



إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم



جمهورية النمسا



إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية النمسا



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم جمهورية النمسا

ح) مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦ هـ

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

٨٤ ص ؛ ٢٤*١٧ سم. - (التخطيط اللغوي ؛ ٦١)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٦٦١
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٦٩-٩

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	جمهورية النمسا
١٨	أولاً - نبذة عامة
٢١	ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا
٢٦	ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا:
٤٢	رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا
٥٨	خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا:
٧١	سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية
٧٣	سابعًا: حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا:

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

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

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

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

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

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

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

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

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

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

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

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

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

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمة التقرير

شهدت القارة الأوروبية حضورًا 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 للمتعلّمين الأوروبيين، حيث تختلف اختلافًا كبيرًا في بنيتها النحوية ونظامها الصوتي عن اللغات الأوروبية (أويكانوفيتش، ٢٠١٩; Dickins & Watson, 2006). كما أن قلة فرص ممارسة اللغة الغربية خارج الفصول الدراسية، وضعف التواصل مع الناطقين بها، أثّرا سلبيًا في تطوير الطلاقة اللغوية ومهارات التواصل (Forlot., & Luc-chini, 2019).

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

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

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

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

معايير اختيار الدول المستهدفة في قارة أوروبا:

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

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

وقد أسهمت هذه المؤشرات في تحقيق شمولية الدراسة وتنوعها، مع التركيز على اختيار الدول التي تُقدِّم تمثيلاً أكثر 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 تنويع العينة؛ لتشمل الجامعات، والمدارس، والمراكز الإسلامية، والمراكز المتخصصة في تعليم اللغات؛ بهدف مقارنة شتى أساليب التعليم، وتحديد أكثرها فاعليةً وفق سياقات مختلفة ومتعددة.

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

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

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

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

رابعاً - آلية جَمْع البيانات:

اتبع التقرير منهجاً مختلطاً في جَمْع البيانات حول حالة تعليم اللغة العربية في الدول المستهدفة؛ إذ دمج بين البيانات الكمية المتمثّلة في الاستبانات، والكيفية المتمثّلة 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.



جمهورية النمسا



تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغة ثانية حول العالم





أولاً - نبذة عامة

تقع جمهورية النمسا في وسط أوروبا، وعاصمتها فيينا. وتحدها ألمانيا وجمهورية التشيك من الشمال، وسلوفاكيا والمجر من الشرق، وسلوفينيا وإيطاليا من الجنوب، وسويسرا وليختنشتاين من الغرب. وتبلغ مساحة النمسا نحو ٨٣,٨٧٩ كيلو مترًا مربعًا، ويقدر عدد سكانها بنحو ٩ ملايين نسمة (Bischof & Pelinka, 2008).

والنمسا جمهورية ديمقراطية اتحادية، تتألف من تسع ولايات. وهي عضو في الاتحاد الأوروبي، وحلف شمال الأطلسي، ومنظمة الأمم المتحدة، ومجموعة العشرين، ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، ومنظمة التجارة العالمية، وغيرها من المنظمات الدولية (Bischof & Pelinka, 2008).

وهي من الدول المتنوعة ثقافيًا ودينيًا، وتحترم حرية العقيدة والدين. وأكثر الأديان انتشارًا فيها هي المسيحية، ويعتنقها نحو ٧٣٪ من السكان. وأما باقي السكان، فينتمون إلى أديان أخرى، مثل الإسلام، واليهودية، والبوذية، والهندوسية، وغيرها، أو لا يعتنقون أي ديانة (Mattes & Rosenberger, 2014).

يتحدث معظم سكان النمسا اللغة الألمانية التي تُعدّ اللغة الرسمية للدولة. وفيها كذلك لغات أخرى تحظى بالاعتراف الرسمي في بعض المناطق، مثل السلوفينية، والكرواتية، والمجرية، وغيرها. وهذا يعكس التنوع الثقافي والتاريخي الذي تتميز به جمهورية النمسا (Bischof & Pelinka, 2008).

وأما اللغات الأجنبية التي تدرّس في جمهورية النمسا، فتأتي في مقدمتها اللغة الإنجليزية التي تدرّس لغةً أساسيةً إلزاميةً في مناهج التعليم، وهي اللغة الأجنبية الأولى في جمهورية النمسا (Smit, 2019). وتليها في المستوى نفسه من الشعبية والانتشار اللغة الفرنسية والإيطالية والإسبانية واللاتينية، وتدرّس جميعها لغاتٍ ثانيةً في نظام التعليم النمساوي، وبمستويات تختلف بحسب المناطق الجغرافية (Council of Europe, 2016). وأما في المستوى الثاني من حيث الشعبية والانتشار، فنجد لغات شرق أوروبية، مثل الروسية والتشيكية والسلوفاكية، وهي لغات تنتمي لدول لها حدود مشتركة مع جمهورية النمسا (Council of Europe, 2016). وأما في المستوى الثالث، فتأتي لغات مثل البولندية (ويقدر عدد مستخدميها بـ ٣٤ ألفًا)، والعربية (ويقدر عدد مستخدميها بـ ٣١ ألفًا)، والرومانية (ويقدر عدد مستخدميها بـ ٢٠ ألفًا)، والفارسية (ويقدر عدد مستخدميها بـ ١١,٩ ألف شخص)، والصينية (ويقدر عدد مستخدميها بـ ١١,١ ألف متحدث) (Eberhard et al., 2024). وتستعمل معظم هذه اللغات لأغراض ثقافية وشخصية ودينية (Mattes, & Rosenberger, 2014).



وعلى الرغم من أن اللغة العربية ليست من اللغات الرسمية في جمهورية النمسا، فإن عدد مستخدميها يُقدَّر بـ ٣١ ألف شخص (Eberhard et al., 2024)، ويمكن القول إن هذا العدد في تزايد بحسب موقع (Infograt 2023). وهي تدرّس في أربع جامعات على الأقل، مثل جامعة فيينا، وجامعة سالزبورغ، وكذلك في العديد من المعاهد الخاصة والمراكز الإسلامية.

بدأ تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا خلال القرن التاسع عشر في الجامعات أساساً، وكان مرتبطاً بالدراسات الاستشرافية واللاهوتية؛ حيث لم يكن الهدف تعليم العربية لغةً للتواصل، ولكن لفهم النصوص العربية الدينية والتاريخية والثقافية (فلوجل، ١٨٦٥). ففي جامعة فيينا، على سبيل المثال، أنشئ كرسي للدراسات العربية في عام ١٨٨٣ لتعليم اللغة العربية الفصحى والأدب والتاريخ الإسلامي (Elmaz, 2020). وكان هذا الكرسي تابعاً لقسم الدراسات الشرقية، الذي كان يركز على دراسة اللغات والثقافات غير الأوروبية. وبالإضافة إلى جامعة فيينا، كانت هناك جامعات أخرى في جمهورية النمسا تقدم دورات في اللغة العربية، مثل جامعة غراتس وجامعة إنسبروك. وكان عدد الطلبة المهتمين بدراستها محدوداً جداً، وكان أغلبهم من المهتمين بالدراسات الأكاديمية أو الدينية (Elmaz, 2020). وقد مثّل تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا خلال القرن التاسع عشر بداية متواضعة، لكنه وضع اللبنة الأولى لتطور تعليم العربية في العقود اللاحقة؛ حيث ازداد الاهتمام باللغة والثقافة العربية، وصارت هناك حاجة إلى تعليمها لغةً تواصلية (Adid, 2006). ولم تدخل اللغة العربية ضمن المناهج الدراسية في المدارس العامة النمساوية إلا في العقود الأخيرة (Elmaz, 2020). ففي عام ٢٠٠٨، شرعت جامعة فيينا في تقديم دورات لتأهيل معلمي اللغة العربية، وأسهم ذلك في زيادة عدد المدارس التي تدرّس اللغة العربية لغةً اختيارية.

ومن أبرز الأسباب التي دعت إلى تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية في جمهورية النمسا ظاهرة العولمة والهجرة؛ إذ أدت العولمة إلى زيادة التواصل والتبادل الثقافي بين جمهورية النمسا والعالم العربي (Elmaz, 2020). وأدّى تدفُّق المهاجرين واللاجئين من الدول العربية إلى زيادة عدد الناطقين بالعربية في جمهورية النمسا؛ مما زاد الحاجة إلى تعلّم اللغة العربية للتواصل معهم وتوفير الخدمات لهم (Eurostat, 2023). ثم إن جمهورية النمسا تربطها علاقات اقتصادية وسياسية متنامية مع الدول العربية، خاصة في مجالات الطاقة والسياحة والتجارة، وإن تعلم اللغة العربية يمكن أن يفتح أبواباً للعمل في هذه المجالات ويسهم في تعزيز تلك العلاقات (نصار، ٢٠٢٤). علاوة على ذلك، تُعدّ اللغة العربية لغة مهمة لفهم الثقافة والتاريخ الإسلامي، وتعلّمها يمكن أن يساعد في ذلك؛ إضافة إلى أن هناك اهتماماً متزايداً بالدراسات الإسلامية والعربية في الجامعات النمساوية (Elmaz, 2020).

ويذكر الدكتور أحمد نصار (نصار، ٢٠٢٤) أن تعلُّم العربية في جمهورية النمسا يواجه تحديات عديدة. من بينها ندرة المعلمين المؤهلين، وندرة المواد التعليمية المتخصصة، والتركيز في الغالب على اللغة الفصحى؛ مما يجعل من الصعب على المتعلمين التواصل مع المتحدثين بمختلف اللهجات العربية المستخدمة في الحياة اليومية. يضاف إلى ذلك قلة فرص ممارسة اللغة خارج الصفوف الدراسية، وهذا يعوق اكتساب الطلاقة اللغوية والثقة اللازمة للتحدث بها. وهناك أيضًا صعوبات لغوية تتعلق باللغة العربية نفسها؛ إذ تُعدُّ من اللغات الصعبة بالنسبة إلى المتكلمين باللغات الهندية الأوروبية، بسبب نظامها الصوتي المعقّد واختلاف قواعدها النحوية؛ وذلك يتطلب وقتًا وجهدًا كبيرًا من المتعلمين. كما أن نقص التمويل يعوق توفير برامج تعليمية ذات جودة عالية وموارد كافية لتطوير المناهج وتدريب المعلمين.

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا 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 وقفات مع مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا، 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 النمسا. 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 النمسا. وقد أجمالنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة، أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.



ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا

للتعرف على مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا، شملت الدراسة عشر مؤسسات تقدم برامج لتعليم اللغة العربية، وتمحورت حول رسالة المؤسسة، وأهدافها، وسياساتها اللغوية وعدد الموظفين الإداريين العاملين فيها وكذلك عدد الطلبة والمعلمين. 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 تضمّ معامل لغوية أو مكاتب وما مدى غنى تلك المكاتب بالكتب الهادفة ذات الصلة

١. رسالة المؤسسات:

أفادت مؤسسات أن رسالتهما تتمحور حول تعليم اللغة لأبناء الجالية العربية في جمهورية النمسا، وتطويرها علميًا وبحثيًا. وذكرت مؤسسات أخريان أن رسالتهما تتمثل في خدمة المسلمين ودعم التواصل بينهم وإقامة الشعائر الدينية. فيما أفادت خمس مؤسسات أن رسالتها تركز على إتاحة التعليم للجميع وتأهيل جيل مثقف متميز في مختلف مجالات الحياة، والحفاظ على الهوية واللغة العربية بين أبناء الجالية العربية. وأفادت المؤسسة العاشرة، أن رسالتها تتمثل في دعم التعددية اللغوية وتعزيزها في كافة المجالات العلمية والحياتية في جمهورية النمسا.

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا، ويمكن إجمالها حسب الآتي:

- أ. تعزيز الحوار والانفتاح بين الأديان والثقافات.
- ب. تلبية احتياجات المسلمين في جمهورية النمسا.
- ج. رفع مستوى الكفاءة في اللغة العربية بين أبناء الجالية العربية، وتعليم اللغة العربية لأبناء الجالية المسلمة.
- د. تأهيل الدارسين أكاديميًا في اللغة العربية، ودعمها في المجالات العلمية والبحثية.
- هـ. تعليم اللغة العربية ونشرها والمحافظة عليها.

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

تعددت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جمهورية

النمسا؛ حيث شملت جامعات، ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغة. يوضح الجدول (١٩، ١) ملخصاً لهذه الخصائص:

الجدول ١٩، ١: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المؤهلات أو الدَرَجات العلمية التي تَقْدِّمُها 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 / ماجستير / دكتوراه	ما بين ٥٠-٢٠ طالباً	٣٠	٧٠	معتمدة	١٨٨٦	جامعة
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة إتمام / بكالوريوس / ماجستير / دكتوراه	أقل من عشرة طلاب	٤	٦٩	معتمدة	١٩٤٦	جامعة
سنة إلى سنتين	فصلي	شهادة إتمام	أقل من عشرة طلاب	١١	٥	معتمدة	٢٠٠١	جامعة
٦-٣ أشهر	شهري	شهادة إتمام	أقل من عشرة طلاب	١٧	١٣	غير معتمدة	٢٠٠٩	مركز لغة
أكثر من سنتين	أسبوعي	شهادة إتمام	أكثر من ٥٠ طالباً	١٥٠	١٥٠	غير معتمدة	٢٠١٩	مركز لغة
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة إتمام	ما بين ٥٠-٢٠ طالباً	١٣٠	١٥٠	غير معتمدة	١٩٧٥	مركز إسلامي
٦-٣ أشهر	فصلي	شهادة إتمام	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	١٠	١٥	غير معتمدة	١٩٨٠	مركز إسلامي
١٢-٦ شهراً	فصلي	شهادة إتمام	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	١٤	٦	غير معتمدة	١٩٩٥	مركز إسلامي
١٢-٦ شهراً	فصلي	شهادة إتمام	أكثر من ٥٠ طالباً	١٥٠	٢٠٠	غير معتمدة	٢٠٠٩	مركز إسلامي
٦-٣ أشهر	شهري	شهادة إتمام	أقل من عشرة طلاب	٦	٥	غير معتمدة	٢٠٢٢	مركز إسلامي

٤. الأطر العامة التنظيمية والمؤسسية لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا
بيّنت الدراسة أن المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا معتمدة بنسبة ٣٠٪ فقط، وأن أعداد الطلبة المسجلين في مختلف البرامج متباينة. فعدد الطلبة الذكور المسجلين حالياً يتراوح بين ٤ طلاب و ١٥٠ طالباً، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ٥ طالبات و ٢٠٠ 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 ٢٠٪ منهم أنها تتراوح بين ١٠ و ٢٠، أو بين ٢٠ و ٥٠، أو يزيد عن ٥٠ طالباً وطالبة.

وأما الدَرَجات العلمية التي تمنحها تلك المؤسسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٩٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، وتمنح ٢٠٪ منها شهادات البكالوريوس، الماجستير، الدكتوراه. وتبوع ٧٠٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، و ٢٠٪ منها النظام الشهري. وتتراوح المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية بين ٣ و ٦ أشهر في ٣٠٪ من المؤسسات، وقد تمتد لأكثر من سنتين في ٤٠٪ من المؤسسات.



وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متفاوتة. فقد ذكرت ست مؤسسات أن سياساتها اللغوية تنص على استخدام اللغة العربية والألمانية في التدريس والتواصل داخل المؤسسة. وذكرت مؤسستان أنهما تعتمدان سياسة لغوية مزدوجة تنص على استخدام اللغة الألمانية للتواصل واللغة العربية في التدريس. وأفادت إحدى المؤسسات أنها تعتمد سياسة لغوية تقضي باستخدام اللغة العربية في التواصل والتدريس مع جميع صغار السن من الطلبة، واستخدام اللغة الألمانية مع الدارسين الكبار. وأفادت المؤسسة العاشرة، أنها تعتمد سياسة متعددة اللغات، تسمح باستخدام الألمانية والعربية والفرنسية والإيطالية في التواصل داخل المؤسسة، والاقتصار على اللغة العربية في التدريس.

