

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم



الجمهورية الإيطالية



إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

الجمهورية الإيطالية



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم الجمهورية الإيطالية

ح) مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦ هـ

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

٧٨ ص ؛ ١٧*٢٤ سم. - (التخطيط اللغوي ؛ ٥٩)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٦٥٥
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٦٤-٤

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

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



فهرس التقرير

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

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

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

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

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

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

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

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

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

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

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

ولأن سلامة النتائج من سلامة المقدمات؛ انبغى لذلك المسعى التعاوني الجامع أن يُقدَّم له برصدٍ شاملٍ مُفصَّل لحال اللغة العربية عالمياً، مؤسَّس على رؤية منهجية تتناسب وما للعربية من عراقية وقداسة وغنى، وقد كان، فإن «تقرير حالة تعليم اللغة العربية حول العالم» - الذي بين أيدينا - عنيت به المملكة العربية السعودية، موكلاً إلى مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، وهو مُنجزٌ نوعيٌّ أمكن به الانتقال بالتخطيط والسياسة اللغوية من المستوى الوطني إلى المستوى الدولي، لأنه فاتحة مشروع لغوي أعظم يتضمَّن أهدافاً أسمى، ويتوسَّل أدوات أكفأ، ويتغيَّ نتائج أنفذ، بها ستبني التعاونات متعددة الأطراف من أجل إنشاء منهج 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 والرقي عاّمه وخاصّه، ومن ثم عقدُ شراكات أقوى بين الدول العربية والشبكات اللغوية العالمية، والمنظمات الدولية، لتعزيز المكانة العالمية للغة العربية وسيطًا تواصلًا يُبرز الثقافة العربية والحضارة العربية الإسلامية.

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمة التقرير

شهدت القارة الأوروبية حضورًا مبكرًا للغة العربية، وإن كان هذا الحضور محدودًا ومتفاوتًا في بداياته. فقد أشارت الدراسات إلى ظهورها في منتصف القرن السادس عشر الميلادي (فان مول، ٢٠١٥). حيث دُرست حينها في بعض الجامعات لأغراض أكاديمية ودينية (العجيلي، ٢٠١٨). لذا، يمكن القول إن دوافع تعلمها في أوروبا كانت متعلقةً في بدايتها بالاهتمام بالعلوم والمعارف العربية، وبالرغبة في فهم النصوص الدينية والتاريخية والثقافية. ولم يكن الهدف من تعليمها في معظم الأحيان هو التواصل مع الناطقين بها، بل كان يُركّز على فهم ودراسة الثقافة والحضارة العربية (Girard, 2017؛ 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 مهمًا في تشكيل مسار تعليم اللغة العربية في القارة الأوروبية. فقد أدّت الاتفاقيات بين الحكومة البلجيكية والمغرب وتونس إلى تزايد الاهتمام بتعليمها (فان مول، ٢٠١٥). كما أنه كان للحكم العثماني في البوسنة والهرسك تأثيرٌ كبيرٌ في انتشارها، حيث كانت لغة القراءة والكتابة والتعليم (أويكانوفيتش، ٢٠١٩). وبعد انهيار يوغوسلافيا، شهدت البوسنة والهرسك نهضةً ثقافيةً ودينيةً أدّت إلى زيادة الاهتمام بتعلّم اللغة العربية (Alibašić, 2014). أما في إيطاليا، فبدأ تعليمها بدافع من النشاط التبشيري الكاثوليكي (Girard, 2017). وفي ألمانيا، فقد ازداد الاهتمام بتعليمها بسبب تدفق المهاجرين العرب، وازدياد الاهتمام بالثقافة العربية (الناصر، ٢٠١٣). وفي روسيا، بدأ تعليمها في القرن الثامن عشر في مدرسة للغات الشرقية في سانت بطرسبرغ (Al Ammari et al., 2019) مدفوعًا بالحرص على تنمية العلاقات السياسية والتجارية مع العالم العربي (ميكولسكي، ٢٠١٩). وفي النمسا والمملكة المتحدة، بدأ تعليمها في الجامعات لأغراض أكاديمية ودينية بحتة (Elmaz, 2020; Soliman, 2022).

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

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

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

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

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

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

وقد ارتكزت النتائج الواردة في هذا التقرير على منهجية علمية دقيقة؛ تجعله يُقدِّم إضافةً نوعيةً للدراسات المتاحة حول موضوع تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في قارة أوروبا، ويكون مرجعًا قيّمًا للباحثين في مجال تعليمها في هذه القارة، ويُسهّم في تعزيز مكانتها، ويدعم التواصل بين الشعوب والثقافات. وقد تضمّنت منهجية التقرير معايير لاختيار الدول والمؤسسات المستهدفة، إضافةً إلى طرق وأدوات جُمع البيانات وتحليلها.

معايير اختيار الدول المستهدفة في قارة أوروبا:

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

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

وقد أسهمت هذه المؤشرات في تحقيق شمولية الدراسة وتنوعها، مع التركيز على اختيار الدول التي تُقدِّم تمثيلاً أكثر دقة لواقع تعليم اللغة العربية في سياقات لغوية وثقافية ودينية متعددة في القارة. وانطلاقاً من ذلك، مُنحت الأولوية للدول التي تتميز بأعلى مستويات التنوع في هذه المؤشرات الثلاثة؛ حيث يُتوقع أن تكون التحديات المرتبطة بتعليم اللغة العربية أكثر وضوحاً. كما تُبرز هذه الدول دور اللغة العربية بوصفها أداةً فعّالة للتواصل والتفاعل بين لغات وثقافات وأديان مختلفة. يتيح هذا النهج فرصةً لتقديم تحليل أكثر عمقاً وشمولاً، ويبرز مكانة اللغة العربية في سياقات متنوعة. كما أنه يُعزز من صياغة توصيات تساهم في مواجهة التحديات ودعم فرص انتشار اللغة العربية في هذه الدول.

معايير اختيار المؤسسات التعليمية المستهدفة:

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

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

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

وانطلاقاً من المعايير السابقة، التي ركّزت على مؤشرات التنوّع اللغوي والعرقى والديني، اختار التقرير سبع دول أوروبية موزّعة على مختلف مناطق القارة، وهي: بلجيكا، والبوسنة، والهرسك، وإيطاليا، وألمانيا، وروسيا، والنمسا، والمملكة المتحدة. ويُمثّل اختيار هذه الدول تنوّعاً ثقافياً ولغوياً وجغرافياً غنياً؛ وهو ما يسهم في تقديم صورة أكثر شموليةً لواقع تعليم اللغة العربية في هذه القارة. ومما هو جدير بالذكر أن اختيار هذه الدول لم يقتصر على مدى تحقيقها للمعايير المحددة فحسب؛ بل تضمّن أيضاً مراعاة بعض الجوانب اللوجستية، ودرجة التعاون التي أبدتها المؤسسات التعليمية في كل دولة. وبناءً عليه، استُبعدت بعض الدول التي لم تتوافر فيها جميع المعايير، أو لم تُبدِ مؤسساتها تعاوناً، واستُبدِل بها دول أخرى حقّقت هذه المعايير المطلوبة، وأبدت رغبةً في المشاركة في الدراسة.

قام الفريق البحثي، عقب اختيار الدول المستهدفة، بتحديد عينة شملت ٧٣ مؤسسة تعليمية في ٣٨ مدينة موزعة على ٧ دول في القارة. وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة ٩٧٨ طالباً، بواقع ٤٥٨ من الذكور، و ٥٢٠ من الإناث؛ إضافةً إلى ٢٠٤ معلمين، منهم ٧٩ من الذكور، و ١٢٥ من الإناث. وقد جُمِعت البيانات من ٧٣ مديراً ومديرةً، يُمثّلون إدارات جميع المؤسسات المستهدفة؛ لتقديم تحليل شامل يبرز مواطن القوة والتحديات التي تواجه برامج تعليم اللغة العربية، ويُسلّط الضوء على الإجراءات اللازمة لتحسين جودة التعليم فيها.

رابعاً - آلية جَمْع البيانات:

اتبع التقرير منهجاً مختلطاً في جَمْع البيانات حول حالة تعليم اللغة العربية في الدول المستهدفة؛ إذ دمج بين البيانات الكمية المتمثلة في الاستبانات، والكيفية المتمثلة في المقابلات الشخصية وأدوات الملاحظة التي يُقدّمها جامعو البيانات وُفق منهجية التقرير المدرجة في وثيقته.

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

التقارير متسقةً في بنائها في جميع المؤسسات؛ وضع فريق العمل عددًا من الجوانب المرتبطة بالبنية التحتية للمؤسسات، ولغة التواصل والتدريس داخلها، والمشهد اللغوي فيها، والمرافق والمصادر التعليمية؛ كي يتبعها جامعو البيانات في كتابة التقارير، إضافةً إلى ملحوظات أخرى. ويعرض هذا التقرير نتائج كل دولة بشكل مستقل، مُسلِّطًا الضوء على الخصائص الفريدة لواقع تعليم اللغة العربية في كل منها. وقد حُلِّلت البيانات التي جُمِعت من خلال مجموعة من الأساليب والمناهج الإحصائية المُتبعة في مجال البحث العلمي؛ وذلك لضمان دقة النتائج وموضوعيتها.

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



الجمهورية الإيطالية



تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغة ثانية حول العالم





أولاً - نبذة عامة

تقع جمهورية إيطاليا في جنوب أوروبا، وتتشكل من شبه الجزيرة الإيطالية وعدد من الجزر المتفرقة، مثل صقلية وسردينيا. وعاصمتها روما، وهي أكبر مدنها. وتبلغ مساحتها نحو ٣٠١,٥ كيلو مترًا مربعًا، ويُقدَّر عدد سكانها بنحو ٦٠ مليون نسمة (CAI, 2021).

وإيطاليا جمهورية ديمقراطية اتحادية، تتألف من ٢٠ منطقة حكم ذاتي. 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 (CAI, 2021).

تعدّ إيطاليا من الدول المتنوعة ثقافيًا ودينيًا، وتحترم حرية العقيدة والدين. وأكثر الديانات انتشارًا فيها هي المسيحية الكاثوليكية، التي يعتنقها نحو ٨٠٪ من السكان. أما باقي السكان، فينتمون إلى أديان أخرى، كالإسلام، واليهودية، والبوذية، والهندوسية، وغيرها، أو لا يعتنقون أي ديانة (Paciaroni & Zago, 2018).

ويتحدث معظم سكان جمهورية إيطاليا اللغة الإيطالية التي هي اللغة الرسمية للدولة. لكن فيها أيضًا لغات أخرى تحظى بالاعتراف الرسمي في بعض المناطق، كالفرنسية، والألمانية، والسلوفينية، واللاتينية، وغيرها، مما يعكس التنوع الثقافي والتاريخي لجمهورية إيطاليا (De Mauro, 2000).

وأما اللغات الأجنبية الأخرى المتداولة في جمهورية إيطاليا فتأتي اللغة الإنجليزية في مقدمتها، ودراستها إلزامية في النظام التعليمي الإيطالي منذ المرحلة الابتدائية. تليها الفرنسية التي تدرّس إلزاميًا كذلك في المرحلة المتوسطة بوصفها لغة أجنبية ثانية. وفي المرتبة الثالثة، تأتي اللغة الإسبانية التي تدرّس أيضًا في نظام التعليم الإيطالي وتنافس اللغة الفرنسية. وأما الألمانية، فلها حضور هي أيضًا في نظام التعليم الإيطالي، ولكن كلفة اختيارية. وبما أن هذه اللغات الأربع تدرس جميعها في مراحل مختلفة من نظام التعليم الإيطالي، فيمكن أن نعدّها في المستوى الأول من حيث الشهرة والانتشار (Statista, 2023). وأما في المستوى الثاني، فتأتي لغة الماندرين الصينية التي بدأت تحظى بقدر كبير من الاهتمام في جمهورية إيطاليا لارتباطها بالاقتصاد والتجارة الدولية (Jones, 2016)، ويقدر عدد مستخدميها في جمهورية إيطاليا بأكثر من 600 ألف (Calamaio and Di Stasi, 2023; Eberhard et al., 2024). وتشاركها في المستوى نفسه من الشعبية ودرجة الانتشار لغات مثل العربية التي يبلغ عدد مستخدميها 620 ألفًا في جمهورية إيطاليا (Eberhard et al., 2024)، والأوكرانية التي يستخدمها 303 ألف شخص في جمهورية إيطاليا.

تشير دراسة جيرار (Girard, 2017) إلى أن تعليم اللغة العربية في جمهورية إيطاليا بدأ في أوائل القرن السابع عشر بدافع من النشاط التبشيري الكاثوليكي، وتحديداً من خلال جماعة التبشير بالإيمان (Congregation of Propaganda Fide) التي تأسست عام 1622. وقد شجعت الجماعة على تدريس اللغة العربية في مختلف المؤسسات، لتمكين المبشرين من نشر العقيدة الكاثوليكية في الشرق الأوسط. ثم تراجع تعليم العربية خلال فترة الجمهورية الرومانية (1798-1800) نتيجة لتقليص ساعات تدريس العربية في معظم الكليات، أو اختفائه في بعض الأحيان. وفي القرن التاسع عشر، عاد الاهتمام باللغة العربية من جديد في جمهورية إيطاليا مع عودة مجمع التبشير بالإيمان وتأسيس معهد اللغات الشرقية في نابولي (1868). واتجه التركيز نحو دراسة اللهجات العربية الحديثة والعلاقات السياسية والتجارية مع العالم العربي (Ciasca, 1952). وفي أوائل القرن الحادي والعشرين، ازداد الاهتمام باللغة العربية في جمهورية إيطاليا بعد تنامي أعداد المهاجرين من الدول العربية والإسلامية. وتوسع تعليم اللغة العربية في المدارس والجامعات، وانتشرت المراكز الثقافية العربية المهتمة بتدريس العربية الفصحى واللهجات العربية الحديثة والثقافة العربية المعاصرة (Kalati, 2005).

ومع ذلك، فإن هناك تحديات تواجه تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إيطاليا، وقد ناقشها أبو الهون والبريشي (٢٠٢٣) وحصرها في أربع نقاط، أهمها ندرة المعلمين المؤهلين، وضعف المواد التعليمية المتاحة، والتركيز في الغالب على تعليم العربية الفصحى؛ مما يجعل التواصل باللهجات العربية المتنوعة المستخدمة في الحياة اليومية صعباً على المتعلمين. علاوة على ذلك، فإن متعلمي العربية في جمهورية إيطاليا يعانون من قلة فرص ممارسة اللغة خارج الصفوف الدراسية، والتفاعل مع الناطقين الأصليين باللغة العربية؛ مما يجعل من الصعب عليهم استيعاب مختلف السياقات الثقافية التي تحيط باستخدام اللغة العربية، وينعكس سلباً على قدرتهم على التواصل وفهم النصوص الأدبية والدينية، بالإضافة إلى نقص التمويل، الذي يعوق توفير الموارد الكافية والبرامج التعليمية العالية الجودة.

ورغم كل هذه التحديات، فإن للغة العربية حضوراً بارزاً في مجتمع البلاد وثقافته. ففي جمهورية إيطاليا، يعيش نحو ثلاثة ملايين مسلم (مرصد الأهر، 2022)، معظمهم من أصل مغربي، ويتحدثون اللغة العربية (Guerini, 2011). ويشير موقع Ethnologue إلى أن عدد المتحدثين بالعربية في جمهورية إيطاليا يقدر بنحو 620 ألفاً (Eberhard et al., 2024). وفي جمهورية إيطاليا جامعات ومعاهد ومراكز إسلامية عديدة تدرس اللغة العربية والثقافة الإسلامية وتسهم في نشرها (Jones, 2016).

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

ثانياً - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية إيطاليا

للتعرف على مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إيطاليا، شملت الدراسة عشر مؤسسات تقدم برامج لتعليم اللغة العربية، وتمحورت حول رسالة المؤسسة، وأهدافها، وسياساتها 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 معتمدة أم لا. من جهة أخرى، اتجهت الأسئلة نحو توضيح ما إذا كانت هذه المؤسسات تمنح شهادات لطلابها، وهل تضم معامل لغوية أو مكاتب وما مدى غنى تلك المكاتب بالكتب الهادفة ذات الصلة.

١. رسالة المؤسسات:

أفادت ثلاث من المؤسسات المستهدفة أن رسالتها تتمثل في الدعوة إلى الإسلام وتدريس العلوم الإسلامية واللغة العربية. وذكرت إحدى المؤسسات أن رسالتها تركز على تعليم اللغة والثقافة العربية، فيما ذكرت مؤسسة أخرى أن رسالتها تنص على أن العربية للجميع. وأفادت مؤسستان

أن رسالتهما تتمثل في تعليم اللغات الأجنبية وثقافتاتها وتعزيز التواصل والعلاقات الدولية. في حين أفادت مؤسسات أن رسالتهما تركز على التدريس والبحث العلمي وتحقيق المصالح العلمية والمجتمعية. وأما المؤسسة العاشرة، فذكرت أن رسالتها تتمثل في تعليم اللغات الأجنبية، ومن بينها العربية، ونشر اللغة الإيطالية خارجيًا.

