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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

مملكة بلجيكا

٦٣

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

مملكة بلجيكا

٦٣

التخطيط اللغوي

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

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

مملكة بلجيكا

ⓒ مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦هـ

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

٨٤ ص ؛ ١٧*٢٤ سم.- (التخطيط اللغوي ؛ ٦٣)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٦٦٢
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٧٠-٥

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

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

بسم الله الرحمن الرحيم

فهـرس التقريــر

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ٧

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

مقدمة التقريـر ١٠

مملكة بلجيكا ١٥

أولًا - نبذة عامة ١٨

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في مملكة بلجيكا ٢٠

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في مملكة بلجيكا: ٢٥

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في مملكة بلجيكا ٤١

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

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٧٢

سابعًا: حالة تعليم اللغة العربية في مملكة بلجيكا: خاتمـة استدلالية، ورؤى وتوصيـات 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 أصيلًا في ميدان تعليم العربيَّة لغةً ثانيةً، وطليعةً لمشروعات نافعة، وباعثًا لمبادرات مهمَّة.

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

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

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

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

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

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

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

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

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

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمة التقرير

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

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

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

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

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

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

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

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

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

معايير اختيار الدول المستهدفة في قارة أوروبا:

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

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

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

معايير اختيار المؤسسات التعليمية المستهدفة:

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

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

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

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

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

رابعًا - آلية جَمْع البيانات:

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

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

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

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

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

مملكة بلجيكا

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١٠	المؤسسات
١٠	المديرون
٣٧	المعلمون
١٢٥	الطلاب

المدن المستهدفة

إيديوكيمبن	ليبج	لوفين	جنت
تورنهاوت	بروكسل	إيديوكيمبن	أنتويرب

أولًا - نبذة عامة

تقع مملكة بلجيكا في غرب أوروبا، وتحدها هولندا من الشمال، وألمانيا ولوكسمبورغ من الشرق، وفرنسا من الجنوب، وبحر الشمال من الغرب. وعاصمتها وأكبر مدنها هي بروكسل. وتُقدَّر مساحة بلجيكا بنحو ٣٠,٥٢٨ كيلو مترًا مربعًا، ويبلغ عدد سكانها نحو ١١ مليون نسمة (Witlox & Verhetsel, 2016).

ومملكة بلجيكا دولة ديمقراطية اتحادية، تتألف من ثلاث مناطق، هي: فلاندرز، ووالونيا، وبروكسل. وهي عضو في الاتحاد الأوروبي، وحلف شمال الأطلسي، ومنظمة الأمم المتحدة، ومجموعة السبع، ومجموعة العشرين، ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، ومنظمة التجارة العالمية، وغيرها من المنظمات الدولية (Fitzmaurice, 1996).

تعدّ مملكة بلجيكا من الدول المتنوعة ثقافيًا ودينيًا، وتحترم حرية العقيدة والدين. وأكثر الأديان انتشارًا فيها المسيحية التي يعتنقها نحو ٦٠٪ من السكان. وأما باقي السكان فلا يعتنقون أي ديانة، أو ينتمون إلى أديان أخرى غير المسيحية؛ مثل الإسلام، واليهودية، والبوذية، والهندوسية، وغيرها (Torrekens & Jacobs, 2016).

وتتميز بطبيعة لغوية معقدة؛ إذ يتحدث معظم سكانها ثلاث لغات أجنبية رسمية، هي: الهولندية: وتستخدم في منطقة فلاندرز في الشمال، والفرنسية: وتستخدم في منطقة والونيا في الجنوب، والألمانية: وتستخدم في بعض المناطق الحدودية مع ألمانيا. وفي بلجيكا أيضًا بعض اللغات الأقلية، كالفرنسية-الفلامنكية، واللوكسمبورغية، والرومانشية، وغيرها.

وبالإضافة إلى اللغات الثلاث الرسمية للدولة، وهي الفرنسية والهولندية والألمانية (Fitzmaurice, ١٩٩٦)، نجد اللغة الإنجليزية التي تحظى بمكانة عالية في نظام التعليم في بلجيكا. ويمكن تصنيف هذه اللغات جميعها في المستوى الأول من حيث الشعبية والانتشار؛ فجميعها حاضرة في نظام التعليم بمستويات مختلفة وبحسب المنطقة الجغرافية (Blommaert, 2011). وتليها من حيث الشعبية والانتشار اللغة الإسبانية (ويقدَّر عدد مستخدميها في بلجيكا بـ ٦٧٣ ألفا)، والعربية (ويقدَّر عدد مستخدميها بـ ٤٤٥ ألفا)، والإيطالية (ويقدَّر عدد مستخدميها بـ ٢٧٩ ألفا)، والتركية (ويقدَّر عدد مستخدميها بـ ١٤٥ ألفا)، والرومانية (ويقدَّر عدد مستخدميها بـ ١٢١ ألفا) (Eberhard et al., 2024).

وعلى الرغم من أن اللغة العربية ليست من اللغات الرسمية في بلجيكا، فإنها تدرَّس في العديد من الجامعات والمراكز الإسلامية والمراكز الخاصة. ويُقدَّر عدد المتحدثين بها بنحو ٤٤٥ ألفًا

(Eberhard et al., 2024). وليس هناك تاريخ معين لبداية تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية في بلجيكا. لكن مارك فان مول (Mark Van Mol, 2015)، أستاذ اللسانيات بجامعة لوفن Leuven، بأنتويرب Antwerp (بلجيكا)، يعود بذلك التاريخ إلى منتصف القرن السادس عشر الميلادي، حين بدأ الاهتمام باللغات الساميّة في أعمال أحد أعضاء هيئة التعليم بـ «مدرسة اللغات الثلاث»، في جامعة لوفن، وكانت العربية من ضمنها (فان مول، ٢٠١٥). ومنذ ذلك الحين دُرِّست العربية مادّةً ثانوية في مدرسة اللغات الثلاث، إلى مجيء الاحتلال الفرنسي لبلجيكا عام ١٧٩٧م، الذي ألغى دراسة اللغات الساميّة. وبعد استقلال بلجيكا عام ١٨٣٥م، استُؤنِف تعليم اللغة العربية بشكل متقطع. وازداد الاهتمام بتعلم العربية حين عقدت الحكومة البلجيكية اتفاقيات مع كل من المغرب وتونس، في عاميْ ١٩٦٤ و١٩٧٠، على التوالي، لجلْب عمّال من البلديْن للعمل في المناجم والمصانع البلجيكية. وكان لهجرة هؤلاء العمّال أثَر في تعليم اللغة العربية في البلاد؛ إذ بدأ تدريس العربية بمبادرات شخصية وفي مجموعات صغيرة ودورات مسائية، بالإضافة إلى الدورات الرسمية التي كانت تقام في بعض الجامعات (فان مول، ٢٠١٥). وتدرَّس العربية اليوم في عدد من المؤسسات التعليمية في بلجيكا.

وعلى الرغم من الإقبال المتزايد على تعلم اللغة العربية في بلجيكا، فهي تواجه تحديات عديدة تشمل المتعلمين والمدرسين على حد سواء (Van Mol, 2014، فان مول، ٢٠١٥). ومن أهمها نقص الموارد التعليمية، مثل الكتب المدرسية والمناهج الدراسية والمعلمين المؤهلين، وهذا يعوق عملية التعلم ويجعل من الصعب على الطلبة تحقيق مستوى جيد في اللغة (Van Mol, 2014). إضافة إلى ذلك، فإن التنوع اللغوي والثقافي في المجتمع البلجيكي من العوامل التي تَحُول دون تصميم برامج تعليمية شاملة تلبي احتياجات جميع المتعلمين (Forlot & Lucchini, 2019). وتعاني اللغة العربية كذلك من صورة نمطية سلبية في بعض وسائل الإعلام والخطاب العام، وهذا ينعكس سلبًا على دافعية المتعلمين لدراستها (De Raedt, 2004). ثم إن هناك تركيزًا كبيرًا في المناهج الدراسية على العربية الفصحى، وإغفالا لمختلف اللهجات العربية المتداولة في المجتمعات العربية في بلجيكا؛ مما يجعل من الصعب على المتعلمين أن يتواصلوا بها في الحياة اليومية (Van Mol, 2014، فان مول، ٢٠١٥). ويعاني المتعلمون كذلك من قلة فرص ممارسة اللغة خارج الفصول الدراسية، وهذا يعوق قدرتهم على تطوير الطلاقة اللغوية ومهارات التواصل الشفهي (Forlot, & Lucchini, 2019). أضف إلى ذلك شحَّ الموارد الماليّة وتأثيره في جودة البرامج التعليمية وقلة الموارد اللازمة لتدريس اللغة العربية بشكل فعّال (Van Mol, 2014، فان مول، ٢٠١٥).

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

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في مملكة بلجيكا

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

١. رسالة المؤسسات:

أفادت أربع من المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة أن رسالتها تتمثل في الحفاظ على اللغة العربية والهوية الإسلامية في المجتمعات الجديدة، ونشر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ونقل الثقافة العربية لأطفال الجاليات العربية بشكل مختلف وفعّال ومسلٍّ. وأفادت مؤسستان أن رسالتهما تتمثل في الدعوة إلى الإسلام وإيجاد بيئة حاضنة لمسلمي أوروبا وتوعيتهم بالدين الإسلامي. وذكرت إحدى المؤسسات أن رسالتها تتمحور حول التعليم للجميع، وأفادت مؤسسة أخرى أن رسالتها تتمثل في تغيير الصورة النمطية عن الجاليات العربية. وأفادت إحدى المؤسسات الجامعية أن رسالتها تتمثل في التدريب العملي والموجه للطلاب، وربطه بسوق العمل وتحقيق الأهداف الشخصية والمهنية، والاستمتاع بالتعلم. وذكرت مؤسسة أخرى أن رسالتها تتمثل في تعليم العربية وتطوير تدريسها وفق الوسائل التعليمية الحديثة وتدريس الفصحى واللهجات.

٢. أهداف المؤسسات:

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

أ. تعليم اللغة العربية ونشر ثقافتها.

ب. تعزيز مفهوم الهوية العربية لدى الطفل العربي في بلجيكا.

ج. الدعوة إلى الإسلام وتعزيز الهوية الإسلامية.

د. البحث والتطوير في مجال اللغة العربية وتدريسها.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في مملكة بلجيكا

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغةً ثانية في بلجيكا بين مراكز لتعليم اللغة، ومركزين إسلاميين، وكلية جامعية. وفي الجدول (١,٢١) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١,٢١: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلبة المسجَّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية لغات التدريس غير العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمُها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملًا
			إناث	ذكور				
جامعة	٢٠٠٤	معتمدة	٢٠	٢٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	درجة البكالوريوس/ ماجستير/دكتوراه	فصلي	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠٠٧	غير معتمدة	١٢	٨	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام/ دبلوم	فصلي	أكثر من سنتين
	١٩٦٧	غير معتمدة	٣٠	٢٥	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	سنوي	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠٢١	معتمدة	٦٠	٥٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	سنوي / نصف سنوي	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	٢٠٠١	غير معتمدة	١٠	٢٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة دبلوم	سنوي	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	٢٠١٦	غير معتمدة	١١٠	٩٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	سنوي	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠١٧	غير معتمدة	٣٠	٣٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	سنوي	سنة إلى سنتين
مركز لغة	١٩٨٥	غير معتمدة	٦٥	٧٥	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	١٩٩٦	غير معتمدة	٢٠	٢٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	سنوي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٩	غير معتمدة	٢٠	٤١	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	ربع سنوي	٦-١٢ شهرًا

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

بيَّنت الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في بلجيكا معتمَدة أكاديميا بنسبة ٢٠٪ فقط، ويتضح منها أن عدد الطلبة الذكور المسجلين حاليًّا يتراوح بين ٨ طلاب و٩٠ طالبا، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ١٠ طالبات و١١٠ طالبات. وأما متوسط أعداد الخريجين في برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيزيد عن٥٠ طالبًا في رأي ٤٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة في الدراسة، ويرى ٣٠٪ منهم أنها تتراوح بين ٢٠ و٥٠ طالبا، فيما يرى ١٠٪ منهم أنها تتراوح بين ١٠ و ٢٠ طالبا، أو تقل عن ١٠ طلاب.

وأما الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها تلك المؤسَّسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٧٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، وتمنح أيضًا ٢٠٪ منها شهادة دبلوم في تعلم اللغة العربية، و ١٠٪ منها شهادة البكالوريوس/ الماجستير / الدكتوراه، فيما لا تمنح ١٠٪ منها أي شهادة لخريجيها. وتتبع ٣٠٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، و٥٠٪ منها النظام السنوي. وتستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية لأكثر من سنتين في ٦٠٪ من المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متفاوتة. فقد ذكرت مؤسستان أن سياستهما اللغوية تقضي باستخدام اللغة العربية تدريسًا وتواصلا. وأفادت إحدى المؤسسات أن اللغة الفرنسية هي اللغة المعتمَدة لديها في سياستها اللغوية، في حين ذكرت مؤسسة أخرى أن اللغة الهولندية هي المعتمدة لديها. وأما المؤسسات السبع الباقية، فذكرت أن سياستها اللغوية تقضي باعتماد اللغتين الهولندية والإنجليزية.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمَد في بعض المؤسسات المستهدفة، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول (٢,٢١):

الجدول ٢,٢١: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٨	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٥	٣
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
١	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
١	-
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
١	

حيث يتضح أن ٩٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل جميع المهارات في ٦٦,٦٧٪ منها. أما بالنسبة لطريقة تنفيذ الاختبار، فإن ٨٨,٨٩٪ من المؤسسات التي تجريه تعتمد الطريقة الورقية، بينما يتم استخدام الحاسب الآلي فيما نسبته ١١,١١٪ منها.

ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,٢١) بيان للنتائج:

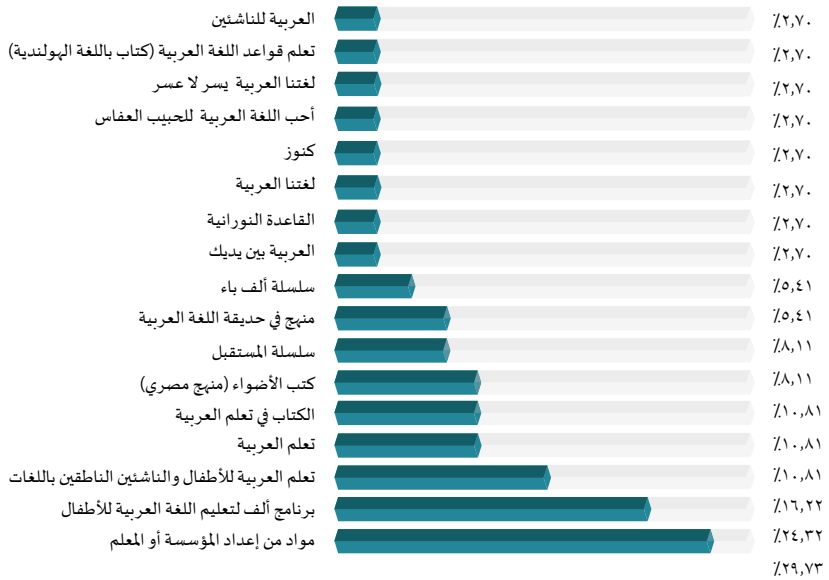
الجدول ٣,٢١: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

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

حيث يتبيَّن أن ٩٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في بلجيكا ليس فيها معمل لغوي، وأن ٥٠٪ منها لا يوجد فيها معمل للحاسب الآلي. في المقابل، هناك مكتبات في ٦٠٪ من تلك المؤسسات، وهناك وسائل تعليمية في ٩٠٪ منها.

وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١,٢١) بيان للنتائج:

الشكل ١,٢١: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



ووفقًا للشكل (١,٢١)، تبيّن نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا هي مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم، بنسبة ٢٩,٧٣٪، يليها كتاب «برنامج ألف لتعليم اللغة العربية للأطفال»، بنسبة ٢٤,٣٢٪، فكتاب «تعلّم العربية للأطفال والناشئين الناطقين باللغات الأخرى»، بنسبة ١٦,٢٢٪. ومن الكتب المستخدمة كذلك كتاب «تعلم العربية» و«الكتاب في تعليم العربية» و«كتاب الأضواء»، بنسبة متساوية قدرها ١٠,٨١٪ لكل منها. تليها «سلسلة المستقبل» وكتاب «في حديقة اللغة العربية» بنسبة ٨,١١٪ لكل منهما، ثم «سلسلة ألف باء»، بنسبة ٥,٤١٪ . وتبقى هناك كتب أخرى نسبة استخدامها ضئيلة جدًّا قدرها ٢,٧٠٪.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في مملكة بلجيكا:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ١٢٥ طالبًا وطالبة من عدة معاهد وكلية جامعية ومراكز إسلامية تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في بلجيكا.

