغتين الأوردية والكشميرية من اللغات المستخدمة لأغراض تواصليّة داخل المؤسسات التعليمية التي تدرس اللغة العربية لغة ثانية في الهند. وتأتي بعدهما اللغة الإنجليزية والهندية. وأما العربية، فاستخدامها يكاد ينحصر في داخل الفصل الدراسي، ومعها لغة وسيطة أخرى. ويعتمد التدريس داخل الفصول وخلال الأنشطة التدريبية غالبًا على الترجمة. وأما المعلمون والإداريون، فالتواصل بينهم يكون في الغالب باللغة الأوردية، وفيما بينهم باللغة العربية في أحيان قليلة جدا. ولم يلاحِظ حضور اللغة العربية في التواصل إلا داخل مؤسسة واحدة فقط من بين المؤسسات الأخرى المستهدفة في هذا التقرير. ولوحظ كذلك أن طلبة الدراسات العليا يستخدمون فيما بينهم اللغة العربية ومع معلميهم كذلك؛ وذلك رغم كون دروسهم تطغى عليها الترجمة بدرجة كبيرة؛ مما يدعوهم إلى استخدام اللغة الأوردية وربما الإنجليزية كذلك. وعلل بعض المعلمين ذلك بأن طلاب تلك البرامج يأتون من بيئات لغوية مختلفة ولذلك يلجؤون إلى استخدام لغات وسيطة يفهمها أغلبهم.

وأما اللوحات الإرشادية والإعلانات المكتوبة باللغة العربية فتكاد تكون غير موجودة في معظم المؤسسات، واللغات المستخدمة في تلك اللوحات هي الأردية والإنجليزية في الغالب. وفي حالات قليلة جدا، تأتي بعض الإعلانات بالعربية، لكنها لا تشكل ظاهرة على الإطلاق، وحتى

اللوحات الخارجية التي تحمل اسم المؤسسة أو البرنامج فإن معظمها مكتوبة بلغة غير العربية.

وعلى الرغم من أن اللغة العربية لا تستعمل بشكل مستقل للتواصل خارج الفصول الدراسية، فقد لوحظ أن المعلمين في بعض المؤسسات يسعون إلى تشجيع الطلبة على استخدامها دون غيرها. لكنْ لم يظهر -خلال الزيارات الميدانية-ما يشير إلى أن هذا الأمر مرتبط بالطلاب أنفسهم الذين اعتادوا على استخدام لغات وسيطة غير العربية مع معلميهم. في الوقت نفسه، لم يظهر أن المؤسسات والبرامج تضع قيودٍا على استخدام لغة غير العربية داخل المؤسسة، بل حتى داخل الفصل الدراسي.

كما أظهرت الزيارات الميدانية أن البنية التحتية لمؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الهند ليست في حالة جيدة وينقصها كثيرٌ من مقوّمات المؤسسات التعليمية الحديثة. وهي كذلك تفتقر إلى وسائل التعليم التقنية، ولا يبدو أنّ للتقنية حضورا كبيرا حتى خارج الفصول الدراسية، حتى وإن أجاد استخدامِها كثيرٌ من المتعلّمين والمعلمين. وهناك أيضًا نقص كبير في المكتبات المدرسية المتكاملة، ولا يوجد في بعض المؤسسات سوى كتب بسيطة جدًا لا يمكن التعويل عليها لإفادة متعلم اللغة العربية لغة ثانية. ورغم ذلك، فقد لوحظ أن المؤسسات التابعة للجامعات أفضل من المؤسسات الأخرى من حيث المقومات التعليمية والبنية التحتية، بل إن بعضها تضمّ معامل لغوية ومعامل للحاسب الآلي. لكن لوحظ حضور التقنية لدى المعلمين والطلبة أنفسهم في أثناء عملية التدريس، لا سيما القواميس والمعاجم الإلكترونية، وهذا أمر تفسره أنشطة الترجمة الشائعة بين متعلمي العربية وطلبة الدراسات العليا. ومع كل ذلك، يظهر أن مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في الهند تسعى بشكل كبير لتحسين برامجها ودعم طلبتها، لكنها تفتقر للدعم المالي الذي أشار إليه كثير منهم، والذي يظل تحدّيًا كبيرا أمام أي جهود لتحسين البرامج وتطويرها.