٢. أهداف المؤسسات:

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

- أ. بناء مجتمع يقوم على التسامح والمحبة.
- ب. تعليم الثقافة الإسلامية.
- ج. تأهيل المختصين في التواصل عبر الثقافات.
- د. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والبحث العلمي في مجالاتها.
- هـ. تعليم اللغات الأجنبية، ونشر اللغة الإيطالية.

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

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إيطاليا بين جامعات، ومراكز إسلامية، ومركزين لتعليم اللغة. وفي الجدول (١٧، ١) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١٧، ١ : برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المؤهلات أو الدرجات العلمية التي تقدمها المؤسسة في برنامج اللغة العربية	متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنوياً (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	عدد الطلبة المسجلين حالياً في برنامج اللغة العربية		الاعتماد الأكاديمي	عام التأسيس	المؤسسة التعليمية
				ذكور	إناث			
١٢-٦ شهراً	فصلي	درجة الزمالة	ما بين ٥٠-٢٠ طالباً	٧٠	٥٠	معتمدة	١٩٢٤	جامعة
٦-٣ أشهر	فصلي	شهادة إتمام/ دبلوم/ البكالوريوس/ ماجستير/ الدكتوراه	أقل من عشرة طلاب	٢٣	٦٦	معتمدة	١٩٩٢	جامعة
سنة إلى سنتين	فصلي	درجة البكالوريوس	أقل من عشرة طلاب	٧	٥٠	معتمدة	١٩٦٨	جامعة

المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المؤهلات أو الدُّرَجَات العلميَّة التي تقدِّمُها المؤسسة في برنامج اللغة العربية	متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنوياً (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	عدد الطلبة المسجلين حالياً في برنامج اللغة العربية		الاعتماد الأكاديمي	عام التأسيس	المؤسسة التعليمية
				ذكور	إناث			
أكثر من سنتين	فصلي	درجة البكالوريوس	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	٨	٣٦	معتمدة	١٩٨٧	جامعة
أكثر من سنتين	فصلي	درجة البكالوريوس / الدكتوراة	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	٢٩	١٥٩	معتمدة	٢٠١٢	جامعة
أكثر من سنتين	غير محدد	شهادة إتمام	أكثر من ٥٠ طالباً	٥٠	٣٠٠	غير معتمدة	٢٠٠٩	مركز لغة
٦-٣ أشهر	غير محدد	شهادة إتمام	أقل من عشرة طلاب	٢٧	٣٣	غير معتمدة	٢٠٢٠	مركز لغة
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة إتمام	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	١٨	٢٢	غير معتمدة	٢٠٠٠	مركز إسلامي
٦-٣ أشهر	فصلي	شهادة إتمام	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	٣٥	١٥	غير معتمدة	٢٠٠٥	مركز إسلامي
١٢-٦ شهراً	فصلي	شهادة إتمام	أقل من عشرة طلاب	٥١	١٨	معتمدة	٢٠١٢	مركز إسلامي

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

بيَّنت الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إيطاليا معتمدة بنسبة ٦٠٪. وبيَّنت الدراسة كذلك أن أعداد الطلبة الذكور المسجلين حالياً يتراوح بين ٧ طلاب و ٧٠ طالباً، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ١٥ و ٣٠٠ طالبة. وأما متوسط أعداد الخريجين من برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيقلّ عن ١٠ طلاب في رأي ٤٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة، فيما يرى ٣٠٪ منهم أنها تتراوح بين ٢٠ و ٥٠ طالباً.

وأما الدُّرَجَات العلميَّة التي تمنحها تلك المؤسسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٤٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج و ٤٠٪ منها كذلك تمنح شهادة بكالوريوس. وتبيّن الدراسة كذلك أن ٦٠٪ من المؤسسات شهاداتها معتمدة من الجهات الرسمية في الدولة. وتبع ٨٠٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، وتتراوح المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية بين ٣ إلى ٦ أشهر في ٣٠٪ من المؤسسات، أو تستمر لأكثر من سنتين في ٤٠٪ من المؤسسات.

وتباينت السياسات اللغوية المعتمدة في المؤسسات المستهدفة. فقد أفادت إحدى المؤسسات أن العربية هي اللغة المعتمدة لديها في التدريس والتواصل داخل المؤسسة، فيما أفادت ثلاث مؤسسات

أن سياساتها اللغوية تقضي باستخدام اللغتين العربية والإيطالية في التدريس والتواصل داخل المؤسسة. وذكرت أربع مؤسسات أخرى أن سياستها اللغوية تنص على استخدام اللغة الإيطالية في التدريس والتواصل. وذكرت المؤسسة التاسعة أن سياستها اللغوية تتمثل في استخدام اللغتين الإيطالية والولوفية. وأما المؤسسة العاشرة، فقد ذكرت أن سياستها اللغوية لا تفرض استخدام لغة محددة، وإنما سياسة تقوم على تعزيز التعددية اللغوية داخل المؤسسة.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمد في بعض المؤسسات المستهدفة، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول (٢،١٧):

الجدول ٢،١٧: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

اختبار تحديد مستوى اللغة العربية	
عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٤	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
١	٣
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
١	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
-	١
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٥	

حيث يتضح أن ٥٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد اختباراً لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل جميع المهارات في ٨٠٪ منها. أما بالنسبة لطريقة تنفيذ الاختبار، فإن ٨٠٪ من المؤسسات التي تجريه تعتمد الطريقة الورقية، بينما يتم استخدام الحاسب الآلي فيما نسبته ٢٠٪ 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،١٧) بيان للنتائج:

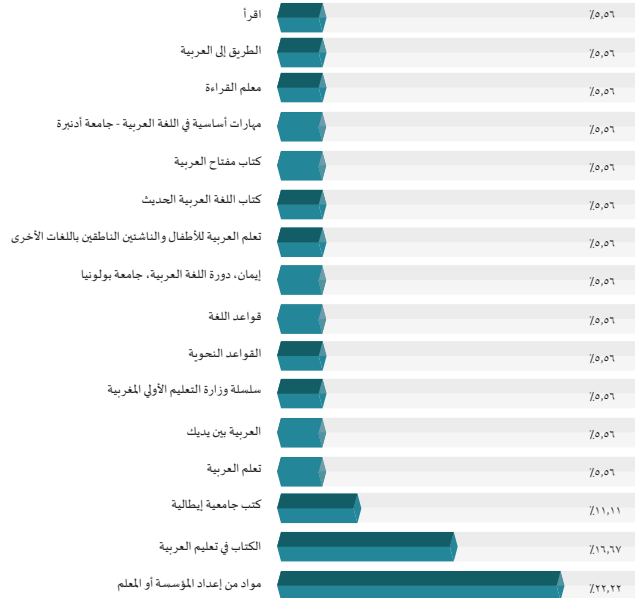
الجدول ٣,١٧: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

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

حيث يتبين أن ٦٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية إيطاليا ليس فيها معمل لغوي، وأن ٤٠٪ منها لا يوجد فيها معمل للحاسب الآلي، وهناك مكاتب في ٦٠٪ من تلك المؤسسات، فيما تتوافر الوسائل التعليمية في ٥٠٪ منها فقط.

وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١,١٧) بيان للنتائج:

الشكل ١,١٧: السلاسل والكتب التعليمية المقررة في المؤسسات المستهدفة



ووفقًا للشكل (١٧، ١)، تبين نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا هي مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم بنسبة ٢٢,٢٢٪، يليها «الكتاب في تعليم العربية»، بنسبة ١٦,٦٧٪، فمجموعة من الكتب الجامعية الإيطالية، بنسبة ١١,١١٪، وتبقى هناك كتب أخرى متفرقة، نسبة استخدامها ضئيلة جدًا لا تتجاوز ٥,٥٦٪.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إيطاليا

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ١٣٣ طالبًا وطالبة من عدة كليات جامعية ومراكز إسلامية ومراكز لغة تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في جمهورية إيطاليا.

١. خصائصهم الديموغرافية والديموغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديموغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية إيطاليا، وعددهم ١٣٣ طالبًا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,١٧: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	
	أنثى	
	الإجمالي	
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٣
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	١٨
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	١٧
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	٧٩
	أكثر من ٢٤ عامًا	١٦
	الإجمالي	١٣٣
المرحلة الدراسية	الابتدائية	١٧
	المتوسطة	٥
	الثانوية	٣٩
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٣٩
	دراسات عليا	٣٠
	لا يدرس	٣
	الإجمالي	١٣٣

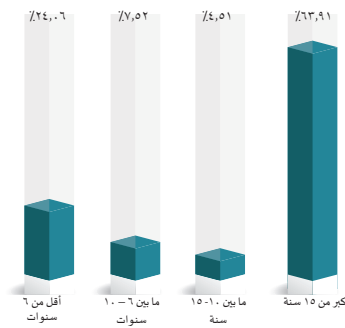
٪٨١,٢٠	١٠٨	إيطاليا	الجنسية
٪٩,٧٧	١٣	السنغال	
٪٤,٥١	٦	جامبيا	
٪١,٥٠	٢	مصر	
٪٠,٧٥	١	المغرب	
٪٠,٧٥	١	نيجيريا	
٪٠,٧٥	١	الولايات المتحدة	
٪٠,٧٥	١	كرواتيا	
٪١٠٠	١٣٣	الإجمالي	
٪٦١,٦٥	٨٢	إيطاليا	البلاد الأصلية
٪٩,٧٧	١٣	السنغال	
٪٦,٧٧	٩	مصر	
٪٥,٢٦	٧	المغرب	
٪٤,٥١	٦	جامبيا	
٪١,٥٠	٢	سوريا	
٪١,٥٠	٢	تونس	
٪٠,٧٥	١	الدومينيكان	
٪٠,٧٥	١	إيطاليا	
٪٠,٧٥	١	باكستان	
٪٠,٧٥	١	العراق	
٪٠,٧٥	١	سريلانكا	
٪٠,٧٥	١	الأرجنتين	
٪٠,٧٥	١	الجزائر	
٪٠,٧٥	١	كرواتيا	
٪٠,٧٥	١	الهند	
٪٠,٧٥	١	نيجيريا	
٪٠,٧٥	١	الولايات المتحدة	
٪٠,٧٥	١	اليمن	
٪١٠٠	١٣٣	الإجمالي	
٪٧٢,١٨	٩٦	اللغة الإيطالية	اللغة الأولى
٪٦,٠٢	٨	لغة الولوف	
٪٤,٥١	٦	اللغة العربية	
٪٣,٧٦	٥	لغة البيمارا	
٪٣,٠١	٤	اللغة الإسبانية	
٪٢,٢٦	٣	لغة الماديسكا	
٪٢,٢٦	٣	اللغة العربية والإيطالية	
٪١,٥٠	٢	اللغة الإنجليزية	
٪١,٥٠	٢	لغة القولا	

١	٠,٧٥٪	لغة البلار	اللغة الأولى
١	٠,٧٥٪	لغة البوسا	
١	٠,٧٥٪	اللغة الألمانية	
١	٠,٧٥٪	اللغة الكرواتية	
١٣٣	١٠٠٪	الإجمالي	
٨٢	٦١,٦٥٪	اللغة الإيطالية	اللغة المستخدمة في المنزل
٨	٦,٠٢٪	اللغة العربية والإيطالية	
٥	٣,٧٦٪	لغة البيمبارا	
٥	٣,٧٦٪	لغة الولوف والإيطالية	
٥	٣,٧٦٪	اللغة العربية	
٤	٣,٠١٪	اللغة الإيطالية والإنجليزية	
٣	٢,٢٦٪	لغة الماديكا	
٣	٢,٢٦٪	لغة الولوف	
٢	١,٥٠٪	اللغة الإنجليزية	
٢	١,٥٠٪	اللغة الإيطالية والإنجليزية والعربية	
٢	١,٥٠٪	لغة الفولا والإيطالية	
١	٠,٧٥٪	اللغة الهندية	
١	٠,٧٥٪	اللغة الإيطالية والإنجليزية والألمانية	
١	٠,٧٥٪	لغة البلار	
١	٠,٧٥٪	لغة السينبالا	
١	٠,٧٥٪	اللغة الإسبانية	
١	٠,٧٥٪	اللغة الإيطالية والفرنسية والعربية	
١	٠,٧٥٪	لغة البوسا	
١	٠,٧٥٪	اللغة الإيطالية والإنجليزية والفرنسية	
١	٠,٧٥٪	اللغة الإيطالية والإنجليزية والإسبانية	
١	٠,٧٥٪	اللغة الألمانية	
١	٠,٧٥٪	اللغة الكرواتية والإيطالية	
١	٠,٧٥٪	اللغة العربية والإنجليزية	
١٣٣	١٠٠٪	الإجمالي	

بالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة في الجدول (١٧، ٤)، فقد توزعوا إلى خمس فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا وذلك بنسبة ٥٩,٤٠٪، تليها فئة الفتيان من ١٠ إلى ١٤ عامًا بنسبة ١٣,٥٣٪، ثم فئة الفتيان والفتيات من ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ١٢,٧٨٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطلقات؛ وذلك بنسبة ٦٩,١٧٪ مقارنة بنسبة الطلبة الذكور التي بلغت ٣٠,٨٣٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والجامعية مثلوا الأغلبية بنسبة متساوية قدرها ٢٩,٣٢٪ لكل منهما، مقارنة بطلبة المرحلة

الابتدائية الذين مثلوا ١٢,٧٨٪ من المشاركين. ويتضح من إجابات المشاركين كذلك أن ٨١,٢٠٪ منهم يحملون الجنسية الإيطالية. واللغة الإيطالية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٧٢,١٨٪ منهم، ويتحدث بها ٦١,٦٥٪ منهم مع عائلاتهم. وفي الشكل التالي توضيح لعمر الطلبة المشاركين أول ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية:

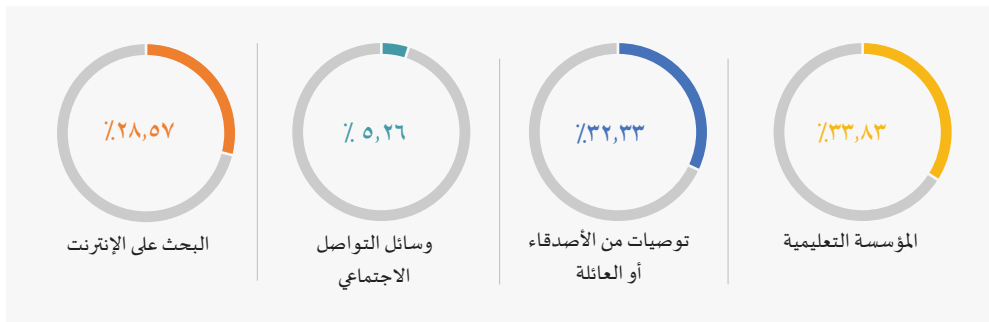
الشكل ١٧، ٢: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيّن أن ٦٣,٩١٪ من الطلبة المشاركين بدؤوا بتعلم اللغة العربية وقد تجاوزوا ١٥ سنة من عمرهم، تليهم الذين بدؤوا يدرسون العربية وهم دون السادسة من عمرهم، بنسبة ٢٤,٠٦٪، فالذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦ و ١٠ سنوات، بنسبة ٧,٥٢٪. وكانت النسبة الأدنى، وقدرها ٤,٥١٪، لمن 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 (٣,١٧):

الشكل ١٧، ٣: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربية المتحقين بها حالياً



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة عن برامج اللغة العربية التي التحقوا بها، لكن جهود المؤسسة التعليمية جاءت في الصدارة بنسبة ٣٣,٨٣٪، ثم توصيات الأصدقاء أو العائلة بنسبة ٣٢,٣٣٪، فالبحث على الإنترنت بنسبة ٢٨,٥٧٪، ثم وسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ٥,٢٦٪.

الجدول ٥,١٧ : البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مجاني	٤٧	٣٥,٣٤٪
مدفوع	٧٨	٥٨,٦٥٪
منحة دراسية	٨	٦,٠٢٪
الإجمالي	١٣٣	١٠٠٪

مثلاً يظهر في الجدول (٥,١٧)، فإن برامج تعليم اللغة العربية في جمهورية إيطاليا هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٥٨,٦٥٪ من الطلبة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ٣٥,٣٤٪ منهم، أو بمنحة دراسية بالنسبة إلى ٦,٠٢٪ منهم.