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في بلجيكا، وعددهم ١٢٥ طالبًا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,٢١: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٦٥	٪ ٥٢
	أنثى	٦٠	٪ ٤٨
	الإجمالي	١٢٥	٪ ١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٦	٪ ٤,٨٠
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٤٧	٪ ٣٧,٦٠
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٣٧	٪ ٢٩,٦٠
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	٦	٪ ٤,٨٠
	أكثر من ٢٤ عامًا	٢٩	٪ ٢٣,٢٠
	الإجمالي	١٢٥	٪ ١٠٠
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٢٩	٪ ٢٣,٢٠
	المتوسطة	٣٢	٪ ٢٥,٦٠
	الثانوية	٢٧	٪ ٢١,٦٠
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	١١	٪ ٨,٨٠
	دراسات عليا	١٦	٪ ١٢,٨٠
	لا يدرس	١٠	٪ ٨
	الإجمالي	١٢٥	٪ ١٠٠
الجنسية	بلجيكا	١٠٧	٪ ٨٥,٦٠
	سوريا	٥	٪ ٤
	فلسطين	٣	٪ ٢,٤٠
	هولندا	٣	٪ ٢,٤٠
	لبنان	٢	٪ ١,٦٠
	مصر	٢	٪ ١,٦٠
	تركيا	١	٪ ٠,٨٠
	إيطاليا	١	٪ ٠,٨٠
	فرنسا	١	٪ ٠,٨٠
	الإجمالي	١٢٥	٪ ١٠٠

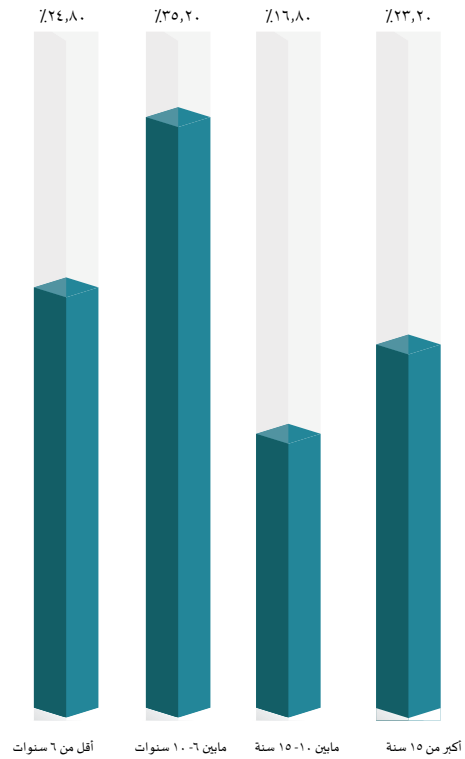
البلاد الأصلية	سوريا	٢٥	٪ ٢٠
	بلجيكا	٢٣	٪ ١٨,٤٠
	مصر	٢٠	٪ ١٦
	المغرب	١٣	٪ ١٠,٤٠
	فلسطين	١٠	٪ ٨
	لبنان	٨	٪ ٦,٤٠
	الأردن	٣	٪ ٢,٤٠
	تركيا	٣	٪ ٢,٤٠
	الجزائر	٢	٪ ١,٦٠
	اليمن	٢	٪ ١,٦٠
	الشيشان	٢	٪ ١,٦٠
	باكستان	٢	٪ ١,٦٠
	هولندا	٢	٪ ١,٦٠
	تونس	٢	٪ ١,٦٠
	فرنسا	٢	٪ ١,٦٠
	إيطاليا	١	٪ ٠,٨٠
	فيزويلا	١	٪ ٠,٨٠
	الكويت	١	٪ ٠,٨٠
	لم يحدد	٣	٪ ٢,٤٠
	الإجمالي	١٢٥	٪ ١٠٠
اللغة الأولى	اللغة الهولندية	٥٦	٪ ٤٤,٨٠
	اللغة العربية	٢٩	٪ ٢٣,٢٠
	اللغة الفرنسية	١٧	٪ ١٣,٦٠
	اللغة العربية والفرنسية	٨	٪ ٦,٤٠
	اللغة العربية والهولندية	٥	٪ ٤
	اللغة الشيشانية	٢	٪ ١,٦٠
	اللغة الأمازيغية	٢	٪ ١,٦٠
	اللغة الإيطالية	١	٪ ٠,٨٠
	اللغة الإسبانية	١	٪ ٠,٨٠
	اللغة الهولندية والفرنسية والألمانية والأمازيغية والاسبانية والإنجليزية	١	٪ ٠,٨٠
	اللغة الأوردية	١	٪ ٠,٨٠
	اللغة التركية	١	٪ ٠,٨٠
	اللغة العربية والهولندية والفرنسية	١	٪ ٠,٨٠
	الإجمالي	١٢٥	٪ ١٠٠

اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة العربية	٣٩	٪٣١,٢٠
	اللغة الهولندية	٢١	٪١٦,٨٠
	اللغة العربية والهولندية	١٧	٪١٣,٦٠
	اللغة العربية والفرنسية	١١	٪٨,٨٠
	اللغة الأمازيغية	٧	٪٥,٦٠
	اللغة الفرنسية	٥	٪٤
	اللغة الهولندية والفرنسية والعربية	٣	٪٢,٤٠
	اللغة الهولندية والإنجليزية	٢	٪١,٦٠
	اللغة الهولندية والتركية	٢	٪١,٦٠
	اللغة العربية والإنجليزية	٢	٪١,٦٠
	اللغة الهولندية والفرنسية	٢	٪١,٦٠
	اللغة الهولندية والروسية والشيشانية والإنجليزية	١	٪٠,٨٠
	اللغة الهولندية والإيطالية	١	٪٠,٨٠
	اللغة الأوردية	١	٪٠,٨٠
	اللغة الهولندية والعربية والتركية والإنجليزية	١	٪٠,٨٠
	اللغة التركية	١	٪٠,٨٠
	اللغة الهولندية والفرنسية والإسبانية والإنجليزية	١	٪٠,٨٠
	اللغة العربية والألمانية	١	٪٠,٨٠
	اللغة الهولندية والفرنسية والإنجليزية	١	٪٠,٨٠
	اللغة الإسبانية	١	٪٠,٨٠
	اللغة الهولندية والفرنسية والأمازيغية	١	٪٠,٨٠
	اللغة الفرنسية والأمازيغية	١	٪٠,٨٠
	اللغة الإنجليزية	١	٪٠,٨٠
	اللغة الروسية والشيشانية	١	٪٠,٨٠
	اللغة الفرنسية والألمانية	١	٪٠,٨٠
	الإجمالي	١٢٥	٪١٠٠

بالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين في الجدول (٤,٢١)، فقد توزعوا إلى خمس فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الشباب من ١٠ إلى ١٤ عاما؛ وذلك بنسبة ٣٧,٦٠٪، تليها فئة الفتيان والفتيات من ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٢٩,٦٠٪، ثم فئة الشباب لأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ٢٣,٢٠٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطلاب الذكور بنسبة ٥٢٪، مقارنة بنسبة الطالبات التي بلغت ٤٨٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة مثّلوا الأغلبية بنسبة ٢٥,٦٠٪، مقارنة بطلبة المرحلة الابتدائية الذين مثّلوا ٢٣,٢٠٪ من الطلبة المشاركين.

ويتضح من إجابات المشاركين أن ٨٥,٦٠٪ منهم يحملون الجنسية البلجيكية، وأن ١٨,٤٠٪ منهم فقط هم من أصول بلجيكية. ويرى ٤٤,٨٠٪ من الطلبة المشار كين أن اللغة الهولندية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ١٦,٨٠٪ منهم مع عائلاتهم. في حين يرى ٢٣,٢٠٪ من الطلبة المشاركين أن اللغة العربية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٣١,٢٠٪ منهم مع عائلاتهم.

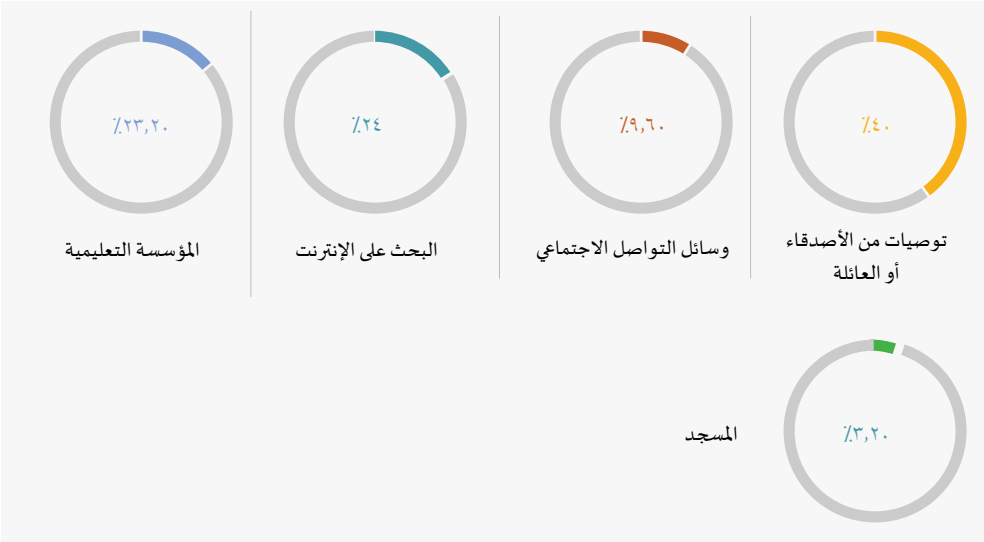
الشكل ٢,٢١: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيَّن أن ٣٥,٢٠٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا يتعلمون اللغة العربية في سن تتراوح بين ٦ و١٠ سنوات، تليهم الفئة العمرية الأقل من ٦ سنوات، بنسبة ٢٤,٨٠٪، فالذين تجاوزت أعمارهم ١٥ سنة، بنسبة ٢٣,٢٠٪، وكانت النسبة الأدنى، وقدرها ١٦,٨٠٪، لمن تتراوح أعمارهم ما بين ١٠ و ١٥ سنة.

وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناءً على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل التالي:

الشكل ٣,٢١: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربيَّة الملتحقين بها حاليًا



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن توصيات الأصدقاء أو العائلة جاءت في الصدارة بنسبة ٤٠٪، ثم البحث عبر الإنترنت بنسبة ٢٤٪، ثم جهود المؤسسة التعليمية بنسبة ٢٣,٢٠٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ٩,٦٠٪، فإعلانات المساجد عن برامج تعليم اللغة العربية بنسبة ٣,٢٠٪.

وتظهر الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من الطلبة ملتحقون ببرامج ليست مجانية وإنما هي بمقابل مدفوع.

الجدول ٥,٢١: البرامج المجانيَّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مدفوع	١١٧	٪٩٣,٦٠
مجاني	٨	٪٦,٤٠
الإجمالي	١٢٥	٪١٠٠

كما يظهر في الجدول (٥,٢١)، فإن برامج تعليم اللغة العربية في بلجيكا هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٩٣,٦٠٪ من الطلبة المشاركين، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ٦,٤٠٪ منهم.

الجدول ٦,٢١: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

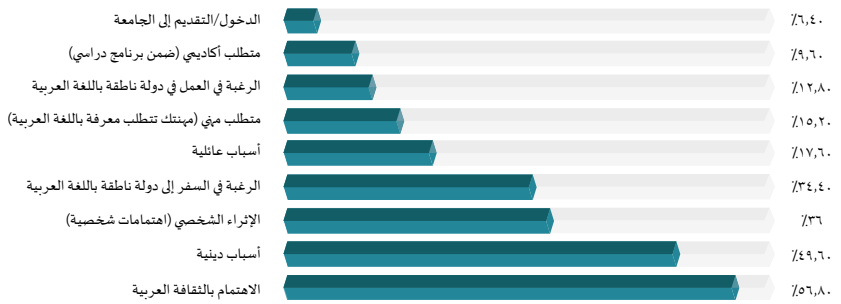
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	١٠٧	٨٥,٦٠٪
نعم	١٨	١٤,٤٠٪
الإجمالي	١٢٥	١٠٠٪

مثلما يتبيَّن في الجدول (٦,٢١)، فإن ٨٥,٦٠٪ من الطلبة المشاركين لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج الانغماس اللغوي، في مقابل ١٤,٤٠٪ منهم سبقت لهم المشاركة في مثل تلك البرامج.

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوتوا في تحديدهم لتلك الدوافع، لكن عامل الاهتمام بالثقافة العربية كان الدافع الرئيس، بالنسبة إلى ٥٦,٨٠٪ منهم، يليه عامل الدين بنسبة ٤٩,٦٠٪، ثم دوافع الإثراء الشخصي بنسبة ٣٦٪، فالرغبة في السفر إلى دولة ناطقة بالعربية بنسبة ٣٤,٤٠٪، ثم الأسباب العائلية بنسبة ١٧,٦٠٪، فالمتطلب المهني بنسبة ١٥,٢٠٪، ثم الرغبة في العمل في دولة ناطقة بالعربية، بنسبة ١٢,٨٠ ٪، فالحاجة لدراسة اللغة العربية كمتطلب أكاديمي ضمن برنامج دراسي بنسبة ٩,٦٠٪، والحاجة للتقديم على الجامعة بالنسبة إلى ٦,٤٠ ٪ من الطلبة المشاركين، وفي الشكل (٤,٢١) تفصيل هذه الدوافع:

الشكل ٤,٢١: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



ومن خلال خمسة أسئلة محدَّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٧,٢١) تلخيص لتلك النتائج مرتَّبةً تنازليًّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال.

الجدول ٧,٢١: 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	للغة العربيّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي.	٣٦	٦٣	١٩	٧	٠	١٢٥	٤,٠٢	٠,٦٦	٠,٨١	٨٠,٤٨٪	١٤,٠٦	أوافق
		٢٨,٨٠٪	٥٠,٤٠٪	١٥,٢٠٪	٥,٦٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية.	٤٨	٢٧	١٩	١٣	١٨	١٢٥	٣,٥٩	٢,٠٨	١,٤٤	٧١,٨٤٪	٤,٥٩	أوافق
		٣٨,٤٠٪	٢١,٦٠٪	١٥,٢٠٪	١٠,٤٠٪	١٤,٤٠٪	١٠٠٪						
٣	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي.	١٣	٤٥	٤٨	١٥	٤	١٢٥	٣,٣٨	٠,٨٨	٠,٩٤	٦٧,٦٨٪	٤,٥٩	محايد
		١٠,٤٠٪	٣٦٪	٣٨,٤٠٪	١٢٪	٣,٢٠٪	١٠٠٪						
٤	يعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي.	١٣	٤٢	٤٨	٢٠	٢	١٢٥	٣,٣٥	٠,٨٥	٠,٩٢	٦٧,٠٤٪	٤,٢٦	محايد
		١٠,٤٠٪	٣٣,٦٠٪	٣٨,٤٠٪	١٦٪	١,٦٠٪	١٠٠٪						
٤	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل.	١٣	٣٠	٦٨	١١	٣	١٢٥	٣,٣١	٠,٧٤	٠,٨٦	٦٦,٢٤٪	٤,٠٥	محايد
		١٠,٤٠٪	٢٤٪	٥٤,٤٠٪	٨,٨٠٪	٢,٤٠٪	١٠٠٪						

في الجانب الثقافي، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٠,٤٠٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٨,٨٠٪، وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٤٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

وتبيّن الدراسة كذلك أن الدين من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في بلجيكا، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٣٨,٤٠٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٢١,٦٠٪، فالإجابة (محايد) بنسبة قدرها ١٥,٢٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧١,٨٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٩، وانحراف معياري قدره ١,٤٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في بلجيكا.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٣٨,٤٠٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٧,٦٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٨، وانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن أهمية إتقان مهارات اللغة العربية في تعزيز التطور الوظيفي في بلجيكا.

