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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

وثيقة التقرير

٣٥

الأدلة والمعلومات

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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

وثيقة التقرير

٣٥
الأدلة والمعلومات

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم.

الطبعة الأولى
١٤٤٦هـ ٢٠٢٤م

البريد الإلكتروني: nashr@ksaa.gov.sa

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

١٣٠ ص؛ ١٧ × ٢٤ سم. - (الأدلة والمعلومات؛ ٣٥)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٤٤٦
ردمك: ٢-٣٩-٨٤٩٨-٦٠٣-٩٧٨

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

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

بسم الله الرحمن الرحيم

فهرس الموضوعات

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للُّغة العربية ٦

كلمة المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) ٧

مقالات إثرائية حول حالة تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً حول العالم ٩

أولًا: تعريف عام بالمشروع ١٩

ثانيًا: الإطار النظري لتقرير حالة تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً حول العالم ٢٧

ثالثًا: منهجية تقرير حالة تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً حول العالم ٣٧

رابعًا: هيكلة تقرير حالة تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً حول العالم ٥٧

خامسًا: الملخص التنفيذي للمشروع ٦١

المراجع ٧٩

الملاحق ٨٥

شكر وتقدير ١٢٧

كلمة مَجْمَع الملك سلمان العالمي للُّغة العربية

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

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

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

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

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

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

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

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

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

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

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

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

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقالات إثرائية حول حالة تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً حول العالم

الجهود المبذولة لإعادة مجد اللغة العربية في إندونيسيا

إن للُّغة العربية مكانةً رفيعةً في قلوب الإندونيسيين، ولعلَّ أهم ما يقف وراء ذلك كون إندونيسيا أكبر دولة إسلامية من حيث عدد السكان، وعندما يحب هذا العددُ الكبيرُ من الإندونيسيين اللُّغةَ العربيةَ، فإن ذلك يكمن وراء محبتهم لدينهم الإسلامي، الذي لأجله يتعلَّمون اللُّغة العربية ويُعلِّمونها بقصد فَهْم تعاليم دينهم ونَشْرها لأبنائهم وشعبهم. ونتيجة لذلك، فقد قام الشعب الإندونيسي بخطوات ملموسة من أجل النهوض بتعليم اللُّغة العربية، وفي مقدمتها اهتمام حكومة إندونيسيا بالأمور التربوية والتعليمية التي تمثَّلت في إنشائها لوزارة التربية والتعليم، التي تتولى الشؤون التربوية العامة، وكذلك إنشائها لوزارة الشؤون الدينية التي تتولى شؤون التربية الدينية، حيث يقع تعليم اللُّغة العربية في كلتا الوزارتين.

وإضافةً إلى ذلك، فهناك مؤسسات تعليمية أخرى تُعلِّم اللُّغةَ العربية في إندونيسيا، وهي المعاهد الدينية الإسلامية التي يُطلق عليها اسم «باسانترين»، وهي المؤسسة التعليمية الإسلامية الأولى في إندونيسيا لتعليم العلوم الإسلامية واللُّغة العربية، وقد بلغ عدد المعاهد الدينية الإسلامية أكثر من ٢٥٠٠٠ معهدٍ. ومما هو جديرٌ بالإشارة أن معظم تلك المعاهد تقوم بتعليم اللُّغة العربية بهدف فَهْم الإسلام من خلال مصادره المكتوبة باللُّغة العربية من التفاسير والأحاديث وكتُب الفقه، وغير ذلك. ومن ثَمَّ ظلَّت هذه هي طريقة التعليم المستخدمة، ولا تزال حتى الآن هي طريقة القواعد المترجمة، وقد حقَّقت هذه الطريقة الأهداف التعليمية التي رسمتها تلك المعاهد.

وإضافةً إلى ذلك، فهناك مشاريع جديدة تهتم بالاتجاهات الحديثة التواصلية في تعليم اللُّغة العربية. وعمومًا، تنقسم هذه المشاريع إلى: خارجية، وداخلية. ومن المؤسسات التي تُعَدُّ من المشاريع الخارجية: (١) معهد العلوم الإسلامية والعربية بجاكرتا، التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض، حيث أُسِّس المعهدُ في شهر جمادى الأولى عام ١٤٠٠هـ، الموافق ١٩٨٠م، وقام مؤخرًا بفتح ثلاثة فروع أخرى في ثلاث مُدن، هي: سورابايا، وميدان، وآتشيه. (٢) المعاهد الإماراتية الخاصة بتعليم اللُّغة العربية تحت مظلة مؤسسة مسلمي آسيا بالتعاون مع المؤسسات التعليمية الداخلية، مثل الجامعة المحمدية. وقد بلغ عدد المعاهد -حينئذٍ- ستةَ عشرَ معهدًا. وقد أخذت المؤسسة بالمنهج المعتمد في معهد العلوم الإسلامية والعربية، ولكن -ومع الأسف- أن هذا التعاون بات متوقفًا، وأصبحت تلك المعاهد تحت إشراف المؤسسات الداخلية، والبعض منها أغلِق. (٣) معهد الراية بسوكابومي، الذي أُسِّس في ١٤٢٣هـ بالتمويل من بعض المحسنين في المملكة العربية السعودية. وقد أخذ المعهد أيضًا بالمنهج المعتمَد في معهد العلوم الإسلامية والعربية بجاكرتا. ومما هو جديرٌ بالذكر أن تعليم اللُّغة العربية في هذا المعهد يتمُّ بشكل مُكثَّف، فضلًا