الجدول ٦,١٧ : مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	١٢٣	٩٢,٤٨٪
نعم	١٠	٧,٥٢٪
الإجمالي	١٣٣	١٠٠٪

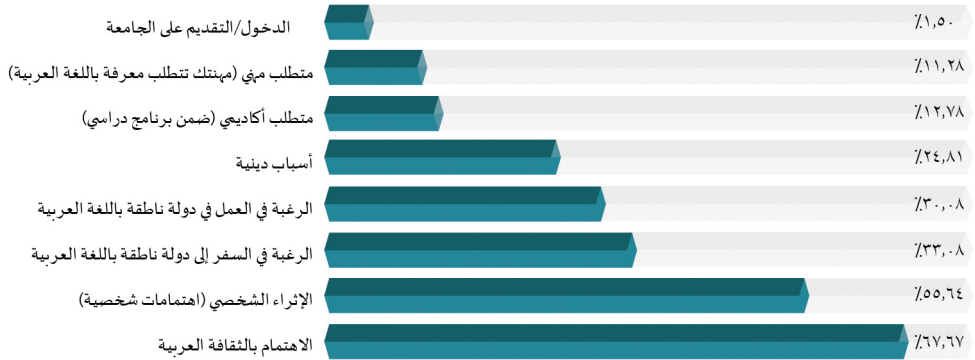
مثلاً يظهر في الجدول (٦,١٧)، فإن ٩٢,٤٨٪ من الطلبة المشاركين لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج تبادل طلابي أو انغماس لغوي، مقابل ٧,٥٢٪ منهم فقط سبق أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

٢. دوافعهم لتعلم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديدهم لتلك الأسباب، لكن دوافع الاهتمام بالثقافة العربية جاءت في المقدمة، بنسبة ٦٧,٦٧٪، ثم دوافع الإثراء الشخصي، بنسبة ٥٥,٦٤٪، فالرغبة في السفر إلى دولة عربية، أو العمل في دولة عربية، بنسبة متساوية قدرها ٣٠,٠٨٪. ثم دراسة اللغة

العربية لأسباب دينية، بنسبة ٢٤,٨١٪، ثم الحاجة لدراسة اللغة العربية كمتطلب أكاديمي ضمن برنامج دراسي، بنسبة ١٢,٧٨٪، أو لأن ذلك متطلب مهني، بنسبة ١١,٢٨٪، فالحاجة إلى التقديم على الجامعة بنسبة ١,٥٠٪ من الإجابات. وفي الشكل التالي بيان هذه النتائج:

الشكل ٤,١٧: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



ومن خلال خمسة أسئلة محدّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٧,١٧) تلخيص لتلك النتائج مرتّبة تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال:

الجدول ٧,١٧: تصورات الدارسين حول أهميّة تعلّم اللغة العربيّة

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التيار	الاجمالي	النسبة	الترتيب
١	لغة العربيّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي.	٥٠	٥٩	٢١	٣	٠	١٣٣	٤,١٧	٠,٥٩	١٣٣	٨٣,٤٦٪	١٧,٥٤
٢	تُعزّز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي.	٤٣	٦٠	٢٦	٣	١	١٣٣	٤,٠٦	٠,٦٧	١٣٣	٨١,٢٪	١٤,٩
٣	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل.	٢٥	٦٣	٣٥	٧	٣	١٣٣	٣,٧٥	٠,٨	١٣٣	٧٥,٠٤٪	٩,٦٧
٤	يعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسيّة والقيّمة في مجال دراسي أو مهني.	٢٥	٥٢	٤٤	٧	٥	١٣٣	٣,٦٤	٠,٩٤	١٣٣	٧٢,٧٨٪	٧,٦١
٥	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسيّة التي تحفزني لتعلّم اللغة العربيّة.	١٨	٢٢	١٩	٤١	٣٣	١٣٣	٢,٦٣	١,٨٧	١٣٣	٥٢,٦٣٪	٣,١



فعن أهمية اللغة العربية من الجانب الثقافي، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٤,٣٦٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٧,٥٩٪، فالإجابة (محايد) بنسبة ١٥,٧٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٣,٤٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٧، وانحراف معياري قدره ٠,٧٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,١١٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٢,٣٣٪، فالإجابة (محايد) بنسبة ١٩,٥٥٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨١,٢٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٦، وانحراف معياري قدره ٠,٨٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن إتقان مهارات اللغة العربية في نظر المشاركين عامل مهم في تعزيز تطورهم الوظيفي.

وعن دور اللغة العربية وأهميتها في سوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٧,٣٧٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٦,٣٢٪، ثم الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ١٨,٨٠٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٥,٠٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٠، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في جمهورية إيطاليا في رأي الطلبة المشاركين.

وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين الإجابات؛ إذ بلغت ٣٩,١٠٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٣٣,٠٨٪، فالإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ١٨,٨٠٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٢,٧٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٤، وانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين في مجال الدراسة والمهنة.

وعن أهمية الدين كدافع إلى تعلم اللغة العربية، لقيت الإجابة (لا أوافق) أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٠,٨٣٪، تليها الإجابة (لا أوافق بشدة) بنسبة ٢٤,٨١٪، فالإجابة (أوافق)، بنسبة ١٦,٥٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٥٢,٦٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٢,٦٣، وانحراف معياري قدره ١,٣٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفاً «محايداً» بشأن أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في جمهورية إيطاليا.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (١٧، ٨) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في جمهورية إيطاليا وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية.

الجدول ٨، ١٧: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	نعم بشكل كامل	نعم بشكل جزئي	لا أبداً	معدل	غير راضٍ بشكل جزئي	غير راضٍ بشكل كامل	إجمالي	المتوسط	النسبة	الانحراف المعيار	النسبة	اتجاه الغلبة
١	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	٥٨	٥١	١٦	١٦	٥	٣	١٣٣	٤,١٧	٠,٨٨	٠,٩٤	٪٨٣,٤٦	١٤,٤٢ راضٍ
٢	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٥٥	٥٤	١٥	١٥	٦	٣	١٣٣	٤,١٤	٠,٨٩	٠,٩٤	٪٨٢,٨٦	١٣,٩٧ راضٍ
٣	راضٍ تماماً عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٤٨	٦٣	٩	٩	١٠	٣	١٣٣	٤,٠٨	٠,٩٣	٠,٩٦	٪٨١,٥	١٢,٨٨ راضٍ
٧	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغوية وتقدمي بناءً.	٤٦	٥٢	٢٢	٢٢	١٠	٣	١٣٣	٣,٩٦	١,٠١	١,٠١	٪٧٩,٢٥	١١,٠٢ راضٍ
٥	أنا راضٍ تماماً عن بيئة الفصل الدراسي. بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٣٢	٧٢	١٧	١٧	٩	٣	١٣٣	٣,٩١	٠,٨٣	٠,٩١	٪٧٨,٢	١١,٤٩ راضٍ
٦	المرافق العائنة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملانة.	٢٩	٦٧	٢٩	٢٩	٦	٢	١٣٣	٣,٨٦	٠,٧٣	٠,٨٦	٪٧٧,٢٩	١١,٦٤ راضٍ
٧	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلم اللغة العربية.	٢٩	٥٤	٤٢	٤٢	٦	٢	١٣٣	٣,٧٧	٠,٨	٠,٨٩	٪٧٥,٣٤	٩,٩٢ راضٍ
٨	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلي جميع احتياجاتي التعليمية.	٢٧	٦٥	٢٧	٢٧	٩	٥	١٣٣	٣,٧٥	٠,٩٥	٠,٩٨	٪٧٥,٠٤	٨,٨٨ راضٍ
٩	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب.	٢٣	٦١	٤١	٤١	٥	٣	١٣٣	٣,٧٢	٠,٧٦	٠,٨٧	٪٧٤,٤٤	٩,٥٦ راضٍ

م	السؤال	راضي جداً	راضي	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جداً	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١٠	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	٢٣	٦١	٣٣	١٣	٣	١٣٣	٣,٦٦	٠,٩	٠,٩٥	٪٧٣,٢٣	٨,٠٤	راضٍ
		٪١٧,٢٩	٪٤٥,٨٦	٪٢٤,٨١	٪٩,٧٧	٪٢,٣٦	٪١٠٠						
١١	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جداً.	٢٩	٤٧	٤٢	٧	٨	١٣٣	٣,٦٢	١,١٤	١,٠٧	٪٧٢,٣٣	٦,٦٦	راضٍ
		٪٢١,٨٠	٪٣٥,٣٤	٪٣١,٥٨	٪٥,٢٦	٪٦,٠٢	٪١٠٠						
١٢	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم.	٣١	٤٨	٢٦	١٨	١٠	١٣٣	٣,٥٤	١,٤٤	١,٢	٪٧٠,٨٣	٥,٢١	راضٍ
		٪٢٣,٣١	٪٣٦,٠٩	٪١٩,٥٥	٪١٣,٥٣	٪٧,٥٢	٪١٠٠						
١٣	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	١٧	٦١	٣٤	١٣	٨	١٣٣	٣,٥	١,٠٦	١,٠٣	٪٦٩,٩٢	٥,٥٥	راضٍ
		٪١٢,٧٨	٪٤٥,٨٦	٪٢٥,٥٦	٪٩,٧٧	٪٦,٠٢	٪١٠٠						
١٤	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية.	١٨	٥٧	٣٢	١٦	١٠	١٣٣	٣,٤٣	١,٢١	١,١	٪٦٨,٥٧	٤,٥	راضٍ
		٪١٣,٥٣	٪٤٢,٨٦	٪٢٤,٠٦	٪١٢,٠٣	٪٧,٥٢	٪١٠٠						
١٥	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية (مثل معامل المهارات اللغة).	١٤	٣٤	٤٢	٢٨	١٥	١٣٣	٣,٠٣	١,٣٤	١,١٦	٪٦٠,٦	٠,٣	محايد
		٪١٠,٥٣	٪٢٥,٥٦	٪٣١,٥٨	٪٢١,٠٥	٪١١,٢٨	٪١٠٠						
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنهج الدراسي أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية.	١٠	٣٧	٤٥	٢٣	١٨	١٣٣	٢,٩٨	١,٢٩	١,١٤	٪٥٩,٧	-٠,١٥	محايد
		٪٧,٥٢	٪٢٧,٨٢	٪٣٣,٨٣	٪١٧,٢٩	٪١٣,٥٣	٪١٠٠						

فعلن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ جداً) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٪٤٣,٦١، تليها الإجابة (راضٍ) بنسبة ٪٣٨,٣٥، فالإجابة (محايد) بنسبة ٪١٢,٠٣. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٪٨٣,٤٦، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٧، وانحراف معياري قدره ٠,٩٤. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في جمهورية إيطاليا.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ جداً) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٪٤١,٣٥، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٪٤٠,٦٠، فالإجابة «محايد» بنسبة ٪١١,٢٨. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٪٨٢,٨٦، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٤، وانحراف معياري قدره ٠,٩٤. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن التشجيع الذي يلقونه من معلمهم في برامج اللغة العربية في جمهورية إيطاليا.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٧,٣٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٣٦,٠٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٥٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٨، وانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في جمهورية إيطاليا.

وعن رأيهم في تعليقات معلمهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٩,١٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٣٤,٥٩٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٦,٥٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٢٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٦، وانحراف معياري قدره ١,٠١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلمهم حول كفاءتهم اللغوية وتقديمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في جمهورية إيطاليا.

وأما عن رأيهم في بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٤,١٤٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٤,٠٦٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٢,٧٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٢٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩١، وانحراف معياري قدره ٠,٩١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في جمهورية إيطاليا، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وفيما يخص رأيهم حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠,٣٨٪، تليها الإجابتان «راضٍ جداً» و «محايد» بنسبة متساوية قدرها ٢١,٨٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,٢٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٦، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في جمهورية إيطاليا.

وأما عن منهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٤٠,٦٠٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٣١,٥٨٪، فالإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢١,٨٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٥,٣٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٧، وانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن المناهج المتبعة في

تدريس اللغة العربية في جمهورية إيطاليا وتوافقها مع أهدافهم.

وأما عن رأيهم في الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبية احتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة «راضي» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٨,٨٧٪، تليها الإجابتان «راضي جداً» و «محايد» بنسبة متساوية قدرها ٢٠,٣٠٪ لكل منهما. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٥,٠٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٨. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في جمهورية إيطاليا.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضي» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وبلغت ٤٥,٨٦٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠,٨٣٪، فالإجابة «راضي جداً» بنسبة ١٧,٢٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٤,٤٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن تصميم المناهج المتبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في جمهورية إيطاليا.

وأما عن رأيهم في برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، فقد سجلت الإجابة «راضي» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٥,٨٦٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٤,٨١٪، فالإجابة «راضي جداً» بنسبة ١٧,٢٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٢,٢٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩٥. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن برامج اللغة العربية في جمهورية إيطاليا ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وأما عن رأيهم في القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، فقد سجلت الإجابة «راضي» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٥,٣٤٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣١,٥٨٪، ثم الإجابة «راضي جداً» بنسبة ٢١,٨٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٢,٣٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٢، وانحراف معياري قدره ١,٠٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في جمهورية إيطاليا، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وعن رأيهم حول مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضي» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٦,٠٩٪، تليها الإجابة «راضي جداً» بنسبة

٢٣,٣١٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٩,٥٥٪، فالإجابة «غير راضٍ» بنسبة ١٣,٥٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٠,٨٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٤، وانحراف معياري قدره ١,٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على «رضا» الطلبة المشاركين عمومًا عن دروس المتابعة التي تقدمها البرامج للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم.

وعن رأيهم في مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلبة المشاركين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٨٦٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٥,٥٦٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ١٢,٧٨٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٨,١٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٩,٩٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥، وانحراف معياري قدره ١,٠٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في جمهورية إيطاليا.

وأما عن رأيهم في الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلمهم للغة العربية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٢,٨٦٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٤,٠٦٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ١٣,٥٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٨,٥٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٣، وانحراف معياري قدره ١,١. وكان اتجاه السائد للإجابات هو «الرضا»؛ مما يدل على «رضا» الطلبة المشاركين عمومًا عن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في جمهورية إيطاليا.

وفيما يخص رأيهم حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٣١,٥٨٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٥,٥٦٪، ثم الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ٢١,٠٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٠,٦٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٠٣، وانحراف معياري قدره ١,١٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحيد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» عمومًا بشأن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وفيما يتعلق بمدى علمهم بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٣٣,٨٣٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٧,٨٢٪، ثم الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ١٧,٢٩٪، فالإجابة «غير راضٍ جدًا» بنسبة ١٣,٥٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٥٩,٧٠٪،

بمتوسط حسابي يساوي ٢,٩٨، وانحراف معياري قدره ١,١٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»: مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محيادًا» بشأن المنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية في جمهورية إيطاليا.

٤. اللغة العربية في حياة الطلبة اليومية:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكنهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٩,١٧) بيان للأسئلة التي طُرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدها:

الجدول ٩,١٧: توفر المحتوى اللغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجتك؟	٩٥	٣٨	١٣٣
		٪٧١,٤٣	٪٢٨,٥٧	٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على منصّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكن؟	١١٢	٢١	١٣٣
		٪٨٤,٢١	٪١٥,٧٩	٪١٠٠
٣	هل توجد صحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث تسكن؟	٢٥	١٠٨	١٣٣
		٪١٨,٨٠	٪٨١,٢٠	٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية حيث تسكن؟	٤٣	٩٠	١٣٣
		٪٣٢,٣٣	٪٦٧,٦٧	٪١٠٠
٥	هل من السهل الوصول إلى محطات الرّاديو باللغة العربية في موقعك؟	٣٦	٩٧	١٣٣
		٪٢٧,٠٧	٪٧٢,٩٣	٪١٠٠

ففيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٪٧١,٤٣، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٪٢٨,٥٧، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وأما عن إمكانية الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على منصّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، فقد أجاب ٪٨٤,٢١ من الطلبة المشاركين أن ذلك بإمكانهم حيث يقيمون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٪١٥,٧٩، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن الصحف باللغة العربية وما إذا كانت متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٪٨١,٢٠ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٪١٨,٨٠، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وأما عن سهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية حيث يسكنون، فقد أجاب ٦٧,٦٧٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات غير متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية، أي ما ٣٢,٣٣٪، أن الوصول إلى تلك القنوات متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى محطات الراديو باللغة العربية في مقر سكنهم، فقد أجاب ٧٢,٩٣٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٢٧,٠٧٪ من الطلبة المشاركين أن الوصول إلى تلك المحطات 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 جمهورية إيطاليا، 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:

أبدى معظم الدارسين رضاهم عن البرامج التي يدرسون فيها؛ وذلك لعدة أسباب، ومنها: تطور كفاءتهم اللغوية والمستوى الجيد الذي حققوه في اللغة العربية. وأفاد بعض الدارسين أنهم، مع رضاهم عن البرامج، فإنهم يشعرون بأن فيها مواطن نقص لا بد من معالجتها ليكون رضاهم عنها رضا تاماً، ومنها: صعوبة المناهج المقدمة، وقلة الساعات الدراسية المخصصة، وكذلك قلة الموارد التعليمية المتاحة للدارسين في المؤسسات. وأشار طلبة آخرون إلى أنهم لا يجدون من المعلمين في بعض البرامج ما يكفي من التشجيع والتحفيز؛ ولهذا تأثير نسبي في رضاهم عن تلك البرامج. وعلى العموم، يمكن القول إن إجابات الدارسين تدل على رضاهم إلى حد كبير عن تلك البرامج.