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

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملاً للنتائج حول حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جمهورية الهند؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة لنشر اللغة العربية، وتأكيد قيم الثقافة العربية والإسلامية تلبية لاحتياجات الطلبة والمجتمع الهندي. كما يتناول هذا الملخص النتائج المتعلقة بالجوانب المختلفة لهذه المؤسسات، فيعرض خصائص هذه المؤسسات، وخصائص الطلبة المنخرطين في برامجها، ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية، وآراءهم حول تلك البرامج. وبالمثل، يستعرض هذا الملخص النتائج المرتبطة بالمعلمين القائمين على تلك البرامج لمعرفة مؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وإستراتيجيات وطرق التدريس التي يتبنونها، وإبراز تصوراتهم حول سياقات تعليم اللغة العربية في المؤسسات التي يعملون بها، والتحديات التي تحد من قدرتهم على تقديم تجربة تعليمية معاصرة. ولإيجاد نظرة شاملة، يعرض هذا الملخص النتائج المتعلقة بمديري مؤسسات تعليم العربية في الهند للتعرف على آرائهم حول واقع مؤسساتهم من النواحي المالية والإدارية والتعليمية، والتحديات التي تواجههم، وكيفية تصديهم لتلك التحديات. كما يقدم هذا الملخص بعض النتائج الاستدلالية لتكوين فهم أعمق عن الاتجاهات والأنماط التي تشكلها حالة تعليم اللغة العربية في الهند, التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في جمهورية الهند.

بداية، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الهند تعمل في ظل تركيبة مجتمعية متعددة اللغات والأديان. تضم الهند أكثر من ٢٠٠٠ مجموعة عرقية تتحدث أكثر من ١٢٠٠ لغة مختلفة، وتعتنق أديانًا متعددة تشمل الهندوسية والإسلام والمسيحية، والبوذية والسيخية والجينية. والهندية هي اللغة الرسمية والأكثر شيوعًا في جمهورية الهند، رغم أن الدستور يعترف بوجود ٢٢ لغة رسمية في البلاد. وأما اللغات الأخرى فمن بينها اللغة الدرافيدية والتبتية والبورمية والأوستروآسياتية، وتُستخدم جميعها كلغات رسمية أو لغات إقليمية أو لغات أقليات. وأما اللغات الأجنبية، فتأتي اللغة الإنجليزية، إلى جانب اللغتين الفرنسية والألمانية، في مقدمتها بوصفها لغةَ تواصل، وتدرَّس كمادة إلزامية في معظم مدارس الهند. وهناك لغات أجنبية أخرى تحظى بقدر من الاهتمام في الهند، مثل لغة الماندرين الصينية، واللغة الكورية، واللغة العربية.

إنّ مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الهند تتشارك أدورًا فاعلة في نشر العربية، وتلبية احتياجات الطلبة الذين يسعون لإتقانها لأسباب دينية وثقافية وأكاديمية. وتتشارك هذه المؤسسات في رسالة شاملة متعددة الأهداف؛ إذ تسعى إلى تزويد الطلبة بمهارات لغوية وثقافية، مع تركيز خاص على ترسيخ روابط طلبتها بالثقافة العربية والإسلامية. ويَظهر مسعى هذه المؤسسات جليًا في بناء جسور تواصل قوية مع الدول العربية؛ مما يفتح أمام الطلبة آفاقًا متعددة في مجالات العمل والدراسة، ويعزز العلاقات الثقافية بين الهند والعالم العربي. ومن هذا المنطلق، تسهم هذه المؤسسات في دعم هوية الطلبة المسلمين والمهتمين بالثقافة العربية، وتزودهم بأدوات لغوية تساعدهم في فهم النصوص الدينية، وخاصة القرآن الكريم؛ مما يضيف بُعدًا دينيًا على تعليم اللغة العربية. وتعمل هذه المؤسسات على تطوير برامج تعليمية شاملة، تجمع بين اللغة العربية ومجالات أخرى مثل العلوم والفنون، لتواكب احتياجات سوق العمل من خلال تلقي الطلبة لتعليم يفتح أمامهم فرصا مهنية في مجالات مثل الترجمة والإعلام.