عن وجود البيئة العربية المناسبة، حيث يسكن جميع الطلاب في السكن الخاص بهم، مع الالتزام بالتحدُّث والتواصل باللُّغة العربية فقط.

أما المشاريع الداخلية التي قام بها أبناء إندونيسيا، فمنها: (١) البرنامج المكثَّف لتعليم اللُّغة العربية في جامعة مولانا مالك إبراهيم، وهو أهم البرامج التي تقوم بها الجامعة، كما أنه سابق ورائد في هذا المجال. حيث يستقبل كل عام جميع الطلاب المستجدين في مختلف التخصصات. في البداية، استخدم البرنامج سلسلة العربية للناشئين، ثم العربية بين يديك، ثم العربية للحياة التي ألَّفها مدرسو اللُّغة العربية في البرنامج. (٢) معهد دار السلام العصري بكونتور في جاوا الشرقية. ويُعَدُّ معهد دار السلام أم المعاهد الحديثة، ونسبة الحداثة إليه تعود إلى ما يطرأ في مناهجه ونظامه وطريقة تعليمه وتربيته من تطوير وتجديد وتحديث. وقد تم تأسيس هذا المعهد في عام ١٣٤٥هـ/ ١٩٢٦م. (٣) المعاهد الأخرى الحديثة التابعة للجامعات أو المؤسسات الأهلية.

وعلى الرغم مما وصلت إليه إندونيسيا من نجاح في تعليم اللُّغة العربية، إلا أن هناك بعض التحديات في تعليمها. ويمكن تقسيم هذه التحديات إلى أربعة أقسام؛ منها: ما يتعلق بالمتعلمين، حيث تتباين مستويات المتعلمين المقبولين في قسم اللُّغة العربية، ومن ذلك تدني دافعيتهم نحو تعلُّم اللُّغة العربية. أما التحدي الثاني فهو الذي يتعلق بالمعلمين، حيث معظمهم ليسوا من المتخصِّصين في تعليم اللُّغة العربية، أو لم يتلقوا تدريبًا مناسبًا، أو لا يستطيعون التواصل بالعربية؛ وهو ما يجعلهم مضطرين إلى استخدام اللُّغة الإندونيسية في عملية التعليم. وأما التحدي الثالث، فهو المتعلق بالمناهج، حيث لا يلبي بعضها احتياجات تعليم اللُّغة العربية للمتعلم الإندونيسي. وأخيرًا، التحدي الذي يتعلق بضعف الاستفادة من أدوات التقنية الحديثة في تعليم اللُّغة العربية.

ولاستشراف مستقبل اللُّغة العربية في إندونيسيا يمكن تقديم بعض الاقتراحات، منها: (١) أن عملية تعليم اللُّغة العربية في إندونيسيا بحاجة إلى تمكين الاتجاه الحديث التواصلي في تعليم اللُّغة العربية، و(٢) السعي إلى تأليف المنهج المناسب الذي يُلبِّي احتياجات الشعب الإندونيسي، و(٣) لزوم تطوير طريقة التعليم لمواكبة تطوُّر العصر الرقمي الحديث، وتوظيف أدوات التقنية الحديثة في تعليم اللُّغة العربية، وأخيرًا (٤) اختيار المعلمين المتخصصين في تعليم اللُّغة العربية وإعدادهم وتدريبهم المستمر.

أ. د. أوريل بحر الدين
الرئيس العام لاتحاد مدرسي اللُّغة العربية بإندونيسيا (IMLA)

اللغة العربية في العالم بين التحديات والآفاق

تتميَّز اللُّغة العربية عن غيرها من لغات العالم بخصائص عديدة، أدَّت إلى إكسابها حالةَ الخلود والقداسة التي قلَّما تحظى بها غيرها من اللُّغات. وأولى هذه الخصائص: ارتباطها بالقرآن الكريم الذي تكفَّل الله تعالى بحفظه، فقال تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [الحجر: ٩]، فنتج عن حفظ القرآن الكريم حفظ اللُّغة التي نزل بها؛ لأن الترجمة إلى لغة أخرى لا تُسمَّى قرآنًا.

وثانيتها: عالميتها وعدم اختصاصها بفئة معينة من البشر، بل أصبحت هي المظلة الجامعة التي ينتسب إليها كلُّ مَن استظلَّ بها، ولو لم يكن من أمة العرب بالدم، ولا سيما أن شريحة كبيرة من هذه الأمة نفسها اصطلح العلماء والمؤرخون على تسميتها بالعرب المستعربة؛ نظرًا لكونها تنحدر من أصول غير عربية، لكنها أخذت اللُّغة العربية وتبنَّتها، واتخذتها لسانًا لها، فأصبحت رمزها ومُعبِّرة عن هويتها.