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،١٩):

الجدول ٢،١٩: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٦	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
٣	٣
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
١	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
-	١
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٣	

حيث يتضح أن ٧٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل جميع المهارات في ١٤،٥٧٪ منها. أما بالنسبة لطريقة تنفيذ الاختبار، فإن ٨٥،٧١٪ من المؤسسات التي تجريه تعتمد على الطريقة الورقية، بينما يتم استخدام الحاسب الآلي فيما نسبته ١٤،٢٩٪ 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،١٩) بيان للنتائج:

الجدول ٣،١٩: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة		الإجمالي
	لا	نعم	
هل تتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٨	٢	١٠
هل تتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٦	٤	١٠
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٣	٧	١٠
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٢	٨	١٠

حيث يتبيّن أن ٨٠٪ مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا ليس فيها معمل لغوي، وأن ٦٠٪ منها لا يوجد فيها معمل للحاسب الآلي. في المقابل، هناك مكاتب في ٧٠٪ من تلك المؤسسات، وتتوافر الوسائل التعليمية في ٨٠٪ منها.



وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١،١٩) بيان للنتائج:

الشكل ١،١٩: السلاسل والكتب التعليمية المقررة في المؤسسات المستهدفة



وفقاً للشكل (١،١٩)، تبين نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخداماً عبارة عن مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم؛ وذلك بنسبة 79.13٪، تليها مجموعة تضم «سلسلة أهلاً وسهلاً»، وكتاب «سلسلة المستقبل»، و«نور البيان»، و«في حديقة اللغة العربية»، و«الكتاب في تعليم العربية»، وكتاب «كلامنا»، وجميعها بنسبة متساوية قدرها 78.70٪ لكل منها. وتليها كتب أخرى متفرقة بنسبة استخدامها ضئيلة وقدرها 75.35٪ لكل منها.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ١١٤ طالبًا وطالبة من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا.

١. خصائصهم الديموغرافية والديموغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديموغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا، وعددهم ١١٤ طالبًا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,١٩: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	
	أنثى	
	الإجمالي	
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	١٠
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٤٢
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٢٦
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	٢٥
	أكثر من ٢٤ عامًا	١١
	الإجمالي	١١٤
	النمسا	٦٩
الجنسية	سوريا	٢٩
	مصر	٦
	العراق	٢
	فلسطين	٢
	بنغلاديش	١
	٠,٨٨	



الجنسية	ألمانيا	١	٠,٨٨٪
	الجزائر	١	٠,٨٨٪
	تونس	١	٠,٨٨٪
	الأردن	١	٠,٨٨٪
	إيطاليا	١	٠,٨٨٪
	الإجمالي	١١٤	١٠٠٪
المرحلة الدراسية	الابتدائية	١٨	١٥,٧٩٪
	المتوسطة	٣٦	٣١,٥٨٪
	الثانوية	٢٧	٢٣,٦٨٪
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٢٣	٢٠,١٨٪
	دراسات عليا	٧	٦,١٤٪
	لا يدرس	٣	٢,٦٣٪
	الإجمالي	١١٤	١٠٠٪
البلاد الأصلية	سوريا	٣٨	٣٣,٣٣٪
	النمسا	٢٧	٢٣,٦٨٪
	مصر	١٨	١٥,٧٩٪
	البوسنة والهرسك	٨	٧,٠٢٪
	فلسطين	٥	٤,٣٩٪
	بنجلاديش	٣	٢,٦٣٪
	تونس	٣	٢,٦٣٪
	الشيخان	٢	١,٧٥٪
	العراق	٢	١,٧٥٪
	الجزائر	١	٠,٨٨٪
	المغرب	١	٠,٨٨٪
	اللغة العربية	٦٠	٥٢,٦٣٪
	اللغة الألمانية	٣١	٢٦,٦٨٪
اللغة الأولى	اللغة البوسنية	١١	٩,٦٥٪
	اللغة البنجابية	٤	٣,٦٣٪
	اللغة العربية والألمانية	٢	١,٧٥٪
	اللغة الألمانية والبوسنية	١	٠,٨٨٪
	اللغة الشيشانية	١١٤	١٠٠٪

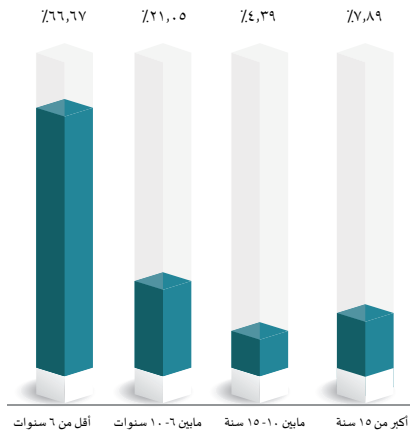
اللغة الأولى	اللغة الفارسية	١	٠,٨٨٪
	اللغة الكردية	١	٠,٨٨٪
	اللغة الإندونيسية	١	٠,٨٨٪
	اللغة الإسبانية	١	٠,٨٨٪
	اللغة الروسية	١	٠,٨٨٪
	الإجمالي	١١٤	١٠٠٪
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة العربية	٣٥	٣٠,٧٠٪
	اللغة العربية والألمانية	٢٨	٢٤,٥٦٪
	اللغة الألمانية	١٨	١٥,٧٩٪
	اللغة الألمانية والبوسنية	٩	٧,٨٩٪
	اللغة الألمانية والإنجليزية	٣	٢,٦٣٪
	اللغة البوسنية	٣	٢,٦٣٪
	اللغة العربية والألمانية والفرنسية	٣	٢,٦٣٪
	اللغة العربية والكردية	٢	١,٧٥٪
	اللغة الألمانية والبنجابية	٢	١,٧٥٪
	اللغة الألمانية والمالطية	١	٠,٨٨٪
	اللغة العربية والألمانية والإنجليزية	١	٠,٨٨٪
	اللغة البنجابية	١	٠,٨٨٪
	اللغة الألمانية والإيطالية	١	٠,٨٨٪
	اللغة الألمانية والإسبانية	١	٠,٨٨٪
	اللغة الألمانية والإندونيسية	١	٠,٨٨٪
	اللغة الألمانية والبوسنية والصربية	١	٠,٨٨٪
	اللغة الألمانية والفارسية	١	٠,٨٨٪
	اللغة الألمانية والروسية	١	٠,٨٨٪
	اللغة الألمانية والشيشانية	١	٠,٨٨٪
	اللغة الألمانية والصربية	١	٠,٨٨٪
	الإجمالي	١١٤	١٠٠٪



بالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة كما تظهر في الجدول (٤،١٩)، فقد توزعوا إلى خمس فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الشباب من ١٠ إلى ١٤ عامًا وذلك بنسبة ٣٦,٨٤٪، تليهم فئة الشباب من ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٢٢,٨١٪، ثم فئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بنسبة ٢١,٩٣٪، ثم فئة الشباب لأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ٩,٦٥٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطلّابات بنسبة ٥٧,٠٢٪، مقارنة بنسبة الطلبة الذكور وقدرها ٤٢,٩٨٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة مثّلوا الأغلبية بنسبة ٣١,٥٨٪، مقارنة بطلبة المرحلة الثانوية الذين مثّلوا نسبة قدرها ٢٣,٦٨٪ وطلبة المرحلة الجامعية الذين مثّلوا ٢٠,١٨٪ من الطلبة المشاركين.

ويتضح من إجابات المشاركين أن ٦٠,٥٣٪ منهم يحملون الجنسية النمساوية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لكثير منهم؛ حيث إن ٣٣,٣٣٪ منهم من أصول سورية، و١٥,٧٩٪ منهم من أصول مصرية. وأفاد ٥٢,٦٣٪ من الطلبة المشاركين أن اللغة العربية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٣٠,٧٠٪ منهم في المنزل مع عائلاتهم. وفي الشكل (٢،١٩) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أول ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية:

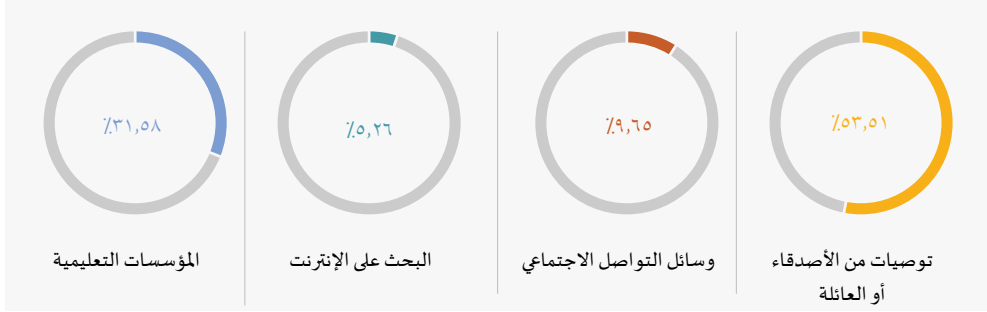
الشكل ٢،١٩: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيّن أن ٦٦,٦٧٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا بتعلم اللغة العربية وهم دون السادسة من عمرهم، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦ و ١٠ سنوات، بنسبة ٢١,٠٥٪، ثم فئة الذين تزيد أعمارهم عن ١٥ سنة، بنسبة ٧,٨٩٪ وكانت النسبة الأدنى، وقدرها ٤,٣٩٪، لمن هم من الفئة العمرية ما بين ١٠ و ١٥ سنة.

وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناءً على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣،١٩):

الشكل ٣،١٩: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربية الملتحقين بها حالياً



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن توصيات الأصدقاء أو العائلة جاءت في الصدارة بنسبة ٥٣,٥١٪، ثم جهود المؤسسة التعليمية بنسبة ٣١,٥٨٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ٩,٦٥٪، فالبحث عبر الإنترنت بنسبة ٥,٢٦٪. وتظهر الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من الطلبة ملتحقون ببرامج ليست مجانية وإنما هي بمقابل مدفوع.

الجدول ٥،١٩: البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مجاني	٣٣	٢٨,٩٥٪
مدفوع	٨٠	٧٠,١٨٪
منحة دراسية	١	٠,٨٨٪
الإجمالي	١١٤	١٠٠٪

مثلما يظهر في الجدول (٥،١٩)، فإن برامج تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٧٠,١٨٪ من الطلبة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ٢٨,٩٥٪ منهم.



الجدول ٦,١٩: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

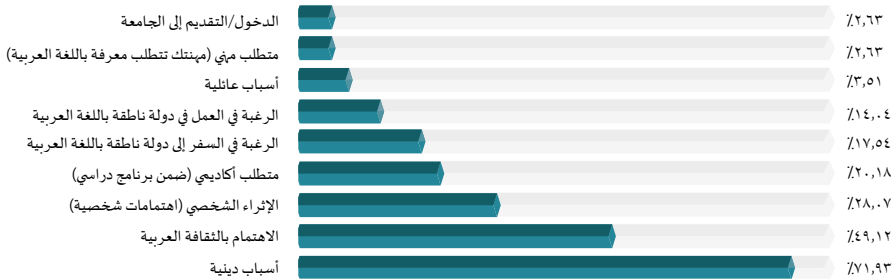
النسبة المئوية	عدد الطلاب	الإجابة
٪٩٨,٢٥	١١٢	لا
٪١,٧٥	٢	نعم
٪١٠٠	١١٤	الإجمالي

وتبين إجابات الطلبة المشاركين أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٪٩٨,٢٥، لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج انغماس لغوي في مقابل ٪١,٧٥ منهم فقط سبق لهم 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 عوامل الدين تأتي في المقدمة، بنسبة ٪٧١,٩٣، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٪٤٩,١٢، تليه دوافع الإثراء الشخصي بنسبة ٪٢٨,٠٧، فالمتطلب الأكاديمي بنسبة ٪٢٠,١٨، ثم الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية بنسبة ٪١٧,٥٤، فالرغبة في السفر للعمل في دولة عربية بنسبة ٪١٤,٠٤، إضافة إلى دوافع أخرى أقل أهمية، مثلما يظهر في الشكل (٤,١٩):

الشكل ٤,١٩: دوافع الدارسين لتعلم اللغة العربية



ومن خلال خمسة أسئلة محدّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٧,١٩) تلخيص لتلك النتائج مرتّبة تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال:

الجدول ٧، ١٩: تصورات الدارسين حول أهمية تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	E - (٥٤)	اتجاه العينة
١	لغة العربية دور مهم في تعزيز التفاهم الثقافي.	٣٥	٧٠	٩	٠	٠	١١٤	٤,٢٣	٠,٣٣	٠,٥٨	٪٨٤,٥٦	أوافق بشدة
		٣٠,٧٠	٪٦١,٤٠	٪٧,٨٩	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠					
٢	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية.	٦٢	٢٨	٨	٨	٨	١١٤	٤,١٢	١,٥١	١,٢٣	٪٨٢,٤٦	أوافق
		٥٤,٣٩	٪٢٤,٥٦	٪٧,٠٢	٪٧,٠٢	٪٧,٠٢	٪١٠٠					
٣	تُعزز مهاراتي في اللغة العربية من تطوري الوظيفي.	٢٠	٤٠	٣٠	٢٣	١	١١٤	٣,٤٨	١,٠٦	١,٠٣	٪٦٩,٦٥	أوافق
		١٧,٥٤	٪٣٥,٠٩	٪٢٦,٣٢	٪٢٠,١٨	٪٠,٨٨	٪١٠٠					
٤	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل.	١٠	٣٩	٣٩	٢٦	٠	١١٤	٣,٢٩	٠,٨٤	٠,٩٢	٪٦٥,٧٩	محايد
		٪٨,٧٧	٪٣٤,٢١	٪٣٤,٢١	٪٢٢,٨١	٪٠,٠٠	٪١٠٠					
٥	يعد إتقان اللغة العربية أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراسي أو مهني.	١٨	٢٨	٣٢	٣٣	٣	١١٤	٣,٢٢	١,٢٢	١,١١	٪٦٤,٣٩	محايد
		٪١٥,٧٩	٪٢٤,٥٦	٪٢٨,٠٧	٪٢٨,٩٥	٪٢,٦٣	٪١٠٠					

فمن حيث دور اللغة العربية في تعزيز التفاهم الثقافي، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٪٦١,٤٠، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٪٣٠,٧٠. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٪٨٤,٥٦، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٣، وانحراف معياري قدره ٠,٥٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

ومن حيث أهمية الدين كدافع إلى تعلم اللغة العربية، لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٪٥٤,٣٩، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٪٢٤,٥٦. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٪٨٢,٤٦، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٢، وانحراف معياري قدره ١,٢٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية الدين في نظر الطلبة المشاركين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في جمهورية النمسا.



وعن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٣٥,٠٩٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٦,٣٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٩,٦٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن إتقان مهارات اللغة العربية في نظر المشاركين عامل مهم في تعزيز تطورهم الوظيفي في جمهورية النمسا.

وعن أهمية تعلم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابتان (أوافق) و (محايد) أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٤,٢١٪ لكل منهما، تليها الإجابة (لا أوافق) بنسبة ٢٢,٨١٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,٧٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل في جمهورية النمسا.