وتتنوع مؤسسات تعليم اللغة العربية في الهند ما بين جامعات، ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتبرز خصائص هذه المؤسسات حرصها على بناء برامجها على أسس أكاديمية متينة؛ حيث إن ٨٠٪ من برامجها معتمدة أكاديميًا، كما تعتمد ٦٠٪ من المؤسسات اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين في اللغة العربية. أما من حيث الشهادات، تقدم هذه المؤسسات شهادات مختلفة تشمل الدبلوم والبكالوريوس والماجستير والدكتوراه. وعلى الرغم من التطور الملحوظ في الجانب الأكاديمي، تواجه هذه المؤسسات تحديات تتمثل في افتقار ٧٠٪ من المؤسسات إلى برامج الانغماس اللغوي، و٨٠٪ منها إلى معامل لغوية. في المقابل، فإن توفر معامل الحاسب الآلي في ٨٠٪ من المؤسسات، والمكتبات في ٩٠٪ منها، بالإضافة إلى توفر الوسائل التعليمية في ٧٠٪ من المؤسسات يسهم في تقليل أثر التحديات ويعزز من دعم العملية التعليمية.

وتتسم السياسات اللغوية للمؤسسات المستهدفة بقدر كبير من التشابه. حيث تتبع غالبيتها سياسة تسمح باستعمال اللغة الإنجليزية والأوردية والبنغالية. فيما أشارت نسبة قليلة من المؤسسات إلى أن العربية هي لغة التواصل المعتمدة داخل المؤسسة. وأشارت أغلب المؤسسات إلى أنها تسعى إلى جعل اللغة العربية لغة التدريس داخل الفصول وتشجيع المعلمين والطلاب على التحدث بها.

وتعتمد مؤسسات تعليم العربية في الهند عددًا من الكتب التعليمية المعروفة، وتظهر النتائج أن أكثر الكتب استخدامًا هي «سلسلة العربية بين يدي أولادنا»، و«سلسلة العربية بين يديك»، إضافة إلى مواد تعليمية من إعداد المؤسسات والمعلمين. وقد أظهر تحليل مربع كاي أن ثمة علاقة ارتباط قوية (X2(16), N = 10) = 36.000, p > . 002) كما أن قياس حجم التأثير عند قياسه عبر (Cramér's V) يشير إلى أن ثمة علاقة قويّة بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها (V = 1.000)؛ إذ كشفت – على سبيل المثال- أن المراكز الإسلامية ومراكز اللغة تعتمد – في الغالب - سلسلتي العربية بين يديك والعربية بين يدي أولادنا. بينما تستخدم الجامعات مجموعة متنوعة من الكتب والسلاسل الدراسية دون الاعتماد على سلسلة واحدة. وتعكس هذه الفروقات اختلاف أهداف المؤسسات؛ حيث تستهدف الجامعات جمهورًا أوسع، بينما تركز المراكز الإسلامية ومراكز اللغة على المحتوى الديني أو الثقافي.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية في الهند طلبة يتشابهون إلى حد ما في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ما نسبته ٩٨,٩٩٪ منهم يحملون الجنسية الهندية، منهم ٩٥,٢٩٪ من أصول هندية، في حين أن قلة منهم تعود أصولهم إلى بلدان أخرى. أما على مستوى اللغة الأولى للطلبة، فقد تنوعت بشكل كبير إلا أن أكثرها نسبة هي اللغة المليبارية، ثم الأوردية، ثم البنغالية، بالإضافة إلى لغات أخرى بنسب متفاوتة. وتوضح البيانات أن أغلب الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية من سن ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بواقع ٥٤,٢١٪، تليها الفئة العمرية ممن تجاوزوا ٢٤ عامًا بنسبة ٣٤,٣٤٪، تليها الفئة من عمر ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٧,٤١٪، ثم فئة الفتيان من عمر ١٠ إلى ١٤ عامًا بنسبة ٤,٠٤٪ من مجموع الطلبة المشاركين.

ويأتي التحاق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم العربية في الهند بناء على دوافع مختلفة ومتعددة؛ حيث أشار بعض الطلبة إلى أن التحاقهم ببرامج تعليم العربية يأتي استجابة لأكثر من دافع. وجاءت الأسباب الدينية في الصدارة بالنسبة إلى ٦٩,٣٦٪ من الطلبة المشاركين، يليها الاهتمام بالثقافة العربية بالنسبة إلى ٥٠,١٧٪من الطلبة المشاركين، وكان أقل الدوافع هو الاهتمام الشخصي باللغة العربية بالنسبة إلى ٣١,٩٩٪ من الطلبة المشاركين. وأظهرت نتائج الدراسة أن التحاق الطلبة بالجامعات مرتبط بالرغبة في تحقيق متطلبات أكاديمية، بينما ترتبط المراكز الإسلامية ومراكز اللغة بشكل أساسي بالدوافع الدينية والثقافية.