وهاتان الخاصيتان هما اللتان تدفعان الألوف، بل الملايين من البشر في وقتنا الحاضر إلى تعلُّمها وتعليمها والدفاع عنها أمام مختلف التحديات والمكائد التي تسعى لمحوها أو تحجيمها. وهذا ما يُجسِّده ويُؤكِّده هذا التقرير الاستشرافي الرائع والرائد الذي يحمل عنوان: (تقرير حالة اللُّغة العربية لغةً ثانيةً حول العالم)، والذي نأمل أن تكون مخرجاته تُمثِّل خارطةَ طريق لكل الجهود المبذولة في خدمة اللُّغة العربية، ومعالجة تحدياتها وتعزيز مكانتها في شتى أرجاء العالم.

ولا أودُّ أن أستبقَ الأحداثَ، بل أترك التقرير يتحدَّث عن واقع اللُّغة العربية وتحدياتها؛ لكني أشير باختصار إلى جزئية بسيطة من التحديات التي تواجهها العربية مقارنةً باللُّغات العالمية المنافسة لها في وقتنا الراهن؛ وأعني بذلك ضعف ارتباطها بسوق العمل، الذي يعتبر حجر الزاوية في كل البرامج التعليمية للُّغات المعاصرة.

فالجيل الحالي يواجه تحدياتٍ اجتماعيةً واقتصاديةً كبيرةً، يسعى للتصدي لها بسلاح العلم الذي تُعَدُّ اللُّغة هي الوسيلة الأولى لامتلاكه، فإذا عجزت اللُّغة عن تمكينه من مواجهة هذه التحديات، فإنه سيبتعد عنها ويتجه إلى غيرها من اللُّغات الحية التي تُحقِّق أحلامه وتطلعاته.

ولمواجهة هذا التحدي، نقترح أن تتبنَّى الدول العربية -لا سيما التي تُولي اهتمامًا حقيقيًّا للُّغة العربية- قرارًا تنظيميًّا سياديًّا، يتضمَّن العديد من الضوابط والإجراءات الهادفة إلى تعزيز مكانة اللُّغة العربية، من بينها: إصدار مختلف الوثائق ذات الصلة بالحركة التجارية من فواتير وإعلانات وتقارير وشهادات خبرة، باللُّغة العربية، واشتراط معرفة حدٍّ معين من اللُّغة العربية

على كل العمالة الوافدة إليها من الدول غير العربية؛ فيؤدي ذلك إلى فَتْح مراكز تعليم اللُّغة العربية في تلك الدول غير العربية، للراغبين في الاستفادة من هذه الفرص من ناحية. كما يؤدي إلى حماية المجمعات العربية، لا سيما الأسر والأطفال، من التأثُّر بالعمالة الوافدة، والتنازل عن لغتها العربية بتمزيقها وتكسيرها، تماشيًا مع واقع هذه العمالة، ويؤدي ذلك إلى تبادل الأدوار، فتتحول العمالة الوافدة إلى موقع التأثير، في حين تتراجع المجتمعات إلى حالة التأثُّر، فتكون اللُّغة العربية هي الضحية الأولى لهذا التحوُّل.

كما أن من التحديات التي ظلَّ كثيرٌ من العاملين في ميدان اللُّغة العربية يشتكون منها طوال عقود من الزمان: عدم توفُّر جهة مرجعية عالمية مختصة بحماية اللُّغة العربية والتنسيق بين أهلها، والتعرف على واقعها وتحدياتها، وإيجاد الحلول لها، حيث ظل العاملون لخدمة اللُّغة العربية يعملون بجهودهم الذاتية واجتهاداتهم وإمكاناتهم المحدودة، رغم كثرة العقبات التي مَن حولهم.

ولعل هذا التحدي في طريقه إلى التلاشي مع بروز الدور الريادي الذي أضحى يؤديه مجمع الملك سلمان العالمي للُّغة العربية في حَمل راية اللُّغة العربية، والعمل على نَشْرها وتعزيزها عبر العالم؛ وهو ما يؤهِّله لأن يصبح المرجعية العالمية الأولى للُّغة العربية وسد الفراغ المشتكَى منه.

ونأمل أن يستكمل المَجْمَع كلَّ المقومات اللازمة لأداء هذا الدور العالمي، من خلال توسيع دائرة عضويته ومشاركة بعض الجهات الفاعلة في خدمة العربية عالميًّا، ضمن عضوية أجهزته التنظيمية، حتى تتضافر الجهود؛ من أجل تحقيق الهدف المنشود. وما التوفيق إلا من عند الله.