وفيما يتعلق بأهمية اللغة العربية في الجانب الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (لا أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٢٨,٩٥٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٨,٠٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٤,٣٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٢، وانحراف معياري قدره ١,١١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن أهمية اللغة العربية في مجال الدراسة والمهنة في جمهورية النمسا.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨, ١٩) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في جمهورية النمسا 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، ١٩: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جداً	راضٍ	معتدل	غير راضٍ	غير راضٍ جداً	إجمالي	المتوسط	القياس	الاحتراف	النسبة	ت-TEST	اتجاه العينة
١	راضٍ تماماً عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٧٤	٣٥	٤	١	٠	١١٤	٤,٦	٠,٣٦	٠,٦	٪٩١,٩٣	٢٨,٢٥	راضٍ جداً
		٪٦٤,٩١	٪٣٠,٧٠	٪٣,٥١	٪٠,٨٨	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠٠						
٢	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	٧٤	٢٩	١١	٠	٠	١١٤	٤,٥٥	٠,٤٤	٠,٦٦	٪٩١,٠٥	٢٤,٩٧	راضٍ جداً
		٪٦٤,٩١	٪٢٥,٤٤	٪٩,٦٥	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠٠						
٣	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٧١	٣٣	١٠	٠	٠	١١٤	٤,٥٤	٠,٤٢	٠,٦٥	٪٩٠,٧	٢٥,١٥	راضٍ جداً
		٪٦٢,٢٨	٪٢٨,٩٥	٪٨,٧٧	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠٠						
٤	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغوية وتقديمي بقاءة.	٦٧	٣٨	٧	٢	٠	١١٤	٤,٤٩	٠,٤٨	٠,٦٩	٪٨٩,٨٢	٢٣,٠١	راضٍ جداً
		٪٥٨,٧٧	٪٣٣,٣٣	٪٦,١٤	٪١,٧٥	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠٠						
٥	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جداً.	٣٣	٥٦	٢٤	١	٠	١١٤	٤,٠٦	٠,٥٣	٠,٧٣	٪٨١,٢٣	١٥,٥٤	راضٍ
		٪٢٨,٩٥	٪٤٩,١٢	٪٢١,٠٥	٪٠,٨٨	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠٠						
٦	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلي جميع احتياجاتي التعليمية.	٣٦	٥٦	١٤	٨	٠	١١٤	٤,٠٥	٠,٧٢	٠,٨٥	٪٨١,٠٥	١٣,٢٧	راضٍ
		٪٣١,٥٨	٪٤٩,١٢	٪١٢,٢٨	٪٧,٠٢	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠٠						
٧	المرافق العامة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملئمة.	٣٣	٥٥	٢٤	٢	٠	١١٤	٤,٠٤	٠,٥٧	٠,٧٥	٪٨٠,٨٨	١٤,٧٨	راضٍ
		٪٢٨,٩٥	٪٤٨,٢٥	٪٢١,٠٥	٪١,٧٥	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠٠						
٨	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	٣٠	٥٧	٢٠	٧	٠	١١٤	٣,٩٦	٠,٦٨	٠,٨٣	٪٧٩,٣	١٢,٤٦	راضٍ
		٪٢٦,٣٢	٪٥٠	٪١٧,٥٤	٪٦,١٤	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠٠						
٩	أنا راضٍ تماماً عن بيئة الفصل الدراسي، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٣١	٥٤	٢١	٨	٠	١١٤	٣,٩٥	٠,٧٣	٠,٨٦	٪٧٨,٩٥	١١,٨	راضٍ
		٪٢٧,١٩	٪٤٧,٣٧	٪١٨,٤٢	٪٧,٠٢	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠٠						
١٠	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	٣٠	٥٢	٢٤	٨	٠	١١٤	٣,٩١	٠,٧٥	٠,٨٦	٪٧٨,٢٥	١١,٢٦	راضٍ
		٪٢٦,٣٢	٪٤٥,٦١	٪٢١,٠٥	٪٧,٠٢	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠٠						
١١	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلم اللغة العربية.	٢١	٤٧	٤١	٥	٠	١١٤	٣,٧٤	٠,٦٥	٠,٨١	٪٧٤,٧٤	٩,٧٥	راضٍ
		٪١٨,٤٢	٪٤١,٢٣	٪٣٥,٩٦	٪٤,٣٩	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠٠						



م	السؤال	راقي جداً	راقي	متبادل	غير راقي	غير راقي جداً	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١٢	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب.	٢٧	٣٨	٤١	٨	٠	١١٤	٣,٧٤	٠,٨١	٠,٩	٪٧٤,٧٤	٨,٧٥	راضٍ
		٪٢٣,٦٨	٪٣٣,٣٣	٪٣٥,٩٦	٪٧,٠٢	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠٠						
١٣	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم.	١٩	٤٠	٤٥	٨	٢	١١٤	٣,٥٨	٠,٨٢	٠,٩١	٪٧١,٥٨	٦,٨١	راضٍ
		٪١٦,٦٧	٪٣٥,٠٩	٪٣٩,٤٧	٪٧,٠٢	٪١,٧٥	٪١٠٠,٠٠						
١٤	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلّم اللغة العربية.	١٦	٤٠	٤٦	١٠	٢	١١٤	٣,٥١	٠,٨١	٠,٩	٪٧٠,١٨	٦,٠٣	راضٍ
		٪١٤,٠٤	٪٣٥,٠٩	٪٤٠,٣٥	٪٨,٧٧	٪١,٧٥	٪١٠٠,٠٠						
١٥	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية (مثل معامل لمهارات اللغة).	١٨	٣١	٤٩	١٦	٠	١١٤	٣,٤٥	٠,٨٤	٠,٩٢	٪٦٨,٩٥	٥,٢	راضٍ
		٪١٥,٧٩	٪٢٢,١٩	٪٤٢,٩٨	٪١٤,٠٤	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠٠						
١٦	أشعر بأني على دراية كافية بالمنهج الدراسي أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية.	١٤	٨	٤٥	٢٨	١٩	١١٤	٢,٧٤	١,٤	١,١٩	٪٥٤,٧٤	٢,٣٧٠	متبادل
		٪١٢,٢٨	٪٧,٠٢	٪٣٩,٤٧	٪٢٤,٥٦	٪١٦,٦٧	٪١٠٠,٠٠						

ففيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ جداً» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٤,٩١٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٠,٧٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٩١,٩٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٦، وانحراف معياري قدره ٠,٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة الشديد عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في جمهورية النمسا.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفيرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة (راضٍ جداً) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٦٤,٩١٪، تليها الإجابة (راضٍ) بنسبة ٢٥,٤٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٩١,٠٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٥٥، وانحراف معياري قدره ٠,٦٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة الكبير عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في جمهورية النمسا.

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 ٦٢,٢٨٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٨,٩٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٩٠,٠٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٥٤، وانحراف معياري قدره ٠,٦٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة الكبير عن التشجيع الذي يلقونه من معلمهم في برامج اللغة العربية في جمهورية النمسا.

وأما عن رأيهم في تعليقات معلمهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، فقد سجلت الإجابة «راضٍ جداً» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٨,٧٧٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٣,٣٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٩,٨٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤٩، وانحراف معياري قدره ٠,٦٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين الكبير عن تعليقات معلمهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العرب

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٩,١٢٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٨,٩٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٢٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٦، وانحراف معياري قدره ٠,٧٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في جمهورية النمسا، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وأما عن رأيهم حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٩,١٢٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٣١,٥٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٠٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٥، وانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في جمهورية النمسا.

وفيما يخص رأيهم في مدى ملاءمة المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٨,٢٥٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٨,٩٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢١,٠٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٨٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٤، وانحراف معياري قدره ٠,٧٥،



وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في جمهورية النمسا.

وفيما يتعلق برأيهم في مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية لطلبة البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٢٦,٣٢٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٧,٥٤٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٣٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٦، وانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في جمهورية النمسا.

وأما عن مدى رضاهم عن بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٧,٣٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٢٧,١٩٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٨,٤٢٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٩٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٥، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في جمهورية النمسا، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وعن مدى إسهام برنامج اللغة العربية في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٥,٦١٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٢٦,٣٢٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ٢١,٠٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٢٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩١، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في جمهورية النمسا ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وفيما يخص رأيهم في منهج التدريس ومدى توافقه مع أهدافهم من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤١,٢٣٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٥,٩٦٪، فالإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ١٨,٤٢٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٤,٧٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٤، وانحراف معياري قدره ٠,٨١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في جمهورية النمسا وتوافقها مع أهدافهم.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٣٥,٩٦٪، تليها الإجابة

«راضٍ» بنسبة ٣٣,٣٣٪، فالإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٣,٦٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٤,٧٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٤، وانحراف معياري قدره ٠,٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عموماً عن تصميم المناهج المتبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في جمهورية النمسا.

وأما عن رأيهم في مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٩,٤٧٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٥,٠٩٪، ثم الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ١٦,٦٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧١,٥٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٨، وانحراف معياري قدره ٠,٩١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين راضون عموماً عن دروس الدعم والمتابعة التي تخصصها مؤسسات تعليم العربية في جمهورية النمسا للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٠,٣٥٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٥,٠٩٪، ثم الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ١٤,٠٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٠,١٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥١، وانحراف معياري قدره ٠,٩، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين راضون عموماً عن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا.

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 ٤٢,٩٨٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٧,١٩٪، ثم الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ١٥,٧٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٨,٩٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عموماً بشأن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وعن مدى علمهم بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٣٩,٤٧٪، تليها الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ٢٤,٥٦٪، ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٩) أن الوزن النسبي للسؤال



يعادل ٥٤,٧٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٢,٧٤، وانحراف معياري قدره ١,١٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا محايدًا بشأن المنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

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 (٩,١٩) بيان للأسئلة التي طُرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدها:

الجدول ٩,١٩: توفر المحتوى اللغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	٦٥	٤٩	١١٤
		٥٧,٠٢٪	٤٢,٩٨٪	١٠٠٪
٢	هل يمكنك الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على منصّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكن؟	١٠٧	٧	١١٤
		٩٣,٨٦٪	٦,١٤٪	١٠٠٪
٣	هل توجد صحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث تسكن؟	١٥	٩٩	١١٤
		١٣,١٦٪	٨٦,٨٤٪	١٠٠٪
٤	هل من السهل الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية حيث تسكن؟	٥٠	٦٤	١١٤
		٤٣,٨٦٪	٥٦,١٤٪	١٠٠٪
٥	هل من السهل الوصول إلى محطات الراديو باللغة العربية في موقعك؟	٢٧	٨٧	١١٤
		٢٣,٦٨٪	٧٦,٣٢٪	١٠٠٪

ففيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٧,٠٢٪، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٤٢,٩٨٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وأما عن مدى إمكانية الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على منصّات الإنترنت ومواقع الويب وخدمات البث، وما إلى ذلك، فقد رأى ٩٣,٨٦٪ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٦,١٤٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٨٦,٨٤٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ١٣,١٦٪، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وعن مدى سهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية حيث يسكنون، أجاب ٥٦,١٤٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٤٣,٨٦٪، أن الوصول إليها متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وأما عن مدى سهولة الوصول إلى محطات الراديو باللغة العربية في مقر سكنهم، فقد أجاب ٧٦,٣٢٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٢٣,٦٨٪ من الطلبة المشاركين، بأن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

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

أبدى معظم الدارسين رضاهم عن البرامج التي التحقوا بها، وذكر بعضهم، لا سيما طلبة الدراسات العليا، أنهم راضون إلى حد كبير عن تجربتهم، فهم يحظون بمستوى تعليمي جيد، وبيئة تعليمية جيدة، يحرص القائمون عليها على تحقيق أهداف الدارسين واحتياجاتهم. وأشار بعض الدارسين إلى أن القائمين على البرامج حريصون على توفير بيئة تعليمية غير عادية تكون في الوقت نفسه جذابة وشيقة، وهو مصدر رضا كبير في نظرهم. في المقابل، أعرب بعض الدارسين عن شعورهم بأن بعض الجوانب في البرامج لا تزال بحاجة إلى تحسين وتطوير، ومنها أهمية التركيز على كافة مهارات اللغة، لا سيما المهارات الإنتاجية، كمهارة المحادثة، وتوفير معلمين ذوي تأهيل وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية.

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

ذكر الدارسون عددًا من التجارب الإيجابية التي مروا بها منذ التحاقهم بتلك البرامج، ومنها: تمكّنهم من قراءة القرآن الكريم وتفسيره، وهو ما أشار إليه بعض الدارسين في المراكز الإسلامية. ومنها أيضًا حرص البرامج على تكثيف الأنشطة والفعاليات المتعلقة بالثقافة العربية، لتعميق التواصل بين الدارسين، وهذه في رأيهم تجربة إيجابية رائعة مكنتهم من تكوين صداقات جديدة، والتعرف على بعض التقاليد والعادات المرتبطة بثقافة الشعوب العربية. وأعرب بعضهم عن سعادتهم حين تمكنوا بسرعة من استيعاب مبادئ اللغة العربية من خلال الدورات المكثفة التي تنظمها المؤسسات للطلبة المبتدئين لتمكينهم من تحقيق أهدافهم من دراسة اللغة العربية، وهذه



في نظرهم من التجارب الجيدة التي مروا بها.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلمهم في تلك البرامج:

أعرب معظم الدارسين عن موقف محايد في هذا الشأن، فقد رأوا أن التفاعل بينهم وبين مدرسيهم تفاعل عاديّ جداً، وليس بالفعل متميزاً. في المقابل، رأت نسبة منهم قليلة، وهم من طلبة المراكز الإسلامية، أن ذلك التفاعل مثالي ورائع، ووصفوا العلاقة بينهم وبين معلمهم بالعلاقة الودية، فهم قريبون منهم جداً وحريصون على تحفيزهم ودعمهم. ورأت فئة منهم قليلة أن تفاعل المعلمين معهم يحتاج لمزيد من التطوير والتحسين.

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

تفاوتت آراء الطلبة المشاركين في هذا الشأن. فقد أشار بعض الدارسين إلى أن المناهج جيدة ومناسبة وتحقق كثيراً من أهدافهم واحتياجاتهم. فيما رأى آخرون أن المناهج والدورات بشكل عام ليست مكثفة بالقدر الكافي في جميع المستويات، ولا تمكّنهم إلا من تحقيق الحد الأدنى من أهدافهم ومن المهارات اللغوية التي يحتاجونها؛ ولذا فهي بحاجة إلى تطوير وتحسين. وأوضحوا أن المناهج الحالية قد تساعد الدارسين المبتدئين، لكن متعلم العربية لغة ثانية يحتاج معها إلى بذل جهد أكبر خارج البرامج، والاعتماد على مصادر أخرى للوصول إلى هدفه المنشود. وذكر كثير من الطلبة المشاركين أنهم لا يستطيعون تحديد ما إذا كانت البرامج الحالية قادرة على تحقيق أهدافهم واحتياجاتهم كمتعلمي لغة ثانية.

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

تنوعت أهداف الدارسين في هذا الصدد، فقد أشار جميعهم إلى رغبة جادة في التعرف على ثقافة الشعوب العربية، وعاداتهم وتقاليدهم وأساليب التواصل اليومي بينهم، وكذلك استيعاب علاقة الثقافة العربية بالدين الإسلامي. ومنهم من أبدى رغبة في التعرف على جوانب من الثقافة العربية القديمة، وأشار بعضهم إلى ثقافات بلدان بعينها، وخصوصاً منها ثقافة الشعوب الخليجية، والرغبة في السفر إليها. وأما عن مدى إسهام البرامج في تحقيق تلك الأهداف، فقد أشار بعضهم إلى أن البرامج تسعى إلى تحقيق ذلك من خلال أمرين، هما: تمكين الطلبة من فرصة التحدث مع الناطقين الأصليين باللغة العربية، والأنشطة والفعاليات الثقافية التي تنظمها من حين إلى آخر.