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

تحدث الدارسون عن عدد من التجارب الإيجابية التي مروا بها منذ انضمامهم إلى تلك البرامج، ومنها: تركيز البرامج في البداية على الجوانب الأساسية في اللغة، وهذه في رأيهم تجربة إيجابية في حد ذاتها؛ لأنها تراعي مستواهم كمبتدئين في تعلم اللغة. وذكر آخرون أن تطور كفاءتهم اللغوية عمومًا يعدّ تجربة إيجابية في نظرهم. ومن التجارب الإيجابية التي أشاروا إليها كذلك العلاقات الاجتماعية التي أتيحت لهم، وتكوين الصداقات، والتواصل من الناطقين بالعربية لغة أولى، لا سيما الطلبة العرب في بعض الجامعات. وأفاد بعض الدارسين أن البرامج مكنتهم من تعلم كثير من المفردات والتعبيرات العربية، وقد سهّل ذلك عليهم التواصل مع والديهم ومع عائلاتهم في البلاد

العربية، وتلك تجربة إيجابية رائعة في رأيهم. ولم يحدد بعض الدارسين جوانب بعينها في هذا الشأن، واكتفوا بالقول إن التحاقهم بهذه البرامج كان له أثر إيجابي في حياتهم على الصعيد الثقافي والاجتماعي والاقتصادي.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

وصف معظم الدارسين التفاعل بينهم وبين معلميهم بالتفاعل الجيد والإيجابي، وأشادوا بحرص المعلمين على دعمهم، واستعدادهم دوماً لمساعدتهم، حتى خارج الحصص الدراسية. وذكر آخرون أن المعلمين يتفاعلون معهم في الوقت نفسه بشكل مهني وودي، وهو ما يحفزهم للتجاوب معهم دائماً. وأشار طلبة آخرون، ومعظمهم من طلبة الجامعات، إلى أن مستوى التفاعل مع مدرسيهم ليس جيداً، بل وصفه بعضهم بأنه دون المطلوب، وأنه بحاجة إلى قدر كبير من التحسين. وسبب ذلك، كما يقولون، هو تركيز البرامج التي يدرسون فيها على مهارتي القراءة والكتابة بدلاً من مهارتي الاستماع والمحادثة، وهو ما يجعل تفاعلهم مع معلميهم في غالب الأوقات ضعيفاً.

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

تفاوتت آراء الطلبة المشاركين في هذا الشأن. فقد ذكر بعضهم أن المناهج المقررة تلي احتياجاتهم إلى حد كبير. وذكر طلبة آخرون أن محتوى المناهج المقررة لا يحقق لهم كل احتياجاتهم وأهدافهم؛ لأن الساعات الدراسية المقررة قليلة جداً مقارنة بذلك المحتوى. ولاحظ بعض الطلبة أن المناهج الحالية لا يمكنها تحقيق أهدافهم وتلبية احتياجاتهم بالقدر المناسب؛ لأنها تركز على جوانب محددة من اللغة دون غيرها. وهناك فئة من الدارسين أفادوا أن مستواهم العلمي في اللغة العربية لا يسمح لهم بتحديد ما إذا كانت المناهج الحالية تساعد على تحقيق أهدافهم وتلبية احتياجاتهم.

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

أعرب معظم الطلبة المشاركين عن رغبتهم في التعرف على ثقافة البلدان العربية بمختلف مظاهرها، كالعادات والتقاليد، والفنون والآداب، وثقافة الطعام والشراب وأنماط الحياة، وكذلك اللهجات المختلفة في البلاد العربية. لكن معظمهم لاحظوا أن البرامج الحالية لا تسهم بالقدر الكافي في تحقيق هذه الأهداف. وذكروا أن بعض المفردات أو النصوص الأدبية قد تمرّ عليهم في أثناء الدروس فتكون فرصة يستغلها بعض الأساتذة للحديث عن جوانب من الثقافة العربية، لكنها تبقى - في اعتقادهم - غير كافية لتحقيق تلك الأهداف. وذكر طلبة آخرون أن البرامج التي يدرسون فيها تركز فقط على الثقافة الدينية دون غيرها.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية إيطاليا:

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديموغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ١٨ مدرّسا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في جمهورية إيطاليا، وتمثل نسبة الذكور منهم ٦٦,٦٧٪، في حين يمثل الإناث ٣٣,٣٣٪. وتتراوح أعمار النسبة الكبرى من المدرّسين ما بين ٣١ عامًا إلى ٤٠ عامًا، أو ما بين ٤١ إلى ٥٠ عامًا، بنسبة متساوية قدرها ٣٣,٣٣٪، تليهم فئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ عامًا بنسبة ١٦,٦٧٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي فأغلب المدرّسين، ونسبتهم ٥٠٪، يحملون شهادة الدكتوراه، تليهم فئة من يحملون شهادة البكالوريوس، بنسبة ٣٣,٣٣٪، ثم فئة الذين يحملون شهادة الماجستير بنسبة ١١,١١٪. ومن الملاحظ أن ٦٦,٦٧٪ من المدرّسين يحملون الجنسية الإيطالية، وأن ١١,١١٪ يحملون الجنسية المغربية. ويتضح من الدراسة كذلك أن ٢٧,٧٨٪ من المدرّسين المشاركين بلدهم الأصلي هو إيطاليا، فيما تعود أصول النسبة الباقية منهم إلى كل من: المغرب بنسبة ١٦,٦٧٪، وكل من جامبيا وفلسطين وسوريا والعراق والأردن ومصر وبنين وتونس، بنسبة متساوية قدرها ٥,٥٦٪. واللغة العربية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٤٤,٤٤٪ منهم، في حين أن اللغة الإيطالية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٣٨,٨٩٪ منهم. ومما يظهر من الدراسة أيضًا أن ٦١,١١٪ من هؤلاء لديهم مؤهل علي في تخصص اللغة العربية، في مقابل ٣٨,٨٩٪ منهم ليس لديهم مؤهل علي في هذا التخصص. وفي الجدول (١٠,١٧) تفصيل هذه الخصائص:

الجدول ١٠,١٧: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

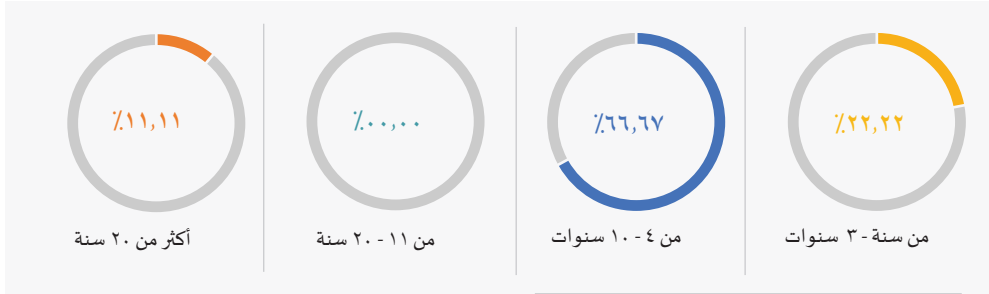
الجنس	ذكر	١٢	٦٦,٦٧٪
	أنثى	٦	٣٣,٣٣٪
	الإجمالي	١٨	١٠٠٪
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	١	٥,٥٦٪
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٢	١١,١١٪
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	٦	٣٣,٣٣٪
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٦	٣٣,٣٣٪
	أكثر من ٥٠ عامًا	٣	١٦,٦٧٪
	الإجمالي	١٨	١٠٠٪

٥,٥٦٪	١	دبلوم عالي	المؤهل الأكاديمي
٣٣,٣٣٪	٦	بكالوريوس	
١١,١١٪	٢	ماجستير	
٥٠٪	٩	دكتوراه	
١٠٠٪	١٨	الإجمالي	
٦٦,٦٧٪	١٢	إيطاليا	الجنسية
١١,١١٪	٢	المغرب	
٥,٥٦٪	١	الأردن	
٥,٥٦٪	١	العراق	
٥,٥٦٪	١	مصر	
٥,٥٦٪	١	جامبيا	
١٠٠٪	١٨	الإجمالي	
٢٧,٧٨٪	٥	إيطاليا	البلاد الأصلية
١٦,٦٧٪	٣	المغرب	
٥,٥٦٪	١	جامبيا	
٥,٥٦٪	١	فلسطين	
٥,٥٦٪	١	سوريا	
٥,٥٦٪	١	العراق	
٥,٥٦٪	١	الأردن	
٥,٥٦٪	١	مصر	
٥,٥٦٪	١	بنين	
٥,٥٦٪	١	تونس	
١١,١١٪	٢	لم يحدد	
١٠٠٪	١٨	الإجمالي	
٤٤,٤٤٪	٨	اللغة العربية	اللغة الأولى
٣٨,٨٩٪	٧	اللغة الإيطالية	
٥,٥٦٪	١	اللغة الفرنسية	
٥,٥٦٪	١	لغة الولوف	
٥,٥٦٪	١	اللغة العربية والإيطالية	
١٠٠٪	١٨	الإجمالي	
٣٨,٨٩٪	٧	لا	مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية
٦١,١١٪	١١	نعم	
١٠٠٪	١٨	الإجمالي	

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

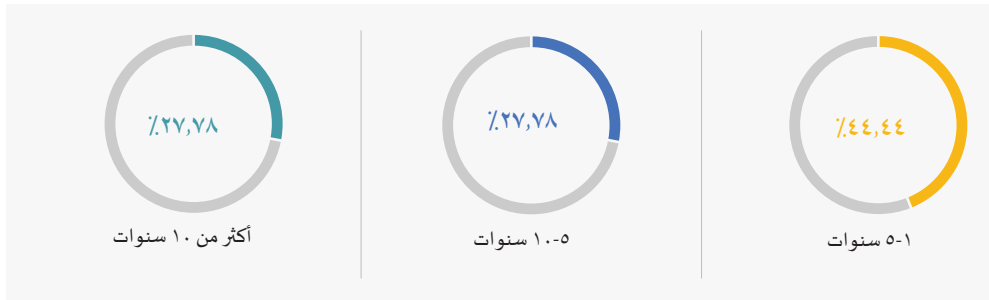
في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان بالنتائج التي تم رصدها:

الشكل ٥،١٧ : عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحالية



تبين الدراسة أن ٦٦,٦٧٪ من المدرسين المشاركين تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة بين ٤ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين تتراوح فترة عملهم في المؤسسات الحالية بين سنة إلى ٣ سنوات، بنسبة ٢٢,٢٢٪، فنسبة منهم قدرها ١١,١١٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة.

الشكل ٦،١٧ : عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



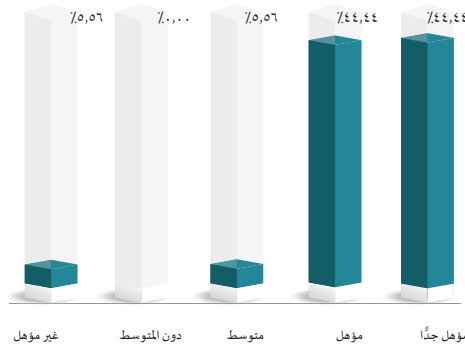
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن ٤٤,٤٤٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في جمهورية إيطاليا لديهم خبرة في المجال تتراوح بين سنة واحدة و ٥ سنوات، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢٧,٧٨٪ لمن لديهم خبرة في المجال تتراوح بين ٥ و ١٠ سنوات، أو تزيد عن ١٠ سنوات.

الجدول ١١,١٧: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٢	٦٦,٦٧٪
نعم	٦	٣٣,٣٣٪
الإجمالي	١٨	١٠٠٪

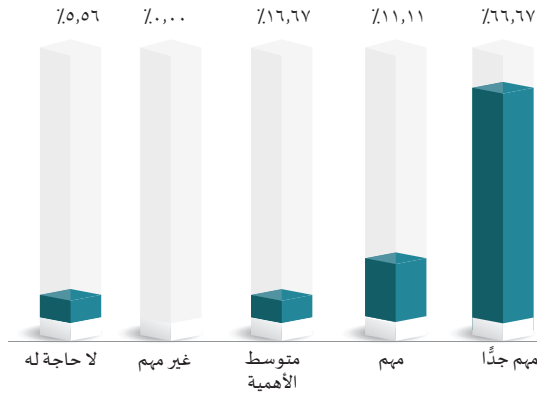
وتبين نتائج الدراسة كذلك أن ٦٦,٦٧٪ من المعلمين المستهدفين لم يسبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٣٣,٣٣٪ منهم سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧,١٧: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العملي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



وتبين نتائج الدراسة أن نسبة متساوية من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٤٤,٤٤٪، يرون أنهم «مؤهليون جداً» أو «مؤهليون» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة أخرى متساوية قدرها ٥,٠٦٪ يرون أنهم «مؤهليون بدرجة متوسطة» أو «غير مؤهلين» لذلك.

الشكل ١٧، ٨: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبين نتائج الدراسة أن ٦٦,٦٧٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في جمهورية إيطاليا يرون أن ذلك أمر «مهم جداً»، تليها نسبة منهم قدرها ١٦,٦٧٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «متوسط الأهمية»، فيما رأى ١١,١١٪ منهم أن ذلك الأمر «مهم»، ونسبة منهم أخرى ضئيلة قدرها ٥,٥٦٪ يرون أنه أمر «لا حاجة له».

الجدول ١٧، ١٢: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

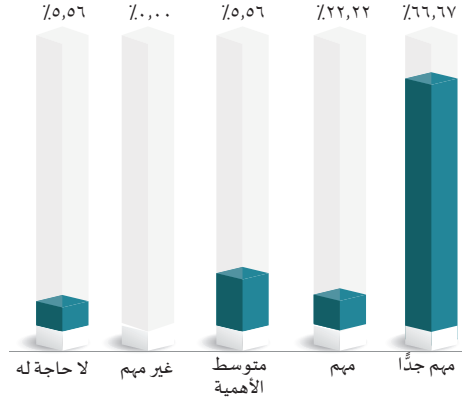
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٩	٥٠٪
نعم	٩	٥٠٪
الإجمالي	١٨	١٠٠٪

مثلما يظهر في الجدول (١٢، ١٧)، فإن ٥٠٪ من أعضاء العينة سبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن ٥٠٪ منهم كذلك لم يسبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

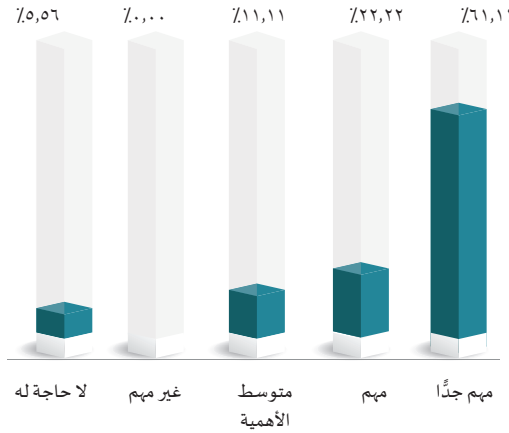
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصّل بالنتائج:

الشكل ٩،١٧: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



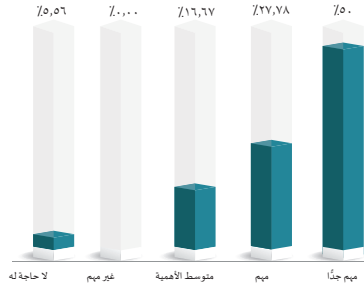
على الرغم من تباين الآراء حول طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، فإن أغلب المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، ونسبتهم ٦٦,٦٧٪، يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جدًا»، فيما رأى ٢٢,٢٢٪ منهم أنها «مهمة»، و ٥,٥٦٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية»، أو أنها أمر «لا حاجة له».

الشكل ١٠،١٧: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



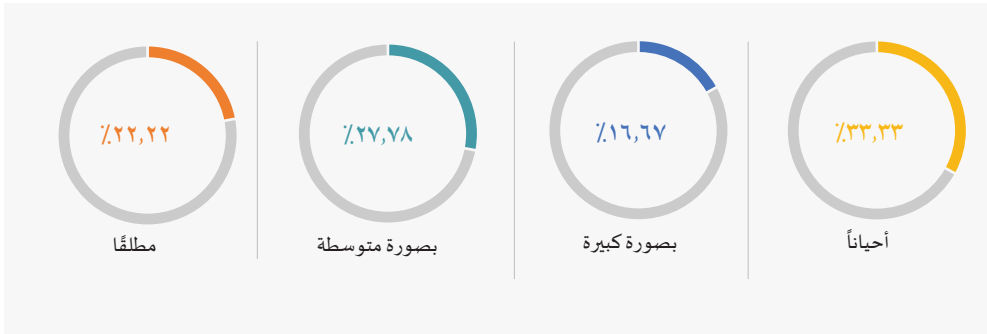
وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٦٦,١١٪، أنها «مهمة جدًا»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٢,٢٢٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ١١,١١٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية»، ورأى نسبة ضئيلة قدرها ٥,٥٦٪ أنها أمر «لا حاجة له».