وأما في الجانب الدراسي والمهني، فقد لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٣٨,٤٠٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٣,٦٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٧,٠٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكان الاتجاه السائد للعينة «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن أهمية اللغة العربية في مجال الدراسة والمهنة في بلجيكا.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، فقد لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٤,٤٠٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٢٤٪، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ١٠,٤٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٦,٢٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣١، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن أهمية مهارات اللغة العربية في سوق العمل في بلجيكا.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,٢١) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في بلجيكا؛ وذلك من خلال ١٦ سؤالًا تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة المشاركين 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 ٨,٢١: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جدًا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	راضٍ تماما عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٤٢	٥٧	٢٠	٦	٠	١٢٥	٤,٠٨	٠,٦٨	٠,٨٣	٨١,٦٪	١٤,٦٣	راضٍ جدًا
		٣٣,٦٠٪	٤٥,٦٠٪	١٦٪	٤,٨٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	٤١	٥٦	٢٣	٣	٢	١٢٥	٤,٠٥	٠,٧٥	٠,٨٧	٨٠,٩٦٪	١٣,٥٣	راضٍ
		٣٢,٨٠٪	٤٤,٨٠٪	١٨,٤٠٪	٢,٤٠٪	١,٦٠٪	١٠٠٪						
٣	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٢٥	٧٧	١٨	٤	١	١٢٥	٣,٩٧	٠,٥٤	٠,٧٤	٧٩,٣٦٪	١٤,٦٩	راضٍ
		٢٠٪	٦١,٦٠٪	١٤,٤٠٪	٣,٢٠٪	٠,٨٠٪	١٠٠٪						
٤	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويّة وتقدّمي بنّاءة.	٢٨	٦٧	٢٤	٦	٠	١٢٥	٣,٩٤	٠,٦	٠,٧٨	٧٨,٧٢٪	١٣,٤٧	راضٍ
		٢٢,٤٠٪	٥٣,٦٠٪	١٩,٢٠٪	٤,٨٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

٥	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا.	٣٠	٥٧	٣٠	٨	٠	١٢٥	٣,٨٧	٠,٧٢	٠,٨٥	٪٧٧,٤٤	١١,٤٩	راضٍ
		٪٢٤	٪٤٥,٦٠	٪٢٤	٪٦,٤٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٦	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	١٦	٦٣	٣٥	١١	٠	١٢٥	٣,٦٧	٠,٦٥	٠,٨١	٪٧٣,٤٤	٩,٣	راضٍ
		٪١٢,٨٠	٪٥٠,٤٠	٪٢٨	٪٨,٨٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٧	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية.	١٧	٥٩	٣١	١٥	٣	١٢٥	٣,٥٨	٠,٩	٠,٩٥	٪٧١,٥٢	٦,٧٩	راضٍ
		٪١٣,٦٠	٪٤٧,٢٠	٪٢٤,٨٠	٪١٢	٪٢,٤٠	٪١٠٠						
٨	المرافق العامّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة.	١٧	٦٣	٢٤	١٨	٣	١٢٥	٣,٥٨	٠,٩٥	٠,٩٧	٪٧١,٦٨	٦,٧١	راضٍ
		٪١٣,٦٠	٪٥٠,٤٠	٪١٩,٢٠	٪١٤,٤٠	٪٢,٤٠	٪١٠٠						
٩	أنا راضٍ تماما عن بيئة الفصل الدّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	١١	٥٦	٤٤	١٤	٠	١٢٥	٣,٥١	٠,٦٥	٠,٨١	٪٧٠,٢٤	٧,١	راضٍ
		٪٨,٨٠	٪٤٤,٨٠	٪٣٥,٢٠	٪١١,٢٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
١٠	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	١٣	٥١	٤٠	١٣	٨	١٢٥	٣,٣٨	١,٠٤	١,٠٢	٪٦٧,٦٨	٤,٢٢	محايد
		٪١٠,٤٠	٪٤٠,٨٠	٪٣٢	٪١٠,٤٠	٪٦,٤٠	٪١٠٠						
١١	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم.	٧	٤٥	٥٤	١٧	٢	١٢٥	٣,٣	٠,٦٩	٠,٨٣	٪٦٦,٠٨	٤,٠٩	محايد
		٪٥,٦٠	٪٣٦	٪٤٣,٢٠	٪١٣,٦٠	٪١,٦٠	٪١٠٠						
١٢	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية.	١٠	٤٩	٣٩	١٦	١١	١٢٥	٣,٢٥	١,١٣	١,٠٦	٪٦٤,٩٦	٢,٦١	محايد
		٪٨	٪٣٩,٢٠	٪٣١,٢٠	٪١٢,٨٠	٪٨,٨٠	٪١٠٠						
١٣	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب.	١٦	٤٥	٢٥	٣١	٨	١٢٥	٣,٢٤	١,٣٢	١,١٥	٪٦٤,٨	٢,٣٤	محايد
		٪١٢,٨٠	٪٣٦	٪٢٠	٪٢٤,٨٠	٪٦,٤٠	٪١٠٠						
١٤	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية.	٧	٤٣	٤٣	٢٧	٥	١٢٥	٣,١٦	٠,٩٢	٠,٩٦	٪٦٣,٢	١,٨٧	محايد
		٪٥,٦٠	٪٣٤,٤٠	٪٣٤,٤٠	٪٢١,٦٠	٪٤	٪١٠٠						
١٥	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويّة (مثل معامل لمهارات اللغة).	٨	٢٩	٣٧	٣٦	١٥	١٢٥	٢,٨٣	١,٢٣	١,١١	٪٥٦,٦٤	١,٧-	محايد
		٪٦,٤٠	٪٢٣,٢٠	٪٢٩,٦٠	٪٢٨,٨٠	٪١٢	٪١٠٠						
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيّة أو برامج المساعدات الماليّة المتاحة لتعليم اللغة العربيّة.	٤	١٨	٤٤	٢٢	٣٧	١٢٥	٢,٤٤	١,٣٢	١,١٥	٪٤٨,٨	٥,٤٥-	غير راضٍ
		٪٣,٢٠	٪١٤,٤٠	٪٣٥,٢٠	٪١٧,٦٠	٪٢٩,٦٠	٪١٠٠						

ففيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٥,٦٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٣,٦٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٦٠٪، بمتوسط حسابي

يساوي ٤,٠٨، وانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل مما يدل على رضا الطلبة الكبير عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في بلجيكا.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٤٤,٨٠٪، تليها الإجابة (راضٍ جدًّا) بنسبة ٣٢,٨٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٩٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٥، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في بلجيكا.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٦١,٦٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدا» بنسبة ٢٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٣٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٧، وانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن دور المعلمين وتشجيعهم في برامج اللغة العربية في بلجيكا.

وأما عن رأيهم حول تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٣,٦٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٢,٤٠٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٩,٢٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٧٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٤، 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 بلجيكا.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن القيمة التي يضيفها إليهم البرنامج مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٥,٦٠٪، تليها الإجابتان «راضٍ جدًّا» و«محايد» بنسبة متساوية، قدرها ٢٤٪ لكل منهما. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,٤٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٧، وانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في بلجيكا، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وأما عن رأيهم في مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية لطلبة البرنامج،

فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٠,٤٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٨٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٢,٨٠٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٨,٢١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٣,٤٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٧، وانحراف معياري قدره ٠,٨١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»، مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في بلجيكا.

وأما عن رأي الطلبة المشاركين في الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٧,٢٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٤,٨٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧١,٥٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٨، وانحراف معياري قدره ٠,٩٥. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في بلجيكا.

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠,٤٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ١٩,٢٠٪، ثم الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ١٤,٤٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧١,٦٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٨، وانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في بلجيكا.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٤,٨٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٥,٢٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٠,٢٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥١، وانحراف معياري قدره ٠,٨١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في بلجيكا، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠,٨٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٢٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٧,٦٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا

«محايدًا» بشأن برامج اللغة العربية في بلجيكا ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين عن مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٣,٢٠٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٦٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٣,٦٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٦,٠٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣، وانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن دروس الدعم والمتابعة.

وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهدافهم من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٣٩,٢٠٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٣١,٢٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٤,٩٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٥، وانحراف معياري قدره ١,٠٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في بلجيكا وتوافقها مع أهدافهم.

وأما عن مدى رضاهم عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وبلغت ٣٦٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ٢٤,٨٠٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ٢٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٤,٨٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٤، وانحراف معياري قدره ١,١٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدلّ على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في بلجيكا.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلمهم للغة العربية، سجلت الإجابتان «راضٍ» و «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٤,٤٠٪ لكل منهما، تليهما الإجابة «غير راض» بنسبة ٢١,٦٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٣,٢٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩٦. وكان الاتجاه السائد في العينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في بلجيكا.

وحول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها

٢٩,٦٠٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ٢٨,٨٠٪، ثم الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٣,٢٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٥٦,٦٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٢,٨٣، وانحراف معياري قدره ١,١١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» عمومًا بشأن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وعن مدى علمهم بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٣٥,٢٠٪، تليها الإجابة «غير راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٩,٦٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٤٨,٨٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٢,٤٤، وانحراف معياري قدره ١,١٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين «غير راضين» بشأن المنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة في بلجيكا.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكناهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٩,٢١) بيان للأسئلة التي طُرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٩,٢١: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	٤٨	٧٧	١٢٥
		٣٨,٤٠٪	٦١,٦٠٪	١٠٠٪
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	٨٩	٣٦	١٢٥
		٧١,٢٠٪	٢٨,٨٠٪	١٠٠٪
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسْكُنُ؟	٩	١١٦	١٢٥
		٧,٢٠٪	٩٢,٨٠٪	١٠٠٪
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	٧١	٥٤	١٢٥
		٥٦,٨٠٪	٤٣,٢٠٪	١٠٠٪
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	٢١	١٠٤	١٢٥
		١٦,٨٠٪	٨٣,٢٠٪	١٠٠٪

ففيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (لا) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٦١,٦٠٪، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٣٨,٤٠٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتهم. وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى ٧١,٢٠٪ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٢٨,٨٠٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٩٢,٨٠٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٧,٢٠٪، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث يسكنون، أجاب ٥٦,٨٠٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٤٣,٢٠٪، أن الوصُول إلى القنوات العربية غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وأما عن مدى سهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم، فقد أجاب ٨٣,٢٠٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية، أي ما نسبته ١٦,٨٠٪ من الطلبة المشاركين أن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

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

تفاوتت إجابات الطلبة المشاركين في هذا الشأن، فمنهم من أبدوا رضاهم التام عن البرامج، معللين ذلك بالتقدم اللغوي الذي حققوه منذ التحاقهم بها. وأشار بعضهم إلى أن التجربة مفيدة بشكل عام؛ ولذا فهم يشعرون بالرضا عن التجربة. وأشار آخرون إلى أن الفرصة التي أتاحتها لهم تلك البرامج للحفاظ على لغتهم الأم هي في حد ذاتها سبب كافٍ للشعور بالرضا، بالإضافة إلى المعارف الكثيرة التي اكتسبوها منذ انضمامهم إلى البرامج. ومن الطلبة المشاركين منْ أبدوْا رضا محدودا عن البرامج، وأشاروا إلى جوانب فيها تحتاج إلى مزيد من التطوير والتحسين حتى يكونوا راضين تماما عن التجربة. ومن تلك الجوانب أن الفترة الزمنية المقررة للبرامج طويلة، لا سيما في المراكز الإسلامية، وهذا يجعل من الصعب عليهم الاستمرار في الدراسة، وخصوصًا أنها تتعارض مع

طبيعة أعمالهم الأخرى والتزاماتهم. ومن المآخذ على البرامج لدى بعضهم أنها لا تراعي فوارق السن بين الدارسين، ولا تسير وفق خطة منظمة واضحة؛ مما يجعل الأمر فوضويّا في بعض الأحيان. وذكر بعضهم أن عدم رضاهم عن البرامج لا يعود إلى البرامج نفسها، ولكن لغياب الدافعية لديهم للالتحاق بها، لولا الضغوط العائلية.

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

أشار الطلبة المشاركون إلى عددٍ من التجارب الإيجابية التي مروا بها منذ التحاقهم بالبرامج، ومنها: تَمكُّنهم من قراءة القرآن الكريم بشكل صحيح وفهم آياته، وكذلك استيعابهم لأساسيات اللغة العربية، واكتسابهم كثيرا من المفردات العربية. ومن التجارب الإيجابية التي أشاروا إليها كذلك أنها أتاحت لهم الفرصة كي يتعلّموا بعض اللهجات العربية إلى جانب الفصحى. وأشاد طلبة آخرون بالفعاليات التي تنظمها البرامج، والدروس الدينية التي تقدمها والتي مكنتهم من فهم الدين الإسلامي وتعاليمه، وأشادوا كذلك بحسن التعامل الذي يلقوْنه من معلميهم، وجودة العلاقة بينهم وبين الطلبة، ورأوا في ذلك تجربة إيجابية.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في البرامج:

أفاد معظم الطلبة المشاركين أن التفاعل بينهم وبين معلميهم إيجابيّ ومُريح، وهو ما يجعل من البرامج بيئة تعليمية داعمة وجاذبة في الوقت نفسه. وأشاروا إلى أن العلاقة بينهم وبين معلميهم أشبه بعلاقة الأصدقاء، وهو ما يرونه نموذجًا لتعزيز جودة التعليم. وذكر بعضهم أن التفاعل بينهم وبين معلميهم في البرامج تفاعلٌ طبيعي تحكمه علاقة تعليمية عادية، لكنها قد تشهد بعض الصعوبات أحيانا. ولاحظ بعضهم أيضًا أن بعض معلّميهم يستعملون الهولندية لغةً وسيطة لشرح الدروس، وهذا يسبب لهم صعوبات كبيرة، ولا يمكّنهم من التفاعل تفاعلا كاملا مع الدروس ومع معلّميهم. وذكر بعضهم أن المعلّمين على المستوى الشخصي يتميزون بالود ويحرصون على مساعدة طلابهم ما أمكنهم ذلك، وهذا يُشعرهم بالرضا عن تلك العلاقة بينهم وبين معلميهم.

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

تنوعت إجابات الطلبة المشاركين في هذا الصدد. فقد أشار بعضهم إلى أن البرنامج الذي التحقوا به لا يقوم على مناهج محددة، بل هو من تصميم المعلم نفسه؛ ولذا فمن الصعب عليهم تقرير ما إذا كان يفي بالأهداف التي يطمحون إليها. وأشار طلبة آخرون إلى أن المناهج قد تفي باحتياجاتهم الدينية، لكنها لا تكفي لتحقيق الأهداف اللغوية التي تمكنهم من التواصل باللغة العربية والتعبير بها عن أغراضهم. وذكر بعضهم أن المناهج الحاليّة تكفي لتعريفهم بأساسيات اللغة العربية، لكنها

لا تزال قاصرة عن تحقيق الأهداف الثقافية وما يتعلق بتاريخ اللغة والحضارة العربية. ولاحظ بعضهم أنهم، رغم شعورهم بتوافق المناهج مع أهدافهم واحتياجاتهم، فإن ذلك لا ينفي حاجتها للتحسين والتطوير.