رابعاً - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديموغرافية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٢٣ مدرّسا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا. وتمثل نسبة الذكور منهم ٥٦,٥٢٪، في حين يمثل الإناث ٤٣,٨٤٪. وتتراوح أعمار النسبة الكبرى منهم ما بين ٣١ و ٤٠ عاماً، بنسبة ٥٢,١٧٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ و ٥٠ عاماً، بنسبة ٣٠,٤٣٪، ففئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ سنة بنسبة ١٣,٠٤٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرّسين، ونسبتهم ٤٣,٤٨٪، يحملون شهادة الماجستير، تليهم فئة من يحملون شهادة البكالوريوس، بنسبة ٣٩,١٣٪، ثم الذين يحملون شهادة الدكتوراه بنسبة ١٣,٠٤٪. ومن الملاحظ أن ٦٠,٨٧٪ من المدرّسين يحملون الجنسية النمساوية، وأن ٢٦,٠٩٪ منهم يحملون الجنسية السورية. وترجع أصول ٣٩,١٣٪ منهم إلى دولة مصر، وتتنوع أصول الباقين على كل من: سوريا، بنسبة ٢٦,٠٩٪، والنمسا، بنسبة ١٣,٠٤٪. واللغة العربية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٨٢,٦١٪ من المعلمين، مقابل ١٣,٠٤٪ منهم لغتهم الأولى هي الألمانية. ويتضح من الدراسة كذلك أن ٦٥,٢٢٪ من هؤلاء يحملون شهادة علمية في تخصص اللغة العربية، مقابل ٣٤,٧٨٪ منهم هؤلاء ليس لهم مؤهل علمي في هذا التخصص. وفي الجدول (١٠,١٩) تفصيل لهذه الخصائص:

الجدول ١٠,١٩: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	
	أنثى	
	الإجمالي	
الفئات العمرية	١٣	٥٦,٥٢٪
	١٠	٤٣,٤٨٪
	٢٣	١٠٠٪
	٠	٠,٠٠٪
	١	٤,٣٥٪
	١٢	٥٢,١٧٪
	٧	٣٠,٤٣٪
	٣	١٣,٠٤٪
المؤهل الأكاديمي	٢٣	١٠٠٪
	١	٤,٣٥٪
	٩	٣٩,١٣٪
	١٠	٤٣,٤٨٪
	٣	١٣,٠٤٪
	٢٣	١٠٠٪
	١	٤,٣٥٪
	٩	٣٩,١٣٪

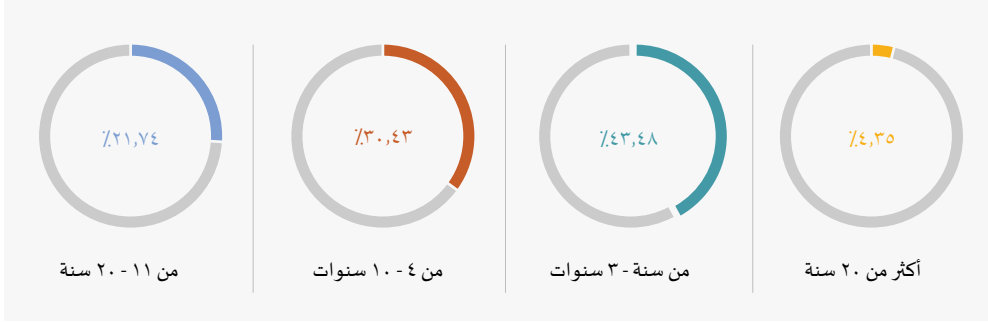


٪٦٠,٨٧	١٤	النمسا	الجنسية
٪٢٦,٠٩	٦	سوريا	
٪٨,٧٠	٢	مصر	
٪٤,٣٥	١	فلسطين	
٪١٠٠	٢٣	الإجمالي	
٪٣٩,١٣	٩	مصر	البلاد الأصلية
٪٢٦,٠٩	٦	سوريا	
٪١٣,٠٤	٣	النمسا	
٪٨,٧٠	٢	فلسطين	
٪٤,٣٥	١	البوسنة والهرسك	
٪٤,٣٥	١	الجزائر	
٪٤,٣٥	١	تونس	
٪١٠٠	٢٣	الإجمالي	
٪٨٢,٦١	١٩	اللغة العربية	اللغة الأم
٪١٣,٠٤	٣	اللغة الألمانية	
٪٤,٣٥	١	اللغة البوسنية	
٪١٠٠	٢٣	الإجمالي	
٪٣٤,٧٨	٨	لا	
٪٦٥,٢٢	١٥	نعم	مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية
٪١٠٠	٢٣		

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

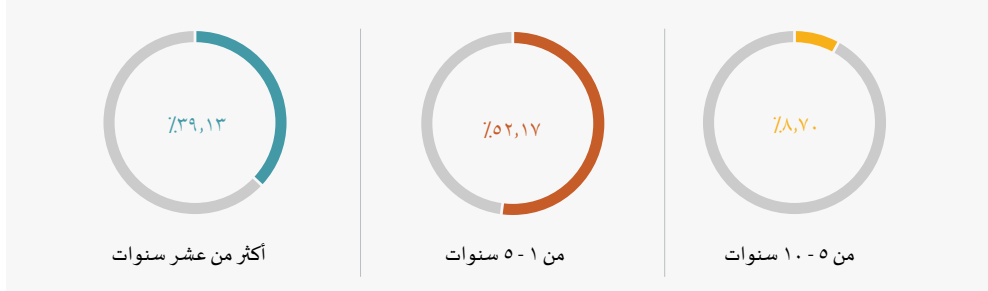
في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان بالنتائج التي تم رصدها:

الشكل ٥,١٩: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحالية



تبين الدراسة أن ٤٣,٤٨٪ من المدرسين المشاركين تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة من سنة واحدة إلى ٣ سنوات، تلهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ٤ و ١٠ سنوات، بنسبة ٣٠,٤٣٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و ٢٠ عاماً، بنسبة ٢١,٧٤٪. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٤,٣٥٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة.

الشكل ٦,١٩: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن ٥٢,١٧٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا لديهم خبرة في المجال تتراوح بين سنة واحدة و ٥ سنوات، تلهم نسبة قدرها ٣٩,١٣٪ لمن لديهم خبرة في المجال تزيد عن ١٠ سنوات، فنسبة قدرها ٨,٧٠٪ لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين ٥ و ١٠ سنوات.

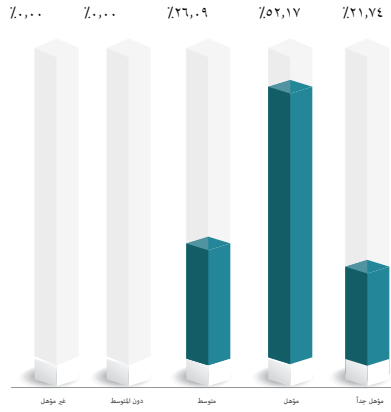
الجدول ١١.١٩: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
٪٧٣,٩١	١٧	لا
٪٢٦,٠٩	٦	نعم
٪١٠٠	٢٣	الإجمالي

وتبيّن نتائج الدراسة كذلك أن ٪٧٣,٩١ من المعلمين المستهدفين لم يسبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٪٢٦,٠٩ منهم سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

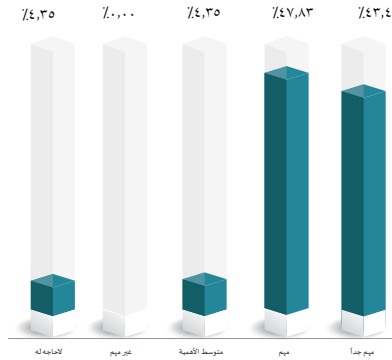


الشكل ١٩: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلمي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



وتبيّن نتائج الدراسة أن ٥٢,١٧٪ من المعلمين المستهدفين يرون أنهم «مؤهّلون» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٢٦,٠٩٪ يرون أنهم «مؤهّلون بدرجة متوسطة» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ٢١,٧٤٪ يرون أنهم «مؤهّلون جداً» لهذه الوظيفة.

الشكل ٨: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٧,٨٣٪ من مدرّسي العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا يرون أن ذلك أمر «مهم»، تليها نسبة منهم قدرها ٤٣,٤٨٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهم جداً»، فيما رأى ٤,٣٥٪ منهم أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية» أو «لا حاجة له».

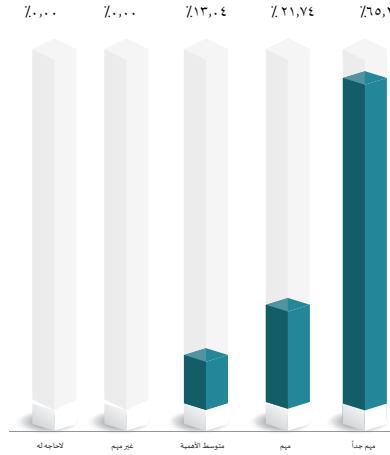
الجدول ١٢،١٩: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
٪٧٨،٢٦	١٨	لا
٪٢١،٧٤	٥	نعم
٪١٠٠	٢٣	الإجمالي

مثلما يظهر في الجدول (١٢،١٩)، تبين الدراسة أن ٪٧٨،٢٦ من أعضاء العينة لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن ٪٢١،٧٤ منهم سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك الحلقات أو الدورات.

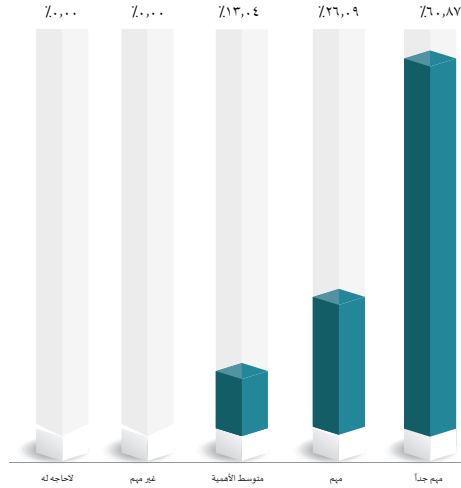
٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصّل بالنتائج:

الشكل ٩،١٩: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



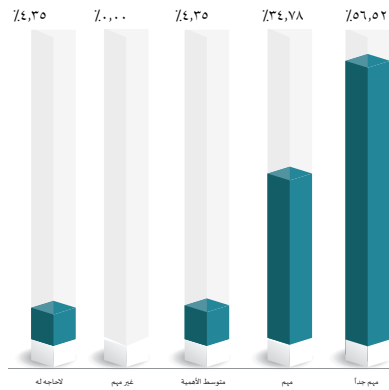
مثلما يظهر في الشكل (٩،١٩)، فإن أغلب المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، ونسبتهم ٪٦٥،٢٢، يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جداً»، فيما رأى ٪٢١،٧٤ منهم أنها «مهمة»، و ٪١٣،٠٤ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١٠,١٩: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



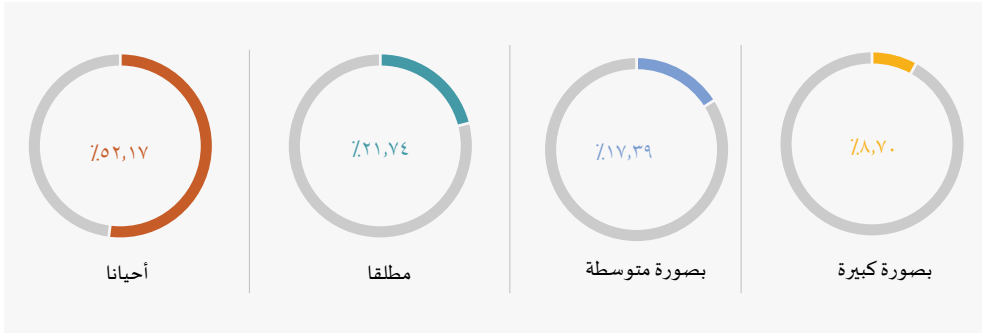
وأما عن جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٦٠,٨٧٪، أنها «مهمة جداً»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٦,٠٩٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ١٣,٠٤٪ منهم أنها أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١١,١٩: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من المدرسين المستهدفين، وقدرها ٥٦,٥٢٪، يرون أن ذلك أمر «مهم جداً»، تليهم نسبة قدرها ٣٤,٧٨٪ يرون أنه «مهم»، فيما ترى نسبة أخرى ضئيلة قدرها ٤,٣٥٪ أنها أمر «متوسط الأهمية» أو «لا حاجة له».

الشكل ١٢,١٩: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٢,١٩) أن ٥٢,١٧٪ من المدرسين المشاركين يستعينون بها «أحيانا»، تليهم نسبة قدرها ٢١,٧٤٪ منهم لا يستعينون بها «مطلقًا»، فنسبة أخرى قدرها ١٧,٣٩٪ منهم يستعينون بها «بدرجة متوسطة»، ونسبة أخيرة منهم قدرها ٨,٧٠٪ يستعينون بها «بدرجة كبيرة».

الجدول ١٣,١٩: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١١	٤٧,٨٣٪
نعم	١٢	٥٢,١٧٪
الإجمالي	٢٣	١٠٠٪

توضح البيانات في الجدول (١٣,١٩) أن ٥٢,١٧٪ من المدرسين المشاركين يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ٤٧,٨٣٪ منهم لا يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٩، ١٤: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المعلمين في برامج اللغة العربية

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
٨,٧٠٪	٢	لا
٩١,٣٠٪	٢١	نعم
١٠٠٪	٢٣	الإجمالي

وتوضح البيانات أيضًا أن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٩١,٣٠٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ٨,٧٠٪ لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٩، ١٥: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
٤,٣٥٪	١	لا
٩٥,٦٥٪	٢٢	نعم
١٠٠٪	٢٣	الإجمالي

وتوضح البيانات في الجدول (١٥، ١٩) أن ٩٥,٦٥٪ من المدرسين المشاركين يستخدمون إستراتيجية لعب الأدوار في دروسهم، توضح في حين لا تستخدمها نسبة ضئيلة منهم، وقدرها ٤,٣٥٪.



الجدول ١٦،١٩: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪١٧،٣٩
نعم	١٩	٪٨٢،٦١
الإجمالي	٢٣	٪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 ٪٨٢،٦١ منهم، فيما لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٪١٧،٣٩.

الجدول ١٧،١٩: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢	٪٨،٧٠
نعم	٢١	٪٩١،٣٠
الإجمالي	٢٣	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٧،١٩) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٪٩١،٣٠، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٪٨،٧٠.

الجدول ١٨، ١٩: مدى دمج السياقات الثقافية في أنشطة التعلم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١	٪٤,٣٥
نعم	٢٢	٪٩٥,٦٥
الإجمالي	٢٣	٪١٠٠

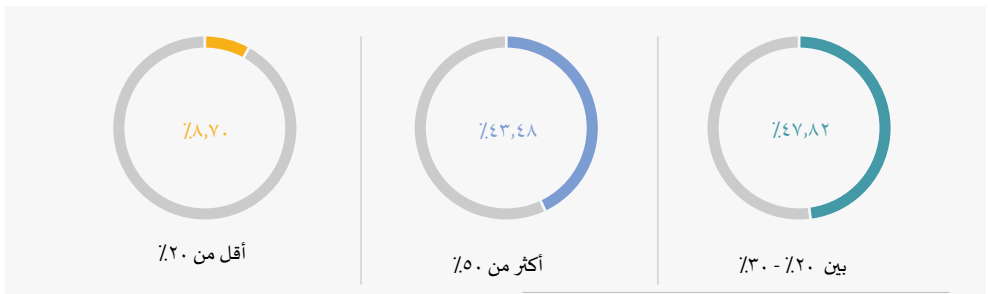
ويبين الجدول (١٨، ١٩) أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٪٩٥,٦٥، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٪٤,٣٥.

الجدول ١٩، ١٩: مدى دمج إستراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢	٪٨,٧٠
نعم	٢١	٪٩١,٣٠
الإجمالي	٢٣	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٩، ١٩) أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٪٩١,٣٠، يطبقون إستراتيجيات التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، في حين لا تستخدمها نسبة ضئيلة منهم، وقدرها ٪٨,٧٠.

الشكل ١٣، ١٩: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٣، ١٩) أن نسبة قدرها ٪٤٧,٨٢ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٪٢٠ إلى ٪٣٠ من الحصة التدريسية، تلهم نسبة قدرها ٪٤٣,٤٨ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٪٥٠ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ٪٨,٧٠ يتحدث طلابهم العربية لأقل من ٪٢٠ من الحصة التدريسية.