د. حسب الله مهدي فضله
رئيس المجلس الأعلى للُّغة العربية في إفريقيا

جسور اللغة والثقافة: تطور تدريس اللغة العربية في الصين وأثرها على العلاقات الصينية-العربية

إن اللُّغة العربية كانت -ولا تزال- أداةً مساهمةً في تعميق العلاقات الودية بين الصين والدول العربية. ويرجع تاريخ التبادلات بين الأمتين إلى ما قبل ألفَيْ سنة في فترة أسرة هان، حيث شقَّ تشانغ تشيان «طريق الحرير»، فأنشأ أول علاقة بين الأمتين العريقتين. وفي منتصف القرن السابع الميلادي، أرسل الخليفة عثمان بن عفان -رضي الله عنه- مبعوثًا عربيًّا لأول مرة إلى مدينة تشانغآن (شيآن حاليًّا) التي كانت عاصمة الصين في فترة أسرة تانغ، وهذا يرمز إلى نقطة البداية الرسمية للتواصل بين الحضارتين. بعد ذلك، ازداد عدد العرب الذين جاءوا إلى الصين للتجارة، وأقاموا في تشانغآن وقوانغتشو وتشيوانتشو وغيرها من المدن الصينية الكبيرة. ومع تعزيز التبادلات السياسية والتجارية بين الصين والعالم العربي، دخلت اللُّغة العربية إلى الصين، وصارت إحدى أقدم اللُّغات الأجنبية وأهمها في تاريخ التبادلات بين الصين والدول الأجنبية.

وعودةً إلى تعزيز التبادلات السياسية والاقتصادية والثقافية والعلمية بين هاتين الحضارتين المزدهرتين في القرون اللاحقة، فقد حقَّق تعلُّم اللُّغة العربية تطوُّرًا تدريجيًّا في المجتمع الصيني؛ وهو ما وفَّر ضمانًا راسخًا لتعزيز علاقات الصداقة بينهما. ومما هو جدير بالذكر هنا، أن «هو دنغ تشو» من أوائل العلماء الصينيين الذين عملوا على تعليم اللُّغة العربية في الصين. وفي القرن السادس عشر الميلادي، في فترة أسرة مينغ، دمَج «هو دنغ تشو» مدارس التعليم الخاص مع المساجد في نظام التعليم التقليدي في الصين القديمة، وابتكر أسلوب «جينغتانغ جياويوي» (تعليم اللُّغة العربية في المساجد)، أي «التعليم المسجدي» لتدريس اللُّغة العربية والعلوم الإسلامية. وبفضل النتائج المتميزة لهذا النوع من تدريس اللُّغة العربية، انتشر «جينغتانغ جياويوي» بسرعة في الشمال الغربي من الصين وجنوبها الغربي، وظهرت دفعات من العلماء الصينيين المتقنين للُّغة العربية والماهرين في ترجمة الأعمال العربية إلى اللُّغة الصينية.

وفضلا عن الإنجازات الكبيرة للسيد «هو دنغ تشو»، فقد قدَّم الأستاذ ما جيان محمد مكين مساهمات عظيمة في تدريس اللُّغة العربية في الصين، وتعزيز التبادلات الثقافية بين الحضارتين في العصر الحديث. وبعد تخرُّج مكين في جامعة الأزهر، وعودته إلى الصين، بذل قُصارى جهده من خلال تدريس اللُّغة العربية في الصين، وإجراء الترجمة المتبادلة بين اللُّغتين العربية الصينية منذ نهاية ثلاثينيات القرن العشرين. وفي عام ١٩٤٦م، أنشأ الأستاذ مكين أول قسم للُّغة العربية في جامعة بكين، وأسهم في إدراج هذه اللُّغة في مناهج التعليم العالي الصيني بعد أن كان تعلمها مقتصرًا على المساجد منذ قرون، وهذا يُعَدُّ خطوة تاريخية مهمة في تدريس اللُّغة العربية في الصين

والعلاقات الصينية- العربية. ومن أجل تعزيز جودة تدريس هذه اللُّغة كتابةً وقراءةً ومحادثةً؛ ابتكر الأستاذ مكين سلسلةً من الطُّرق المميَّزة على أساس خصائص الصينيين في تعلُّم اللُّغات الأجنبية، وأشرف على تأليف أول معجم عربي- صيني؛ مما قدَّم موارد مهمةً لتطوير تدريس اللُّغة العربية في الجامعات الصينية.

ويمكن القول: إنَّ تدريس اللُّغة العربية في الجامعات الصينية يتطوَّر بصورة مُطَّرِدة، فعلى مدى ٧٨ عامًا، أُنشِئ أكثرُ من ستين جامعة صينية تهتم بتخصُّص اللُّغة العربية، ومنها: جامعة هيلونغجيانغ في أقصى شمالي الصين، وجامعة صون يات صن في أقصى جنوبي الصين، وجامعة شيخهتسي بمنطقة شينجيانغ في أقصى غربي الصين، وجامعة تشنغتشي في تايوان في أقصى شرقي الصين، حيث يعمل الخريجون في الأجهزة الحكومية والشركات الصينية أو الشركات المتعددة الجنسية ووسائل الإعلام وغيرها، وهم يسهمون في دَفْع التعاون بين الصين والدول العربية، وتقديم مزيد من المنافع إلى الشعبين الصيني والعربي بجهودهم الدؤوبة.