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

أعرب الطلبة المشاركون جميعهم عن رغبتهم في التعرف على ثقافة البلدان الناطقة بالعربية، وما يتصل منها بثقافة الملبس والطعام والعادات والتقاليد في تنوعها واختلافها، وما يتصل بالإسلام وعلاقته بالحياة اليومية. وأعرب بعضهم عن اهتمامهم بقضايا الأدب والشعر العربي والثقافة التي يعكسها قديما وحديثا. وأما عن مدى إسهام البرامج في تحقيق تلك الأهداف، فقد لاحظوا أن القائمين عليها يبذلون جهودًا لا بأس بها لتعريفهم بالثقافة الإسلامية، لكن البرامج ماتزال قاصرة عن تحقيق أهدافهم فيما يتصل بالجوانب الأخرى.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في مملكة بلجيكا

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٣٧ مدرسا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في بلجيكا، وتمثل نسبة الإناث منهم ٧٠,٢٧٪، في حين يمثل الذكور ٢٩,٧٣٪. وتتراوح أعمار النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم التعليمي ما بين ٣١ و٤٠ عاما، وقدرها ٣٥,١٤٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ و٥٠ عاما، بنسبة ٣٢,٤٣٪، ففئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ سنة، بنسبة ٢٤,٣٢٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرسين، ونسبتهم ٥٤,٠٥٪، يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم فئة من يحملون شهادة الدبلوم العالي، ونسبتهم ٢١,٦٢٪، ثم فئة الذين يحملون شهادة الماجستير، ونسبتهم ١٣,٥١٪. ومن الملاحظ أن ٧٥,٦٨٪ من المدرسين المشاركين يحملون الجنسية البلجيكية، تليهم نسبة قدرها ١٦,٢٢٪ ممن يحملون الجنسية السورية. كما أن ٥١,٣٥٪ من المدرسين هم من أصول سورية، فيما تعود أصول النسبة الباقية إلى كل من: المغرب، بنسبة ٢١,٦٢٪، ومصر، بنسبة ١٣,٥١٪، والعراق، بنسبة ٥,٤١٪، وكل من هولندا وفلسطين والجزائر، بنسبة متساوية قدرها ٢,٧٠٪. واللغة العربية هي لغة النسبة الكبرى من المعلمين، وقدرها ٩١,٨٩٪، تليها نسبة منهم قدرها ٥,٤١٪ لغتهم الأولى هي الهولندية. كما تظهر الدراسة أن ٥٩,٤٦٪ من المدرسين المشاركين لديهم شهادة علمية في تخصص اللغة العربية، مقابل ٤٠,٥٤٪من المدرسين ليس لهم مؤهل علمي في هذا التخصص. وفي الجدول (١٠,٢١) تفصيل لهذه الخصائص:

الجدول ١٠,٢١: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

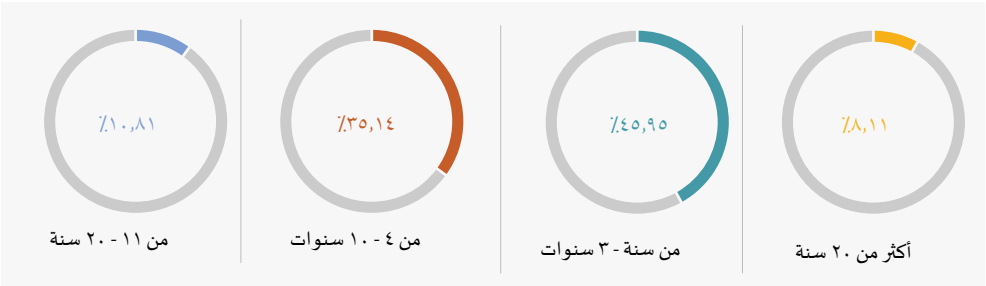
الجنس	ذكر	١١	٪ ٢٩,٧٣
	أنثى	٢٦	٪ ٧٠,٢٧
	الإجمالي	٣٧	٪ ١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	٢	٪ ٥,٤١
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	١	٪ ٢,٧٠
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	١٣	٪ ٣٥,١٤
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	١٢	٪ ٣٢,٤٣
	أكثر من ٥٠ عامًا	٩	٪ ٢٤,٣٢
	الإجمالي	٣٧	٪ ١٠٠
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	٨	٪ ٢١,٦٢
	بكالوريوس	٢٠	٪ ٥٤,٠٥
	ماجستير	٥	٪ ١٣,٥١
	دكتوراه	٤	٪ ١٠,٨١
	الإجمالي	٣٧	٪ ١٠٠
الجنسية	بلجيكا	٢٨	٪ ٧٥,٦٨
	سوريا	٦	٪ ١٦,٢٢
	المغرب	١	٪ ٢,٧٠
	هولندا	١	٪ ٢,٧٠
	فلسطين	١	٪ ٢,٧٠
	الإجمالي	٣٧	٪ ١٠٠
البلاد الأصلية	سوريا	١٩	٪ ٥١,٣٥
	المغرب	٨	٪ ٢١,٦٢
	مصر	٥	٪ ١٣,٥١
	العراق	٢	٪ ٥,٤١
	هولندا	١	٪ ٢,٧٠
	فلسطين	١	٪ ٢,٧٠
	الجزائر	١	٪ ٢,٧٠
	الإجمالي	٣٧	٪ ١٠٠

اللغة الأم	اللغة العربية	٣٤	٪٩١,٨٩
	اللغة الهولندية	٢	٪٥,٤١
	اللغة الأمازيغية	١	٪٢,٧٠
	الإجمالي	٣٧	٪١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	١٥	٪٤٠,٥٤
	نعم	٢٢	٪٥٩,٤٦
	الإجمالي	٣٧	٪١٠٠

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

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

الشكل ٥,٢١: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة



تبين الدراسة أن ٤٥,٩٥٪ من المدرسين المشاركين تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة بين سنة واحدة إلى ٣ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ٤ و١٠ سنوات، بنسبة ٣٥,١٤٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و٢٠ عاما، بنسبة ١٠,٨١٪. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٨,١١٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة.

الشكل ٦,٢١: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

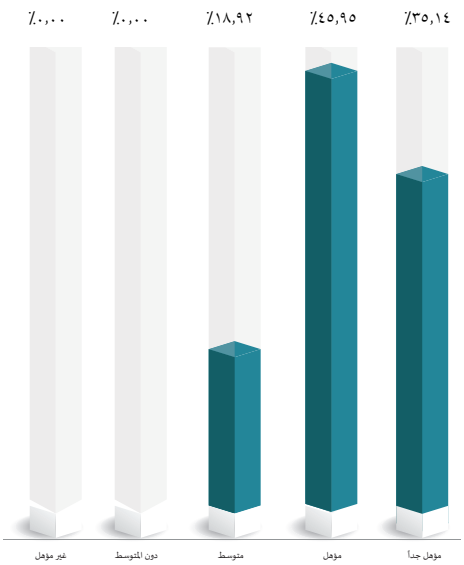
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٣٧,٨٤٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في بلجيكا لديهم خبرة في المجال تتراوح بين سنة واحدة و٥ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٥,١٤٪ لمن تزيد خبرتهم عن ١٠ سنوات في المجال، ونسبة أخرى قدرها ٢٧,٠٣٪ لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين ٥ و١٠ سنوات.

الجدول ١١,٢١: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٨	٪ ٤٨,٦٥
نعم	١٩	٪ ٥١,٣٥
الإجمالي	٣٧	٪ ١٠٠

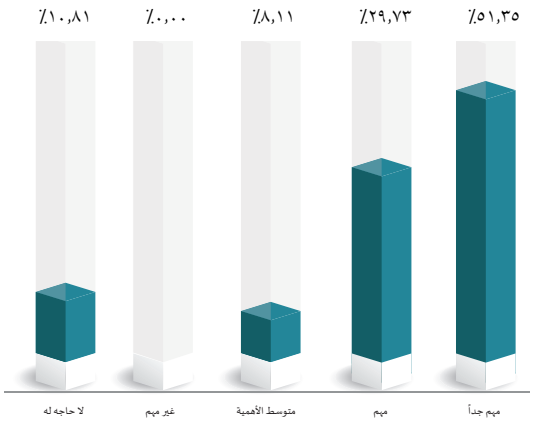
وتبيّن نتائج الدراسة كذلك أن ٥١,٣٥٪ من المعلمين المستهدفين سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٤٨,٦٥٪ منهم لم يسبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧,٢١: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



وتبيّن نتائج الدراسة أن ٤٥,٩٥٪ من المعلمين المستهدفين يرون أنهم «مؤهلون» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٣٥,١٤٪ يرون أنهم «مؤهلون جدا» لذلك، ونسبة ثالثة قدرها ١٨,٩٢٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» لهذه الوظيفة.

الشكل ٨,٢١: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥١,٣٥٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في بلجيكا يرون أن ذلك أمر «مهم جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٩,٧٣٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهمّ»، فيما رأى ١٠,٨١٪ منهم أن ذلك الأمر «لا حاجة لهم به»، ونسبة أخرى منهم قليلة قدرها ٨,١١٪ يرون أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية».

الجدول ١٢,٢١: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

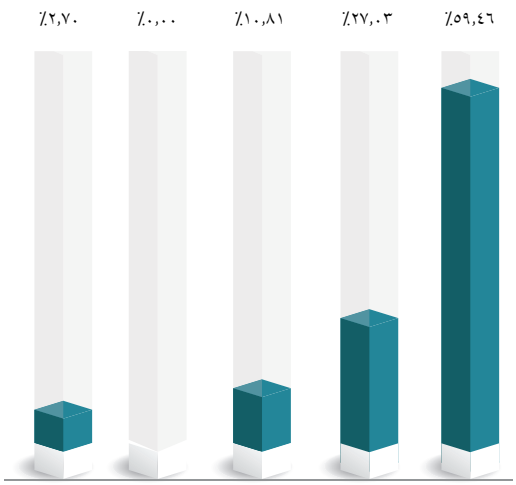
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٨	٪ ٤٨,٦٥
نعم	١٩	٪ ٥١,٣٥
الإجمالي	٣٧	٪ ١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أن ٥١,٣٥٪ من أعضاء الطاقم التعليمي سبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن ٤٨,٦٥٪ منهم لم يسبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

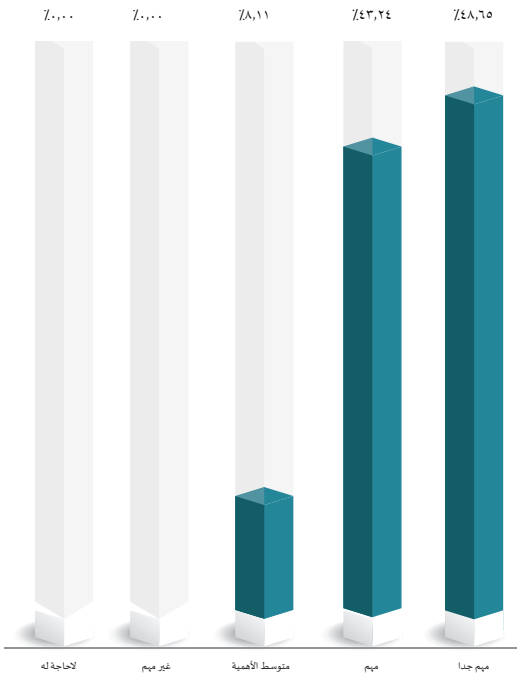
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ٩,٢١: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



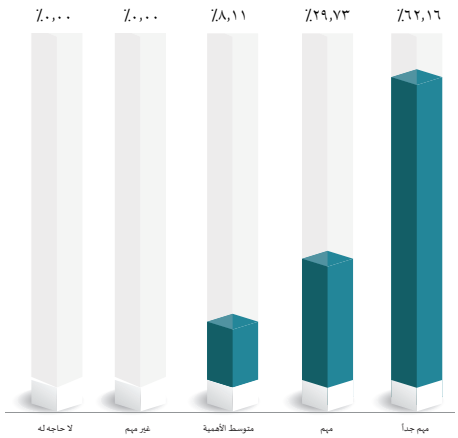
مثلما يظهر في الشكل (٩,٢١)، فإن ٥٩,٤٦٪ من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة يرون أن العلم بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهم جدا»، فيما رأى ٢٧,٠٣٪ منهم أنه «مهمّ»، و١٠,٨١٪ منهم أنه «متوسط الأهمية». ورأت نسبة منهم قليلة وقدرها ٢,٧٠٪ أنه أمر «لا حاجة له».

الشكل ١٠,٢١: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



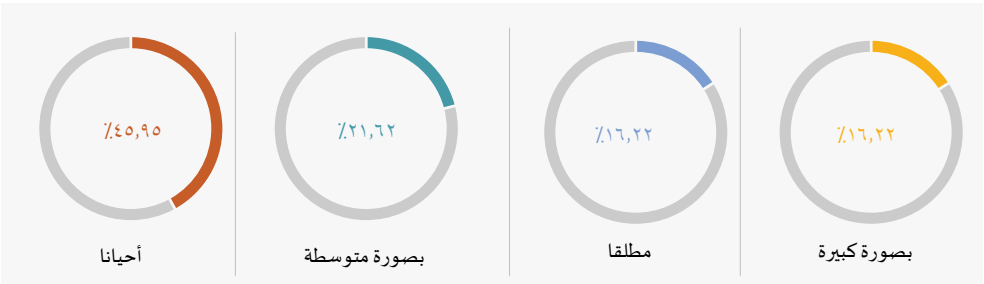
وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى ٤٨,٦٥٪ من أعضاء العينة، أنها «مهمة جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٤٣,٢٤٪ يرون أنها «مهمة»، فيما ترى نسبة أخرى ضئيلة قدرها ٨,١١٪ أنها أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١١,٢١: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦٢,١٦٪ من المدرسين المستهدفين يرون أن ذلك «مهمّ جدا»، تليهم نسبة قدرها ٢٩,٧٣٪ يرون أنه «مهم»، فيما ترى نسبة أخرى ضئيلة قدرها ٨,١١٪ أنه أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١٢,٢١: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٢,٢١) أن ٤٥,٩٥٪ من المدرسين المشاركين يستعينون بها «أحيانا»، تليهم نسبة قدرها ٢١,٦٢٪ منهم يستعينون بها «بدرجة متوسطة»، فنسبة أخرى متساوية قدرها ١٦,٢٢٪ منهم يستعينون بها بدرجة «كبيرة» أو «لا يستعينون بها مطلقا».

الجدول ١٣,٢١: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٣	٪٣٥,١٤
نعم	٢٤	٪٦٤,٨٦
الإجمالي	٣٧	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٣,٢١) أن ٦٤,٨٦٪ من المدرسين المشاركين يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، مقابل نسبة منهم قدرها ٣٥,١٤٪ لا يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٤,٢١: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪١٣,٥١
نعم	٣٢	٪٨٦,٤٩
الإجمالي	٣٧	٪١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أيضًا أن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٨٦,٤٩٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ١٣,٥١٪ لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٥,٢١: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪١٠,٨١
نعم	٣٣	٪٨٩,١٩
الإجمالي	٣٧	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٥,٢١) أن ٨٩,١٩٪ من المدرسين يطبقون إستراتيجية لعب الأدوار في أثناء التدريس، في حين لا يطبقها البقية، ونسبتهم ١٠,٨١٪.

الجدول ١٦,٢١: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٨	٪٢١,٦٢
نعم	٢٩	٪٧٨,٣٨
الإجمالي	٣٧	٪١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن تلك العملية ممارسة شائعة جدًّا لديهم؛ حيث يلجأ إليها ٧٨,٣٨٪ منهم، فيما لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٢١,٦٢٪.

الجدول ١٧,٢١: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪٨,١١
نعم	٣٤	٪٩١,٨٩
الإجمالي	٣٧	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٧,٢١) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المعلمون المشاركون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٩١,٨٩٪، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٨,١١٪.

الجدول ١٨,٢١: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪٨,١١
نعم	٣٤	٪٩١,٨٩
الإجمالي	٣٧	٪١٠٠

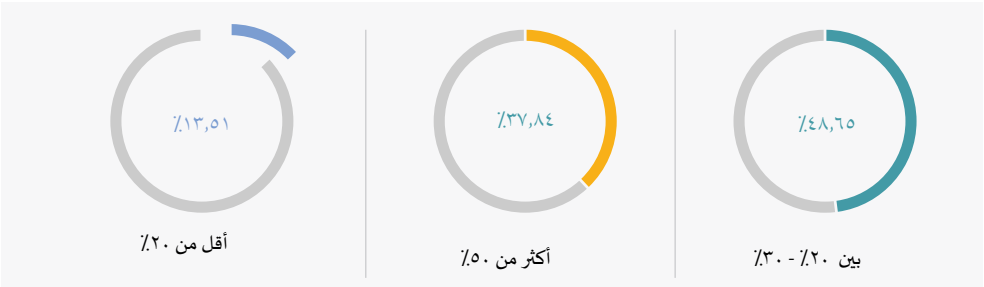
مثلما يظهر في الجدول (١٨,٢١)، فإن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٩١,٨٩٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٨,١١٪.

الجدول ١٩,٢١: مدى دمج إستراتيجيّات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪١٠,٨١
نعم	٣٣	٪٨٩,١٩
الإجمالي	٣٧	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٩,٢١) كذلك أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٨٩,١٩٪، يطبقون في دروسهم إستراتيجية التعلم التعاوني، في حين لا تطبقها النسبة الباقية منهم، وقدرها ١٠,٨١٪.

الشكل ١٣,٢١: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٣,٢١) أن ٤٨,٦٥٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٣٧,٨٤٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ١٣,٥١٪ يتحدث طلابهم العربية لأقل من ٢٠٪ من الحصة التدريسية.