وبغض النظر عن دوافع الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية في الهند، فإن نسبة كبيرة منهم أبدت رضاها عن جودة التعليم والتفاعل مع المعلمين. فقد أشار ٤٨,١٥٪ من الطلبة إلى رضاهم عن التواصل بينهم وبين معلميهم، بينما أعرب ٦٠,٦١٪ عن رضاهم حول دور البرامج في تعريفهم بثقافة العرب. ومع ذلك، أشار بعض الطلبة إلى رغبتهم في زيادة الأنشطة غير الصفية التي تعزز من تجربة التعلم وإثرائها.

ويصاحب التحاق الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية تجاهها، وكان أبرزها رضا الطلبة عن تشجيع المعلمين لهم على المشاركة والتفاعل مع زملائهم. كما أبدوا رضاهم عن كفاءة معلميهم المهنية، والتعليقات البناءة التي يقدمها المعلمون لهم حول كفاءتهم اللغوية ومستوى تقدمهم، ومستوى الدعم المقدم لهم من المعلمين. وبالإضافة إلى ذلك، أظهر الطلبة رضاهم تجاه تصميم المنهج ومحتواه، ومدى توافقه مع أهدافهم من تعلم العربية، والقيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية. وقد امتدت تصورات الطلبة الإيجابية إلى جوانب أخرى تتضمن الأنشطة الصفية، وفرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية، والموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية، والمرافق العامة بها، وبيئة الفصل الدراسي. وتشير النتائج إلى أن العلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة ليست ذات دلالة إحصائية في معظم الحالات. وأظهر الرضا عن المرافق والموارد والبيئات الصفية ارتباطات ضعيفة مع نوع المؤسسة. ومن الجدير بالذكر أن مستويات الرضا عن المرافق في الجامعات كانت أعلى بشكل ملحوظ عند مستوى ثقة ١٠٪ مقارنة بالمراكز الإسلامية. وأظهرت تأثيرات الفئات، مثل الانتقال بين «غير راضٍ» و«محايد»، أهمية إحصائية؛ مما يشير إلى أن الطلبة يستطيعون التمييز بين مستويات الرضا. أما بالنسبة لتصميم المناهج، فأظهر تأثيرًا طفيفًا لنوع المؤسسة. ومع ذلك، أبلغ المستجيبون عن وجود فروق ملحوظة بين مستويات الرضا عند الانتقال من «محايد» إلى «راضٍ»؛ مما يشير إلى أن الطلبة قادرون على التمييز بين تجاربهم حتى إذا لم يكن هناك تأثير كبير للمؤسسة نفسها.

وفيما يتعلّق بالمعلمين في مؤسسات تعليم اللغة العربية في الهند، تظهر نتائج الدراسة أنهم مؤهلون إلى حدٍّ ما؛ حيث يحمل ٦٤,٤٤٪ منهم درجة الدكتوراه، ويحمل ٢٤,٤٤٪ منهم درجة الماجستير، فيما تمثل فئة حاملي درجة البكالوريوس ما نسبته ١١,١١٪ منهم. كما تبين أن ٨٦,٧٦٪ منهم متخصصون في اللغة العربية وأن ٦٤,٤٤٪ منهم شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن معظمهم يتمتعون

بخبرة لا تقل عن ٥ سنوات في مجال تعليم اللغة العربية. وبخصوص أساليب التدريس، يوظف المعلمون طرقًا متعددة، وكان من أبرزها الطريقة السمعية الشفوية، وطريقة التدريس بالترجمة. كما أشار بعض المعلمين إلى استخدامهم للطريقة الاستنتاجيّة، والطريقة التواصلية. وذكر المعلمون أنهم يوظفون إستراتيجيات تدريسية تركز على دور الطلبة وتزيد من تفاعلهم، ومنها التعليم التعاوني والمناقشات الجماعية. فيما ذكر بعض المعلمين أنهم يمزجون بين عدد من الطرق في الدرس الواحد وفقًا لظروف الدرس واحتياجات الطلبة. وعلى الرغم من تنويع المعلمين في طرق تدريسهم، فقد كشفت نتائج الدراسة أن مؤهلات المعلمين وتنوع أساليبهم كان لها تأثير محدود على كفاءة التدريس والتنويع في أساليب وإستراتيجيات تدريس اللغة الثانية من وجهة نظر الدارسين. وأما عن توظيف التقنية في العمليات التعليمية التعلمية، فقد أظهرت إجابات المعلمين أن من أبرز ممارستهم الرجوع إلى المصادر الخارجية، كمنصات التعلم وبعض وسائل التواصل الاجتماعي. وأشار بعضهم إلى استخدامهم لبعض الوسائل التنقية المتوفرة في مؤسساتهم التي يعملون فيها، بالإضافة إلى بعض منصات إدارة التعلم.