أ.د. خليل لوه لين

عميد كلية الشرق الأوسط في جامعة بكين للُّغات والثقافة

كيف ينجح متعلمو اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية؟

يمكن القول: إنه بات هناك إقبالٌ كبيرٌ على تعلُّم اللُّغة العربية في كل دول العالم، وخصوصًا في الولايات المتحدة الأمريكية خلال العقدين الأخيرين، حيث نشِطَ الإقبالُ على تعلُّم اللُّغة العربية في الجامعات وبعض المعاهد والمراكز الحكومية الأمريكية. وقد صاحَب هذا الإقبالَ تغييرٌ في المناهج التعليمية، فقد كانت هذه المؤسسات تُركِّز على اللُّغة العربية الفصحى؛ أما الآن فأصبح التركيز على استخلاص لغة عربية ميسرة، وهذه اللُّغة هي مزيج من العربية الفصحى وبعض اللَّهجات العربية المعاصرة.

ومما لا شك فيه أن إقبال الطلاب الأمريكيين على دراسة اللُّغة العربية يُثير أحيانًا بعض التساؤلات، ومنها: ما الأسباب الداعية لاختيار هؤلاء الطلاب دراسة هذه اللُّغة؟ وما مدى انعكاس نفع أو جدوى دراساتهم لهذه اللُّغة عليهم؟ وما مدى صعوبة أو سهولة اللُّغة في نظرهم؟ وغير ذلك من التساؤلات.

ومما يدعم هذه التساؤلات هو ازدياد عدد الطلاب الدارسين للُّغة العربية في أمريكا بنسبة كبيرة، فقد وصل عدد الدارسين للُّغة العربية إلى اثني عشر ألفًا عام ٢٠٠٨م، والعدد في تزايد مستمر حتى الآن، حيث من بين أسبابه الرئيسة: التأهُّل للحصول على العمل في الدوائر التابعة للحكومة والجامعات وكذلك القطاع الخاص.

ولوجود هذا العدد الكبير من الطلاب الراغبين في دراسة العربية في الولايات المتحدة؛ فإننا لا نُغفل أن ثَمَّةَ أسبابًا تعليميةً ومنهجيةً تؤدي إلى نجاح واستمرار هذه العملية؛ ومن ذلك: الاستخدام المكثَّف للتكنولوجيا، حيث تبرز أهمية استخدام الحاسوب والإنترنت في العملية التعليمية لتقديم ودراسة اللُّغة العربية، إذ يتمكَّن الطلاب بأنفسهم من استعراض المعلومات، واستخدام الألعاب، ومشاهدة مسلسلات الأطفال، واستعراض الصور، وغير ذلك، في أسلوب حديث يُمكِّن الطالب من البقاء متشوقًا ومتحمسًا للعملية التعليمية للُّغة العربية.

ومما يُعزز حُبَّ دراسة العربية في الولايات المتحدة: منهجية التدريب القائمة على تلبية الرغبات الشخصية، ومن ذلك استخدام طُرق متعددة في التدريب، إذ تتنوَّع طرائق التدريس بحيث تراعي جميع رغبات الطلاب وميولهم، فعلى سبيل المثال: هناك طلاب يتعلمون بطريقة أفضل عند عرض الصور، وهناك طلاب يتعلمون عن طريق الاستماع، وطلاب آخرون يُفضِّلون تعلُّم القواعد، وآخرون يميلون إلى الأسلوب التقليدي، بل وآخرون يتعلمون عن طريق لمس الأشياء. لذلك، فإن تنوُّع الأساليب التدريبية في هذه المؤسسات يصل بنا إلى فهم كل طالب في الصف عبر تلبية احتياجاته التعليمية؛ بما يعزز فهم الجو العام للصف الدراسي ونفسية الطلاب.

إنَّ فَهْم الأستاذ للطلاب ومراعاة مشاعرهم ومستوياتهم هو شيء أساسي تقوم عليه دراسة اللُّغة العربية في الولايات المتحدة، وكذلك ينبغي أن يُطبَّق هذا الأسلوب في بقية الدول. هذا الأسلوب الذي يتكئ على فهم الطالب هو جدير بتنمية علاقة الطالب الجيدة بالأستاذ والصف والمادة الدراسية؛ ولذلك فمعظم النظريات العلمية والتجارب التطبيقية تشير إلى أن تخفيف الضغط النفسي على الطالب يسهم بدرجة كبيرة في إثراء العملية التعليمية، وزيادة قدرة الطالب على اكتساب اللُّغة وتعلُّمها، ويحدث ذلك بمراعاة قائد الصف الدراسي للفروق الفردية بين الطلاب، واستشفاف المسائل النفسية كالخجل والانطواء؛ ومن ثَمَّ التعامل معها بنجاح.