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

في هذا الجزء من الدراسة سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبتهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهام الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (٢٠,٢١) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ٢٠,٢١: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	المباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	٦	٢٧	٢	٢	٠	٣٧	٤	٠,٤٣	٠,٦٦	٨٠٪	٩,٢٥	أوافق
		١٦,٢٢٪	٧٢,٩٧٪	٥,٤١٪	٥,٤١٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعَّال وسهل.	٩	١٦	٧	٣	٢	٣٧	٣,٧٣	١,١٧	١,٠٨	٧٤,٥٩٪	٤,١	أوافق
		٢٤,٣٢٪	٤٣,٢٤٪	١٨,٩٢٪	٨,١١٪	٥,٤١٪	١٠٠٪						
٣	التواصُل مع الطلبة فعَّال وسهل.	٦	١٧	١١	٣	٠	٣٧	٣,٧	٠,٧	٠,٨٣	٧٤,٠٥٪	٥,١٢	أوافق
		١٦,٢٢٪	٤٥,٩٥٪	٢٩,٧٣٪	٨,١١٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة.	٢	١٩	٩	٥	٢	٣٧	٣,٣٨	٠,٩٤	٠,٩٧	٦٧,٥٧٪	٢,٣٨	محايد
		٥,٤١٪	٥١,٣٥٪	٢٤,٣٢٪	١٣,٥١٪	٥,٤١٪	١٠٠٪						
٥	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيَّة.	٣	١٨	٨	٣	٥	٣٧	٣,٣	١,٣٤	١,١٦	٦٥,٩٥٪	١,٥٦	محايد
		٨,١١٪	٤٨,٦٥٪	٢١,٦٢٪	٨,١١٪	١٣,٥١٪	١٠٠٪						
٦	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	٧	١٢	٦	٩	٣	٣٧	٣,٣	١,٥٦	١,٢٥	٦٥,٩٥٪	١,٤٥	محايد
		١٨,٩٢٪	٣٢,٤٣٪	١٦,٢٢٪	٢٤,٣٢٪	٨,١١٪	١٠٠٪						
٧	تُلبّي الموارد والمواد التعليميَّة احتياجاتي التدريسية.	٢	١٨	٧	٨	٢	٣٧	٣,٢٧	١,٠٦	١,٠٣	٦٥,٤١٪	١,٥٩	محايد
		٥,٤١٪	٤٨,٦٥٪	١٨,٩٢٪	٢١,٦٢٪	٥,٤١٪	١٠٠٪						
٨	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافيَّة علهم.	٣	١٣	١٢	٨	١	٣٧	٣,٢٤	٠,٩٤	٠,٩٧	٦٤,٨٦٪	١,٥٢	محايد
		٨,١١٪	٣٥,١٤٪	٣٢,٤٣٪	٢١,٦٢٪	٢,٧٠٪	١٠٠٪						
٩	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	١	١٦	١٢	٥	٣	٣٧	٣,١٩	٠,٩٦	٠,٩٨	٦٣,٧٨٪	١,١٧	محايد
		٢,٧٠٪	٤٣,٢٤٪	٣٢,٤٣٪	١٣,٥١٪	٨,١١٪	١٠٠٪						
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ.	١	١١	١٠	٩	٦	٣٧	٢,٧٨	١,٢٥	١,١٢	٥٥,٦٨٪	١,١٨-	محايد
		٢,٧٠٪	٢٩,٧٣٪	٢٧,٠٣٪	٢٤,٣٢٪	١٦,٢٢٪	١٠٠٪						

ففيما يخص الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبيّن نتائج الدراسة أن ٧٢,٩٧٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ١٦,٢٢٪ «يوافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٠، بانحراف معياري قدره ٠,٦٦، وبنسبة إجماع قدرها ٨٠٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالا وسهلا، تبين نتائج

الدراسة أن ٤٣,٢٤٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و٢٤,٣٢٪ منهم «موافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٣، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، وبنسبة إجماع قدرها ٧٤,٥٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم فيما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعَّالًا وسهلًا»، فإن نتائج الدراسة تبيّن أن ٤٥,٩٥٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٩,٧٣٪ منهم «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧، بانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وبنسبة إجماع قدرها ٧٤,٠٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وبخصوص رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصا تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٥١,٣٥٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٤,٣٢٪ أجابوا بـ«محايد»، فنسبة منهم قدرها ١٣,٥١٪ أجابوا بـ«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٨، بانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وبنسبة إجماع قدرها ٦٧,٥٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٤٨,٦٥٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢١,٦٢٪ أجابوا بـ«محايد»، فنسبة منهم قدرها ١٣,٥١٪ أجابوا بـ«لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣، بانحراف معياري قدره ١,١٦، وبنسبة إجماع قدرها ٦٥,٩٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العيِّنة هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبيّن نتائج الدراسة أن ٣٢,٤٣٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٤,٣٢٪ منهم أجابوا بـ«لا أوافق»، فنسبة قدرها ١٦,٢٢٪ أجابوا بـ«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣، بانحراف معياري قدره ١,٢٥، وبنسبة إجماع قدرها ٦٥,٩٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٨,٦٥٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢١,٦٢٪ أجابوا بـ«لا أوافق»، فنسبة منهم قدرها ١٨,٩٢٪ أجابوا بـ«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٧، بانحراف معياري قدره ١,٠٣، وبنسبة إجماع قدرها ٦٥,٤١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الموافقة» بنسبة ٣٥,١٤٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٢,٤٣٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٤، بانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤,٨٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٣,٢٤٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ٣٢,٤٣٪ منهم بـ«محايد»، فيما أجاب ١٣,٥١٪ منهم بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,١٩، بانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٣,٧٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم فيما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرْضِيا، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٢٩,٧٣٪ بـ«أوافق»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٧,٠٣٪ أجابوا بـ«محايد»، فنسبة قدرها ٢٤,٣٢٪ أجابوا بـ«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧٨، بانحراف معياري قدره ١,١٢، وبنسبة إجماع قدرها ٥٥,٦٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع المعلمين

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

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

تحدث أعضاء الطاقم التعليمي المشاركون عن عدد من الطرق المستخدمة لديهم في التدريس، وأبرزها ما يصفونه بالطريقة التقليدية (السمعية الشفوية)، وتدريس القواعد من خلال الترجمة. وتحدثوا كذلك عن طرق أخرى حديثة تقوم على التفاعل مع الدارسين، ومنها الطريقة التواصلية التي تركز على عدد من الإستراتيجيات المصاحبة، مثل الألعاب اللغوية والصور التوضيحية ولعب الأدوار، وجميعها تعزز الجانب الاتصالي في اللغة. وأشار بعضهم إلى استخدام أساليب التعليم التعاوني والحوارات في أثناء الدروس والمناقشات الجماعية، وكذلك الطريقة الاستقرائية

التي يسعى فيها الدارسون بأنفسهم لاستنتاج القواعد بناءً على الأمثلة التي أمامهم. وأفاد بعض المعلمين أنهم يدمجون بين الطرق القديمة والحديثة وفقًا لحاجة الدارسين وموضوع الدرس. وأما عن التكنولوجيا، فقد أجمع المدرسون أنهم يوظفونها كثيرا في دروسهم؛ وذلك بطرق عدة، منها: استخدام الوسائل التقنية المتوفرة داخل الفصل الدراسي، واستخدام المنصات الخارجية المتاحة عبر الإنترنت وما يتوافر فيها من مقاطع الفيديو والأفلام والأغاني العربية المتاحة عبر اليوتيوب. كما أنهم يشجعون الدارسين على استخدام بعض التطبيقات اللغوية المتاحة على هواتفهم الذكية في أثناء الحصة الدراسية.

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

أفاد معظم المعلمين المشاركين أنهم يستخدمون لغات وسيطة في تدريس العربية، لكنهم اختلفوا بشأن اللغات المستخدمة، وآليات استخدامها. فأفاد بعضهم أنهم يستخدمون اللغة الفرنسية باعتبارها لغة مشتركة بين الدارسين، وخصوصًا مع الطلبة المبتدئين، وكذلك في شرح الكلمات والقواعد الصعبة مع طلبة جميع المستويات. لكنهم لاحظوا أن استخدام اللغة الوسيطة يتضاءل كلما تَقدَّم الطلبة في مستوياتهم الدراسية. وهناك فئة منهم غير قليلة يستخدمون اللغة الهولندية، وخصوصا منهم المدرّسون العاملون في المراكز الإسلامية والمعاهد التجارية؛ حيث تهيمن اللغة الهولندية من بداية الدروس حتى نهايتها؛ وذلك لصعوبة استعمال العربية مع الطلبة خلال الدروس. لكنهم مع ذلك يحاولون تكثيف استخدام العربية في المستويات المتقدمة. ومن المدرسين من يستعملون الإنجليزية لغة وسيطة حين تكون لغة مشتركة بين الدارسين. وأشار بعضهم إلى أنهم يقررون مدى الحاجة إلى استخدام اللغة الوسيطة بناءً على اختبار تحديد المستوى المفروض على الطلبة المسجلين، فإن كانت لغتهم العربية مقبولة فإنهم يعتمدونها بدرجة كبيرة في التدريس، مع إمكانية حضور لغات أخرى وسيطة. وهناك حالات فردية كشفت عنها المقابلات لمدرّسين يؤمنون بعدم جدوى اللغة الوسيطة، أيًّا كانت، ويقتصرون في شرح الدروس على العربية دون غيرها؛ وذلك رغم الصعوبات التي يواجهونها أحيانا والتي تحتم عليهم استخدام لغات وسيطة.

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

أشار المعلمون إلى عدد من التحديات التي تواجههم في تدريس العربية، ومنها: التحديات التعليمية، وتتمثل في النقص الكبير للمواد التعليمية الموجهة لمتعلمي العربية لغة أجنبية، لا سيما ما يتعلق بمهارة الاستماع، وإن وُجدت فهي لا تغطي جميع مستويات المتعلمين، أو لا تناسبهم، أو تكون غير جذابة. ومن التحديات أيضًا صعوبة تدريس القواعد اللغوية على الدارسين، ونقص الموارد التي يمكن أن تكون دليلا ملائما لهذا الغرض. ومنها كذلك تنوع الفئات العمرية والخلفيات الثقافية

للدارسين في الفصل الدراسي الواحد؛ مما يجعل من الصعب إيجاد طريقة واحدة في التدريس تناسب الجميع. وأشاروا كذلك إلى أن تدريس اللهجات الذي تقرّه بعض المؤسسات لا تصاحبه طرائق أو مناهج واضحة ومحددة يمكن الاعتماد عليها. ومن التحديات أيضًا غياب الدافعية لدى بعض الطلبة؛ مما يؤدي إلى بروز ظاهرة التسرب وعدم استمرار بعضهم في الدورات حتى نهايتها، لا سيما حين لا يجدون دعمًا كافيا من أسرهم والمحيطين بهم. وهناك تحديات أخرى إدارية أشار إليها بعض المعلمين، ومنها: أن مهنة تدريس اللغة العربية لا يمكن التعويل عليها، وغالبًا ما يكون العمل فيها تطوعيًا، أو وظيفة جزئية، وهذا يشعرهم بعدم الاستقرار الوظيفي.

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

قدّم المدرسون عددا من المقترحات في هذا الشأن، ومنها: تنظيم الدورات وورشات العمل الدورية، وإقامة اللقاءات المشتركة بين المؤسسات والمراكز حتى لا يكون العمل فيها فرديّا. وأشار بعضهم إلى وجود جمعيات تهتم بهذا الأمر، لكنها تنحصر في بعض المراكز فقط ولا تشمل جميع المؤسسات. ولاحظ بعض المعلمين أن كثيرا منهم بحاجة إلى دورات تطويرية تمكنهم من تحسين مهاراتهم في تدريس العربية لغة أجنبية، وهو أمر يمكن أن يتحقق في رأيهم من خلال التعاون بين المؤسسات الداخلية والخارجية. واقترح بعضهم توحيد المناهج بين المؤسسات؛ وذلك بأن تقوم إحدى الجهات المختصة بتصميم منهج واحد يلائم ظروف البلاد، ويتدرج من المستويات الأولى وحتى المستويات المتقدمة، وتتبناه كافة المؤسسات، ويرون في هذا المشروع عملا سيلقى نجاحًا كبيرًا ويسهم في تطوير برامج تعليم العربية في بلجيكا، وخصوصًا أن المناهج الحالية بعضها مستورد من مؤسسات خارجية، وبعضها يقوم على جهود فردية من المعلمين أنفسهم. من جهة أخرى، أشار بعض المعلمين إلى توسُّع الجاليات العربية في بلجيكا حاليّا، وانتشار المقاهي والمطاعم العربية؛ مما قد يمثّل بيئة مناسبة ينغمس فيها الدارسون لغويًّا، على أن يتمّ ذلك بشكل منظم وتحت إشراف المؤسسات ليحقق الأهداف المرجوّة.

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

تنوّعت إجابات المعلمين في هذا الصدد، فأعرب بعضهم عن رضاهم عن المناهج، ورأوا أنها تفي بأغراضها وتحقق الأهداف المرجوة منها. ولاحظ آخرون أن المناهج الحالية، وإن كانت مقبولة إلى حد، فهي بحاجة ماسّة إلى التطوير المستمر، لا سيما ما يتعلق منها بالإسلام والثقافة العربية، وهي كذلك بحاجة إلى إعادة تصميم كي تلائم مستوى الدارسين واحتياجاتهم. ومن المعلمين من أبدوا

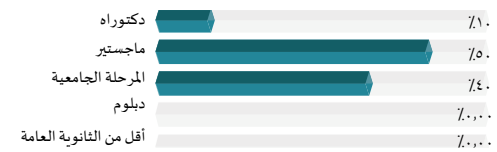
عدم رضاهم عن المناهج الحالية؛ وذلك لأسباب، منها: أن في المناهج الحالية أخطاء، وأنها صممت بناءً على جهود فردية وليست نتاج عملٍ مؤسسي شارك فيه خبراء متخصصون، وهي من ثم غير صالحة في نظرهم. أما الفئة الأخيرة من المعلمين، فقد أفادوا أن الحكم على المناهج قد يكون صعبًا في الوقت الحالي، لأنه لا توجد حاليًا مناهج محددة يمكن تقييمها والحكم عليها، وأن البرامج التي يعملون فيها هي ثمرة اجتهادات فردية من المدرسين، أو أنها مستوردة من الخارج.

خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في بلجيكا

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، التقينا بمديري ١٠ مؤسسات لتعليم العربية لغة ثانية في بلجيكا، وفيما يلي تحديد خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال. وفي الفقرات التالية بيان للنتائج التي تم رصْدُها:

الشكل ١٤,٢١: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن أكثر المديرين المستهدفين، ونسبتهم ٥٠٪، يحملون شهادة الماجستير، تليهم نسبة قدرها ٤٠٪ من حمَلة شهادة البكالوريوس/ الليسانس، فنسبة قدرها ١٠٪ ممن يحملون شهادة الدكتوراه.

الجدول ٢١,٢١: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغات والتربية	١	٪١٠
اكتساب اللغة الثانية	١	٪١٠
التاريخ الفكري للعالم الإسلامي الحديث	١	٪١٠
علم الأحياء	١	٪١٠
الطب البشري	١	٪١٠
الترجمة والصحافة	١	٪١٠
الهندسة الصوتية والإذاعة	١	٪١٠
لم يحدد	٣	٪٣٠
الإجمالي	١٠	٪١٠٠

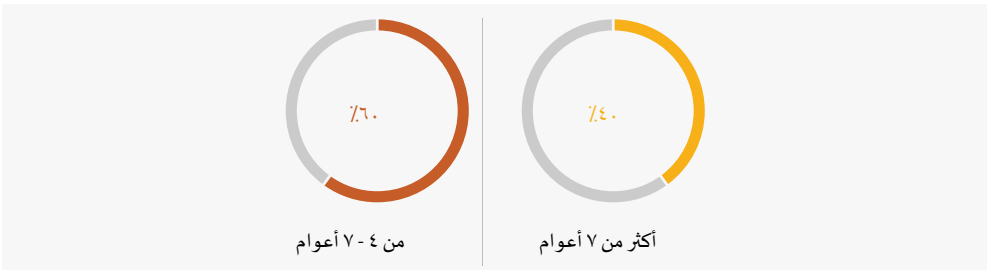
وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن نسبة متساوية منهم قدرها ١٠٪ تتوزع تخصصاتهم بين كل من: اللغات والتربية، واكتساب اللغة الثانية، والتاريخ الفكري للعالم الإسلامي، وعلم الأحياء، والطب البشري، والترجمة والصحافة، وهندسة الصوت والإذاعة.