كما أظهرت آراء المعلمين المشاركين في الدراسة تنوعا ملحوظا في تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المستخدم في برامج تعليم اللغة العربية والمناهج المعتمدة فيها. فقد أعرب بعضهم عن رضاهم عن المناهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه البرامج، معتبرين أنها كافية لتحقيق احتياجات الطلبة وأهدافهم. بينما رأى آخرون أن المناهج بحاجة إلى تحسين وتطوير وتركيز أكبر على الجوانب الإنتاجية من اللغة، التي تبدو مهملة في العديد من المناهج بسبب التركيز المنصبّ في الغالب على تعليم القواعد والمفردات. وهذا في رأيهم لا يتوافق مع الطرق الحديثة في تعليم اللغة الثانية. وفيما يتعلق برضا المعلمين في المؤسسات التعليمية المختلفة، فقد أظهرت الدراسة أن رضا المعلمين، الذي تم تحليله عبر عوامل مثل عبء العمل، وتوفر المصادر التعليمية، وفرص التطوير المهني، يعكس ارتباطات ضعيفة مع نوع المؤسسة. فلم تظهر الجامعات تأثيرًا كبيرًا على تصورات عبء العمل أو الموارد، بينما أظهرت مراكز اللغة بعض التأثيرات السلبية على مستوى الرضا عن الرواتب عند مستوى ثقة ١٠٪. ومع ذلك، أظهرت تأثيرات الفئات، مثل الانتقال من «غير راضٍ» إلى «محايد»، فروقًا ذات دلالة؛ مما يشير إلى تغييرات دقيقة في التصورات بناءً على سياسات المؤسسة. أما مدى كفاية الموارد والمواد التعليمية، فقد كان تأثيرها غير مهم إحصائيًا بحسب نوع المؤسسة. وبالمثل، أظهرت فرص

الوصول إلى التكنولوجيا وفرص التطوير المهني ارتباطات ضعيفة مع تصنيف المؤسسات. وعلى الرغم من أن المراكز الإسلامية والجامعات تفوقت عمومًا على مراكز اللغة في توفير فرص التطوير، فإن الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية.

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد تمحورت حول الطلبة وبعض الجوانب الإدارية لبرامجهم، وكان أبرزها ما ذكره المعلمون من تدنٍ في مستويات بعض الطلبة، لا سيما في مهارتي القراءة والكتابة، بالإضافة إلى ضعف دافعية كثير منهم تجاه تعلم العربية لتصورهم الخاطئ بشأن صعوبتها. ومن التحديات التي تواجه المعلمين، التفاوت بين مستويات الطلبة في الفصل الدراسي الواحد، إضافة إلى تفاوت خصائصهم اللغوية والثقافية؛ مما يجعل الموازنة بينهم في أثناء الدرس تحديًا كبيرًا. كما أشار المعلمون إلى تحديات أخرى تتمثل في افتقار بعض المؤسسات إلى كثير من الوسائل التعليمية والتقنية اللازمة، وعدم قدرة أغلب المؤسسات على توفير برامج تطويرية وتدريبة مستمرة لمعلميها؛ مما يحد من معرفتهم بأحدث الطرق في تدريس اللغات الأجنبية، وما يرتبط بها من تطبيقات ووسائل وتقنيات.