٤. تصورات المدرسين بشأن بعض الجوانب التعليمية والإدارية من برامج اللغة العربية في هذا الجزء من الدراسة سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهام الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (٢٠،١٩) مجموعة الأسئلة التي طُرحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ٢٠،١٩: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	بشدة لا أوافق	أجمل	المتوسط	البيان	الانحراف	النسبة	ت-١٢٤٤	اتجاه العينة
١	التواصل مع الطلبة فعال وسهل.	٦	١٠	٦	٠	١	٢٣	٣,٨٧	٠,٩	٠,٩٥	٪٧٧,٣٩	٤,٤	أوافق
		٪٢٦,٠٩	٪٤٣,٤٨	٪٢٦,٠٩	٪٠,٠٠	٪٤,٣٥	٪١٠٠						
٢	التواصل والتعاون مع الزملاء فعال وسهل.	٦	١١	٣	١	٢	٢٣	٣,٧٨	١,٣	١,١٤	٪٧٥,٦٥	٣,٢٩	أوافق
		٪٢٦,٠٩	٪٤٧,٨٣	٪١٣,٠٤	٪٤,٣٥	٪٨,٧٠	٪١٠٠						
٣	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	٢	١٤	٥	١	١	٢٣	٣,٦٥	٠,٧٥	٠,٨٧	٪٧٣,٠٤	٣,٦١	أوافق
		٪٨,٧٠	٪٦٠,٨٧	٪٢١,٧٤	٪٤,٣٥	٪٤,٣٥	٪١٠٠						
٤	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	٣	٩	٦	٥	٠	٢٣	٣,٤٣	٠,٩٤	٠,٩٧	٪٦٨,٧	٢,١٥	أوافق
		٪١٣,٠٤	٪٣٩,١٣	٪٢٦,٠٩	٪٢١,٧٤	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٥	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	٤	٨	٤	٦	١	٢٣	٣,٣٥	١,٣٦	١,١٧	٪٦٦,٩٦	١,٤٣	محايد
		٪١٧,٣٩	٪٣٤,٧٨	٪١٧,٣٩	٪٢٦,٠٩	٪٤,٣٥	٪١٠٠						
٦	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقية.	٢	٩	٨	٢	٢	٢٣	٣,٣	١,٠٨	١,٠٤	٪٦٦,٠٩	١,٤	محايد
		٪٨,٧٠	٪٣٩,١٣	٪٣٤,٧٨	٪٨,٧٠	٪٨,٧٠	٪١٠٠						
٧	تُلبّي الموارد والمواد التعليمية احتياجاتي التدريسية.	٢	٨	٧	٥	١	٢٣	٣,٢٢	١,٠٤	١,٠٢	٪٦٤,٣٥	١,٠٢	محايد
		٪٨,٧٠	٪٣٤,٧٨	٪٣٠,٤٣	٪٢١,٧٤	٪٤,٣٥	٪١٠٠						
٨	يوفر البرنامج للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة.	١	١٠	٧	٣	٢	٢٣	٣,٢٢	١,٠٤	١,٠٢	٪٦٤,٣٥	١,٠٢	محايد
		٪٤,٣٥	٪٤٣,٤٨	٪٣٠,٤٣	٪١٣,٠٤	٪٨,٧٠	٪١٠٠						
٩	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطاً إضافية عليهم.	٢	٧	٧	٥	٢	٢٣	٣,٠٩	١,٢١	١,١	٪٦١,٧٤	٠,٣٨	محايد
		٪٨,٧٠	٪٣٠,٤٣	٪٣٠,٤٣	٪٢١,٧٤	٪٨,٧٠	٪١٠٠						
١٠	المرتّب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرض.	٠	٥	٩	٤	٥	٢٣	٢,٦١	١,١١	١,٠٥	٪٥٢,١٧	١,٧٨	محايد
		٪٠,٠٠	٪٢١,٧٤	٪٣٩,١٣	٪١٧,٣٩	٪٢١,٧٤	٪١٠٠						

ففيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالاً وسهلاً»، تبين نتائج الدراسة أن ٤٣,٤٨٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢٦,٠٩٪ منهم لكل من الإيجابتين «أوافق بشدة» و«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٧، بانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وبنسبة إجماع قدرها ٧٧,٣٩٪؛ 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 ٤٧,٨٣٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و ٢٦,٠٩٪ منهم «موافقون بشدة»، و ١٣,٠٤٪ منهم «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٨، بانحراف معياري قدره ١,١٤، وبنسبة إجماع قدرها ٧٥,٦٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، فتبين نتائج الدراسة أن ٦٠,٨٧٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢١,٧٤٪ «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٥، بانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وبنسبة إجماع قدرها ٧٣,٠٤٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٣٩,١٣٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ٢٦,٠٩٪ منهم بـ «محايد»، فيما أجاب ٢١,٧٤٪ منهم بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٣، بانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وبنسبة إجماع قدرها ٦٨,٧٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبين نتائج الدراسة أن ٣٤,٧٨٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٦,٠٩٪ منهم أجابوا بـ «لا أوافق»، فنسبة متساوية قدرها ١٧,٣٩٪ لكل من الإيجابتين «محايد» و«أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٥، بانحراف معياري قدره ١,١٧، وبنسبة إجماع قدرها ٦٦,٩٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٣٩,١٣٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣٤,٧٨٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة متساوية قدرها ٨,٧٠٪ لكل من الإجابات «أوافق بشدة» و«لا أوافق» و«لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣، بانحراف معياري قدره ١,٠٤، وبنسبة إجماع قدرها ٦٦,٠٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».



وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٣٤,٧٨٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣٠,٤٣٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة قدرها ٢١,٧٤٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٢، بانحراف معياري قدره ١,٠٢، ونسبة إجماع قدرها ٦٤,٣٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم فيما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصا تطويرية مفيدة، أجاب ٤٣,٤٨٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣٠,٤٣٪ أجابوا بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٢، بانحراف معياري قدره ١,٠٢، ونسبة إجماع قدرها ٦٤,٣٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم فيما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغطا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن ٣٠,٤٣٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «أوافق» و «محايد»، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢١,٧٤٪، فالإجابتان «لا أوافق بشدة» و «أوافق بشدة»، بنسبة متساوية قدرها ٨,٧٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٩، بانحراف معياري قدره ١,١، ونسبة إجماع قدرها ٦١,٧٤٪؛ 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 ٣٩,١٣٪ بـ «محايد»، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٢١,٧٤٪ أجابوا بـ «أوافق» و «لا أوافق بشدة»، فنسبة قدرها ١٧,٣٩٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦١، بانحراف معياري قدره ١,٠٥، ونسبة إجماع قدرها ٥٢,١٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

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

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

أشار المعلمون إلى عدد من طرائق التدريس، ومنها الطريقة التقليدية السمعية الشفهية؛ حيث يبدؤون بشرح القاعدة ثم يقدمون عددا من التمارين التي يجيب عنها الدارسون بعد ذلك. ومن



الطرق المستخدمة عندهم أيضًا الطريقة الاستقرائية، التي توجه الدارسين لاستنباط القاعدة من خلال أمثلة تُعرض عليهم. ومنها كذلك طريقة التدريس بالترجمة، وهي شائعة خصوصًا في المؤسسات الجامعية. ومن الطرق المستخدمة أيضًا الطريقة التواصلية، ويصاحبها عندهم عدد من الإستراتيجيات كالتعليم التعاوني، والحوار والمناقشة، ولعب الأدوار، والتطبيقات اللغوية المرتبطة بالحياة اليومية. وأما عن توظيف التقنية، فقد أفاد معظمهم أن التقنية حاضرة في التدريس لكنهم يتفانون في درجة استخدامها، فبعضهم يعتمدون عليها اعتمادًا كليًا، لا سيما في الواجبات والتكاليف اليومية، وبعضهم يستخدمون الوسائل التقنية الحديثة المتوفرة داخل الفصل، كالسبورة الذكية، والمقاطع الصوتية وما هو متاح في بعض المنصات التعليمية المتخصصة.

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

ذكر معظم المعلمين المشاركين أنهم يستخدمون لغات وسيطة في دروسهم، وخصوصًا اللغة الألمانية في المعاهد الجامعية، باعتبار أن الألمانية هي لغة التدريس في الجامعة، حتى في برامج اللغة العربية. وأشار معلمو المعاهد الأخرى إلى أنهم يستخدمون اللغة الألمانية والعربية معًا في التدريس، وغالبًا ما يبدوون الشرح بالألمانية ثم ينتقلون تدريجيًا إلى العربية. ولاحظ بعضهم أن استخدام اللغة الألمانية مرهون بموضوع الدرس ومدى صعوبته، وبحسب حاجة الدارسين لذلك. وأضافوا أن استعمال اللغة الألمانية أصبح ضرورة، لا سيما مع أبناء المهاجرين من الجيل الثالث الذين يصعب معهم الاقتصار على اللغة العربية. ويعتمد التدريس لديهم كذلك على الترجمة؛ لأن استخدام لغة وسيطة صار بمثابة عامل جذب وتشويق للدارسين يحفزهم إلى تعلم اللغة العربية، وأما الاقتصار على اللغة العربية وحدها فقد يسبب لديهم نفورًا من تعلّمها.

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

من التحديات التي أشار إليها المعلمون المشاركون، نقص المحتوى التعليمي والمقررات الدراسية المناسبة للدارسين والتي تراعي جميع المستويات، فالمقررات الموجودة حاليًا، كما يقولون، ربما تناسب متعلمي العربية لغة ثانية، لكنها غير مناسبة لمن يتعلمها بوصفها لغة أجنبية، أو على الأقل للدارسين في جمهورية النمسا. ومن التحديات التي أشاروا إليها أيضًا ضيق الوقت المخصص لتدريس العربية مقارنة بالمحتوى التعليمي المقرر، فدروس العربية محصورة في أيام قليلة من الأسبوع، وهي لا تكفي لتطوير المهارات اللغوية جيدًا لدى الطلبة، بالإضافة إلى أن الدارسين لا تتوافر لهم بيئة اجتماعية تحفزهم على ممارسة اللغة، حتى ولو كان أبaoهم من العرب؛ لأن اللغة السائدة في المنازل هي الألمانية. وهذا ما يجعل تعلّم اللغة العربية تحديًا كبيرًا للدارسين، وينعكس على العملية التعليمية نفسها. ولاحظ بعض المعلمين أن هذه التحديات تدفع بعض الدارسين إلى



عدم الاستمرار في البرامج، لشعورهم بصعوبة كبيرة في تعلم اللغة العربية. ومن التحديات التي أشار إليها المعلمون كذلك ضعف العائد المادي الذي يحصلون عليه من مؤسسات تعليم العربية؛ مما يؤثر في استمرارهم في هذه الوظيفة، أو الاكتفاء بها دون الحاجة لعمل آخر. ومن التحديات كذلك حاجتهم الكبيرة إلى دورات تدريبية وتطويرية في مجال اكتساب اللغة الثانية وتعليمها.

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

قدم المعلمون عددًا من المقترحات في هذا الصدد، ومنها ضرورة عقد الدورات وورشات العمل التطويرية للمعلمين؛ لأن كثيرًا منهم بحاجة كبيرة لتطوير مهاراتهم في تعليم اللغة الثانية بشكل عام. وذكروا أن ذلك يمكن أن يتم عن طريق مختصين وخبراء تستعين بهم المؤسسات نفسها في جمهورية النمسا، أو من خلال التعاون مع المؤسسات الخارجية. واقترحوا كذلك تنظيم لقاءات وندوات بين المعلمين في جمهورية النمسا للإفادة من تجاربهم وخبراتهم، وإقامة المؤتمرات السنوية التي تناقش قضايا تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا وآلية معالجتها. ولاحظوا أن التطور التقني يمكن أن يفيد في تسهيل آلية التواصل فيما بينهم عبر إنشاء بوابة أو منصة تقنية تجمع معلمي اللغة العربية في جمهورية النمسا.

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

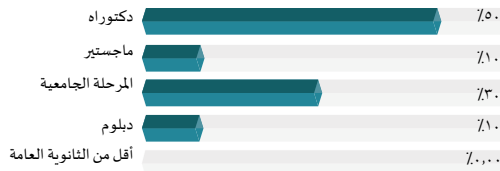
أبدى بعض المعلمين رضاهم عن المحتوى التعليمي والمناهج المقدمة، لكن أغلبهم أعربوا عن عدم رضاهم عن تلك المقررات، وأفادوا أنها قد تكون مناسبة لفئة أخرى من الدارسين لكنها لا تناسب متعلمي اللغة العربية في جمهورية النمسا؛ وذلك لسببين: صعوبة المحتوى المتعلق بمهارة الاستماع، وعدم مراعاة مستويات الدارسين وتطور مهاراتهم. ولاحظ بعضهم أن البرامج الحالية لا تحتوي على أنشطة وتدريب لغوية تساعد الدارسين على تطوير مهاراتهم وكفاءتهم اللغوية. وذكر بعضهم أن اللهجات العربية أصبحت جزءًا مهمًا في اكتساب اللغة العربية وتعليمها، وهي جانب تهمله كثير من المقررات الدراسية الحالية، فضلًا عن غياب الأساليب المحددة لمن أراد تدريسها.

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

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

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

الشكل ١٤،١٩: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن أكثر المديرين المستهدفين، ونسبتهم ٥٠٪، يحملون شهادة الدكتوراه، تلهم نسبة قدرها ٣٠٪ من حملة شهادة البكالوريوس / الليسانس، فنسبة متساوية قدرها ١٠٪ ممن يحملون شهادة الماجستير، أو الدبلوم العالي.

الجدول ٢١،١٩: تخصصات مديري المؤسسات

النسبة المئوية	عدد المديرين	التخصص
٢٠٪	٢	دراسات الترجمة
١٠٪	١	الشريعة الإسلامية واللغة العربية
١٠٪	١	إدارة عامة
١٠٪	١	أصول دين
١٠٪	١	الدراسات العربية
١٠٪	١	الأدب الألماني القديم
١٠٪	١	إدارة الأعمال
١٠٪	١	الإدارة التعليمية
١٠٪	١	علوم القرآن واللغة العربية
١٠٠٪	١٠	الإجمالي

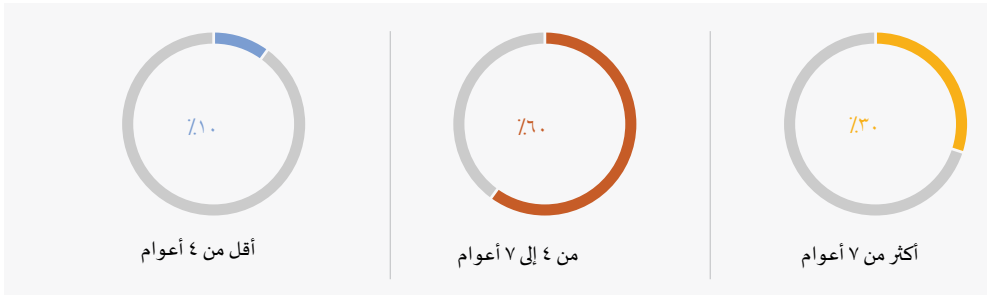
وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٢٠٪ منهم متخصصون في دراسات الترجمة، تلهم نسبة متساوية قدرها ١٠٪ تخصصهم في كل من: الشريعة الإسلامية واللغة العربية، والإدارة العامة، وأصول الدين، والدراسات العربية، والأدب الألماني القديم، وإدارة الأعمال، والإدارة التعليمية، وعلوم القرآن واللغة العربية.

الجدول ٢٢، ١٩: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة العربية	٤	٤٠٪
اللغة الفرنسية	١	١٠٪
اللغة الإنجليزية	٦	٦٠٪
اللغة الإسبانية	١	١٠٪
اللغة الألمانية	٨	٨٠٪
اللغة الإيطالية	٢	٢٠٪
التشيكية	١	١٠٪
اللغة التركية	١	١٠٪
اللغة البوسنية	١	١٠٪
اللغة البرتغالية	١	١٠٪
اللغة الأوردية	١	١٠٪
اللغة البنجالية	١	١٠٪

وأما اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٨٠٪ منهم يتقنون اللغة الألمانية، و ٦٠٪ منهم اللغة الإنجليزية، و ٤٠٪ منهم اللغة العربية، في حين يتقن ١٠٪ منهم اللغة الفرنسية، أو الإسبانية، أو الإيطالية، أو التشيكية، أو التركية، أو البوسنية، أو البرتغالية، أو الأوردية، أو البنجالية.

الشكل ١٩، ١٥: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين



وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٦٠٪، لديهم خبرة في المجال تتراوح بين ٤ إلى ٧ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ تزيد خبرتهم في المجال عن ٧ سنوات، فنسبة ثالثة قدرها ١٠٪ تقل خبرتهم في المجال عن ٤ 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 مفصل بالنتائج:

الشكل ١٩، ١٦: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا، أظهرت الدراسة أن ٨٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد أساسا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وعلى التمويل الحكومي بالنسبة إلى ٣٠٪ من المؤسسات، فيما تعتمد ٢٠٪ منها على التبرعات.

الجدول ٢٣،١٩: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

النسبة المئوية	عدد المؤسسات	الميزانية السنوية
٪٠،٠٠	٠	أكثر من ٥٠٠,٠٠٠ دولار
٪٠،٠٠	٠	٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار
٪٢٠	٢	١٠٠,٠٠٠ دولار - ٢٠٠,٠٠٠ دولار
٪٢٠	٢	٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار
٪٦٠	٦	أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار
٪١٠٠	١٠	الإجمالي

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية يُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٪٦٠ من المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في جمهورية النمسا، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و ١٠٠ ألف دولار أمريكي، أو بين ١٠٠ ألف و ٢٠٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٪٢٠ منها.