الشكل ١١،١٧: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المدرسين المستهدفين يرون أن ذلك «مهم جداً»، تليهم نسبة قدرها ٢٧،٧٨٪ يرون أنها «مهمة»، فيما ترى نسبة أخرى قدرها ١٦،٦٧٪ أنها «متوسطة الأهمية»، ونسبة أخرى ضئيلة قدرها ٥،٥٦٪ يرون أنها أمر «لا حاجة له».

الشكل ١٢،١٧: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٢،١٧) أن ٣٣،٣٣٪ من المدرسين المشاركين يفعلون ذلك «أحياناً»، تليهم نسبة قدرها ٢٧،٧٨٪ منهم يستعينون بها «بدرجة متوسطة»، فنسبة أخرى قدرها ٢٢،٢٢٪ منهم لا يستعينون بها «مطلقاً»، ومنهم نسبة قدرها ١٦،٦٧٪ يستعينون بها «بدرجة كبيرة».

الجدول ١٣،١٧: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٩	٥٠٪
نعم	٩	٥٠٪
الإجمالي	١٨	١٠٠٪

وتوضح البيانات في الجدول (١٣،١٧) أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، في حين يستفيد منها ٥٠٪ منهم.

الجدول ١٤،١٧: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	١٦,٦٧٪
نعم	١٥	٨٣,٣٣٪
الإجمالي	١٨	١٠٠٪

وتوضح البيانات أيضًا أن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٨٣,٣٣٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ١٦,٦٧٪ لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٥،١٧: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٢٧,٧٨٪
نعم	١٣	٧٢,٢٢٪
الإجمالي	١٨	١٠٠٪

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٥،١٧) أن ٧٢,٢٢٪ من المدرسين يستخدمونها، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٢٧,٧٨٪.

الجدول ١٦،١٧: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	١٦,٦٧٪
نعم	١٥	٨٣,٣٣٪
الإجمالي	١٨	١٠٠٪

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، تبين إجابات المدرسين المشاركين أن تلك العملية ممارسة شائعة جداً لديهم؛ حيث يلجأ إليها ٨٣,٣٣٪ منهم، فيما لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١٦,٦٧٪.

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

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪ ٢٧,٧٨
نعم	١٣	٪ ٧٢,٢٢
الإجمالي	١٨	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٧,١٧) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في دروسهم مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى ٧٢,٢٢٪ منهم، فيما هي ليست كذلك بالنسبة إلى ٢٧,٧٨٪ منهم.

الجدول ١٨,١٧: مدى دمج السياقات الثقافية في أنشطة التعلم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١	٪ ٥,٥٦
نعم	١٧	٪ ٩٤,٤٤
الإجمالي	١٨	٪ ١٠٠

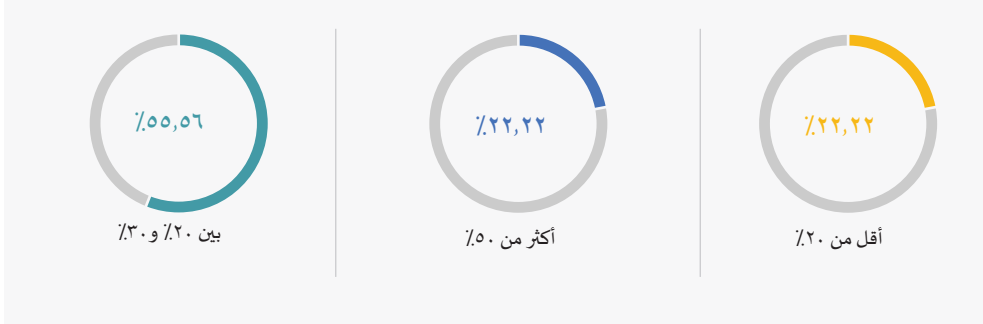
كما يتبين أن النسبة الكبرى من المدرسين، وقدرها ٩٤,٤٤٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٥,٥٦٪.

الجدول ١٩,١٧: مدى دمج إستراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪ ١٦,٦٧
نعم	١٥	٪ ٨٣,٣٣
الإجمالي	١٨	٪ ١٠٠

وعن توظيف إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، توضح البيانات أن ٨٣,٣٣٪ من المدرسين المشاركين يوظفون هذه الإستراتيجية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ١٦,٦٧٪.

الشكل ١٧، ١٣: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٣، ١٧) أن نسبة قدرها ٥٥,٥٦٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة منهم متساوية قدرها ٢٢,٢٢٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة الدراسية، أو تقل عن 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 الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (١٩، ١١) مجموعة الأسئلة التي طُرحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتبة حسب رتبة كل سؤال:



الجدول ٢٠١٧: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	النسبة	الاتجاه	النسبة	الاتجاه
١	التواصل مع الطلبة فعال وسهل.	٤	١٠	٣	٠	١	١٨	٣,٨٩	٠,٩٤	٧٧,٧٨٪	٤,٠٣	أوافق
		٢٢,٢٢٪	٥٥,٥٦٪	١٦,٦٧٪	٠,٠٠٪	٥,٥٦٪	١٠٠٪					
٢	التواصل والتعاون مع الزملاء فعال وسهل.	٢	٩	٦	١	٠	١٨	٣,٦٧	٠,٥٦	٧٣,٣٣٪	٣,٧٩	أوافق
		١١,١١٪	٥٠٪	٣٣,٣٣٪	٥,٥٦٪	٠,٠٠٪	١٠٠,٠٠٪					
٣	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	٤	٧	٥	١	١	١٨	٣,٦٧	١,١١	٧٣,٣٣٪	٢,٦٨	أوافق
		٢٢,٢٢٪	٣٨,٨٩٪	٢٧,٧٨٪	٥,٥٦٪	٥,٥٦٪	١٠٠٪					
٤	تُلبى الموارد والمواد التعليمية احتياجتي التدريسية.	٢	٧	٥	٤	٠	١٨	٣,٣٩	٠,٩	٦٧,٧٨٪	١,٧٣	محايد
		١١,١١٪	٣٨,٨٩٪	٢٧,٧٨٪	٢٢,٢٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪					
٥	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	٠	٩	٥	٤	٠	١٨	٣,٢٨	٠,٦٥	٦٥,٥٦٪	١,٤٧	محايد
		٠٪	٥٠٪	٢٧,٧٨٪	٢٢,٢٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪					
٦	تُلبى الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجتي التدريسية.	١	٦	٨	٢	١	١٨	٣,٢٢	٠,٨٤	٦٤,٤٤٪	١,٠٣	محايد
		٥,٥٦٪	٣٣,٣٣٪	٤٤,٤٤٪	١١,١١٪	٥,٥٦٪	١٠٠٪					
٧	يوفر البرنامج للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة.	١	٦	٦	٣	٢	١٨	٣,٠٦	١,١٦	٦١,١١٪	٠,٢٢	محايد
		٥,٥٦٪	٣٣,٣٣٪	٣٣,٣٣٪	١٦,٦٧٪	١١,١١٪	١٠٠٪					
٨	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطاً إضافية عليهم.	١	٦	٤	٦	١	١٨	٣	١,١١	٦٠٪	٠	محايد
		٥,٥٦٪	٣٣,٣٣٪	٢٢,٢٢٪	٣٣,٣٣٪	٥,٥٦٪	١٠٠٪					
٩	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقية.	١	٣	٩	٤	١	١٨	٢,٩٤	٠,٨٣	٥٨,٨٩٪	٠,٢٦	محايد
		٥,٥٦٪	١٦,٦٧٪	٥٠٪	٢٢,٢٢٪	٥,٥٦٪	١٠٠٪					
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرض.	٠	٣	٥	٤	٦	١٨	٢,٢٨	١,٢	٤٥,٥٦٪	٢,٧٩	لا أوافق
		٠,٠٠٪	١٦,٦٧٪	٢٧,٧٨٪	٢٢,٢٢٪	٣٣,٣٣٪	١٠٠٪					

ففيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالاً وسهلاً»، تبين نتائج الدراسة أن ٥٥,٥٦٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٢,٢٢٪ منهم «موافقون بشدة»، فنسبة ثالثة قدرها ١٦,٦٧٪ «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٩، بانحراف معياري قدره ٠,٩٤، ونسبة إجماع قدرها ٧٧,٧٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالاً وسهلاً، تبين نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و٣٣,٣٣٪ منهم «محايدون»، و١١,١١٪ منهم «موافقون بشدة». وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٥,٥٦٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٧، بانحراف معياري قدره ٠,٧٥، ونسبة إجماع قدرها ٧٣,٣٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبين نتائج الدراسة أن ٣٨,٨٩٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٧,٧٨٪ «محايدون»، فنسبة ثالثة قدرها ٢٢,٢٢٪ «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٧، بانحراف معياري قدره ١,٠٥، ونسبة إجماع قدرها ٧٣,٣٣٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٣٨,٨٩٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٧,٧٨٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة قدرها ٢٢,٢٢٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٩، بانحراف معياري قدره ٠,٩٥، ونسبة إجماع قدرها ٦٧,٧٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبين نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٧,٧٨٪ منهم أجابوا بـ «محايدون»، فنسبة قدرها ٢٢,٢٢٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٨، بانحراف معياري قدره ٠,٨، ونسبة إجماع قدرها ٦٥,٥٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، فقد أجاب ٤٤,٤٤٪ من المدرسين المشاركين بـ «محايد»، وأجاب ٣٣,٣٣٪ منهم بـ «أوافق»، فيما أجاب ١١,١١٪ منهم بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٢،

بانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤,٤٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصا تطويرية مفيدة، أجابت نسبة متساوية قدرها ٣٣,٣٣٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق» و «محايد»، تليها نسبة منهم قدرها ١٦,٦٧٪ أجابوا بـ «لا أوافق»، فنسبة منهم قدرها ١١,١١٪ أجابوا بـ «لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٦، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦١,١١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغطا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الموافقة» و بـ «عدم الموافقة»، بنسبة متساوية قدرها ٣٣,٣٣٪ لكل من الإجابتين، تليهما الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٢٢٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٠، بانحراف معياري قدره ١,٠٥، وبنسبة إجماع قدرها ٦٠٪؛ 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 ٥٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «محايد»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٢,٢٢٪ أجابوا بـ «لا أوافق»، فنسبة منهم قدرها ١٦,٦٧٪ أجابوا بـ «أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩٤، بانحراف معياري قدره ٠,٩١، وبنسبة إجماع قدرها ٥٨,٨٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم فيما إذا كان المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرضيا، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٣٣,٣٣٪ بـ «لا أوافق بشدة»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٧,٧٨٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة منهم قدرها ٢٢,٢٢٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٢٨، بانحراف معياري قدره ١,١، وبنسبة إجماع قدرها ٤٥,٥٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

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



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

أشار المعلمون المشاركون إلى عدد من الطرق المستخدمة لديهم في التدريس، وهي طرق وصفوها بالتقليدية، ومنها الطريقتان السمعية الشفوية، وطريقة التدريس بالترجمة من العربية إلى الإيطالية واللاتينية. وأفاد مدرسون آخرون أنهم يستخدمون الطريقة التواصلية والإستراتيجيات المرتبطة بها، كلعب الأدوار والحوارات الجماعية والمناقشات. وذكر بعضهم أنهم يتبعون ما توصي به المناهج المقررة في المؤسسات التي يعملون فيها، دون تحديد طريقة معينة. وأما عن توظيف التقنية في الدروس، فقد أفادوا أنها مفعلة لديهم بدرجة كبيرة سواء داخل الفصول أو خارجها، وذكر بعضهم أنهم يعتمدون مواقع متخصصة لجلب المواد المقروءة والسمعية في الأنشطة والواجبات، وتكون للبرامج أحيانا منصات خاصة بها تشتمل على تدريبات وواجبات خاصة بمتعلمي اللغة العربية، وهم يفعلونها كثيرا مع طلابهم. وأشار مدرسون في إحدى المؤسسات المستهدفة إلى أنهم لا يستخدمون التقنية إلا في الحالات التي تستدعي ذلك، كتوضيح بعض المفاهيم من خلال الصور ومقاطع الفيديو.

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

ذكر معظم المعلمين أن استخدام لغة وسيطة يعدّ ممارسة شائعة لديهم في التدريس، ولكنهم تفاوتوا في توظيفها. فقد أشار بعضهم إلى أن استخدام لغة وسيطة، وهي الإيطالية غالبًا، يكون خاصة مع الطلبة المبتدئين، ثم يقلّ تدريجيا كلما تقدم الدارسون في مستواهم. وذكر معلمون آخرون أن استخدام اللغة الوسيطة هو الممارسة الغالبة في شرح القواعد والمفردات الجديدة. وأفاد معلمو إحدى المؤسسات أن الشرح في أغلب الأحيان يكون بلغة وسيطة، هي الإيطالية أو الولوفية (وهي اللغة المحلية الأولى في السنغال)؛ لأنها هي اللغة المشتركة بينهم وبين معلمهم. وأما المدرسون في المؤسسات الجامعية، فقد ذكروا أن استخدام لغة وسيطة يشيع مع الدارسين في مرحلة البكالوريوس، ويقل كثيرا مع طلبة الدراسات العليا نظرا إلى تقدم مستواهم في اللغة العربية.

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

أشار المعلمون إلى تحديات تواجههم في تدريس اللغة العربية، ومن أبرزها الازدواجية اللغوية، فالبرامج تركز على العربية في مستواها الفصيح، وهذا يمثل عقبة كبيرة أمامهم في أثناء التدريس، لا سيما في غياب مناهج متخصصة تركز على العربية بكافة مستوياتها. ولاحظ بعضهم أن المدة الزمنية المخصصة لدروس اللغة العربية قليلة مقارنة بمحتوى المناهج المطلوب تقديمه. وتحدث بعضهم كذلك عن تحديات تتعلق بالدارسين أنفسهم، ومنها غياب بيئة اجتماعية خارجية

تحفزهم على ممارسة اللغة والتدرب عليها، وقد زاد الوضع صعوبة في السنوات الأخيرة، بسبب توقف برامج الانغماس اللغوي نتيجة للظروف السياسية غير الآمنة التي تمر بها الدول التي تستقبل طلبة تلك البرامج. ومن التحديات كذلك نقص الموارد التعليمية الخاصة باللغة العربية، وأنهم - رغم كونهم معلمين ناطقين بالعربية لغة أولى - ليسوا متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولا متخصصين في تعليم اللغات الأجنبية، وهم بحاجة من ثم إلى دورات تدريبية وتأهيلية في هذا المجال.

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

قدم المعلمون المشاركون عددًا من المقترحات في هذا الشأن، ومنها إقامة دورات تأهيلية للمعلمين؛ لأن كثيرا منهم بحاجة لتطوير مهاراتهم في تعليم اللغات الأجنبية عموما، والعربية خصوصا؛ وكذلك عقد لقاءات وورشات عمل دورية بين معلمي اللغة العربية في جمهورية إيطاليا. وأكدوا ضرورة إنشاء جمعيات مدنية لمعلمي برامج اللغة العربية في جمهورية إيطاليا، لتيسير الصعوبات الكثيرة التي تواجههم، وكذلك التنسيق وإبرام الاتفاقيات مع المؤسسات المختصة في الخارج. واقترحوا كذلك تصميم مناهج حديثة تناسب دارجي اللغة العربية وخلفياتهم المتنوعة في جمهورية إيطاليا، وإنشاء منصات إلكترونية على غرار ما هو موجود في اللغات الأخرى، تهتم بالمواد التعليمية الخاصة باللغة العربية؛ ليفيد منها المعلمون ويتبادلوا المواد فيما بينهم ويعملوا على تطويرها.

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

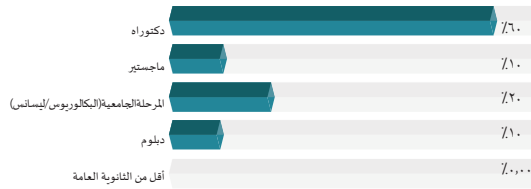
تفاوتت آراء المعلمين في هذا الصدد. فقد أشار كثيرٌ منهم إلى أن المناهج لديهم ربما تكون جيدة إلى حد كبير، لكنها لا تحقق جميع أهدافها لأن الحصص المخصصة لها خلال الفصل الدراسي أو الدورات التعليمية لا تكفي على الإطلاق؛ بحيث لا تُعطى المواد حقها من الشرح والتدريب. في المقابل، أشارت فئة من المدرسين إلى أن المناهج في برامجهم بسيطة وغير مكثفة، وهي بصورتها الراهنة ربما تناسب الطلبة المبتدئين، لكنها لا تناسب الدارسين من المستويات المتقدمة.