ولتجاوز هذه التحديات، أشار المعلمون إلى أهمية توفير فرص للتطوير المهني المستمر للمعلمين، بالإضافة إلى ضرورة إتاحة برامج التبادل الطلابي والانغماس اللُّغوي للطلبة في الدول العربية. كما اقترحوا أنْ تُبادِر المؤسسات وبرامج اللغة العربية إلى إقامة الندوات وورش العمل، وتفعيل الزيارات التبادلية بين المعلمين لتعزيز التواصل وتبادل الخبرات.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في الهند، أفاد مديرو المؤسسات بأن الموارد المتاحة تؤثر بشكل كبير في مستوى الإدارة؛ حيث لا يسمح بتوفير كثير من الوسائل التعليمية اللازمة للبرامج والفصول الدراسية. كما أنها لا تتحصل على دعم يمكنها من توفير برامج تطوير للمعلمين، أو تلبية احتياجات الدارسين.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج مباشرة. وتفاوتت آراء المديرين في هذا الشأن؛ حيث أفاد ٧٠٪ منهم أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقلّ عن ٥٪ من الطلبة، وأفاد ١٠٪ من المديرين أن نسبة التسرب تتراوح بين ١١٪ إلى ١٥٪، فيما أفاد ١٠٪ من المديرين أن نسبة التسرب تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، في حين ليس لدى البقية بيانات مؤكدة عن نسب تسرب الطلبة من برامجهم. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركة إلى أسباب شخصية، أو مالية، أو صعوبات تعليمية، أو لعدم الاهتمام الكبير بتعلم

العربية. وبناء على تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات (p = ١,٠٠٠)، ومراكز اللغة (P = ٠,٩٩٥)، لم يظهر أن ثمة علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة التي كان يدرس فيها المتسربون.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر ٤٠٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة لما بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الخريجين، ويقدّرها ٢٠٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الخريجين، فيما يقدر ٢٠٪ من المديرين أن فرص التوظيف المتاحة للطلبة لا تزيد عن ٣٠٪، في حين يرى ١٠٪ من المديرين أنها تتراوح بين ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من مجموع الخريجين .وعلى الرغم من أنّ نسبة التوظيف تبدو مرتفعة نسبيًّا للخريجين وفقًا لآراء المديرين، غير أن نتائج التحليل الإحصائي للانحدار اللوجستي الترتيبي لم تظهر أن ثمة علاقة ارتباط بارزة بشأن التخرج من مؤسسات بعينها واحتمالية الحصول على وظيفة. فعلى سبيل المثال- بلغت قيمة ب للجامعات (p = 0.248) ولمراكز اللغة (p = 0.503)، وهي قيمٌ لا تشير إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين احتمالية حصول الخريج على وظيفة ونوع المؤسسة؛ مما يشير إلى وجود عوامل أخرى، مثل المؤهلات والمهارات الفردية أو السمات الشخصية التي تُسهم بدورٍ أكبر في فرص التوظيف للخريجين.

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية في مؤسساتهم. وشملت هذه المقترحات إحداث تطوير شامل للمناهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه البرامج، على أن يتمّ ذلك بأسلوب حديث، مع ضرورة توظيف التقنية والاستفادة منها في عملية تطوير المناهج. كما اقترحوا محاولة إيجاد فرص تعاون بين الجهات التعليمية والبرامج المهتمة بتدريس العربية، إضافة إلى ضرورة توفير فرص مستمرة للتطوير المهني للمعلمين، وتوفير دعم مالي أكبر لهم.

ووفقًا للنتائج أعلاه؛ يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في الهند، وتتضمن هذه التوصيات تحسين المرافق والموارد، وتوفير برامج تطوير مهني مستمرة للمعلمين، وتوظيف التقنيات في التعليم. بالإضافة إلى ذلك، يوصى بزيادة فرص المنح الدراسية والبرامج المجانية، خاصةً في المراكز الإسلامية ومراكز اللغة، لدعم الطلبة وتحفيزهم على الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية. وأخيرًا، ينبغي تعزيز الجهود في الجامعات لتقديم دعم مالي أوسع لجذب الطلاب؛ مما يسهم في توسيع نطاق تعليم العربية ونشرها في أنحاء الهند.

شكر وتقدير

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

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

فريق جمع البيانات في قارة آسيا

د. إبراهيم فرج ريحان
أ. أحمد قادري
د. انتقام مامادوف
د. تشاتينق سو
أ. خالد بيك شامشيف
د. سعيد الرحمن بن أكبر
د. سعيد الرحمن بن محمد
د. سعيد بن مخاشن
د. عبد السلام عبد الرشيد
د. علي نوفل
أ. محمد فردوس عماد الدين
د. محمد محبوب علم

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الألف بائي).

9 786038 498576