الجدول ٢٤،١٩: البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

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

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

الجدول ٢٥،١٩: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

النسبة المئوية	عدد البرامج	الإجابة
٪٨٠	٨	نعم
٪٢٠	٢	لا
٪١٠٠	١٠	الإجمالي

وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج الدراسة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا، تبين الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٨٠٪ من المؤسسات، وغير متاحة في ٢٠٪ منها.

الشكل ١٧،١٩: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادة بالتحويل المصرفي لدى ٩٠٪ من المؤسسات، أو بالدفع الإلكتروني أو الدفع الشخصي بالنسبة إلى ٤٠٪ منها.

الشكل ١٨،١٩: المنح الدراسية والمساعدات المالية لدى البرامج



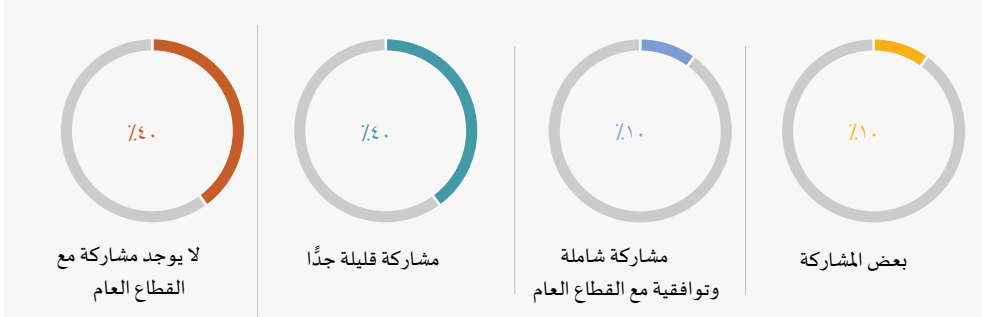
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٩٠٪ من مؤسسات تعليم العربية في جمهورية النمسا لا تقدم دعما ماليا للطلبة، في مقابل ١٠٪ منها فقط لديها منح دراسية.

الجدول ٢٦،١٩: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

النسبة المئوية	عدد المؤسسات	الإجابة
10%	1	نعم
90%	9	لا
100%	10	الإجمالي

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

الشكل ١٩، ١٩: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن 40% من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم يحظى بمشاركة قليلة جداً من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى 40% منهم أيضاً أنه لا توجد مشاركة مع القطاع العام، في حين يرى 10% منهم أنهم يتلقون بعض المشاركة من القطاع العام، أو هي مشاركة شاملة وتوافقية.

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

الجدول ٢٧، ١٩: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللغوي

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	١	10%
لا	٩	90%
الإجمالي	١٠	100%

حيث تبين نتائج الدراسة أن 90% من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا لا تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل 10% منها فقط توفر لطلبتها تلك البرامج. وتبين نتائج الدراسة أن برنامج الانغماس في تلك المؤسسة التعليمية بمقابل مالي يتحمله الطالب، وتتراوح مدته بين ٦ إلى ١٢ شهراً، ولا توفر المؤسسة سكناً للطلبة المعنيين خلال فترة البرنامج.

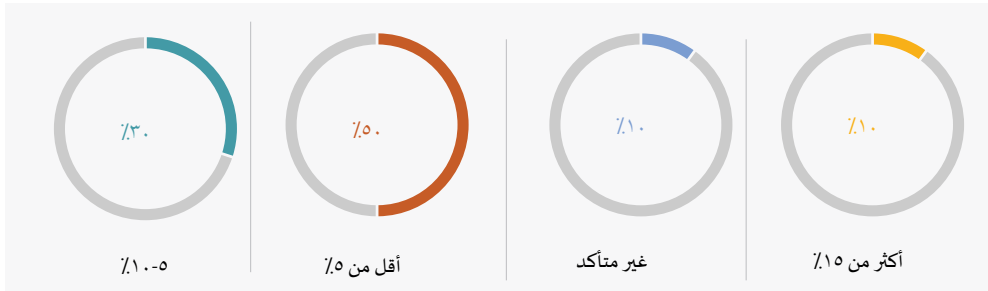
الجدول ٢٨، ١٩: الدول التي تتعاون معها البرامج في برامج الانغماس اللغوي

الدولة	النسبة المئوية
الأردن	33,33%
مصر	33,33%
المغرب	33,33%

ومثلما يظهر من الجدول (٢٨، ١٩)، فإن برامج الانغماس اللغوي المتاحة في هذه المؤسسة تتم في ثلاث دول، وهي: الأردن ومصر والمغرب.

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

الشكل ٢٠، ١٩: معدل التسرب الدراسي في البرامج



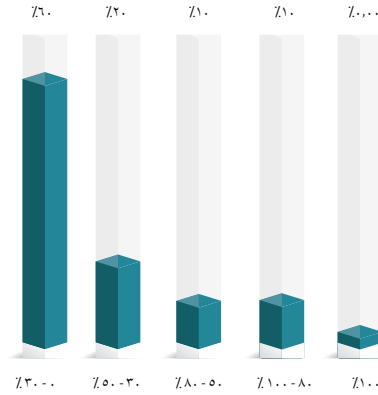
توضح نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية أقل من ٥٪ من الطلبة، ويرى ٣٠٪ منهم أنها تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪ من الطلبة، في حين يرى ١٠٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة تزيد عن ١٥٪ من الطلبة.

الشكل ٢١، ١٩: أسباب التسرب الدراسي في البرامج



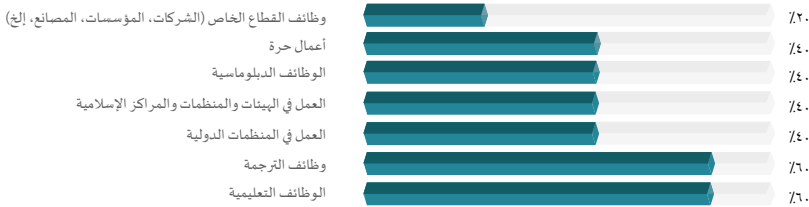
وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٨٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود لأسباب شخصية، ويرى ٥٠٪ منهم أنها نتيجة لصعوبات تعليمية أو لعدم الاهتمام.

الشكل ٢٢,١٩ : معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر 76% من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين 30% أو أقل من الطلبة، تليها نسبة 72% منهم يقدرونها بما بين 30 إلى 50% من الطلبة، فيما يقدر 10% منهم أنها ما بين 50 و 80%، أو ما بين 80 إلى 100% من الطلبة.

الشكل ٢٣,١٩: الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برامج اللغة العربية، فتتصدرها وظائف الترجمة والوظائف التعليمية في رأي 76% من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، يليها العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية، والعمل في المنظمات الدولية، والوظائف الدبلوماسية، والأعمال الحرة، في رأي 74% منهم، ثم وظائف القطاع الخاص في رأي 72% منهم.

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

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

الجدول ١٩، ٢٩: تصورات المديرين بشأن الجوانب الإدارية والتعليمية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التيابن	الانحراف	النسبة	ت-test	اتجاه العينة
١	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٣	٥	٢	٠	٠	١٠	٤,١	٠,٤٩	٠,٧	٪٨٢	٤,٩٧	أوافق
		٪٣٠	٪٥٠	٪٢٠	٪٠,٠٠	٪١٠,٠٠	٪١٠٠						
٢	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٣	١	٦	٠	٠	١٠	٣,٧	٠,٨١	٠,٩	٪٧٤	٢,٤٦	أوافق
		٪٣٠	٪١٠	٪٦٠	٪٠,٠٠	٪١٠,٠٠	٪١٠٠						
٣	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٤	٢	٢	١	١	١٠	٣,٧	١,٨١	١,٣٥	٪٧٤	١,٦٤	أوافق
		٪٤٠	٪٢٠	٪٢٠	٪١٠	٪١٠	٪١٠٠						
٤	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	١	٤	٤	١	٠	١٠	٣,٥	٠,٦٥	٠,٨١	٪٧٠	١,٩٦	أوافق
		٪١٠	٪٤٠	٪٤٠	٪١٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٥	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	١	٥	٢	٢	٠	١٠	٣,٥	٠,٨٥	٠,٩٢	٪٧٠	١,٧١	أوافق
		٪١٠	٪٥٠	٪٢٠	٪٢٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٦	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٢	٣	٣	٢	٠	١٠	٣,٥	١,٠٥	١,٠٢	٪٧٠	١,٥٤	أوافق
		٪٢٠	٪٣٠	٪٣٠	٪٢٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٧	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	١	٤	٣	٢	٠	١٠	٣,٤	٠,٨٤	٠,٩٢	٪٦٨	١,٣٨	أوافق
		٪١٠	٪٤٠	٪٣٠	٪٢٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٨	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم اللغة العربية.	١	٥	٢	١	١	١٠	٣,٤	١,٢٤	١,١١	٪٦٨	١,١٤	أوافق
		٪١٠	٪٥٠	٪٢٠	٪١٠	٪١٠	٪١٠٠						
٩	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٠	٥	٣	١	١	١٠	٣,٢	٠,٩٦	٠,٩٨	٪٦٤	٠,٦٥	محايد
		٪٠,٠٠	٪٥٠	٪٣٠	٪١٠	٪١٠	٪١٠٠						
١٠	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	٠	٢	٤	٤	٠	١٠	٢,٨	٠,٥٦	٠,٧٥	٪٥٦	٠,٨٤	محايد
		٪١٠	٪٥٠	٪٢٠	٪١٠	٪١٠	٪١٠٠						
١١	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	٢	٣	٥	٠	١٠	٢,٧	٠,٦١	٠,٧٨	٪٥٤	١,٢١	محايد
		٪٠,٠٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٥٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						



م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	النسبة	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	٠	١٠	١٠	١٠	٧	١٠	١,٦	١,٠٤	١,٠٢	٢,٣٢	٤,٣٤٠	لا أوافق بشدة
		٢,٠٠٠	٢١٠	٢١٠	٢١٠	٢٧٠	٢١٠٠						

تبين نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا «يوافقون» على أن لدى مؤسساتهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج، تليها نسبة قدرها ٣٠٪ منهم «يوافقون بشدة» على ذلك، فنسبة قدرها ٢٠٪ «محايدون» في ذلك الشأن. وسجل المتوسط المرجح ٤,١٠، بانحراف معياري قدره ٠,٧، ونسبة إجماع قدرها ٨٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة».

وعن رأيهم في مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٣٠٪، فالإجابة «أوافق» بنسبة قدرها ١٠٪. وسجل المتوسط المرجح ٣,٧، بانحراف معياري قدره ٠,٩، ونسبة إجماع قدرها ٧٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا، «يوافقون بشدة» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٢٠٪ «يوافقون» على ذلك أو «محايدون». وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٧، بانحراف معياري قدره ١,٣٥، وكانت نسبة الإجماع ٧٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الموافقة».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابتان «أوافق» و«محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٠٪ لكل منهما، تليهما الإجابتان «أوافق بشدة» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥٠، بانحراف معياري قدره ٠,٨١، ونسبة إجماع قدرها ٧٠٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة 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»، وأجابت نسبة منهم متساوية قدرها ٢٠٪ كذلك بـ«لا أوافق» و«محايد». وسجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٥، بانحراف معياري قدره

٩٢،٠٠، ونسبة إجماع قدرها ٧٠٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة». وعن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، سجلت الإجابتان «أوافق» و«محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٠٪، تليهما الإجابتان «أوافق بشدة» و«لا أوافق»، بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منها. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣،٥، بانحراف معياري قدره ١،٠٢، ونسبة إجماع قدرها ٧٠٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وتظهر نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من المديرين المشاركين «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعا لتعلم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ «محايدون»، فنسبة ثلثة قدرها ٢٠٪ «لا يوافقون» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣،٤، بانحراف معياري قدره ٩٢،٠٠، وكانت نسبة الاتفاق ٦٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة قدرها ٢٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح لهذه الإجابة ٣،٤، بانحراف معياري قدره ١١،١، ونسبة إجماع قدرها ٦٨٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم فيما إذا كانت تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «موافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠٪، فالإجابتان «لا أوافق بشدة» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح لهذه الإجابة ٣،٢، بانحراف معياري قدره ٩٨،٠٠، ونسبة إجماع قدرها ٦٤٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وأما عن ملائمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، فقد أجاب ٥٠٪ من المديرين المشاركين بـ«أوافق»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٠٪ أجابوا بـ«محايد»، فنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل من الإجابات «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» و«أوافق بشدة». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢،٨، بانحراف معياري قدره ٧٥،٠٠، ونسبة إجماع قدرها ٥٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه العينة هو «الحياد».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠٪، ثم الإجابة «أوافق» بنسبة ٢٠٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٢،٧، بانحراف معياري قدره ٧٨،٠٠، ونسبة إجماع قدرها ٥٤٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في جمهورية النمسا، سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٧٠٪، تليها الإجابات «أوافق» و«لا



أوافق» و«محايد» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منها. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ١,٦، بانحراف معياري قدره ١,٠٢، وبنسبة إجماع قدرها ٣٢٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «لا أوافق بشدة».

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 النمسا:

أشار معظم المديرين المشاركين إلى أن نقص الموارد المادية من المشكلات الرئيسة التي يواجهونها بشكل دائم، حتى في المؤسسات الجامعية، لأنه يعوق جهودهم لتطوير البرامج أو التوسع في قبول الدارسين وتوظيف المدرسين المؤهلين، وتنظيم الدورات التدريبية لتأهيل المعلمين الحاليين وتحسين جودة العملية التعليمية. وينعكس ذلك على تصميم مناهج جديدة تناسب الدارسين؛ مما يجعل كثيرًا من البرامج تعوّل على مناهج من الخارج أو على مواد خاصة من إعداد المدرسين أنفسهم، مثلما يجري به العمل في معظم المؤسسات. ومن آثار نقص الموارد أيضًا، كما يرى بعض المديرين، أنه يعوق المؤسسات من تحقيق المعايير اللازمة التي تشترطها الجهات الرسمية في البرامج لاعتماد شهادات التخرج التي تمنحها المؤسسات لطلبتها.

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

قدم المديرون عددًا من المقترحات في هذا الصدد، ومن أهمها: عقد الشراكات واتفاقيات التعاون مع المؤسسات الداخلية والخارجية في مجالات متعددة إدارية وأكاديمية، لوضع المناهج وتأليف الكتب الدراسية المعتمدة والمناسبة، وتوحيد مقررات برامج اللغة العربية في جمهورية النمسا، وكذلك عقد الدورات التدريبية للمعلمين في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وإبرام الاتفاقيات مع المؤسسات الجامعية في العالم العربي للتنسيق حول برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي. ومن الجوانب التي يمكن من خلالها تحسين جودة التعليم، اقترح بعض المديرين المشاركين أن تتيح بعض المؤسسات الخارجية المتخصصة برامج عبر الإنترنت أو عبر المنصات المتخصصة ليتمكن الدارسون في جمهورية النمسا من الاستفادة منها، وإجراء الأبحاث العلمية لتقييم حالة تعليم العربية في جمهورية النمسا ومعالجة مشكلاتها، ورفع مستوى الجودة في برامجها التعليمية.

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

أعرب المديرون المشاركون في هذا الشأن عن أملهم في أن يزداد الوعي لدى الدارسين وأهاليهم

بأهمية اللغة العربية، لا سيما أبناء الجيل الثالث من الجالية العربية، وكذلك توحيد مناهج تعليم العربية في جميع البرامج في جمهورية النمسا، بدلاً من الجهود المتفرقة التي تبذلها المؤسسات، وأن يتوافر المعلمون المؤهلون المتخصصون لتدريس اللغة العربية في جمهورية النمسا. وأشار بعض المديرين المشاركين إلى أن تدريس اللهجات أصبح ضرورة في برامج تعليم العربية، ولذلك فإنهم يعملون على إيجاد وسيلة لتدريس اللهجات العربية في المستقبل. وتحدث بعضهم عن عدد من المبادرات القائمة في جمهورية النمسا، ومنها: إنشاء مركز فيينا الدولي للغة العربية، وهو جهاز يعولون عليه كثيراً لتعزيز برامج تعليم العربية ودعمها على الصعيدين التعليمي والبحثي. وأعربوا عن أملهم في أن تصبح جميع شهادات التخرج التي يحصل عليها الدارسون معتمدة من الجهات الرسمية في الداخل والخارج؛ مما سيعزز في نظرهم نسبة الإقبال على تعلم العربية ورفع قيمتها لدى الدارسين والمهتمين.