خامساً - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إيطاليا

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

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

الشكل ١٤، ١٧: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن أكثر المديرين المستهدفين، ونسبتهم 60٪، يحملون شهادة الدكتوراه، تلهم نسبة قدرها 20٪ من حملة شهادة البكالوريوس/الليسانس، فنسبة منهم متساوية قدرها 10٪ ممن يحملون شهادة الماجستير، أو الدبلوم العالي.

الجدول ٢١، ١٧: تخصصات مديري المؤسسات

النسبة المئوية	عدد المديرين	التخصص
20٪	٢	اللغة الإيطالية
10٪	١	الثقافة والدعوة والعلوم الإنسانية
10٪	١	الدعوة الإسلامية
10٪	١	الدراسات الإسلامية والتاريخية
10٪	١	اللغة العربية وآدابها
10٪	١	تدريس اللغات الأجنبية
10٪	١	الهندسة
10٪	١	الشريعة

وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن 20٪ منهم تخصصهم هو اللغة الإيطالية، تلهم نسبة متساوية قدرها 10٪ تخصصهم في كل من الثقافة والدعوة والعلوم الإنسانية، والدعوة الإسلامية، والدراسات الإسلامية والتاريخية، واللغة العربية وآدابها، وتدريس اللغات الأجنبية، والهندسة، والشريعة.

الجدول ١٧، ٢٢: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الإيطالية	٨	٪٨٠
اللغة الإنجليزية	٤	٪٤٠
اللغة العربية	٢	٪٢٠
اللغة الفرنسية	٢	٪٢٠
اللغة الألمانية	٢	٪٢٠
لغة الولوف	١	٪١٠
اللغة الإسبانية	١	٪١٠
اللغة الصينية	١	٪١٠
اللغة الروسية	١	٪١٠

وأما عن اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية إيطاليا، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٪٨٠ منهم يتقنون اللغة الإيطالية، و ٪٤٠ منهم يتقنون اللغة الإنجليزية، و ٪٢٠ منهم يتقنون اللغة العربية، أو الفرنسية، أو الألمانية، في حين يتقن ٪١٠ منهم اللغة الولوفية، أو الإسبانية، أو الصينية، أو الروسية.

الشكل ١٧، ١٥: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين



وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٪٥٠ منهم لديهم خبرة في المجال تزيد على سبع سنوات، تليهم نسبة قدرها ٪٣٠ تتراوح خبرتهم في المجال بين ٤ إلى ٧ سنوات، فنسبة منهم قدرها ٪٢٠ تقل خبرتهم في المجال عن أربع سنوات.

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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

الشكل ١٦، ١٧: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية إيطاليا، أظهرت الدراسة أن ٧٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد أساساً على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وعلى التبرعات بالنسبة إلى ٤٠٪ من المؤسسات، فيما تعتمد ١٠٪ منها على التمويل الحكومي أو تمويل الشركات.

الجدول ٢٣، ١٧: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانية السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٪٠,٠٠
١٠٠,٠٠٠ دولار - ٢٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٪٠,٠٠
٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار	١	٪١٠
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	٩	٪٩٠
الإجمالي	١٠	٪١٠٠

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

الجدول ٢٤، ١٧: البرامج المجانية والمدفوعة

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
مجاني	٥	٪٥٠
مدفوع	٥	٪٥٠

وتوضح نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية إيطاليا تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، في حين أن الدراسة مجانية في ٥٠٪ من تلك المؤسسات.

الجدول ١٧، ٢٥: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

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

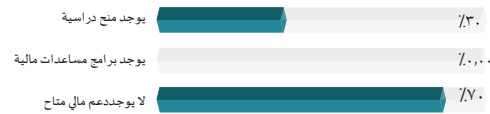
وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج الدراسة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية إيطاليا، تبين الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٪٦٠ من المؤسسات، وغير متاحة في ٪٤٠ منها.

الشكل ١٧، ١٧: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادة بالتحويل المصرفي لدى ٪٤٠ من المؤسسات، وبصفة شخصية أو بالدفع الإلكتروني لدى ٪٣٠ منها.

الشكل ١٧، ١٨: المنح الدراسية والمساعدات المالية لدى البرامج



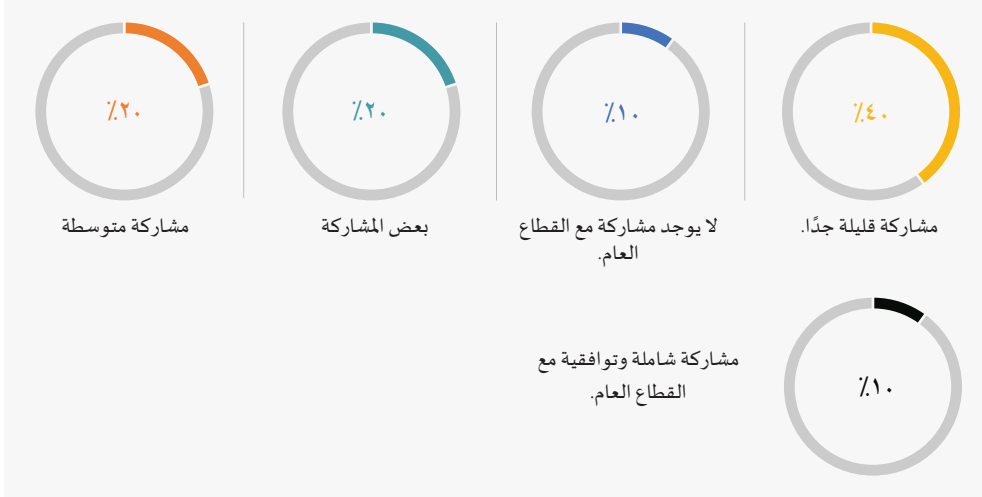
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٪٧٠ من مؤسسات تعليم العربية في جمهورية إيطاليا لا تقدم أي دعم مالي، في مقابل ٪٣٠ منها لديها منح دراسية.

الجدول ١٧، ٢٦: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

الإجابة	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
نعم	٠	٪٠,٠٠
لا	١٠	٪١٠٠
الإجمالي	١٠	٪١٠٠

وتوضح نتائج الدراسة أن جميع مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية إيطاليا ليس لديها أي شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية.

الشكل ١٧، ١٩: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



وتوضح نتائج الدراسة كذلك أن ٤٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم يحظى بمشاركة قليلة جدًا من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٢٠٪ منهم أن تلك المشاركة موجودة، لكنها قليلة أو بنسبة متوسطة، في حين يرى ١٠٪ منهم أنه لا توجد مشاركة مع القطاع العام، ويرى ١٠٪ منهم كذلك أن مؤسساتهم تحظى بمشاركة شاملة وتوافقية مع القطاع العام.

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

الجدول ١٧، ٢٧: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللغوي

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

حيث تبين نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية إيطاليا تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل ٣٠٪ منها لا توفر لطلبتها تلك البرامج. وتوضح نتائج الدراسة أن ٥٧، ١٤٪ من برامج الانغماس اللغوي المتاحة هي بمقابل مالي يتحمله الطالب، في حين أن ٤٢، ٨٦٪ منها بمنحة مجانية. وأظهرت النتائج أن ٧١، ٤٣٪ من برامج الانغماس لا توفر سكونا

للطلبة، في مقابل ٢٨,٥٧٪ منها توفر لهم سكنا خلال فترة البرنامج، في حين توفر ١٤,٢٨٪ من المؤسسات سكنا مع عائلات محلية لطلبة برامج الانغماس اللغوي.

الجدول ٢٨,١٧: الدول التي تتعاون معها البرامج في برامج الانغماس اللغوي

الدولة	النسبة المئوية
المغرب	٢٠٪
تونس	٢٠٪
الأردن	٢٠٪
مصر	٢٠٪
لبنان	٢٠٪

مثلما يظهر في الجدول (٢٨,١٧)، فإن البلدان التي تستقبل طلبة برامج الانغماس اللغوي كالآتي: المغرب وتونس والأردن ومصر ولبنان.

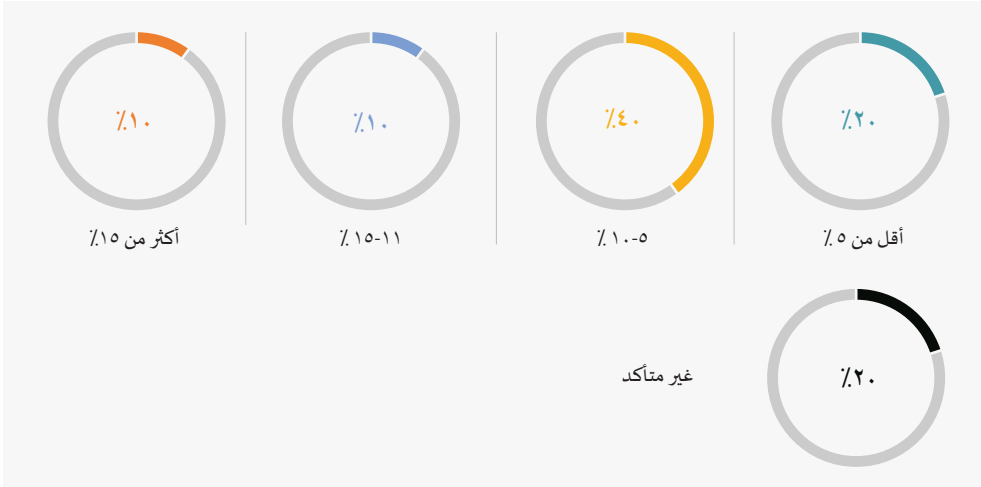
الجدول ٢٩,١٧: مدة برامج الانغماس اللغوي لدى البرامج

مدة البرنامج	عدد البرامج	النسبة المئوية
أقل من ٣ أشهر	٣	٤٢,٨٦٪
٣ - ٦ أشهر	٣	٤٢,٨٦٪
أكثر من ١٢ شهراً	١	١٤,٢٨٪

مثلما يظهر في الجدول (٢٩,١٧)، فإن ٤٢,٨٦٪ من برامج الانغماس اللغوي المتاحة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية إيطاليا مدتها أقل من ٣ أشهر، أو تتراوح بين ٣ و٦ أشهر، وتزيد عن ١٢ شهراً بالنسبة إلى ١٤,٢٨٪ منها.

واهتمت الدراسة كذلك بمعرفة رأي مديري المؤسسات في ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، وفيما يلي تفاصيل النتائج:

الشكل ٢٠,١٧: معدل التسرب الدراسي في البرامج



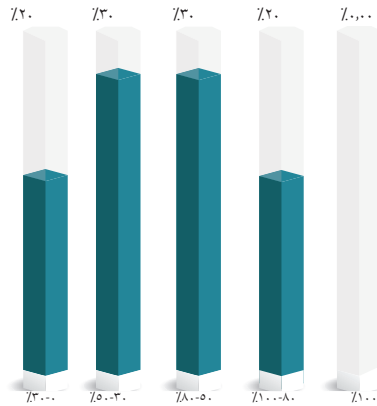
توضح نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥ و ١٠٪ من الطلبة، في حين يرى ٢٠٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية أقل من ٥٪ من الطلبة، ويرى ١٠٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪ أو تزيد عن ١٥٪ من الطلبة.

الشكل ٢١,١٧: أسباب التسرب الدراسي في البرامج



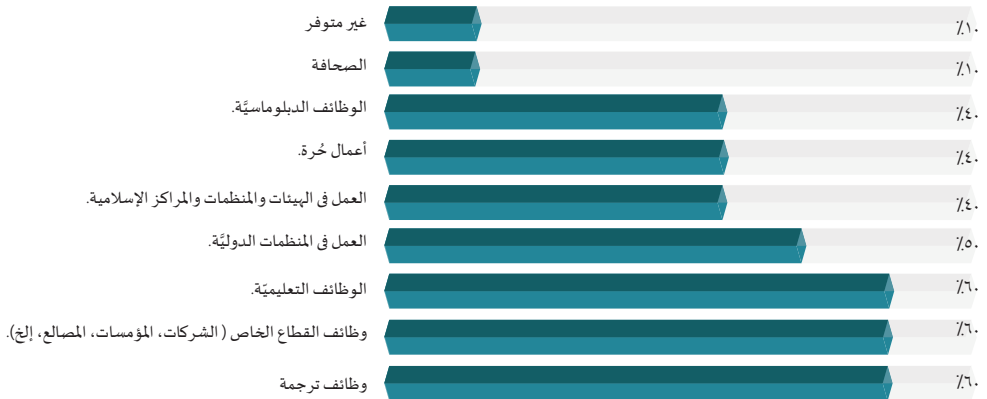
وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٧٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود لأسباب شخصية، ويرى ٥٠٪ منهم أنها لصعوبات تعليمية، في حين يرى ٢٠٪ منهم أنها تعود لأسباب مالية، ويرى ١٠٪ منهم أنها نتيجة لعدم الاهتمام.

الشكل ١٧، ٢٢: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٣٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٣٠٪ و ٥٠٪، أو ما بين ٥٠ و ٨٠٪ من الطلبة، ويرى ٢٠٪ منهم أنها تقل عن ٣٠٪ أو تتراوح بين ٨٠ و ١٠٠٪ من الطلبة.

الشكل ١٧، ٢٣: الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها وظائف الترجمة ووظائف القطاع الخاص والوظائف التعليمية في رأي ٦٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، يليها العمل في المنظمات الدولية في رأي ٥٠٪ منهم، ثم الوظائف الدبلوماسية والأعمال الحرة والعمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية في رأي ٤٠٪ منهم، وكانت النسبة الأدنى لوظائف قطاع الصحافة في رأي ١٠٪ منهم.

٣. تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية في جمهورية إيطاليا

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

الجدول ٣٠، ١٧: تصورات المديرين بشأن الجوانب الإدارية والتعليمية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التيار	الاتجاه	النسبة	ت-test	اتجاه العينة
١	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٪٣٠	٪٤٠	٪٣٠	٪٠،٠٠	٪٠،٠٠	١٠	٤	٠،٦	٠،٧٧	٪٨٠	٤،٠٨	أوافق
٢	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٪٤٠	٪٣٠	٪٢٠	٪١٠	٪٠،٠٠	١٠	٤	١	١	٪٨٠	٣،١٦	أوافق
٣	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٪٢٠	٪٥٠	٪٣٠	٪٠،٠٠	٪٠،٠٠	١٠	٣،٩	٠،٤٩	٠،٧	٪٧٨	٤،٠٦	أوافق
٤	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٪٢٠	٪٥٠	٪٣٠	٪٠،٠٠	٪٠،٠٠	١٠	٣،٩	٠،٤٩	٠،٧	٪٧٨	٤،٠٦	أوافق
٥	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٪٢٠	٪٤٠	٪٣٠	٪١٠	٪٠،٠٠	١٠	٣،٧	٠،٨١	٠،٩	٪٧٤	٢،٤٦	أوافق
٦	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٪١٠	٪٥٠	٪٣٠	٪١٠	٪٠،٠٠	١٠	٣،٦	٠،٦٤	٠،٨	٪٧٢	٢،٣٧	أوافق
٧	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٪١٠	٪٣٠	٪٥٠	٪١٠	٪٠،٠٠	١٠	٣،٤	٠،٦٤	٠،٨	٪٦٨	١،٥٨	أوافق
٨	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٪١٠	٪٤٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٠،٠٠	١٠	٣،٣	١،٠١	١	٪٦٦	٠،٩٤	محايد

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	القياس	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
٩	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٪١٠	٪٢٠	٪٥٠	٪١٠	٪١٠	١٠	٣,١	١,٠٩	١,٠٤	٪٦٢	٠,٣	محايد
١٠	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	٪٠,٠٠	٪٤٠	٪٤٠	٪٠,٠٠	٪٢٠	١٠	٣	١,٢	١,١	٪٦٠	٠	محايد
١١	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	٪١٠	٪١٠	٪٤٠	٪٤٠	٪١٠,٠٠	١٠	٢,٩	٠,٨٩	٠,٩٤	٪٥٨	٠,٣٣	محايد
١٢	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	٪٠,٠٠	٪٣٠	٪٣٠	٪٣٠	٪١٠	١٠	٢,٨	٠,٩٦	٠,٩٨	٪٥٦	٠,٦٥	محايد

يظهر من نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من المديرين المشاركين «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعا لتعلم اللغة العربية، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٣٠٪ «محايدون» أو «يوافقون بشدة» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٠٠، بانحراف معياري قدره ٠,٧٧، ونسبة إجماع قدرها ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة».