وأخيرًا، فإن الثقافة العربية هي جزءٌ محوريٌّ في العملية التعليمية والأسلوب التواصلي. ولا يمكن لأي طالب تعلُّم أيِّ لغة وإتقانها إذا لم يفهم ثقافة المتكلمين بهذه اللُّغة، ويحدث ذلك عبر استخدام نصوص أصلية كُتِبت باللُّغة المستهدفة، وتتصف بأنها نصوص ليست عربية فحسب؛ بل واقعية وملائمة للسياق الوظيفي، ومردُّ ذلك إلى أن الأسلوب التواصلي بوصفه أحد محاور العملية التعليمية، الذي تخدمه هذه النصوص الوظيفية ينبغي أن يكون مصدره الطالب الذي يستحسن النصَّ الواقعيَّ والوظيفيَّ، وليس الأستاذ الذي ربما يستحسن النصَّ العربيَّ الأسمى في غير سياقه الوظيفي؛ وهو أسلوب يختلف عن الأساليب التقليدية من حيث أن محور الصف هو الطالب، وأما الأستاذ فهو مُوجِّه ومُرشد لا أكثر، وفي هذه الحالة سيزداد اعتماد الطالب على نفسه، ويُعزِّز من ثقته بدراسة العربية؛ وهو ما يقودنا إلى أكثر النتائج فعاليةً، وهو أن يبدأ الطالب بالتعلُّم الذاتي خارج نطاق الصف الدراسي.

أ.د. سلمان العاني - رحمه الله -
رئيس الدراسات العربية في جامعة إنديانا (سابقًا) - الولايات المتحدة.

أولًا :

تعريف عام بالمشروع

تعريف عام بالمشروع

تعليم اللُّغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً يعود إلى عصور قديمة جدًّا، منذ بدء انتشار الإسلام خارج نطاقها الجغرافي حينما كان تعلُّمها يعتمد – في المقام الأول- على التواصل المباشر مع العرب، وكون اللُّغة العربية أداةً لإقامة فرائض الدين ووسيلة لحِفْظ وفَهْم كتاب الله تعالى وسنة نبيه -صلى الله عليه وسلم. واستمر الاهتمام بها والإقبال على تعلُّمها يزداد حتى يومنا هذا. غير أن شأن تعلُّمها والاهتمام بها أصبح مختلفًا؛ حيث تنتشر المؤسسات المهتمة بتعليمها في كل مكان حول العالم، وأضحت الجامعات العالمية توجّه شيئًا من الاهتمام إليها بتخصيص برامج لغوية للُّغة العربية إلى جانب غيرها من اللُّغات العالمية، وإقامة المؤتمرات والندوات المتخصصة لمناقشة كل ما له صلة بتعليمها وتعلُّمها.

وعلى الرغم من المكانة المرموقة التي تبوأتها العربية لغةً ثانيةً تعليمًا وتعلُّمًا حول العالم، إلا أن تلك القيمة تفتقر إلى رَصْد شاملٍ لحالة تعليمها لا سيما ما مرَّ به تعليمُ اللُّغة العربية من نهضةٍ وانتشارٍ خلال العقود الثلاثة الأخيرة. فالمنشورات المرتبطة بهذه القضية تظلُّ محدودةً مكانيًّا؛ وذلك لأنها تسير وَفْق مناهج وأهداف لا تصبو إلى وصف حالة تعليم اللُّغة العربية عالميًّا؛ إذ تكون وفق رؤية بحثية مؤطرة موضوعيًّا ومكانيًّا في دولة أو دول تابعة لإقليم معين؛ وهو ما لا يجعل جميع الدراسات السابقة نموذجًا أمثلَ لمعرفة حالة تعليم العربية لغةً ثانيةً حول العالم.

لذلك سعى مجْمَع الملك سلمان العالمي للُّغة العربية للتخطيط نحو إعداد تقريرٍ يصف حالة تعليم العربية لغةً ثانيةً في شتى أنحاء العالم، وَفْق منهجيات ومحاور محددة؛ لسدَّ هذه الفجوةِ؛ ورَأْب ذلك الصَّدْع. ومن المؤمَّل أنَّ يُقدِّم نتائجَ قيِّمةً تُسهم في النهوض باللُّغة العربية وتعميق فهمها، وهو ما يُعزِّز مكانتها ويزيد من تأثيرها في مختلف المجالات الثقافية والتعليمية. كما سيكون منهلًا عذبًا للمهتمين بالعربية يفيدون منه، سواء كانوا أفرادًا أو مؤسساتٍ. وفيما يلي نُسلِّط الضوءَ على الإطار العام للمشروع متمثِّلًا في أهدافه ومراحله ومخرجاته.