الجدول ٢٢,٢١: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الهولندية	٧	٧٠٪
اللغة العربية	٣	٣٠٪
اللغة الفرنسية	٧	٧٠٪
اللغة الإنجليزية	٩	٩٠٪
اللغة الإسبانية	٣	٣٠٪
اللغة الألمانية	٤	٤٠٪
اللغة الإيطالية	١	١٠٪

وأما اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في بلجيكا، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٠٪ منهم يتقنون الإنجليزية، وأن ٧٠٪ منهم يتقنون اللغة الفرنسية أو الهولندية، و ٤٠٪ منهم يتقنون اللغة الألمانية، و ٣٠٪ منهم يتقنون اللغة العربية أو الإسبانية، و١٠٪ منهم يتقنون اللغة الإيطالية.

الشكل ١٥,٢١: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

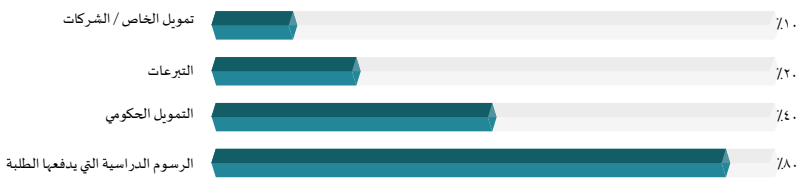


وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٦٠٪، لديهم خبرة في المجال تتراوح بين ٤ و٧سنوات، تليهم نسبة قدرها ٤٠٪ تزيد خبرتهم في المجال عن ٧ سنوات.

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 ١٦,٢١: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في بلجيكا، أظهرت الدراسة أن ٨٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد أساسا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وعلى التمويل الحكومي بالنسبة إلى ٤٠٪ منها، وعلى التبرعات بالنسبة إلى ٢٠٪ من المؤسسات، فيما تعتمد ١٠٪ منها على تمويل الشركات أو تمويل الشركات.

الجدول ٢٣,٢١: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانيّة السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
أكثر من ٥٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠,٠٠٪
٢٠٠,٠٠٠ - ٥٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠,٠٠٪
١٠٠,٠٠٠ - ٢٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠,٠٠٪
٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار	٢	٢٠٪
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	٨	٨٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية يُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٨٠٪ من المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في بلجيكا، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و ١٠٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٢٠٪ منها.

الجدول ٢٤,٢١: البرامج المجانيّة والمدفوعة

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
مجاني	٠	٪ ٠,٠٠
مدفوع	١٠	٪ ١٠٠

وتبيّن نتائج الدراسة أن جميع مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في بلجيكا تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع.

الجدول ٢٥,٢١: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

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

وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج الدراسة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في بلجيكا، تبيّن الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٧٠٪ من المؤسسات، وغير متاحة في ٣٠٪ منها.

الشكل ١٧,٢١: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج

وتتم معالجة المدفوعات عادة بالدفع الإلكتروني في ٦٠٪ من المؤسسات، وبصفة شخصية لدى ٥٠٪ من المؤسسات، أو بالتحويل المصرفي بالنسبة إلى ٤٠٪ منها.

الشكل ١٨,٢١ : المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج

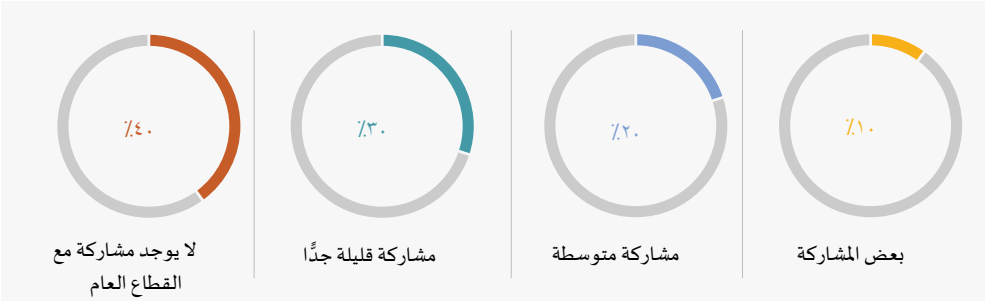
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم الملتحقين بتلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٩٠٪ من مؤسسات تعليم العربية في بلجيكا لا تقدم أي دعم ماليّ، في مقابل ١٠٪ منها فقط لديها برامج مساعدات ماليّة.

الجدول ٢٦,٢١: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

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

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

الشكل ١٩,٢١: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



توضح نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم لا يحظى بأي مشاركة من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٣٠٪ منهم أن تلك المشاركة مع القطاع العام قليلة جدا، فيما يرى ٢٠٪ منهم أن تلك المشاركة متوسطة، ويرى ١٠٪ منهم أن برامجهم تحظى بـ «بعض المشاركة».

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

الجدول ٢٧,٢٢: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

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

حيث تبيّن نتائج الدراسة أن ٩٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في بلجيكا لا تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل ١٠٪ منها فقط توفر لطلبتها تلك البرامج. وتبين الدراسة أيضًا أن برامج الانغماس المتاحة بمقابل يدفعه الطالب، أو بمنحة مجانية، وأن المؤسسة التعليمية تؤمّن سكنا للطلبة خلال فترة البرنامج، وأن مدة البرنامج اللغوي تتراوح بين ٣ إلى ٦ أشهر.

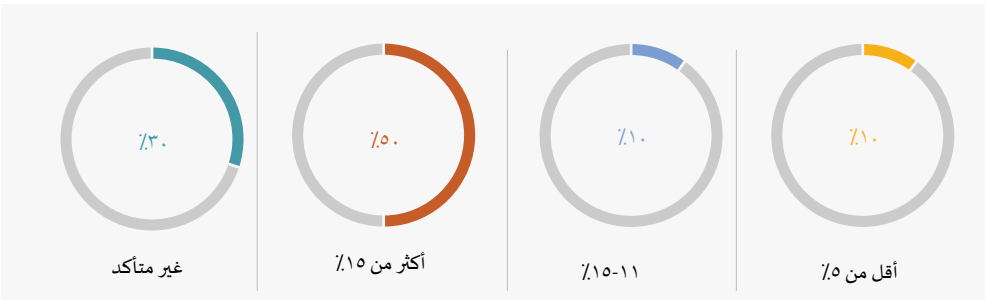
الجدول ٢٨,٢١: الدول التي تتعاون معها البرامج في برامج الانغماس اللغوي

الدولة	النسبة المئوية
قطر	٥٠٪
مصر	٥٠٪

يبيّن الجدول (٢٨,٢١) أن برامج الانغماس اللغوي تتوزع بنسبة بين دولة قطر، ومصر.

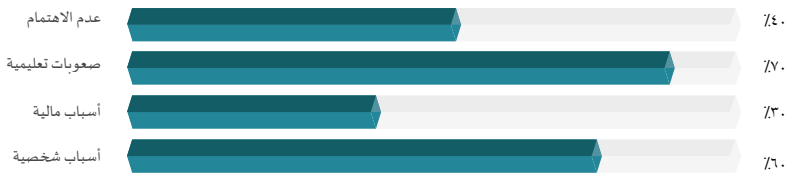
واتجهت الدراسة كذلك إلى تقصّي وجهة نظر مديري المؤسسات حول ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة. وفيما يلي تفصيل بالنتائج:

الشكل ٢٠,٢١: معدل التسرب الدراسي في البرامج



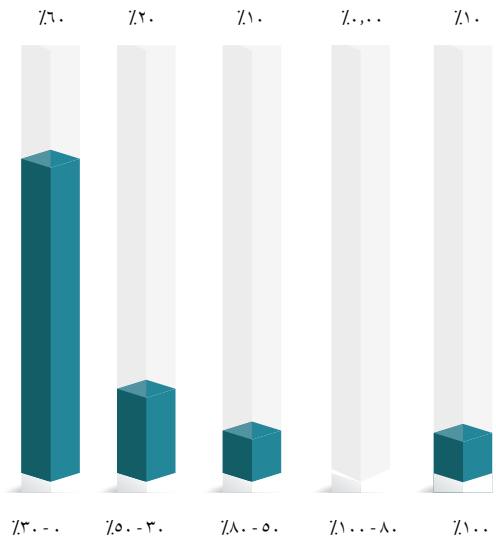
حيث يتضح من نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، في حين يرى ١٠٪ منهم أنها أقل من ٥٪، أو تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪ من الطلبة، وكان ٣٠٪ منهم غير متأكدين من نسبة تسرب الطلبة.

الشكل ٢١,٢١ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج



وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٧٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود لصعوبات تعليمية يواجهها الطلبة، ويرى ٦٠٪ منهم أنها تعود لأسباب شخصية، في حين يرى ٤٠٪ منهم أنها تعود لعدم الاهتمام، ويرى ٣٠٪ منهم أنها لأسباب ماليّة.

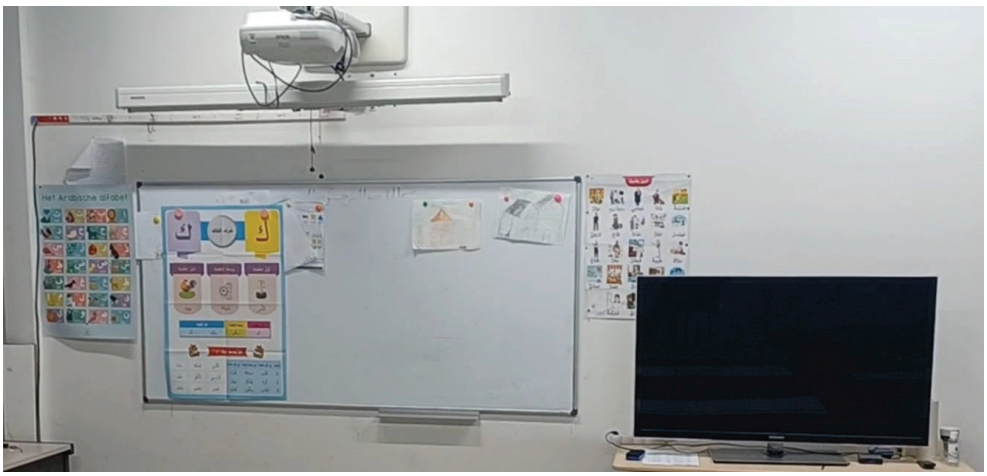
الشكل ٢٢,٢١ : معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٦٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٣٠٪ أو أقل من الطلبة، تليها نسبة قدرها ٢٠٪ منهم يقدرونها بما بين ٣٠ إلى ٥٠٪ من الطلبة، فيما يقدر ١٠٪ منهم أنها ما بين ٥٠ و٨٠٪ من الطلبة.

الشكل ٢٣,٢١: الفرص المهنية المتاحة لخريجي البرامج

وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها وظائف الترجمة في رأي ٩٠,٠٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها الوظائف التعليمية والأعمال الحرة والوظائف الدبلوماسية في رأي ٦٠,٠٠٪ منهم، ثم العمل في المنظمات الدولية والمنظمات والمراكز الإسلامية في رأي ٥٠,٠٠٪ منهم.



الجدول ٣٠,١٦: تصورات المديرين بشأن الجوانب الإدارية والتعليمية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٣	٤	٣	٠	٠	١٠	٤	٠,٦	٠,٧٧	٨٠٪	٤,٠٨	أوافق
		٣٠٪	٤٠٪	٣٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٥	١	٢	١	١	١٠	٣,٨	١,٩٦	١,٤	٧٦٪	١,٨١	أوافق
		٥٠٪	١٠٪	٢٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
٣	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٥	٢	٠	١	٢	١٠	٣,٧	٢,٦١	١,٦٢	٧٤٪	١,٣٧	أوافق
		٥٠٪	٢٠٪	٠,٠٠٪	١٠٪	٢٠٪	١٠٠٪						
٤	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	١	٤	٥	٠	٠	١٠	٣,٦	٠,٤٤	٠,٦٦	٧٢٪	٢,٨٦	أوافق
		١٠٪	٤٠٪	٥٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	١	٣	٦	٠	٠	١٠	٣,٥	٠,٤٥	٠,٦٧	٧٠٪	٢,٣٦	أوافق
		١٠٪	٣٠٪	٦٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٦	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	١	٥	٢	١	١	١٠	٣,٤	١,٢٤	١,١١	٦٨٪	١,١٤	أوافق
		١٠٪	٥٠٪	٢٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
٧	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٢	٣	١	٤	٠	١٠	٣,٣	١,٤١	١,١٩	٦٦٪	٠,٨	محايد
		٢٠٪	٣٠٪	١٠٪	٤٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٨	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	١	٣	٤	١	١	١٠	٣,٢	١,١٦	١,٠٨	٦٤٪	٠,٥٩	محايد
		١٠٪	٣٠٪	٤٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٠٪						

٩	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٠	٢	٥	٢	١	١٠	٢,٨	٠,٧٦	٠,٨٧	٥٦٪	٠,٧٢-	محايد
		٠,٠٠٪	٢٠٪	٥٠٪	٢٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
١٠	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	١	٢	٢	٣	٢	١٠	٢,٧	١,٦١	١,٢٧	٥٤٪	٠,٧٥-	محايد
		١٠٪	٣٠٪	٤٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
١١	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	١	٢	٢	٢	٣	١٠	٢,٦	١,٨٤	١,٣٦	٥٢٪	٠,٩٣-	محايد
		١٠٪	٢٠٪	٢٠٪	٢٠,٠٪	٣٠٪	١٠٠٪						
١٢	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	٢	٣	٣	٢	١٠	٢,٥	١,٠٥	١,٠٢	٥٠٪	١,٥٤-	لا أوافق
		٠,٠٠٪	٢٠٪	٣٠٪	٣٠٪	٢٠٪	١٠٠٪						

تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في بلجيكا «يوافقون» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج، تليها نسبة متساوية قدرها ٣٠٪ «يوافقون بشدة» على ذلك أو «محايدون». وسجل المتوسط المرجح نسبة ٤,٠٠، بانحراف معياري قدره ٠,٧٧، وبنسبة إجماع قدرها ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ«أوافق بشدة»، وأجابت نسبة منهم قدرها ٢٠٪ بـ«محايد»، وأجابت نسبة منهم متساوية قدرها ١٠٪ بـ«أوافق» و«لا أوافق» و«لا أوافق بشدة». وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٨، بانحراف معياري قدره ١,٤، ونسبة إجماع قدرها ٧٦٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وتظهر نتائج الدراسة أيضًا أن ٥٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في بلجيكا «يوافقون بشدة» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٢٠٪ «يوافقون» أو «لا يوافقون بشدة» على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٧، بانحراف معياري قدره ١,٦٢، وكانت نسبة الإجماع ٧٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الموافقة».

ويظهر من نتائج الدراسة كذلك أن ٥٠٪ من المديرين المشاركين «محايدون» بشأن دافعية الطلبة لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٤٠٪ «يوافقون» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٦، بانحراف معياري قدره ٠,٦٦، وكانت نسبة الاتفاق ٧٢٪؛ 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 «محايد» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٣٠٪، فالإجابة «أوافق بشدة "بنسبة قدرها ١٠٪. وقد سجل المتوسط الراجح للسؤال ٣,٥، بانحراف معياري قدره ٠,٦٧، ونسبة إجماع قدرها ٧٠٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الموافقة».