وتظهر نتائج الدراسة كذلك أن ٤٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري المشاركين «يوافقون بشدة» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ «يوافقون» على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٠٠، بانحراف معياري قدره ١,٠٠، وكانت نسبة الإجماع ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة 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»، وأجاب ٣٠٪ منهم بـ«محايد»، في حين أجاب ٢٠٪ بـ«أوافق بشدة». وسجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٧، ونسبة إجماع قدرها ٧٨٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠٪، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة قدرها ٢٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح للسؤال ٣,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٧، ونسبة إجماع قدرها ٧٨٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠٪، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٢٠٪، ثم الإجابة «لا أوافق» بنسبة ١٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح ٣,٧، بانحراف معياري قدره ٠,٩، ونسبة إجماع قدرها ٧٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة». وبينت النتائج أن ٥٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري المشاركين «يوافقون» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج، تليها نسبة قدرها ٣٠٪ منهم «محايدون» على ذلك، فنسبة ثالثة متساوية قدرها ١٠٪ للإجابتين «لا أوافق» و «أوافق بشدة». وسجل المتوسط المرجح نسبة ٣,٦، بانحراف معياري قدره ٠,٨، ونسبة إجماع قدرها ٧٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٣٠٪، فالإجابتان «لا أوافق» و «أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤، بانحراف معياري قدره ٠,٨، ونسبة إجماع قدرها ٦٨٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم فيما إذا كانت تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٣٠٪، فالإجابة «محايد» بنسبة قدرها ٢٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣، بانحراف معياري قدره ١,٠٠، ونسبة إجماع قدرها ٦٦٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٢٠٪، ثم الإجابات «لا أوافق» و «لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٣,١، بانحراف معياري قدره ١,٠٤، ونسبة إجماع قدرها ٦٢٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

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

وعن رأيهم حول ما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في جمهورية إيطاليا، سجلت الإجابتان «محايد» و«لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪ لكل منهما، تليهما الإجابتان «أوافق» و«أوافق بشدة» بنسبة قدرها ١٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وبنسبة إجماع قدرها ٥٨٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وبخصوص ملائمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، سجلت الإجابات «أوافق» و«محايد» و«لا أوافق» أعلى نسبة بين إجابات المديرين المشاركين، وقدرها ٣٠٪ لكل منها، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ١٠٪. وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٨، بانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وبنسبة إجماع قدرها ٥٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الحياد».

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 جمهورية إيطاليا:

أفاد المديرون أن لحجم الموارد المتاحة دورًا حاسمًا في إدارة البرامج، فهي تعاني في رأيهم نقصًا كبيرًا في الموارد التعليمية والكفاءات المتخصصة في تدريس العربية لغة أجنبية، رغم وجود معلمين ناطقين بها لغة أولى. وأفادوا كذلك أن لديهم نقصًا في الموارد المادية، فالمؤسسات تعتمد بنسبة كبيرة جدًا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وهي لا تكفي لتوفير بيئة تعليمية مثالية من جوانب عديدة، مع العلم أن بعض البرامج تستفيد بالإضافة إلى الرسوم الدراسية من التبرعات، والتمويل الحكومي الذي يأتي في المرتبة الأخيرة، وهو قليل جدًا مقارنة بما تتطلبه البرامج. وعلى الرغم من ذلك، فإن البرامج في رأيهم لديها ما يكفي لضمان استمراريتها، لكنها لا تستطيع بما لديها من موارد حاليًا أن تضع إستراتيجية أو خططًا تطويرية في المستقبل.

ب. مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في جمهورية إيطاليا:

قدم المديرون المشاركون عددًا من المقترحات في هذا الشأن، ومن أبرزها ضرورة إتاحة برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي في جميع البرامج من خلال اتفاقيات تعاون مع المؤسسات الخارجية المختصة؛ وكذلك ضرورة زيادة الموارد المادية والدعم الحكومي. كما لاحظوا أن مناهج

تدريس اللغة العربية بحاجة كبيرة إلى إعادة نظر بما يتناسب مع الطرق الحديثة وما يناسب واقع استعمال اللغة العربية؛ مما يستدعي في نظرهم ضرورة إدراج تدريس اللهجات العربية ضمن البرامج.

ج. تطلعاتهم بشأن مستقبل برامج تعليم العربية في جمهورية إيطاليا:

أعرب المديرون المشاركون في هذا الصدد عن أملهم في أن تشهد البرامج الحالية توسعا في نسب القبول وافتتاح برامج جديدة، وبرامج دراسات عليا للمتخصصين في اللغة العربية لغة ثانية. كما أعربوا عن أملهم في أن تتلقى البرامج الحالية مزيدا من الاعتمادات الأكاديمية اللازمة التي ستكون في رأيهم محفزا لكثير من الدارسين في المستقبل، وكذلك أن تحصل البرامج على شهادات بجودة التعليم. ولاحظ بعضهم أن تحقيق هذه الأهداف سيمنح برامج اللغة العربية مكانة كبيرة في جمهورية إيطاليا مقارنة ببرامج اللغات الأجنبية الأخرى.

د. مقترحاتهم للتنسيق بين برامج تعليم العربية في جمهورية إيطاليا والجهات المعنية باللغة العربية في الخارج

ذكر المديرون المشاركون أن هذا التنسيق يكون على صعيدين: داخلي وخارجي. فعلى الصعيد الداخلي، هناك تنسيق قائم بين مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية إيطاليا، وهي تقدم ما في وسعها لدعم البرامج واستمرارها. وأما على الصعيد الخارجي، فإن هذا التنسيق ضعيف إن لم يكن معدوما تماما. ولاحظوا أن المؤسسات المعنية باللغة العربية في الخارج تشارك بشيء من الدعم المادي، لكنه بسيط جدا. وأما مشاركتها على الصعيد الأكاديمي والمناهج القائمة ومخرجاتها فهي معدومة، رغم كون ذلك لا يقل أهمية في رأيهم عن الجوانب المادية. ولذا فهم يأملون في أن تسهم المؤسسات الخارجية بخبراتها في تطوير المناهج وتدريب المعلمين، والتنسيق بشأن برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي. من جهة أخرى، أكدت بعض المؤسسات، لا سيما المؤسسات الإسلامية، حاجتها للدعم المادي، وأفادت أن التنسيق في هذا الجانب ضعيف، رغم ترحيبهم واستعدادهم لذلك.

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

بين المديرون المشاركون أن مؤسساتهم بشكل عام تقدم برامج للغات أجنبية أخرى مع برامج اللغة العربية، وذكروا أن الهيكل التنظيمي والإداري والدعم اللوجستي والمالي متشابه في جميع البرامج مادامت تندرج تحت مؤسسة واحدة. لكنهم لاحظوا أن برامج اللغات الأخرى، لا سيما

اللغات الشرقية، تتميز عن برامج اللغة العربية في عدد من الأمور، ومنها: ارتفاع عدد المسجلين فيها؛ وذلك في اعتقادهم لأسباب، منها كفاءة المعلمين المتخصصين العاملين في تلك البرامج، ونسبة الدعم المادي الخارجي الذي تحصل عليه، وكذلك الشراكات العديدة التي لديها مع المؤسسات الخارجية فيما يخص برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمختلف المؤسسات التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في جمهورية إيطاليا، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. فقد لوحظ أن مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية إيطاليا تختلف فيما بينها من حيث اللغات الشائعة في التدريس والتواصل. ففي بعض المؤسسات يكون التواصل باللغة الإيطالية، والتدريس داخل الفصول بالعربية والإيطالية. وفي مؤسسات أخرى، تُستخدم اللغة الإيطالية في التواصل، وكذلك بقدر كبير في التدريس، لا سيما مع الطلبة المبتدئين. وأما المؤسسات التي يكون أغلب أعضاء الطاقم الإداري فيها من الناطقين بالعربية لغة أولى، فإن التواصل يكون بالعربية فيما بين الإداريين، ويكون التدريس فيها باللغة الإيطالية والعربية. ومن بين جميع المؤسسات، هناك مؤسسة جامعية واحدة تستعمل فيها العربية للتواصل بين المعلمين والطلبة، وهي كذلك اللغة السائدة في التدريس. وفي مؤسسة أخرى، كانت اللغة الولوفية والإيطالية هما اللغتان الشائعتان في التدريس والتواصل.

من جهة أخرى، كشفت الزيارات الميدانية غيابا شبه كامل للغة العربية في اللوحات الإرشادية والإعلانية في أغلب المؤسسات الجامعية، ولعل السبب في ذلك أن الفصول الدراسية التي تُقدم فيها برامج اللغة العربية ليست خاصة ببرنامج اللغة العربية، بل هي مشتركة مع برامج لغات أخرى، ولذلك كانت جميع اللوحات والإعلانات بالإيطالية. وأما في المعاهد والمراكز الإسلامية، فهناك لوحات إرشادية وإعلانية داخل الفصول وخارجها مكتوبة بالعربية لكنها ليست كثيرة، وغالبًا ما تكون عبارات دينية أو مقولات مأثورة، ونحو ذلك.

وأما من حيث التشجيع على التحدث باللغة العربية، فقد لوحظ أن أغلب المؤسسات تنظم أنشطة ثقافية واجتماعية يُحفّز الدارسون من خلالها على الحديث بالعربية. كما لوحظ أن بعض البرامج لا تشجع على الحديث باللغة العربية، لا سيما خارج الفصول الدراسية، باستثناء مؤسسة جامعية واحدة لوحظ أنها تفرض قيودا صارمة على استعمال غير العربية، لا سيما داخل الفصول الدراسية، وكانت العربية فيها هي اللغة المستخدمة تدريسيًا وتواصلًا. ويبدو عمومًا

أن هناك مرونة بين المؤسسات في استخدام لغات أخرى إلى جانب العربية بحيث لا توجد قيود صارمة لديها من هذا الجانب. وعلى بعض المسؤولين ذلك بأن مؤسساتهم تدعم فكرة التعددية اللغوية والثقافية.

أما البنية التحتية، فقد لوحظ أنها في وضع ممتاز، أو أعلى من المتوسط، في معظم المؤسسات، بما في ذلك المباني والفصول الدراسية والمكتبات. وعلى الرغم من وجود المكتبات في أغلب المؤسسات، فإن نصيب الكتب العربية فيها قليل، باستثناء مؤسستين. وهناك مؤسسات ليست تعليمية في الأصل، كالمساجد، لكنها تتميز ببنية تحتية جيدة ومجهزة بما تحتاج إليه من الموارد التعليمية الأساسية. ولوحظ أن بعض المؤسسات يكثر فيها الدارسون من أصول عربية، أو من جنسية معينة، ويبدو أن ذلك يعكس المحيط الذي تقع فيها تلك المؤسسات، لا سيما المساجد وبعض المعاهد الصغيرة.

وأما من حيث التجهيز، فمعظم المؤسسات تتوفر فيها جميع الوسائل التقنية والتعليمية الأساسية، أو حتى المتطورة جداً في بعض المؤسسات. وبعض المؤسسات لديها معامل لغوية ومعامل للحاسب الآلي. غير أنه لوحظ أن المعامل اللغوية يغلب استخدامها من قبل الدارسين في البرامج الأخرى. كما أن التقنية مفعلة بدرجة جيدة ويستخدمها المعلمون والدارسون على حد سواء، سواء كانت مما توفره المؤسسات نفسها، أو كانت أجهزة خاصة بالمعلمين والدارسين أنفسهم. كما يظهر أن بعض المؤسسات تستخدم برامج خاصة بها لإدارة الصفوف.

ومما لوحظ خلال الزيارات الميدانية أن بعض المؤسسات لديها برامج لا تختص بتدريس العربية بل بتدريس القرآن الكريم والعلوم الشرعية، إلى جانب اللغة العربية. ويعمل في تلك المؤسسات مدرسون أغلبهم من الناطقين بالعربية لغة أولى، لكنهم ليسوا متخصصين في تدريس اللغات الأجنبية. من جهة أخرى، أظهرت الزيارات الميدانية أن المناهج ليست موحدة بل تختلف من مؤسسة إلى أخرى، وأغلبها سلاسل تعليمية من مؤسسات خارجية، أو هي من اختيار المدرسين أنفسهم أحياناً.

سابعاً. حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية إيطاليا: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

يعرض هذا القسم ملخصاً شاملاً لنتائج دراسة حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جمهورية إيطاليا؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في تعليم الإسلام واللغة العربية. 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 اللغة العربية في إيطاليا 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 إيطاليا، التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في هذا البلد.

بدايةً، فإن جمهورية إيطاليا تتسم بالتنوع الثقافي والديني؛ حيث تتعدد اللغات والأديان بصورة تعكس التنوع الثقافي والتاريخي لهذا البلد. واللغة الإيطالية هي اللغة الرسمية للدولة، ويتحدث بها معظم السكان. وهناك لغات أخرى تحظى باعتراف رسمي في بعض المناطق، كالفرنسية، والألمانية، والسلوفينية، واللاتينية، وغيرها. وأما اللغات الأجنبية فتأتي في مقدمتها اللغة الإنجليزية؛ إذ إن دراستها إلزامية في النظام التعليمي الإيطالي في جميع المراحل الدراسية. تلمها اللغة الفرنسية التي تدرّس إلزامياً في المرحلة المتوسطة بوصفها لغة أجنبية ثانية. وتأتي اللغة الإسبانية في المرتبة الثالثة، وتدرّس أيضاً في نظام التعليم الإيطالي. كما تحظى اللغة الألمانية بحضور ملحوظ في النظام التعليمي الإيطالي، لكنها تدرس اختياريًا. وبلي هذه اللغات مجموعة من اللغات تعد في المستوى الثاني من حيث عدد المتحدثين، مثل الماندرين الصينية، إلى جانب لغات أخرى مثل العربية التي يتحدث بها نحو ٦٢٠ ألف شخص. وبالنظر إلى التعددية الدينية في الجمهورية الإيطالية، فإن المسيحية الكاثوليكية هي ديانة أكثر السكان. كما توجد ديانات أخرى مثل الإسلام، واليهودية، والبوذية، والهندوسية. وفي ظل هذا التنوع، فإن لمؤسسات تعليم اللغة العربية في إيطاليا دوراً محورياً في نشر الإسلام وتعليم اللغة العربية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة

مشتركة تتمثل في الدعوة إلى الإسلام، وتدرّس العلوم الإسلامية واللغة العربية وثقافتها، وتعليم اللغات الأجنبية. وتنوع الأهداف التي تسعى إليها مؤسسات تعليم اللغة العربية في إيطاليا، وتشمل تعليم الثقافة الإسلامية، وتعليم اللغة العربية والبحث العلمي في مجالاتها، وتعليم اللغات الأجنبية، وتأهيل المختصين في التواصل الثقافي، وبناء مجتمع يقوم على التسامح والمحبة.

وتنوع مؤسسات تعليم العربية في إيطاليا ما بين جامعات، ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتشير نتائج الدراسة إلى أن ٦٠٪ من المؤسسات المستهدفة حاصلة على اعتماد أكاديمي، كما تعتمد ٥٠٪ من المؤسسات اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامج اللغة العربية. أما من حيث الشهادات الممنوحة للطلاب، فإن هذه المؤسسات تقدم شهادات مختلفة تشمل شهادات إتمام برامج تعليم اللغة العربية، وشهادات درجات الدبلوم والبيكالوريوس والماجستير والدكتوراه، إضافة إلى درجة الزمالة. ومن جهة أخرى، تواجه هذه المؤسسات تحديات تتمثل في افتقار ٦٠٪ منها إلى معامل لغوية، وافتقار نصفها إلى الوسائل التعليمية. لكن توفر المكتبات ومعامل الحاسب الآلي في ٦٠٪ من المؤسسات، وتوفر برامج الانغماس اللغوي في معظمها يسهم في تقليل أثر هذه التحديات، ويعزز من دعم عملية التعلم.

وتتفاوت السياسات اللغوية للمؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة، فقد أفادت بعض المؤسسات أن سياستها اللغوية تنص على استخدام اللغة الإيطالية في التدريس والتواصل، فيما أفادت مؤسسات أخرى أن سياساتها اللغوية تقضي باستخدام اللغتين العربية والإيطالية في التدريس والتواصل داخل المؤسسة، وأفادت نسبة ضئيلة من المؤسسات أنها تعتمد العربية في التدريس والتواصل داخل المؤسسة، وذكرت نسبة ضئيلة أخرى أن سياستها اللغوية تتمثل في استخدام اللغتين الإيطالية والوالوفية. كما أفادت نسبة ضئيلة ثالثة بأنها لا تفرض استخدام لغة محددة، وإنما تقوم سياستها اللغوية على تعزيز التعددية اللغوية داخل المؤسسة.