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

قدم المديرون المشاركون في هذا الشأن عدداً من المقترحات، ومن أهمها التعاون مع الجامعات في الخارج لاعتماد الشهادات التي تمنحها مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا، وتحسين جودة برامجها ومناهجها، والتعاون مع تلك الجامعات لوضع المناهج وتأليف الكتب والمقررات بما يتناسب مع احتياجات الدارسين في جمهورية النمسا. وأشار بعضهم إلى ضرورة التنسيق مع الجهات المختصة في الدول العربية لتعزيز برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي لدارسي اللغة العربية في جمهورية النمسا. وذكر بعضهم أن لديهم عددًا من المشاريع والمبادرات التي تحتاج إلى دعم مالي وإداري من المنظمات الدولية والهيئات المتخصصة.

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

أفاد مديرو المؤسسات المشاركة أن هناك برامج للغات أخرى تُدرّس إلى جانب العربية، ومنها: الألمانية، والفرنسية، والإيطالية، والتركية، واليابانية، وأوضحوا أنه لا يمكنهم الحكم على تلك البرامج؛ لعدم توفر معلومات كافية بشأنها، لكنهم يعتقدون أن البرامج الجامعية تحظى بالقدر نفسه من الدعم المادي؛ لكونها تقع جميعاً تحت مظلة الجامعة. وأشار مديرو المراكز الإسلامية إلى أنهم يقدمون برامج لتعليم اللغة الألمانية لمن لا يجيدها من أبناء الجالية العربية والمسلمة بشكل عام، وذكروا أن البرنامجين العربي والألماني متشابهان في كثير من الجوانب. ولاحظ بعضهم أن برامج اللغة التركية قد تكون هي الأقرب لبرامج اللغة العربية في جمهورية النمسا.



سادساً - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمختلف المؤسسات التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. فعلى الرغم من أن بعض المؤسسات تنص سياستها اللغوية على اعتماد اللغة العربية وحدها في التواصل والتدريس داخل المؤسسة، لوحظ أن الألمانية تظل هي اللغة الشائعة في التواصل بين المعلمين والطلبة، وكذلك بين الإداريين، ولا تحضر اللغة العربية كلغة تواصل في إدارات البرامج إلا حين يكون الإداريون والمعلمون من الناطقين بالعربية لغة أولى، كما تشجع الألمانية في التدريس أيضاً. وقد لوحظ هذا بدرجة أكبر في المؤسسات الجامعية. ويقلّ أحياناً في بعض المراكز الإسلامية؛ حيث تحضر اللغة العربية في التدريس بنسبة لا بأس بها. ومما لوحظ خلال الزيارات الميدانية كذلك أن لغة التواصل داخل المؤسسات هي في الغالب اللغة الأولى لدى الإداريين والمعلمين، ومثال ذلك مؤسسات شاع فيهما استعمال اللغتين البوسنية والبنغالية في التواصل؛ لأن من يدير المؤسستين هم من البوسنة والبرتغال.

وأما في اللوحات والإعلانات، فللعربية حضور متواضع جداً. فمن بين المؤسسات العشر المستهدفة، هناك مؤسستان فقط تنتشر فيهما اللوحات الإرشادية والإعلانات باللغة العربية، وهما مركزان إسلاميان، وتصاحبهما مع ذلك لوحات وإعلانات باللغة الألمانية. أما بقية المؤسسات، وخصوصاً منها الجامعات، فجميع اللوحات والإعلانات فيها باللغة الألمانية؛ وذلك حتى داخل الفصول الدراسية. وعلى الرغم من ذلك، فقد لوحظ أن نحو ٥٠٪ من المؤسسات تشجع الدارسين فيها وتحفزهم على استخدام العربية في التواصل، وتنظم الأنشطة الثقافية والاجتماعية التي تعزز هذا الأمر، كما أن بعضها تخصص جوائز لمن يلتزم بهذا الأمر، لكنها في الوقت نفسه لا تفرض قيوداً على استخدام اللغات الأخرى.

وأما البنية التحتية، فهي عالية الجودة في معظم المؤسسات المستهدفة، وكذلك في المؤسسات الجامعية، أو هي في حالة لا بأس بها. يُستثنى من ذلك مؤسستان فقط لوحظ أن بنيتيها التحتية متواضعة رغم توفر الوسائل التقنية الأساسية فيهما. كما لوحظ أن معظم المؤسسات لديها مكتبات مدرسية، ونسبة الكتب المدرسية فيها من متوسطة إلى عالية. لكنها جميعها لا تتوافر فيها معامل لغوية، ولا توجد معامل الحاسب الآلي إلا في قليل منها، كما أن وسائل التعليم التقنية مستخدمة ومفعلة في أغلب المؤسسات، لكن بعض المعلمين - وهم قلة - لا يستفيدون منها.

ومن الجدير بالذكر أن أغلب المؤسسات لا تدرّس مناهج محددة، ويغلب على المناهج

والمقررات فيها أنها من إعداد المؤسسات أو المعلمين أنفسهم، كما أن أغلب المدرسين فيها ليسوا من المتخصصين في تعليم العربية لغة ثانية، ويتبعون الطرق التقليدية في التدريس. وأما في الجامعات، فيغلب التركيز بشكل مكثف على طريقة الترجمة سواء في التدريس أو في التدريبات. ومما لوحظ أيضًا خلال الزيارات الميدانية قلة استعمال اللغة العربية خارج سياق الفصل الدراسي، مع غياب التشجيع على ذلك في معظم المؤسسات، باستثناء مؤسسة واحدة فيها محاولات متواضعة لتشجيع الطلبة على التحدث باللغة العربية خارج الفصول الدراسية وبعيدا عن ضغوط الدرس. وعلاوة على ذلك، لم يُلاحظ خلال الزيارات وجود أي قيود على استخدام لغات غير العربية تفرضها المؤسسات على طلبتها.

وأما البنية التحتية داخل المؤسسات فهي في وضع جيّد عموماً، مع توفر وسائل التعليم التقنية الحديثة في معظمها. لكن هناك أيضًا مؤسسات بنيتها التحتية ضعيفة، وتفتقر إلى الموارد التقنية الحديثة، وتعوّل كلياً على وسائل التعليم التقليدية. وأما المكتبات الموجودة داخل المؤسسات، فهي فقيرة جداً من حيث مقتنياتها باللغة العربية، وهي محدودة في مساحتها. وهناك مؤسسات لا تتوفر فيها مكتبات أصلاً، كتلك الملحقة بالمسجد، أو التي تعاني من ضعف كبير في بنيتها التحتية.



سابعًا: حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا:

خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

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

بدايةً، فإن جمهورية النمسا من الدول المتنوعة دينيًا وثقافيًا. وبالرغم من أن أكثر سكانها يعتنقون المسيحية، فهناك ديانات أخرى مثل الإسلام، واليهودية، والبوذية، والهندوسية. ويتحدث معظم النمساويين اللغة الألمانية التي تُعدّ اللغة الرسمية للدولة. وهناك لغات أخرى تحظى باعتراف رسمي في بعض المناطق، مثل السلوفينية، والكرواتية، والمجرية، وغيرها؛ مما يعكس التنوع الثقافي والتاريخي الذي تتميز به جمهورية النمسا. وأما اللغات الأجنبية فتأتي في مقدمتها اللغة الإنجليزية التي تدرّس بشكل إلزامي في النظام التعليمي، وتُعدّ اللغة الأجنبية الأولى في جمهورية النمسا. وتليها في المستوى نفسه من حيث الشعبية والانتشار اللغة الفرنسية والإيطالية والإسبانية واللاتينية، وجميعها تدرّس بوصفها لغاتٍ ثانيةً في نظام التعليم النمساوي. وتأتي في المستوى الثاني لغات شرق أوروبية، مثل الروسية والتشيكية والسلوفاكية، وهي لغات الدول المحادة لجمهورية النمسا. وأما لغات المستوى الثالث، فتأتي لغات مثل البولندية، والعربية، والرومانية، والفارسية، والصينية، وتستعمل معظم هذه اللغات لأغراض ثقافية وشخصية ودينية. وعلى الرغم من أن العربية ليست من اللغات الرسمية في جمهورية النمسا، فإن عدد مستخدميها يقدّر بنحو ٣١ ألف شخص، كما



أنها تدرّس في أربع جامعات على الأقل، مثل جامعة فيينا، وجامعة سالزبورغ، وتدرّس كذلك في العديد من المعاهد الخاصة والمراكز الإسلامية.

وفي ظل هذا الواقع، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في النمسا تلعب دورًا محوريًا في نشر الإسلام وتعليم اللغة العربية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في خدمة المسلمين، ودعم التواصل بينهم، وإقامة الشعائر الدينية، والحفاظ على الهوية واللغة العربية وتعليمها لأبناء الجالية العربية، وتطوير تعليم اللغة العربية علميًا وبحثيًا، وإتاحة التعليم للجميع، وتأهيل جيل مثقف متميز في مختلف مجالات الحياة، ودعم التعددية اللغوية وتعزيزها في كافة المجالات العلمية والحياتية. وتتنوع أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية في النمسا؛ حيث تركز على تلبية احتياجات المسلمين، وتعزيز الحوار والانفتاح بين الأديان والثقافات، وتعليم اللغة العربية لأبناء الجالية العربية، وتأهيل الدارسين أكاديميًا في اللغة العربية، ونشر العربية والمحافظة عليها، ودعمها في المجالات العلمية والبحثية.

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية في النمسا ما بين جامعات، ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتشير نتائج الدراسة إلى أن ٣٠٪ فقط من المؤسسات المستهدفة حاصلة على اعتماد أكاديمي، وأن ٧٠٪ من المؤسسات تعتمد 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 البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. من جانب آخر، فإن مؤسسات تعليم العربية في النمسا تواجه تحديات تتمثل في افتقار ٩٠٪ من المؤسسات المستهدفة إلى برامج الانغماس اللغوي، وافتقار ٨٠٪ منها إلى المعامل اللغوية، إضافة إلى افتقار ٦٠٪ منها إلى معامل الحاسب الآلي. لكن توفر المكتبات والوسائل التعليمية في معظمها يسهم في تقليل أثر التحديات، ويعزز من دعم عملية التعلم.

وتتسم السياسات اللغوية للمؤسسات المستهدفة بهذه الدراسة بقدر كبير من التشابه؛ حيث تتبع غالبيتها سياسة تسمح باستخدام اللغتين العربية والألمانية في التدريس والتواصل، فيما تعتمد بعض المؤسسات سياسة لغوية مزدوجة تسمح باستخدام اللغة العربية في التدريس والألمانية في التواصل، في حين تنص نسبة ضئيلة من المؤسسات على اعتماد اللغة العربية في التدريس والتواصل مع الطلبة الصغار، واستخدام الألمانية مع الدارسين الكبار. وهناك نسبة ضئيلة أخرى من المؤسسات تنص سياستها على تعددية اللغات في التواصل، والاقتران على العربية في التدريس.

وتعتمد برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في النمسا كتبًا دراسية عديدة، وتبين الدراسة أن



أكثرها استخدامًا هي مواد من إعداد المؤسسات نفسها أو معلمها، تليها مجموعة تضم «سلسلة أهلاً وسهلاً»، وكتاب «سلسلة المستقبل»، و«نور البيان». ولم تظهر نتائج تحليل مربع كاي وجود علاقة ارتباط قوية بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة

($X^2(7, N = 10) = 8.838, p = 0.264$). ومع ذلك، أظهر قياس حجم التأثير باستخدام Cramér's (V) أن ثمة علاقة قوية بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها ($V = 0.525$). وهو ما يؤكد أن اعتماد المؤسسات على كتب ومواد من تصميمها يعد ممارسة شائعة لدى المؤسسات، ويأتي في المقام الأول الاعتماد على المحتوى التعليمي المصمم داخليا حتى وإن صاحبه كتب وسلاسل تعليمية أخرى معروفة.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بهذه الدراسة طلبة يتفاوتون في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديمولوجية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٦٠,٥٣٪ منهم يحملون الجنسية النمساوية، وينحدرون من أصول مختلفة، فيما يحمل بقية الطلبة جنسيات مختلفة. وعلى مستوى اللغة، أفاد ٥٢,٦٣٪ من المشاركين أن اللغة العربية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٣٠,٧٠٪ منهم مع عائلاتهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية بين ١٠ إلى ١٤ عامًا وذلك بنسبة ٣٦,٨٤٪، تليها الفئة العمرية من سن ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٢٢,٨١٪، ثم الفئة العمرية من سن ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بنسبة ٢١,٩٣٪، تليها الفئة العمرية ممن تجاوزوا ٢٤ عامًا بنسبة ٩,٦٥٪، ثم فئة الأطفال دون سن ١٠ أعوام بنسبة ٨,٧٧٪ من مجموع الطلبة المشاركين. وتأتي دوافع هؤلاء الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية في النمسا لأسباب متعددة، وقد تفاوتت الطلبة في تحديد تلك الأسباب، كما ذكر بعض الطلبة أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق بتلك البرامج، غير أن الدوافع لأسباب دينية جاءت في المقدمة بنسبة ٧١,٩٣٪، تليها دوافع الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٤٩,١٢٪، وكانت أقل الدوافع هي الرغبة في العمل في دولة عربية بنسبة ١٤,٠٤٪.

ويصاحب التحاق الطلبة المشاركين ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية نحوها؛ حيث أظهرها رضاهم بشكل عام عن معظم جوانب تلك البرامج. وقد برزت تصوراتهم الإيجابية بشكل خاص تجاه معلمهم؛ حيث أظهرها درجة عالية من الرضا عن الكفاءة المهنية للمعلمين، وتعليقاتهم حول كفاءات طلبتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، وتشجيعهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم، وكذلك فيما يخص مناسبة التواصل مع المعلمين ومستوى الدعم المقدم منهم. كما أظهر الطلبة تصورات إيجابية تجاه بقية الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم اللغة العربية التي يلتحقون بها؛ حيث أظهرها رضاهم عن القيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في التعريف

بثقافة الدول والشعوب العربية، وكذلك الحال تجاه تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم. وامتدت تصورات الطلبة الإيجابية إلى عناصر أخرى تتضمن الأنشطة غير الصفية، وفرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية، والموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية، والمرافق العامة بها، وبيئة الفصل الدراسي. من جانب آخر، فقد أظهر الطلبة عدم الرضا تجاه مستوى درايتهم بالمنهج الدراسي وبرامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية. وقد أظهرت النتائج تقييم رضا الطلبة عن بعض الجوانب المتعلقة ببرامجهم حسب نوع المؤسسات التي يلتحقون بها، فوفقاً لنتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي تبين عدم وجود ارتباط كبير بنوع المؤسسة على رضا الدارسين تجاه مرافقها التعليمية. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة لمراكز اللغة ($\text{coefficient} = -0.893$) وللجامعات ($p = 0.142$) وللجامعات ($\text{coefficient} = 1.022$, $p = 0.230$)؛ مما يشير إلى علاقات ليست ذات دلالة إحصائية. وفيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية، فلم تكشف النتائج - كذلك - عن وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة؛ حيث كان لمراكز اللغة تأثير ضعيف في رضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية ($\text{coefficient} = 0.162$, $p = 0.777$)، وكذلك جاء الأمر نفسه في الجامعات ($\text{coefficient} = 1.251$) ($p = 0.089$). أما ما يتعلق بالمناهج التعليمية والمحتوى التعليمي الذي تقدمه المؤسسات ورضا الدارسين حوله، فقد أظهرت النتائج أن نوع المؤسسة يؤثر بشكل كبير في رضا الطلبة لا سيما الملتحقون بالجامعات منهم؛ إذ أظهرت مراكز اللغة ($\text{coefficient} = 2.127$, $p = 0.003$) والجامعات ($\text{coefficient} = 3.312$, $p = 0.000$) وهي علاقات ذات دلالة إحصائية بارزة. غير أن نتيجة مربع إيتا (Eta-Square)، أظهرت أن هذه العلاقات وإن بدا بعضها بارزاً إحصائياً إلا أنها تعد طفيفة. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة للعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة عن المنهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه للدارسين ($\eta^2 = 0.560$)، وكذلك بين نوع المؤسسة ورضا الدارسين عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية ($\eta^2 = 0.250$). ولكن الحدود التي تفصل بين مستويات الرضا أثبتت دلالة إحصائية، ما يعني أن الطلبة يميزون بوضوح بين «غير راضي»، «محايد»، و«راضي» بغض النظر عن نوع المؤسسة.