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، كانت إجابة النسبة الكبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٥٠٪ بـ«أوافق»، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٠٪، فالإجابات «أوافق بشدة» و«لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منها. وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤، بانحراف معياري قدره ١,١١، وبنسبة إجماع قدرها ٦٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم في صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٣٠٪، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٢٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح ٣,٣، بانحراف معياري قدره ١,١٩، ونسبة إجماع قدرها ٦٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة قدرها ٣٠٪، فالإجابات «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» و«أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منها. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابتان «أوافق» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٨، بانحراف معياري قدره ٠,٨٧، ونسبة إجماع قدرها ٥٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وأما بخصوص تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٣٠٪، فالإجابات «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» و «أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منها. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧، بانحراف معياري قدره ١,٢٧، ونسبة إجماع قدرها ٥٤٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وأما عن رأيهم حول ما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في بلجيكا، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٠٪، تليها الإجابات «أوافق» و «محايد» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منها. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦، بانحراف معياري قدره ١,٣٦، وبنسبة إجماع قدرها ٥٢٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابتان «لا أوافق» و«محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٠٪ لكل منهما، تليهما الإجابتان «أوافق» و«لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٢,٥، بانحراف معياري قدره ١,٠٢، وبنسبة إجماع قدرها ٥٠٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

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

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

أ. حول تأثير الموارد المتاحة على إدارة برامج تعليم العربية في مملكة بلجيكا:

تنوعت إجابات المديرين في هذا الشأن، فقد أفادت فئة منهم أن الموارد المتاحة جيدة، لا سيما في الأكاديميات المتخصصة، وأن الدعم المادّيّ الذي يتلقّوْنه يمكّنهم من تقديم خدمات تعليمية عالية الجودة، واختيار المعلمين المؤهلين، وتنفيذ الفعاليات والأنشطة المصاحبة التي تعزز مستوى التعليم وإقبال الدارسين. في المقابل، أفادت فئة أخرى من المديرين المشاركين - لا سيما الذين يديرون بعض المراكز الإسلامية التي تعوّل على التبرعات أساسا - أن نقص الموارد يؤثر سلبا في إدارتهم للبرامج، ولا يمكّنهم من تطويرها وفق خطط إستراتيجية بعيدة المدى؛ وذلك لغياب عامل الاستدامة في الموارد المادية. وذكر بعضهم أن الموارد المادية ذات العلاقة بالمباني جيدة إلى حد كبير، وتمكّنهم من توفير الوسائل التعليمية اللازمة، لكن لا يزال هناك نقص في بعض الجوانب الأخرى، كالكتب الدراسية والمصادر التعليمية والموارد البشرية المتخصصة.

ب. بشأن مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في مملكة بلجيكا:

قدم المديرون عددًا من المقترحات في هذا الشأن، وفي مقدمتها تطوير المناهج الدراسية وتوحيدها بين المؤسسات التعليمية وفق مستويات متعددة ومتدرجة. كما أشاروا إلى ضرورة تأهيل المعلمين وتطوير مهاراتهم في تدريس اللغات الأجنبية، ومنها اللغة العربية. فكثير من المؤسسات ينقصها المعلمون المؤهلون، وأغلب من يعمل فيها حاليًا هم من المتطوعين أو غير المتخصصين في تعليم العربية لغة أجنبية. وأشاروا كذلك إلى أن البرامج الحالية بحاجة إلى التعاون مع المؤسسات الخارجية لتطويرها والإفادة منها ومن المتخصصين لديها. ونبّه بعضهم إلى أن ارتفاع أعداد الدارسين ممن ولدوا لأبوين عربيين، يستدعي زيادة الوعي لدى هؤلاء الآباء لحثّ أبنائهم على تعلُّم العربية والاجتهاد فيها.

ج. بشأن تطلعاتهم المستقبلية حول برامج تعليم العربية في مملكة بلجيكا:

ذكر المديرون في هذا الشأن جملة من الأمور، ومنها: إنشاء مؤسسة تشرف على جميع البرامج وتنظم إداراتها، وتصميم منهج موحد لجميع دارسي اللغة العربية في بلجيكا؛ مما سيسهم بشكل كبير في تحسين أداء البرامج في المستقبل وتقييمه. وأعربوا عن أملهم في إيجاد بيئة داعمة لمتعلمي العربية في بلجيكا من خلال فعاليات دائمة، وكذلك عن أملهم في أن تتوسع برامج الانغماس اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية؛ مما سيعزز نسبة الإقبال عليها. وأشار بعضهم إلى أن برامج اللغة العربية تشهد تطورًا ملحوظًا من حيث زيادة أعداد الطلبة المسجلين فيها، ورأوا في ذلك فرصة كبيرة لوضع إستراتيجيات وخطط تحقق للغة العربية قيمتها وازدهارها في المستقبل، ولكن ذلك يحتاج إلى تقييم سنوي ومراجعة مستمرة. في المقابل، لاحظ بعض المديرين أن زيادة أعداد المسجلين مؤخرا وتوسع البرامج تبَعا لذلك سبّبتْه ظروف معينة نتجت عن الأحداث السياسية التي مرت بها بعض الدول العربية، وارتفاع أعداد المهاجرين منها إلى بلجيكا؛ ولذا فإن التنبؤ بالمستقبل أمر صعب، وكثير من البرامج لا تزال في بدايتها.

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

قدّم المديرون المشاركون في هذا الشأن عددا من المقترحات للتنسيق بين الجهات المختصة في الداخل والخارج، وفي مقدمتها التعاون من أجل تطوير الموارد البشرية وتأهيل المعلمين والإداريين وتنظيم برامج الانغماس اللغوي للدارسين وتنشيط برامج التبادل الثقافي. وأشاروا إلى أهمية إبرام الاتفاقيات مع المؤسسات الداخلية والخارجية لاعتماد الشهادات التي تمنحها البرامج الحالية. واقترح بعضهم التنسيق مع المؤسسات المعنيّة والمتخصصة خارجيّا لتصميم المواد العلمية

والأبحاث والدراسات. ولاحظ بعض المديرين أن إدارة بعض البرامج بذلت جهودا منذ فترة للتنسيق مع بعض الجهات الخارجية حول هذه الجوانب، وما زالت في انتظار ما تسفر عنه تلك الجهود.

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

ذكر المديرون المشاركون عددًا من البرامج التي تدرَّس في المؤسسات إلى جانب برامج اللغة العربية، ومنها: برامج اللغة الصينية، والفرنسية، والإنجليزية، والهولندية، والروسية، والألمانية. وأفادوا أن من الصعب تحديد برنامج بعينه ليقارن ببرامج اللغة العربية؛ وذلك لغياب المعلومات الكافية عن تلك البرامج. لكنهم أكدوا أن جميع برامج اللغات الأجنبية في المراكز المتخصصة والجامعات تحظى بدعم متوازن عموما، لا سيما من الناحيتين المادية واللوجستيّة. ولاحظوا أن البرامج الأخرى ربما تتفوق على برامج اللغة العربية بأمرين اثنين، هما: وجود المعلمين المؤهلين أكاديميًّا لتعليم تلك اللغات، ووجود المقررات الدراسية الموحدة، وهو ما لا تتوفر عليه برامج اللغة العربية.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمختلف المؤسسات التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في بلجيكا، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. فقد لوحظ أن اللغات المستعملة داخل المؤسسات وفي أروقتها متعددة. ففي المؤسسات التي يكون أكثر أعضائها من الناطقين بالعربية لغة أولى، نجد اللغة العربية هي اللغة المستعملة أساسا بين المعلمين وفي الإدارة. وفي مؤسسات أخرى، تكون اللغة الهولندية هي المستعملة بشكل رئيس بين الطلبة وفي أثناء الحصص الدراسية. وتتباين اللغات المستخدمة بين المعلمين والإدارة في مؤسسات أخرى؛ حيث تُستخدم العربية والأمازيغية والفرنسية، وتسود الهولندية بين الطلبة وفي أثناء الدروس. كما لوحظ في بعض المؤسسات أن العربية هي المستعملة أكثر من غيرها في التواصل والتدريس، لكن قد تحضر معها لغات أخرى.

وعلى الرغم من ذلك كله، فقد لوحظ أن ثمة تشجيعًا واضحًا على استخدام اللغة العربية، لا سيما من قبل بعض المعلمين، لتعزيز مهارات اللغة العربية لدى الطلبة وتحفيزهم على التواصل باللغة العربية بغض النظر عن الأخطاء، وكذلك على قراءة الكتب والمطبوعات العربية، ومشاهدة الأفلام والبرامج التلفزيونية باللغة العربية. ومن وسائل التشجيع التي لوحظت في بعض المؤسسات الفعاليات الكثيرة والأنشطة المتنوعة التي تقوم على الحوار والمناقشات باللغة العربية، وحث المتعلمين على المشاركة فيها. في الوقت نفسه، لوحظ أن لدى بعض إدارات البرامج سياسة واضحة

في تشجيع الدارسين والمدرسين على التواصل بالعربية والتدريس بها، لكنها تظل خططا لا تحظى بتطبيق عملي وجادّ من قبل بعض المعلمين.

من جهة أخرى، لاحظ جامعو البيانات خلال زيارتهم للمؤسسات المستهدفة تنوعًا في اللوحات الإرشادية واللغة المستخدمة فيها؛ فعلى سبيل المثال، هناك مؤسسات - وهي قليلة - تستخدم اللغة العربية في اللوحات الإرشادية سواء في الممرات أو الأروقة. لكن معظم المؤسسات في بلجيكا لا توجد فيها لوحات إرشادية باللغة العربية؛ لأن جميعها باللغة الهولندية أو بلغات أخرى غير العربية، وبعضها لا يوجد فيها لوحات إرشادية أصلا.

وأما البنية التحتية والتقنية في المؤسسات التعليمية في بلجيكا، فهي متفاوتة بدرجة كبيرة. فأغلبها تتميز ببنية تحتية جيّدة وفصول دراسية مجهَّزة بأحدث المعدّات، مثل السبورات الذكية وأجهزة الحاسوب والعرض ومعامل الحاسب الآلي. في المقابل، هناك مؤسسات تفتقر إلى البنية التحتية الملائمة. كما لوحظ وجود مكتبات في أغلب المؤسسات المستهدفة، لكن حصيلتها من الكتب العربية، لا سيما الموجهة للناطقين بالعربية لغة ثانية، متواضعة أو قليلة. ومما لوحظ أيضا، أن كثيرا من المؤسسات تتوافر فيها الوسائل التقنية، لكن المدرسين لا يستعملونها أو لا يستفيدون منها بدرجة كافية.

سابعًا: حالة تعليم اللغة العربية في مملكة بلجيكا: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية.

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملًا لنتائج دراسة حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في مملكة بلجيكا؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة من أهمها، الحفاظ على اللغة العربية والهوية الإسلامية. كما يتناول هذا الملخص النتائج المتعلقة بالجوانب المختلفة لهذه المؤسسات، فيعرض خصائصها، وخصائص طلبتها، ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية فيها، وآراءهم حول تلك البرامج. وبالمثل، يستعرض هذا الملخص النتائج المرتبطة بالمعلمين القائمين على تلك البرامج، لمعرفة مؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وإستراتيجيات وطرق التدريس التي يتبنونها، وإبراز تصوراتهم حول سياقات تعليم اللغة العربية في المؤسسات التي يعملون بها، والتحديات التي تحد من قدرتهم على تقديم تجربة تعليمية معاصرة. ولإيجاد نظرة شاملة، يعرض هذا الملخص النتائج المتعلقة بمديري مؤسسات تعليم العربية في مملكة بلجيكا للتعرف على آرائهم حول واقع مؤسساتهم، والتحديات التي تواجهها، وكيفية تصديهم لها. كما يقدم هذا الملخص بعض النتائج الاستدلالية، لتكوين فهم أعمق عن

الاتجاهات والأنماط التي تشكلها حالة تعليم اللغة العربية في مملكة بلجيكا، التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في هذا البلد.

بدايةً، تعد مملكة بلجيكا نموذجا للتنوع اللغوي والديني؛ إذ تتميز بطبيعة لغوية معقدة تتضح في اعتمادها لثلاث لغات رسمية هي الهولندية، والفرنسية، والألمانية. وتقترن شعبية كل لغة من هذه اللغات بمنطقة معينة من البلاد. كما أن هناك لغات أقلية، كالفرنسية-الفلامنكية، واللوكسمبورغية، والرومانشية. وتحظى اللغة الإنجليزية بمكانة عالية في نظام التعليم، ويمكن تصنيفها إلى جانب اللغات الرسمية الثلاث في المستوى الأول من حيث الشعبية والانتشار. ويأتي بعد هذه اللغات من حيث الشعبية والانتشار، مثل اللغة الإسبانية، والعربية، والإيطالية، والتركية، والرومانية. ويقدر عدد متحدثي العربية في بلجيكا بنحو ٤٤٥ ألفًا. وبالنظر إلى التعددية الدينية في بلجيكا، فإن المسيحية هي ديانة أكثر السكان، وهناك ديانات أخرى مثل الإسلام، واليهودية، والبوذية، والهندوسية. وفي ظل هذا الواقع، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في بلجيكا تلعب دورًا محوريًا في نشر الإسلام وتعليم اللغة العربية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في الدعوة إلى الإسلام، وإيجاد بيئة حاضنة لمسلمي أوروبا، وتعليم اللغة العربية الفصحى واللهجات، وتطوير وسائل تدريسها، وتصحيح الصورة النمطية عن الجاليات العربية، والتدريب العملي للطلبة، كما تسعى هذه المؤسسات إلى تحقيق أهداف متعددة تشمل الدعوة إلى الإسلام وتعزيز الهوية الإسلامية، وتعزيز مفهوم الهوية العربية لدى الطفل العربي في بلجيكا، وتعليم اللغة العربية ونشر ثقافتها، ودعم البحث والتطوير في مجال اللغة العربية وتدريسها.

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية في بلجيكا ما بين جامعات، ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتمنح المؤسسات المستهدفة بالدراسة شهادات مختلفة تشمل شهادات إتمام برامج تعليم اللغة العربية، ودرجات الدبلوم، والبكالوريوس والماجستير والدكتوراه. وتشير النتائج إلى أن ٩٠٪ من هذه المؤسسات تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامج اللغة العربية. وتظهر نتائج الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بالدراسة تواجه تحديات في جوانب مختلفة؛ إذ تظهر النتائج أن ٢٠٪ من المؤسسات المستهدفة حاصلة على اعتماد أكاديمي. كما أن ٩٠٪ من المؤسسات تفتقر إلى المعامل اللغوية وبرامج الانغماس اللغوي، إضافة إلى افتقار نصف المؤسسات إلى معامل الحاسب الآلي. وعلى الرغم من هذه التحديات، فإن توفر المكتبات في ٦٠٪ من المؤسسات، والوسائل التعليمية في ٩٠٪ منها يسهم في تقليل أثر التحديات، ويعزز من دعم عملية التعلم.

وتتسم السياسات اللغوية للمؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة بقدر كبير من التشابه؛ حيث تتبع غالبيتها سياسة تسمح باستخدام اللغتين الهولندية والإنجليزية. وأشارت بعض المؤسسات أن سياستها اللغوية تفرض استخدام اللغة العربية تدريسًا وتواصلًا، في حين تنص نسبة ضئيلة من المؤسسات على اعتماد اللغة الفرنسية.

وتعتمد برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في بلجيكا كتبًا دراسية عديدة، وتبين الدراسة أن أكثرها استخدامًا هي مواد من إعداد المؤسسات نفسها أو معلميها، يليها سلسلة برنامج ألف لتعليم اللغة العربية للأطفال، ثم كتاب «تعلّم العربية للأطفال والناشئين الناطقين بلغات أخرى». وعلى الرغم من شيوع استخدام السلاسل والكتب المعدة من قبل المؤسسة نفسها؛ فقد ظهر تكرار في استخدام كتب وسلاسل بعينها له ارتباط بارز ببعض المؤسسات. فعلى سبيل المثال، أظهرت الإحصاءات أن كتاب تعلّم العربية للأطفال والناشئين الناطقين بلغات أخرى يعد من الكتب الشائعة لدى المراكز الإسلامية. غير أن نتائج تحليل مربع كاي لم تكشف أن ثمة علاقة ارتباط قوية بين هذين الأمرين – أي نوع المؤسسة والسلسلة أو الكتاب المستخدم لديها) $X^2(11, N = 10)$ =16.413, p = 0. 126). وعلى الرغم من ذلك، كشف قياس حجم التأثير باستخدام (Cramér's V) عن وجود علاقة قويّة بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها (V = 0.804)، لكن هذه العلاقة ليست دليلا كافيًا لترجيح العلاقة بين نوع المؤسسة ونوع الكتب المستخدمة لديها، وهو الأمر الذي يُرجح كفة اعتماد المؤسسات في الغالب على كتب من إعدادها على استخدام الكتب والسلاسل المعروفة الأخرى، رغم ظهور بعض الكتب والسلاسل الأخرى بشكل متكرر لدى بعض المؤسسات.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بهذه الدراسة طلبة يتفاوتون في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية. فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٨٥,٦٠٪ منهم يحملون الجنسية البلجيكية، وينحدرون من أصول مختلفة كان معظمها بلدان عربية. وعلى مستوى اللغة الأولى للطلبة، أفاد ٤٤,٨٠٪ من المشاركين أن اللغة الهولندية هي لغتهم الأولى، فيما يتحدث العربية لغة أولى ٢٣,٢٠٪ من الطلبة. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية بين ١٠ إلى ١٤ عامًا وذلك بنسبة ٣٧,٦٠٪، تليها الفئة العمرية من سن ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٢٩,٦٠٪، ثم الفئة العمرية ممن تجاوزوا ٢٤ عامًا بنسبة ٢٣,٢٠٪، ثم الفئة العمرية من سن ٢٠ إلى ٢٤عامًا بنسبة ٤,٨٠٪، وتشاركهم نفس النسبة فئة الأطفال دون سن ١٠ أعوام. وفيما يخص دوافع الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية في بلجيكا، فقد تنوعت بين أسباب متعددة تصدرها دافع الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٥٦,٨٠٪، ثم الدافع الديني بنسبة ٤٩,٦٠٪. وكان أقل الدوافع تحقيق متطلبات الحصول على قبول جامعي بنسبة ٦,٤٠٪.