وتعتمد برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في إيطاليا كتبًا دراسية عديدة. ووفقًا للدراسة، فإن أكثرها استخدامًا هي مواد من إعداد المؤسسات نفسها أو معلمها، يليها «الكتاب في تعليم العربية». ولعل كون معظم المؤسسات تعتمد على مواد من إعدادها، قاد إلى انتفاء علاقة ارتباط بين نوع المؤسسة والكتب الدراسية المقررة لديها. وقد أظهرت نتائج تحليل مربع كاي ($X^2(5, N = 10)$) ($p = 0.926$) إلى عدم وجود علاقة ارتباط بين هذين العنصرين. كما أن قياس حجم التأثير باستخدام (Cramér's V) يشير إلى أن ثمة علاقة ضعيفة بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها ($V = 0.190$). توضح هذه النتائج أن نوع المؤسسة لا يحدد بشكل دقيق اختيار الكتب والمقررات الدراسية، بل يكون بناءً على ما يعده المعلم أو المؤسسة، أو ربما يعتمد على اختيارات أخرى لبعض الكتب والمقررات المتاحة.

وتشير نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المشاركين في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بهذه الدراسة طلبية يتشابهون بشكل كبير في العديد من الخصائص الديموغرافية والديموغوية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٨١,٢٠٪ منهم يحملون الجنسية الإيطالية، وينحدر ٦١,٦٥٪ منهم من أصول إيطالية، في حين تعود أصول البقية إلى بلدان أخرى. وعلى مستوى اللغة، أفاد ٧٢,١٨٪ من المشاركين أن اللغة الإيطالية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٦١,٦٥٪ منهم مع عائلاتهم. أما اللغة العربية، فقد أشار ٣,٧٦٪ من الطلبة إلى استخدامها في منازلهم مع أسرهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية بين ٢٠ إلى ٢٤ عامًا وذلك بنسبة ٥٩,٤٠٪، تليها الفئة العمرية من سن ١٠ إلى ١٤ عامًا بنسبة ١٣,٥٣٪، ثم الفئة العمرية من سن ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ١٢,٧٨٪، ثم الفئة العمرية ممن تتجاوزوا ٢٤ عامًا بنسبة ١٢,٠٣٪، وأخيرا فئة الأطفال دون سن ١٠ أعوام بنسبة ٢,٢٦٪ من مجموع الطلبة.

وتأتي دوافع هؤلاء الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية في إيطاليا لأسباب متعددة، وقد تفاوتت الطلبة في تحديد تلك الأسباب، وذكر بعضهم أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق بتلك البرامج، غير أن دوافع الاهتمام بالثقافة العربية جاءت في المقدمة بنسبة ٦٧,٦٧٪، ثم دوافع الإثراء الشخصي بنسبة ٥٥,٦٤٪، وكانت أقل الدوافع هي تحقيق متطلبات الحصول على قبول جامعي بنسبة ١,٥٠٪.

ويصاحب التحاق الطلبة المشاركين ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية نحوها؛ حيث أبدوا رضاهم عن كفاءة المعلمين وتعليقاتهم حول كفاءات طلبتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، وتشجيعهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم. كما أبدى الطلبة رضاهم عن مستوى التواصل مع المعلمين، والدعم المقدم لهم من قبل طاقم التدريس. إضافة إلى ذلك، أبدى الطلبة رضاهم تجاه القيمة التي تضيفها لهم البرامج، ومدى إسهامها في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية. وأظهر الطلبة كذلك رضاهم عن المناهج الدراسية ومدى توافقها مع أهدافهم من دراسة اللغة العربية، وعن تصميم المناهج الدراسية ومحتواها، ودرجة إسهامها في تطوير مستوياتهم اللغوية. وأبدى الطلبة أيضًا رضاهم عن الأنشطة غير الصفية ومستوى دعمها لتعلمهم، وكذلك عن بيئات الفصول الدراسية في مؤسساتهم، بما يشمل الوسائل والتقنية المستخدمة فيها. في المقابل، أظهرت النتائج حياد الطلبة تجاه فرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية المكتسبة، وكذلك تجاه مدى درايتهم بالمنح الدراسية أو المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية. وقد كشفت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي إلى أن معظم العلاقات بين رضا الطلبة ونوع المؤسسات ليست ذات دلالة قوية وبارزة إحصائيًا. ففيما يتعلق برضا الطلبة عن المرافق، فلم تظهر مراكز اللغة (coefficient=1.882, p=0.101)، والجامعات (coefficient=0.295, p=0.642) دلالات إحصائية

قوية. وفيما يتعلق بالموارد التعليمية، فلم تظهر مراكز اللغة ($\text{coefficient} = 0.807, p = 0.201$)، وكذلك الجامعات ($\text{coefficient} = 0.731, p = 0.189$) دلالات ارتباط قوية. كما أن نوع المؤسسة لم يظهر أي تأثير مهم على رضا الطلبة عن البيئة الصفية وجودة الوسائل التعليمية والتقنية. حيث إن معاملات مراكز اللغة والجامعات غير دالة إحصائياً. وفيما يتعلق بالمناهج الدراسية، أظهرت النتائج لمراكز اللغة ($\text{coefficient} = -1.052, p = 0.179$)، وللجامعات ($\text{coefficient} = -0.167, p = 0.750$) أن العلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة عن المناهج ليست ذات دلالة بارزة، غير أن قيمة مربع إيتا (Eta-Square)، أظهرت وجوه علاقة كبيرة وبارزة إحصائياً بين نوع المؤسسة ورضا الدارسين حول المناهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه ($\eta^2 = 0.205$). تشير هذه النتائج إلى أن المؤسسات التعليمية، رغم اعتمادها غالباً على مواد ومناهج من إعدادها الخاص بدلاً من استخدام سلاسل أو كتب معروفة، تظهر تفاوتاً فيما بينها. يؤثر هذا التفاوت بين المؤسسات في جودة محتوى المناهج المقدمة، وهو ما يؤثر على مستوى رضا الطلبة وفقاً للتجربة التعليمية التي تتميز بها كل مؤسسة.

وبالرغم من التصورات الإيجابية التي أبدتها الطلبة تجاه جميع الجوانب المتعلقة بالبرامج التي يلتحقون بها، أفاد بعضهم أن المحتوى التعليمي الحالي لا يلبي جميع احتياجاتهم وأهدافهم. وقد علل معظم الطلبة ذلك بقصر المدة الزمنية المقررة لذلك المحتوى، بينما علل آخرون ذلك بكون المحتوى يركز على جوانب محددة من اللغة دون غيرها. وأفادت فئة من الطلبة أن مستوياتهم في اللغة العربية لا تسمح لهم بتحديد ما إذا كانت المحتوى الحالي يساعد على تحقيق أهدافهم وتلبية احتياجاتهم. وأعرب معظم الطلبة المشاركين عن رغبتهم في التعرف على ثقافة البلدان العربية بمختلف مظاهرها، كالعادات والتقاليد، والفنون والآداب، ولهجات الدول العربية المختلفة. وذكر معظمهم أن البرامج الحالية لا تقدم هذا الجانب بالقدر الكافي لتحقيق هذه الأهداف، رغم أن بعض المعلمين يتناولون في أثناء دروسهم جوانب من الثقافة العربية، لكنها تبقى محدودة وتُركز غالباً على الثقافة الدينية دون غيرها.

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن نصفهم يحملون شهادة الدكتوراه، وأن ٣٣,٣٣٪ منهم يحملون شهادة البكالوريوس، فيما يحمل شهادة الماجستير ١١,١١٪ من المعلمين المشاركين. كما تبين أن ٦١,١١٪ منهم متخصصون في اللغة العربية، إلا أن أكثرهم لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل 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 إيطاليا طرقاً متعددة في تدريسهم للغة العربية. فقد ذكروا استخدامهم لطرق تقليدية، مثل الطريقة السمعية الشفوية، وطريقة التدريس بالترجمة.

وأفاد آخرون أنهم يعتمدون على الطريقة التواصلية والإستراتيجيات المرتبطة بها، كلعب الأدوار والحوارات الجماعية والمناقشات. فيما ذكر بعض المعلمين أنهم يتبعون ما توصي به المناهج المقررة في المؤسسات التي يعملون فيها، دون التقيد بطريقة معينة. وفيما يتعلق بدمج التقنية في التدريس، فقد أفاد المعلمون أنهم يفعلونها بدرجة كبيرة سواء داخل الفصول أو خارجها. وأشار بعضهم إلى اعتمادهم على مواقع متخصصة للحصول على المواد المقررة والمسموعة للأنشطة والواجبات، بالإضافة إلى تفعيل استخدام منصات تعليمية خاصة ببرامجهم، تشتمل على تدريبات وواجبات. وأشار معلمون إلى اقتصار استخدام التقنية على الحالات التي تستدعي ذلك، كتوضيح بعض المفاهيم من خلال الصور ومقاطع الفيديو.

أما بشأن المحتوى التعليمي، فقد أبدى المعلمون المشاركون تصورات مختلفة. فيرى البعض أن المحتوى الحالي ربما يكون جيداً إلى حد كبير، لكنه لا يحقق جميع أهدافه بسبب قصر المدة الزمنية المخصصة له خلال الفصل الدراسي أو الدورة التعليمية. في المقابل، اعتبرت فئة أخرى إلى أن المحتوى في برامجهم بسيط للغاية، وهو بصورته الراهنة ربما يناسب الطلبة المبتدئين فقط. وتظهر النتائج أن نوع المؤسسة التعليمية لا يؤثر بشكل كبير في رضا المعلمين فيما يتعلق بأعباء العمل.

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد شملت جوانب مختلفة، وكان من أبرزها الازدواجية اللغوية؛ حيث تركز البرامج على المستوى الفصيح من اللغة، وتهمل اللهجات المستعملة في الحياة اليومية في الدول العربية. وتحدث بعضهم عن تحديات تتعلق بالدارسين أنفسهم، ومنها غياب بيئة اجتماعية خارجية تحفزهم على ممارسة اللغة. وأوضح أن هذا التحدي تفاقم في السنوات الأخيرة نتيجة توقف برامج الانغماس اللغوي نتيجة للظروف السياسية التي تمر بها الدول التي تستقبل الطلبة. ومن التحديات كذلك نقص الموارد التعليمية الخاصة باللغة العربية، وفرص التطوير المهني للمعلمين، لا سيما وأن العديد منهم ليس لديهم تخصص في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ولتجاوز هذه التحديات، أوصى المعلمون بضرورة إنشاء برامج تطوير مهني للمعلمين، وعقد لقاءات وورش عمل دورية تجمع معلمي اللغة العربية في جمهورية إيطاليا لمشاركة الخبرات. وأكدوا ضرورة إنشاء جمعيات لمعلمي برامج اللغة العربية في جمهورية إيطاليا، لمواجهة التحديات الكثيرة التي تواجههم. وأكد المعلمون كذلك أهمية إبرام الاتفاقيات مع المؤسسات الدولية المختصة لتقديم الدعم اللازم. واقترحوا أيضاً تصميم مناهج حديثة تلي احتياجات الطلبة المتنوعة، وإنشاء منصات إلكترونية تهتم بالمواد التعليمية الخاصة باللغة العربية.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في إيطاليا، أفاد مديرو المؤسسات أن للموارد دورًا حاسمًا في إدارة البرامج. فالمؤسسات تعتمد بنسبة كبيرة جدًا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وهي غير كافية لتوفير بيئة تعليمية مثالية أو دعم للخطط التطويرية. وعلى الرغم من أن بعض البرامج تستفيد من التبرعات والتمويل الحكومي، إلا أن هذا الدعم لا يكفي لتنفيذ ما تتطلبه البرامج من خطط تطويرية. وأشار المديرون كذلك إلى أن برامجهم تعاني نقصًا كبيرًا في الموارد التعليمية، والمعلمين المتخصصين في تدريس العربية بوصفها لغة أجنبية. وعلى الرغم من ذلك، يرى المديرون أن الموارد المتاحة تكفي لضمان استمراريتهما في الوقت الحالي، ولكنها غير كافية لوضع إستراتيجية أو خطط تطويرية مستقبلية.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج. وتفاوتت آراء المديرين بخصوص التسرب؛ حيث أفاد ٤٠٪ منهم أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪ من الطلبة، فيما أفاد ٢٠٪ من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة تقلّ عن ٥٪، في حين أفاد ١٠٪ من المديرين أن النسبة تتراوح بين ١١٪ إلى ١٥٪، وأفاد ١٠٪ آخرون من المديرين أن نسبة التسرب تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، في حين ذكر ٢٠٪ من المديرين أنهم لا يملكون بيانات مؤكدة عن نسب تسرب الطلبة من برامجهم. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركة إلى أسباب شخصية، أو صعوبات تعليمية، فيما يرى بعض المديرين أن تسرب الطلبة يعود لأسباب مالية، أو لعدم الاهتمام الكبير بتعلم العربية مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم. ولم تظهر نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي وجود علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة. فقد كانت النتائج غير دالة إحصائيًا لكل من الجامعات ($\text{coefficient} = 2.700, p = 0.089$)، ومراكز اللغة ($\text{coefficient} = 0.693, p = 0.735$). غير أن نتائج قيمة مربع إيتا (Eta-Square) كشفت عن علاقة قوية جدًا وبارزة إحصائيًا بين معدلات التسرب وعوامل أخرى، بغض النظر عن نوع المؤسسة. فقد تبين أن لنوع الشهادات التي تمنحها البرامج دورًا بارزًا في ذلك؛ حيث كان التسرب مرتفعًا في البرامج التي تمنح شهادات الإتمام فقط ($\eta^2 = 1.000$). كما أظهرت النتائج أن مدة البرنامج تعد عاملًا مؤثرًا في معدلات التسرب الدارسين؛ إذ كانت المعدلات أعلى في المؤسسات التي تكون مدة إنهاء برامجها أطول نسبيًا ($\eta^2 = 0.488$).

وفيما يخص فرص توظيف خريجي برامج اللغة العربية، يُقدّر ٣٠٪ من المديرين المشاركين أن فرص التوظيف متاحة لما يتراوح بين ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الخريجين، ويُقدّر ٣٠٪ آخرون بنسبة تتراوح بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الخريجين، فيما يقدر ٢٠٪ من المديرين أن فرص التوظيف المتاحة

للخريجين لا تزيد عن ٣٠٪، في حين يقدر ٢٠٪ آخرون من المديرين أن فرص التوظيف المتاحة للخريجين تتراوح بين ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ من الخريجين. وأظهرت نتائج الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات ومراكز اللغة نتائج متساوية (coefficient = 19.878, p = 0.989)؛ مما يشير إلى عدم وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة في فرص التوظيف. وعلى الرغم من ذلك، أظهرت قيمة مربع إيتا (Eta-Square) علاقة قوية ($\eta^2 = 0.745$) بين نوع المؤسسة وفرص التوظيف بعد التخرج؛ مما يشير إلى أن نوع المؤسسة قد يلعب دوراً كبيراً في فرص التوظيف، على الرغم من عدم تحقيق دلالة إحصائية.

من ناحية أخرى، قدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية في مؤسساتهم. وشملت هذه المقترحات ضرورة إتاحة برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي؛ وذلك من خلال عقد اتفاقيات تعاون مع مؤسسات خارجية مختصة. كما دعوا إلى تطوير المناهج الدراسية، وتضمين البرامج تدريس اللهجات العربية، والعمل على زيادة الموارد المادية والدعم الحكومي لتمكين المؤسسات من تطوير برامجها.

وختاماً: تظهر النتائج أن مؤسسات تعليم العربية في إيطاليا تلعب دوراً فاعلاً في بعض الجوانب التعليمية، لا سيما فيما يتعلق بالمناهج والمحتوى التعليمي. وبناءً على النتائج السابقة، يمكن تقديم بعض التوصيات لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في جمهورية إيطاليا، وتتضمن هذه التوصيات توفير فرص تطوير مهني مستدامة للمعلمين في جميع الجوانب، مع التركيز على دمج السياق الثقافي في العمليات التعليمية التعليمية. كما يُوصى بتحسين مستوى التغذية الراجعة والملاحظات المقدمة للطلبة، بما يساهم في دعم تطورهم الأكاديمي وتشجيع مشاركتهم في العمليات التعليمية التعليمية. إضافة إلى ذلك، هناك حاجة ماسة لتوفير موارد تعليمية متنوعة وحديثة، وتوظيف التقنية بصورة مثمرة، وتطوير المحتوى التعليمي ليتلاءم مع احتياجات الطلبة المختلفة.



شكر وتقدير

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



د. منصور ميغري.
د. نايف العمري.
د. نجلاء بنت عبدالرحمن الزامل.
أ. نهال بنت علي القحطاني.

فريق جمع البيانات في قارة أوروبا

أ. إبراهيم عز الدين.
أ. أحمد زيدان.
د. إليسا فريرو.
أ. أماني العتيبي.
أ. أمنة شهوفتش.
أ. إيمان الخطابي.
د. إيمان المامي.
د. حسين الخزرجي.
د. ربي 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.

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

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الألف بائي).