وتفاوتت آراء الطلبة حول مدى توافق المناهج الحالية مع أهدافهم واحتياجاتهم؛ حيث أشار بعضهم إلى أن المناهج جيدة ومناسبة، وتحقق كثيراً من أهدافهم واحتياجاتهم. فيما رأى آخرون أن المناهج ليست مكثفة بالقدر الكافي في جميع المستويات، ولا تزودهم إلا بالحد الأدنى من أهدافهم واحتياجاتهم. وأوضحوا أن المناهج الحالية قد تساعد الطلبة المبتدئين، لكن متعلم العربية بوصفها لغة ثانية يحتاج معها إلى بذل جهد ذاتي كبير ليحقق أهدافه. وذكر كثير من الطلبة المشاركين أنهم لا يستطيعون تحديد ما إذا كانت البرامج الحالية قادرة على تحقيق أهدافهم



واحتياجاتهم. من جهة ثانية أشار جميع الطلبة إلى رغبتهم الجادة في التعرف على ثقافة الشعوب العربية، وعلاقتها بالدين الإسلامي. ومنهم من أبدى رغبة في التعرف على جوانب من الثقافة العربية القديمة، وأشار بعضهم إلى ثقافات بلدان بعينها، وخصوصاً ثقافة الشعوب الخليجية. وأما عن مدى إسهام البرامج في تحقيق هذه الرغبة، فقد أشار بعضهم إلى أن البرامج تسعى إلى تحقيق ذلك من خلال توفير فرص للطلبة للتحدث مع الناطقين الأصليين باللغة العربية، ومن خلال الأنشطة والفعاليات الثقافية التي تنظمها من حين إلى آخر.

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن أغلب المعلمين ونسبتهم ٤٣,٤٨٪ يحملون شهادة الماجستير، وأن ٣٩,١٣٪ منهم يحملون شهادة البكالوريوس، فيما يحمل شهادة الدكتوراه ١٣,٠٤٪ منهم. كما تبين أن ٦٥,٢٢٪ منهم متخصصون في اللغة العربية. من جهة ثانية، فإن ٧٣,٩١٪ منهم لم تسبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن نصف المعلمين تقريباً المعلمين تتراوح خبرتهم بين سنة واحدة و٥ سنوات في مجال تعليم اللغة العربية، فيما تزيد خبرة البقية عن ٥ سنوات.

ويوظف المعلمون في برامج تعليم العربية في النمسا طرقاً متعددة في عملياتهم التدريسية. حيث أشاروا إلى عدد من طرق التدريس منها التقليدية كالسمعية الشفهية؛ حيث يبدوون بشرح القاعدة، ثم يقدمون عدداً من التدريبات ليجيب عنها الطلبة. ومن الطرق المستخدمة عندهم أيضاً الطريقة الاستقرائية، التي توجه الطلبة لاستنباط القاعدة من خلال أمثلة معطاة. ومن الطرق كذلك طريقة التدريس بالترجمة، وهي شائعة بشكل أكبر في المؤسسات الجامعية. ومن الطرق المستخدمة أيضاً، الطريقة التواصلية، وما يصاحبها من إستراتيجيات تفاعلية كالنعلّم التعاوني، والحوار والمناقشة، ولعب الأدوار، والتطبيقات اللغوية المرتبطة بالحياة اليومية. وأما عن توظيف التقنية، فقد أفاد معظم المعلمين أن التقنية حاضرة في تدريسهم لكنهم يتفاوتون في درجة استخدامها، فبعضهم يعتمدون عليها اعتماداً كلياً، لا سيما في الواجبات والتكاليف اليومية، وبعضهم يستخدمون الوسائل التقنية الحديثة المتوفرة داخل الفصل، كالسبورة الذكية، والمقاطع الصوتية وما هو متاح في بعض المنصات التعليمية المتخصصة. ولفحص مدى تأثير إستراتيجيات وطرق التدريس التي يوظفها المعلمون في تفاعل الطلبة، تناولت الدراسة مجموعة منها مثل المناقشات الجماعية، والترجمة إلى اللغة الأم للمتعلم، والتمارين التفاعلية، ودمج السياق الثقافي، والتعلّم التعاوني. وأظهرت النتائج أن معظم هذه الإستراتيجيات والطرق لم تقترن بعلاقة إحصائية قوية تعزز تفاعل الطلبة. وعلى الرغم من توظيف المعلمين لعدد من الطرق والإستراتيجيات في التدريس إلا أن ذلك لم ينعكس على رضا الدارسين وتفاعلهم معها؛

إذ تشير نتائج تحليل الارتباط المتسلسل الثنائي (The biserial correlation) أن ليس ثمة علاقة ارتباط وثيقة أو ذات دلالة إحصائية بين رضا الطلبة عن العملية التعليمية وفاعليتها والتنوع بين طرق التدريس لدى المعلمين. فقد كانت العلاقة بين إستراتيجية لعب الأدوار -على سبيل المثال- ورضا الطلبة سلبية ($r_{pb} = -0.071, p = 0.585$)، وكذلك الأمر فيما يتعلق بإستراتيجيات التعليم التعاوني وتوظيفها في التدريس ($r_{pb} = 0.095, p = 0.578$)؛ مما يشير إلى أن بعض الإستراتيجيات التفاعلية قد لا تتماشى مع تفضيلات الطلبة، وبالتالي تؤثر سلباً في مستويات رضاهم. غير أن الأمر مغاير في نتيجة استخدام طريقة التدريس بالترجمة، فجاءت نتائجها مؤثرة وبارزة إحصائياً ($r_{pb} = 0.333, p = 0.032$)، وهذا يشير إلى أن استخدام طريقة التدريس بالترجمة قد يسهم في رفع مستوى اندماج الطلبة وتفاعلهم. وقد يكون تعليل هذه النتيجة مقبولا إذا ما استدعينا أن تعلم اللغة العربية في تلك السياقات يجيء بوصفها لغة أجنبية؛ ولذا ربما تنشط ويتفاعل الدارسون معها أكثر من غيرها، فتبدو مفضلة لديهم. وعلى ضوء هذه النتيجة، قد يكون من المفيد تجربة مزيج من الإستراتيجيات والطرق التدريسية أو تفعيلها بشكل صحيح، أو تطوير أخرى جديدة، مع الاستمرار في البحث والتنوع لاكتشاف طرق أخرى تضمن ارتفاع مستوى التفاعل الطلابي.

وأبدى المعلمون المشاركون تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المستخدم في برامج تعليم اللغة العربية. وتنوّعت إجاباتهم في هذا الصدد؛ حيث أعرب بعضهم عن رضاهم عن المناهج الحالية، فيما أعرب أغلبهم عن عدم رضاهم عن تلك المناهج، وأفادوا أنها لا تناسب طلبة اللغة العربية في جمهورية النمسا؛ وذلك لصعوبة المحتوى المتعلق بمهارة الاستماع، ولعدم مراعاة مستويات الطلبة وتطور مهاراتهم. وذكر بعضهم أن البرامج الحالية لا تحوي أنشطة وتدرّيات لغوية تساعد على تطوير المهارات اللغوية. وذكر بعضهم أن اللهجات العربية أصبحت جزءاً مهماً في اكتساب اللغة العربية وتعليمها، ورغم ذلك فكثير من المقررات الدراسية الحالية تهمل هذا الجانب.

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد شملت جوانب مختلفة، من أبرزها نقص المحتوى التعليمي وعدم مناسبته لجميع المستويات. ومن التحديات كذلك ضيق الوقت المخصص لتدريس العربية مقارنة بالمحتوى التعليمي المقرر. وأشار بعض المعلمين إلى تحديات تتمثل في غياب البيئة التي تحفز الطلبة على ممارسة اللغة؛ مما يجعل تعلّم اللغة العربية تحدياً كبيراً أمامهم، وينعكس من ثم على العملية التعليمية نفسها. ومن التحديات التي أشار إليها المعلمون كذلك ضعف العائد المادي الذي يتقاضونه من مؤسساتهم؛ مما يؤثر في استمرارهم في هذه الوظيفة، أو الاكتفاء بها دون الحاجة لعمل آخر. ومن التحديات كذلك حاجتهم الكبيرة إلى برامج تطويرية في مجال اكتساب اللغة الثانية وتعليمها.



ولتجاوز هذه التحديات، فقد دعا المعلمون إلى عقد الدورات وورش العمل التطويرية للمعلمين؛ لأن كثيراً منهم بحاجة كبيرة لتطوير مهاراتهم في تعليم اللغة الثانية بشكل عام. وذكروا أنه يمكن تحقيق ذلك عن طريق مختصين وخبراء تستعين بهم المؤسسات نفسها في جمهورية النمسا، أو من خلال التعاون مع المؤسسات الخارجية. واقترحوا كذلك تنظيم لقاءات وندوات بين المعلمين داخل النمسا للإفادة من تجاربهم وخبراتهم، وإقامة المؤتمرات السنوية التي تناقش قضايا تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا. ومن المقترحات كذلك استثمار التطور التقني لإنشاء منصة تجمع معلمي اللغة العربية في جمهورية النمسا.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في النمسا، تحدث مدير المؤسسات التعليمية عن تأثير الموارد المتاحة على إدارة برامج تعليم العربية. وأشار معظمهم إلى أن نقص الموارد المادية من التحديات الرئيسة التي تواجههم بشكل دائم، حتى في المؤسسات الجامعية. ويتنوا أن نقص الموارد المادية يعوق جهودهم لتطوير البرامج، أو التوسع في قبول الطلبة وتوظيف المعلمين المؤهلين، وتوفير برامج نمو مهني لتأهيل المعلمين الحاليين. كما ذكر المديرون أن نقص المناهج يحول دون تصميم مناهج جديدة تلبي احتياجات الطلبة؛ مما يجعل كثيراً من البرامج تعول على مناهج من الخارج أو على مواد خاصة من إعداد المعلمين أنفسهم. ومن آثار نقص الموارد كما أشار بعض المديرين، أنه يعوق تحقيق المؤسسات للمعايير التي تشترطها الجهات الرسمية لاعتماد شهادات التخرج التي تمنحها المؤسسات.

من جانب آخر، تحدث مدير المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج مباشرة. وتفاوتت آراء المديرين في هذا الشأن؛ حيث أفاد نصفهم أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقل عن ٥٪ من الطلبة، فيما أفاد ٣٠٪ من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪، وأفاد ١٠٪ من المديرين أن النسبة تزيد عن ١٥٪، في حين ذكر ١٠٪ آخرون أنهم لا يملكون بيانات مؤكدة عن نسب تسرب الطلبة من برامجهم. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركين إلى أسباب شخصية، فيما يرى بعض المديرين أن تسرب الطلبة يعود لصعوبات تعليمية، أو لعدم الاهتمام الكبير بتعليم العربية مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم. ولم تظهر النتائج أن ثمة علاقة بين نسبة التسرب ونوع المؤسسة. فقط أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات ($\text{coefficient} = 2.277, p = 0.131$)، ومراكز اللغة ($\text{coefficient} = 2.962, p = 0.135$) عدم وجود علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة التي كان يدرس فيها المتسربون. غير أن النتائج - أي تسرب الدارسين - مرتبطة بجوانب أخرى بغض النظر

عن نوع المؤسسة. فوفقاً لقيمة مربع إيتا (Eta-Square)، تبين - على سبيل المثال - أن ثمة علاقة قوية وبارزة إحصائياً بين ظاهرة التسرب ونوع الشهادات التي يمنحها البرنامج بعد انتهاء الدراسة ($\eta^2 = 0.471$)؛ إذ يظهر أن التسرب يبرز لدى المؤسسات التي تمنح شهادات إتمام فحسب لخريجها. وكذلك وُجدت علاقة قوية بين مدة البرنامج وتسرب الدارسين ($\eta^2 = 0.621$)؛ مما يشير إلى أن هيكل البرنامج قد يؤثر في الاحتفاظ بالطلبة أكثر من نوع المؤسسة نفسها.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر ٦٠٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة بما لا يزيد عن ٣٠٪ من الخريجين، ويقدرها ٢٠٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٣٠ إلى ٥٠٪ من الخريجين، فيما يقدرها ١٠٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الخريجين، في حين يقدر ١٠٪ آخرون من المديرين أن فرص التوظيف متاحة للخريجين بنسبة ٨٠٪ إلى ١٠٠٪. وقد أظهرت نتائج الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات ($\text{coefficient} = 50.323, p = 0.987$)، ولمراكز اللغة ($\text{coefficient} = 17.324, p = 0.995$) عدم وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة في فرص الخريجين في التوظيف، غير أن قيمة مربع إيتا (Eta-Square) كشفت عن علاقة قوية ($\eta^2 = 0.867$) بين نوع المؤسسة وفرص التوظيف بعد التخرج؛ مما يشير إلى أنه بالرغم من عدم تحقيق الدلالة الإحصائية، فإن لنوع المؤسسة دوراً كبيراً في فرص التوظيف للخريجين من برامج اللغة العربية.

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية في مؤسساتهم. وشملت هذه المقترحات عقد الشراكات واتفاقيات التعاون مع المؤسسات الداخلية والخارجية في المجالات الإدارية والأكاديمية، لتصميم المناهج وتأليف الكتب الدراسية، وتوحيد مقررات برامج اللغة العربية، وكذلك توفير برامج التطوير المهني للمعلمين في مجال تعليم العربية بوصفها لغة ثانية. كما اقترح المديرون إبرام الاتفاقيات مع المؤسسات الجامعية في العالم العربي، للتنسيق حول برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي. كما اقترح بعض المديرين المشاركين أن تتيح المؤسسات المتخصصة برامج عبر الإنترنت، ليتمكن الطلبة في جمهورية النمسا من الاستفادة منها. واقترح بعض المديرين إجراء أبحاث علمية لدراسة حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا.

ويظهر من النتائج السابقة حول تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا أن لنوع المؤسسة التعليمية أثراً في بعض الجوانب المتعلقة بتعليم اللغة العربية. حيث برزت تأثيرات في رضا الطلبة عن تصميم المناهج، كما أن هناك احتمالية لوجود ارتباطات قوية مع فرص توظيف الخريجين، والموارد المتاحة للمعلمين، وإن لم تكن جميع هذه العلاقات مدعومة إحصائياً على نحو قاطع. ووفقاً لذلك؛ يمكن تقديم بعض التوصيات والمقترحات لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا، وتتضمن هذه التوصيات تصميم مناهج دراسية تلي احتياجات الطلبة باختلاف



خصائصهم وأهدافهم. إذ يظهر أن عملية اعتماد المناهج والمقررات الدراسية في جميع المؤسسات لا تستند إلى سياسات تعليمية واضحة، فأغلب المقررات تكون من إعداد المؤسسات نفسها؛ مما يشير إلى عدم اقتناعها أو عدم وجود وعي تام لديها بالمقررات والسلاسل المتداولة في تعليم العربية ومن التوصيات كذلك توفير موارد تعليمية متطورة لتحسين العملية التعليمية وزيادة رضا المعلمين، إضافة إلى توفير برامج نمو مهني مستمرة للمعلمين لتعزيز رضاهم، ومساعدتهم على تقديم تجربة تعليمية فاعلة. كما يُوصى بإعادة النظر في إستراتيجيات وطرق التدريس التي يوظفها المعلمون لتقويم فاعليتها، ويمكن تحقيق ذلك من خلال جمع آراء الطلبة حولها، لمواءمتها مع احتياجاتهم، أو تجربة إستراتيجيات وطرق تدريس جديدة، مع تعزيز توظيف الطرق التي تلبى احتياجات الطلبة وتزيد من مستوى تفاعلهم مثل طريقة التدريس بالترجمة.

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. آمنة 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 الأبائي).



9 786038 498699