ويصاحب التحاق الطلبة المشاركين ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية تجاه العديد من الجوانب. وقد برزت تصوراتهم الإيجابية بشكل خاص تجاه كفاءة معلميهم المهنية. كما أبدى الطلبة رضاهم تجاه تشجيع معلميهم لهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم، وعن تعليقات معلميهم حول كفاءاتهم اللغوية ومستويات تقدمهم. بالإضافة إلى ذلك، عبر الطلبة عن رضاهم عن مستوى التواصل مع المعلمين ومقدار الدعم الذي يقدمونه لهم. وبالمثل، فقد أبدى الطلبة رضاهم تجاه القيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية. وقد حظيت أيضًا الموارد المتاحة، والمرافق العامة، وبيئات الفصول الدراسية، والوسائل والتقنيات المستخدمة بتقدير إيجابي من قبل الطلبة. وفي المقابل، أظهرت تصورات الطلبة حيادا تجاه دور البرامج في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية، ومدى توافق المناهج الدراسية مع أهدافهم من تعلم اللغة العربية. كما عبروا عن حيادهم فيما يتعلق بتصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستوياتهم، وكذلك الأنشطة غير الصفية ومستوى دعمها لتعلمهم، وفرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها ضمن برامجهم الدراسية. ومن جانب آخر، فقد أبدى الطلبة عدم رضاهم تجاه مستوى درايتهم بالمنح الدراسيَّة وبرامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة. وأما بخصوص تقييم رضا الطلبة عن بعض الجوانب المتعلقة ببرامجهم بناءً على نوع المؤسسات التعليمية، فقد أظهرت النتائج عدم وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين نوع المؤسسة ومستوى رضا الطلبة. فعلى سبيل المثال، لم تظهر نتائج تحليل رضا الطلبة عن المرافق دلالة إحصائية سواء في مراكز اللغة (coefficient =-0.074, p = 0.873) أو الجامعات (coefficient =0.416, p = 0.610). وبالمثل، لم تظهر العلاقة بين رضا الطلبة عن الموارد التعليمية ونوع المؤسسة ارتباطات ذات دلالة إحصائية؛ إذ كانت النتيجة لمراكز اللغة (coefficient =0.373, p = 0.417) وللجامعات (coefficient =0.677, p = 0.424). ولم يكن الأمر مختلفًا فيما يتعلق برضا الدارسين عن المناهج والمحتوى التعليمي وارتباطه بنوع المؤسسة. فقد جاءت النتائج لمراكز اللغة (coefficient =-0.400, p = 0.400) وللجامعات (coefficient =-0.452, p = 0.065). وعلى الرغم من ذلك، تشير النتائج إلى أن الدارسين يظهرون تباينا واضحا في درجات الرضا أو العتبات الفاصلة (Thresholds) بين حالات عدم الرضا والحياد. إلا أن هذا التباين لا يمكن اعتباره مرتبطا بنوع المؤسسة.

وبالرغم من التصورات الإيجابية التي أبداها الطلبة تجاه جميع الجوانب المتعلقة بالبرامج التي يلتحقون بها، أشار بعضهم إلى وجود حاجة لتطوير المناهج الحالية رغم شعورهم بتوافقها مع أهدافهم واحتياجاتهم. وأفاد طلبة آخرون أن المناهج الحالية قد تفي باحتياجاتهم الدينية، إلا أنها عاجزة عن تحقيق أهدافهم اللغوية، لا سيما في الجوانب التواصلية. وذكر بعضهم أن المناهج الحاليّة تكفي لتعريفهم بأساسيات اللغة العربية، لكنها لا تحقق تطلعاتهم الثقافية ولا

تسهم بشكل كاف فيما يتعلق بمعرفتهم بتاريخ الحضارة العربية. وفي هذا السياق، أعرب الطلبة المشاركون عن رغبتهم في التعرف على ثقافة البلدان العربية، وما يتصل بها من العادات والتقاليد، وما يتصل بالإسلام، وقضايا الأدب والشعر العربي.

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن ٥٤,٠٥٪ منهم يحملون شهادة البكالوريوس، و ٢١,٦٢٪ يحملون شهادة الدبلوم العالي، فيما يحمل شهادة الماجستير ١١,٣٥٪ منهم. كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٥٩,٤٦٪ منهم متخصصون في اللغة العربية، وأن ٥١,٣٥٪ منهم قد شاركوا في حلقات نقاش أو دورات ذات صلة بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن معظم المعلمين يتمتعون بخبرة لا تقل عن ٥ سنوات في مجال تعليم اللغة العربية.

ويوظف المعلمون في برامج تعليم العربية في بلجيكا طرقًا متعددة في عملياتهم التدريسية. فقد ذكروا أنهم يوظفون طرقًا تقليدية، مثل الطريقة السمعية الشفوية، وطريقة التدريس بالترجمة. وأشاروا كذلك إلى استخدام طرق أخرى حديثة تقوم على التفاعل مع الطلبة، ومنها الطريقة التواصلية التي تركز على عدد من الإستراتيجيات، مثل الألعاب اللغوية والصور التوضيحية ولعب الأدوار، وجميعها تعزز الجانب الاتصالي في اللغة. وأشار بعض المعلمين إلى استخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني، والحوارات والمناقشات الجماعية، وكذلك الطريقة الاستقرائية التي يسعى فيها الطلبة إلى استنتاج القواعد بأنفسهم بناءً على أمثلة معطاة. وأفاد بعض المعلمين أنهم يدمجون بين الطرق القديمة والحديثة وفقًا لحاجات الطلبة وسياق الدروس. ورغم تنوع طرق التدريس التي يوظفها المعلمون، لم تظهر نتائج تحليل أثر طرق التدريس في رضا الطلبة أي ارتباطات مهمة إحصائيًا؛ مما يشير إلى أن هذه الطرق لا تبدو مرتبطة بشكل واضح بمستويات رضا الطلبة، وفق ما توفر من بيانات.

وأما عن دمج التقنية، فقد أجمع المعلمون أنهم يوظفونها كثيرًا في دروسهم بطرق مختلفة. وشملت الممارسات استخدام الوسائل التقنية المتوفرة في الفصول، والاستفادة من المنصات التعليمية المتاحة عبر الإنترنت. بالإضافة إلى ذلك، يشجع المعلمون الطلبة على استخدام بعض التطبيقات اللغوية عبر هواتفهم الذكية.

وأبدى المعلمون المشاركون تصورات مختلفة تجاه المحتوى التعليمي المستخدم في برامج تعليم اللغة العربية. فقد أعرب بعضهم عن رضاهم عن المناهج الحالية، معتبرين أنها تفي بالأغراض التعليمية وتحقق الأهداف المرجوة. بينما رأى آخرون أنها، وإن كانت مقبولة إلى حد ما، فهي بحاجة ماسّة إلى التطوير، لا سيما ما يتعلق منها بالقيم الإسلامية والثقافة العربية. كما رأوا ضرورة إعادة تصميمها كي تلائم مستوى الطلبة واحتياجاتهم المختلفة. ومن المعلمين من أبدوا عدم رضاهم عن

المناهج الحالية، وعزوا ذلك إلى احتوائها على بعض الأخطاء، وإلى كونها نتاج جهود فردية.

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد شملت جوانب مختلفة، وكان من أبرزها التحديات التعليمية التي تتمثل في النقص الكبير للمواد التعليمية الموجهة لمتعلمي العربية لغة أجنبية، لا سيما ما يتعلق بمهارة الاستماع. كما أوضح المعلمون أن صعوبة تدريس القواعد اللغوية، ونقص أدلة المعلمين تمثل تحديا إضافيا. وأشاروا أيضًا إلى تحديات تتعلق بتنوع خصائص الطلبة في الفصل الدراسي الواحد؛ مما يجعل من الصعب اعتماد طريقة تدريس تناسب الجميع. وفيما يخص تدريس اللهجات، أفاد المعلمون أن تدريس اللهجات الذي تقرّه بعض المؤسسات لا تصاحبه طرائق تدريس أو مناهج واضحة يمكن الاعتماد عليها. ومن التحديات أيضًا غياب الدافعية لدى بعض الطلبة؛ مما يؤدي إلى بروز ظاهرة التسرب الطلابي، لا سيما حين لا يجدون دعمًا كافيا من أسرهم والمحيطين بهم. من جانب آخر، أشار بعض المعلمين إلى تحديات إدارية تتمثل في عدم شعورهم بالاستقرار الوظيفي؛ حيث ذكروا أن مهنة تدريس اللغة العربية لا يمكن التعويل عليها، وغالبًا تكون تطوعية أو وظيفة جزئية.

ولتجاوز هذه التحديات، فقد دعا المعلمون المشاركون في الدراسة إلى تنظيم دورات تدريبية وورش عمل دورية، وإقامة لقاءات مشتركة بين المؤسسات التعليمية لتنسيق الجهود والحد من العمل الفردي. واقترح بعض المعلمين توحيد المناهج بين المؤسسات من خلال اعتماد إحدى الجهات المختصة للقيام بتصميم منهج موحد شامل لجميع المستويات وملائم لطبيعة البلاد. من جهة أخرى، أشار بعض المعلمين إلى أن توسُّع الجاليات العربية في بلجيكا، وانتشار المقاهي والمطاعم العربية يوفر بيئة مناسبة ينغمس الطلبة فيها لغويًّا، على أن يتمّ ذلك بشكل منظم، وتحت إشراف المؤسسات ليحقق الأهداف المرجوّة.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في بلجيكا، فقد تحدث مديرو المؤسسات التعليمية عن التأثير الكبير للموارد المتاحة على إدارة برامج تعليم العربية. وتنوعت إجابات المديرين في هذا الشأن؛ حيث أفاد مديرو الأكاديميات المتخصصة أن الدعم المادّيّ الذي يتلقّوْنه يمكّنهم من تقديم خدمات تعليمية عالية الجودة تشمل اختيار المعلمين المؤهلين، وتنفيذ الفعاليات والأنشطة المصاحبة التي تعزز مستوى التعليم وإقبال الطلبة. وفي المقابل، أفاد مديرون آخرون - لا سيما الذين يديرون بعض المراكز الإسلامية أن نقص الموارد يؤثر سلبا في إدارتهم للبرامج، ولا يمكّنهم من تطويرها وفق خطط إستراتيجية بعيدة المدى. وأوضحوا أن الاعتماد على التبرعات بشكل أساسي لا يضمن لهم استدامة مالية، ويحد من قدرتهم على تحسين جودة التعليم. وذكر بعضهم أن الموارد المادية ذات العلاقة بالبنية التحتية جيدة إلى حد كبير، وتمكّنهم من توفير

الوسائل التعليمية اللازمة، لكن لا يزال هناك نقص في بعض الجوانب الأخرى، كالكتب الدراسية والمصادر التعليمية والموارد البشرية المتخصصة.

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 نصفهم أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، فيما أفاد ١٠٪ من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة تقلّ عن ٥٪، وأفاد ١٠٪ آخرون أن النسبة تتراوح بين ١٠٪ إلى ١٥٪، في حين ذكر ٣٠٪ من المديرين أنهم لا يملكون بيانات مؤكدة عن نسب تسرب الطلبة من برامجهم. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركين إلى صعوبات تعليمية أو أسباب شخصية، فيما يرى بعض المديرين أن تسرب الطلبة يعود لعدم الاهتمام الكبير بتعلم العربية مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم، في حين يرى قلة من المديرين أن تسرب الطلبة يعود لأسباب مالية. ولم تظهر النتائج أن ثمة علاقة بين نسبة التسرب ونوع المؤسسة. فقد أظهر تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات (coefficient =-2.0451, p = 0.321)، ولمراكز اللغة(coefficient =-0.6557, p = 0.648) عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة التي كان يدرس فيها المتسربون. غير أن نتائج قيمة مربع إيتا (Eta-Square)، أظهرت أن ثمة علاقة طفيفة وليست ذات بدلالة إحصائية بين تسرب الدارسين ومدة برامج اللغة العربية التي كان ينتمي إليها المستربون ($\eta^2 = 0.472$).

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر ٦٠٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة بما لا يزيد عن ٣٠٪ من الخريجين، ويقدّرها ٢٠٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٣٠ إلى ٥٠٪ من الخريجين، فيما يقدرها ١٠٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الخريجين، في حين يقدّر ١٠٪ آخرون من المديرين أن فرص التوظيف متاحة للخريجين بنسبة ١٠٠٪. وقد أظهرت نتائج الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات(coefficient =2.688, p = 0.198)، ولمراكز اللغة (coefficient =0.289, p = 0.844) عدم وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة في احتمالية حصول الخريجين على وظائف، كما لم تؤكد نتيجة قيمة مربع إيتا (Eta-Square) علاقة قوية (η^2 = 0.367) بين نوع المؤسسة وفرص التوظيف بعد التخرج؛ إذ تبدو الاحتمالية ضعيفة في هذا الأمر؛ مما يشير إلى أن نوع المؤسسة لا يلعب دوراً كبيراً في تحديد فرص التوظيف للخريجين من برامج اللغة العربية.

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية في مؤسساتهم. وشملت هذه المقترحات تطوير المناهج الدراسية وتوحيدها بين المؤسسات التعليمية وفق مستويات

متعددة ومتدرجة. ومن المقترحات كذلك إيجاد فرص تطوير مهني للمعلمين، فكثير من المؤسسات ينقصها المعلمون المؤهلون، وأغلب من يعمل فيها حاليًا هم من المتطوعين أو غير المتخصصين في تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية. ومن مقترحاتهم كذلك عقد اتفاقيات تعاون مع المؤسسات الخارجية للإفادة من المتخصصين، ومساعدة المؤسسات في تطوير برامجها. واقترح بعض المديرين إقامة حملات لتوعية أولياء الأمور بأهمية حث أبنائهم على تعلُّم العربية والاجتهاد في ممارستها.

وبناءً على النتائج السابقة لحالة تعليم اللغة العربية في مملكة بلجيكا، فإن نوع المؤسسة التعليمية يبدو تأثيره متواضعًا أو ضعيفًا في معظم العوامل المتعلقة برضا الطلبة والمعلمين، وجودة العملية التعليمية. وإن كان نوع المؤسسة يبرز بشكل أوضح في بعض الجوانب. فنوع المؤسسة يرتبط بشكل أوضح بمحتوى المنهج، واستخدام اختبارات تحديد المستوى. وهذه النتائج تقود إلى تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن لها أن تعزّز جودة تعليم اللغة العربية في بلجيكا، ومنها: تصميم سلاسل وكتبٍ مناسبة لفئات المتعلمين في المؤسسات التعليمية؛ فقد ظهر من خلال النتائج أن المؤسسات تعتمد غالبًا على مناهج من تصميم المؤسسة نفسها مما يشير إلى انتفاء سلاسل يُتفق عليها في جميع المؤسسات، وهو ما أظهر شيئًا من التمايز بينها وفقًا لآراء الدارسين. كما يظهر أن ثمة حاجة لتطوير مهني لمعلمي العربية إذ يفتقر كثيرٌ منهم لتأهيل أكاديمي في تعليم العربية لغة ثانية، كما يظهر أن بعض المؤسسات بحاجة إلى إعادة النظر في برامجها وسياستها التعليمية وتطوير الخطط الإستراتيجية بما يتوافق مع احتياجات الدارسين لمنع التسرب الذي بدأ مرتبطًا بنوع المؤسسة نفسها؛ إذ يظهر أن مدة البرنامج في بعض المؤسسات لا تتوافق مع احتياجات وأهداف الدارسين، وكذلك الأمر فيما يتعلق بتحسين جودة البرامج لتسهم في حصول الخريجين على وظائف بعد تخرجهم منها.

شكر وتقدير

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

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

فريق جمع البيانات في قارة أوروبا

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

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الألف بائي).

9 786038 498705