أهـــداف التقريـــر

يستهدف مشروع التقرير عن حالة تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً استخلاص صورة شاملة وعميقة عن الأوضاع الراهنة لتعلُّم اللُّغة العربية على مستوى العالم. إذ إنَّ تقديم وصف دقيق لحالة تعليم وتعلُّم اللُّغة العربية على المستوى العالمي، وتحليل أبعادها الإيجابية مع ما يقترن بها من عوامل الازدهار وفرص الانتشار، وأبعادها السلبية مع ما يحفُّ بها من التحديات وعوامل هشاشة سيكون علامةً فارقة في تاريخ السياسة اللُّغوية للُّغة العربيَّة. وينبغي أن يتيح هذا التقرير تبني سياسة لغوية ناجعة واعتماد إستراتيجيات فعَّالة للتخطيط اللُّغوي. ولهذا الغرض؛ فإن التقرير ينتهج منهجًا علميًّا صارمًا. ويشرئب لأن يكون مساهمةً نوعيَّة في الأدبيات الموجودة حول الموضوع بفضل سمتين رئيستين تُميّزانه: الشمول، والعمق. وتحقيقًا لأهداف المشروع؛ هدف المجمع على وضع الأطر العامة لإعداد تقرير شامل عن حالة تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً في شتى أنحاء العالم، وذلك في ثلاثين دولة، مُتضمِّنًا ما يأتي:

١		الجهات التعليمية والبرامج التي تُقدِّمها، المرتبطة بتعليم اللُّغة العربية لغة ثانية في الدول المستهدفة.
٢		أنواع التقييم المُستخدَمة.
٣		مناهج وطُرق التدريس.

٤		الاعتمادات الأكاديمية الحاصلة عليها.
٥		برامج الانغماس اللُّغوي والتبادل الطلابي.
٦		بيانات المعلمين، ومؤهلاتهم.
٧		متعلمي العربية لغة ثانية وفئاتهم.
٨		القيمة المهنيَّة لخريجي البرامج.
٩		التحديات التي تواجه تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً.
١٠		جوانب التحسين المُمكِنة والتطلُّعات المستقبليَّة.
١١		أوجه التنسيق الممكنة بين الجهات المعنية بتعليم اللُّغة العربية داخليًّا وخارجيًّا.

مراحل المشروع

والمخرجات الخاصة بكل مرحلة

المرحلة الأولى

وَضْع التصوُّر التفصيلي للمشروع

المرحلة الثانية

إنشاء تقرير شامل عن تعليم اللُّغة العربية حول العالم

المرحلة الرابعة

إقامة ندوة دوليَّة حول المشروع

المرحلة الثالثة

نَشْر تقرير حالة تعليم اللُّغة العربية حول العالم

المرحلة الأولى: وَضْع التصوُّر التفصيلي للمشروع؛ وتتضمَّن المحاورَ الآتيةَ:

١. موضوعات محاور التقرير النهائي الرئيسة، وتحديد المنهجيَّة والأدوات، وآلية جَمْع البيانات بشقيها الكيفي والكمي.

٢. تحديد معايير جَمْع البيانات، والجهات التعليميَّة المستهدفة، واختيار جامعي البيانات، وتدريبهم.

المرحلة الثانية: جَمْع البيانات من المؤسسات المستهدفة ثم إنشاء التقرير؛ وتتضمَّن المحاور الآتية:

١. إعداد منصة رقمية خاصة بالمشروع، لتكون بوابةً لجامعي البيانات ومُشرفي القارات؛ لرفع التقارير الميدانية، ومراجعة البيانات المجموعة، ثم اعتمادها، وهي التي ستكون لاحقًا قاعدة البيانات الخاصة بالمشروع.

٢. جَمْع البيانات في ثلاثين دولة حول العالم في المؤسسات المستهدفة وفق المنهجيَّة المحددة للتقرير، وسيرد تفصيلها لاحقًا ضمن الإطار المنهجي للتقرير.

٣. تحليل البيانات الكمية والكيفية.

٤. كتابة نتائج التقرير وَفْق المحددات والمعايير المقررة مسبقًا. إذ سيكون هناك تقرير مُخصَّص لكل دولة من الدول المستهدَفة، ثم ستُجمع دول كل قارة في مجلد واحد؛ ليصبح العدد لجميع القارات أربعة مجلدات: (قارة آسيا، قارة إفريقيا، قارة أوروبا، قارتي أمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية)، وسيأتي تفصيل الدول المستهدفة في الإطار المنهجي في تفاصيل هذه الوثيقة لاحقًا.

٥. إتمام بيانات المنصة التي تحتوي على قاعدة بيانات تشتمل على جميع بيانات التقرير التي جُمِعت وما يرتبط بها.

المرحلة الثالثة: نَشْر تقرير حالة تعليم اللُّغة العربية حول العالم، وتتضمَّن المحاورَ الآتيةَ:

١. تصميم وطباعة التقرير، ونَشْره وتوزيعه على الجهات والشخصيات البارزة ذات العلاقة داخليًّا وخارجيًّا.

٢. نشر التقرير على موقع مجمع الملك سلمان العالمي للُّغة العربية.

المرحلة الرابعة: إقامة ندوة دوليَّة، وتشمل ما يلي:

١. إقامة ندوة دوليَّة في مقرِّ منظمة العالم الإسلامي للتربية والتعليم والثقافة (إيسيسكو)، في مدينة الرباط لمناقشة نتائج التقرير، ومستقبل تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً.

٢. إيصال توصيات الندوة لبعض الجهات والشخصيَّات المعنية بتعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً؛ محليًّا وعربيًّا، ودوليًّا.

ثانيًا:

الإطـــار النظـــري لتقريـــر حالـــة تعليـم اللُّغـة العربيـة لغـةً ثانيـةً حـول العالـم

الإطار النظري لتقرير حالة تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً حول العالم

يتضمَّن هذا الإطار مقدمةً علميَّة حول اللُّغة العربية ومكانتها وقيمتها العالميَّة، وكذلك أهميَّة تعلُّمها بوصفها لغةً ثانيةً. كما أنه يشير إلى بعض التقارير السابقة التي رصدت واقع حضورها وتعلُّمها عالميًّا، لافتًا النظر إلى الفجوة العلميَّة التي تدعو لإعداد تقرير أكثر شموليَّة.

أولًا: العربية انتشار عالمي ومكانة دولية متزايدة

تُعَدُّ اللُّغة العربية لغةً ساميَّة تنتمي إلى العائلة اللُّغوية الإفريقية- الآسيوية. وتُفرِّق الدراسات اللسانية الآنية بين تنوُّعين: العربية الكلاسيكية، والعربية المعيارية المعاصرة؛ في حين لا يحظى هذا التمييز باعتراف واسع في العالم العربي حيث يُشار عادةً إلى التنوُّعين بتسمية واحدة (العربية الفصحى). وتُعَدُّ اللُّغة العربية -إلى حدٍّ بعيد- اللُّغةَ الساميةَ الوحيدةَ التي تضمُّ أكبرَ عدد من المتحدثين (Hetzron et.al 2018). فهي اللُّغة الرئيسة في العالم العربي، حيث تحظى بوضع اللُّغة الرسمية والمتحدَّث بها في المملكة العربية السعودية ودول الخليج، ومصر والسودان وليبيا ودول المغرب (كتونس والمغرب والجزائر) والعراق (إحدى اللُّغتين الرسميتين) والأردن، وسوريا، ولبنان، وفلسطين. وهي فضلًا عن ذلك، اللُّغة الرئيسة في بعض الدول غير العربية، مثل تشاد حيث يتحدَّث معظم التشاديين العربيةَ لغةً أُمًّا أكثر من أي لغة أخرى (Comrie, 2020). وتُعَدُّ العربية كذلك، لغة أقليات في دول أخرى، مثل: نيجيريا، وإيران، ودول الاتحاد السوفيتي السابق في آسيا الوسطى. ولمَّا كانت العربية لغة الشعائر الدينية للمسلمين، فإنها تُستخدَم وتُعلَّم وتُتعلَّم على نطاق واسع في دول غير عربية، مثل: باكستان والهند وإندونيسيا من بين دول أخرى (Shlowiy, 2019). ومن المهم الإشارة أيضًا إلى أنَّ العربية تُستخدَم لغةً ثانيةً في بلدان، مثل الصومال (عضو جامعة الدول العربية). وتحوز اللُّغة العربية على المرتبة الرابعة ضمن اللُّغات الأكثر تحدُّثًا في العالم (بعد الصينية والإسبانية والإنجليزية) بأكثر من ٣٨٠ مليون ناطق أصلي (Janssen, 2022 p. 3045).

لقد حظيت العربيةُ باعتراف دولي متزايد بدايةً من النصف الثاني من القرن العشرين؛ ففي ١٨ ديسمبر ١٩٧٣م قرَّرت الجمعية العامة للأمم المتحدة اعتماد العربية لغةً رسميَّةً ولغة عمل (بمقتضى القرار ٣١٩٠ (XXVIII))[١]، إضافةً إلى خمس لغات أخرى، هي: الإنجليزية، والفرنسية،

١ http://undocs.org/en/a/res/٣١٩٠(xxviii)

والإسبانية، والصينية، والروسية. وفي ٢١ ديسمبر ١٩٨٢[٢]، أصبحت العربية لغة رسميَّة ولغة عمل في مجلس الأمن. لقد استتبعت المكانة الرفيعة للُّغة العربية باعتبارها لغةً عالميةً ارتفاعَ الطلب على تعليمها وتعلُّمها لأسباب ودوافع عديدة.

ثانيًا: تعلم اللغات على المستوى العالمي

على الصعيد الفردي، شكَّل التحدُّث بلغة محددة دائمًا إحدى السمات المعرِّفة لهويَّة الفرد. وعلى صعيد المجموعة، تُعَدُّ معرفة التحدُّث بلغة سائدة مؤشرًا أساسيًّا على الانتماء. ففي دراسة حديثة قادها مركز بيو للأبحاث (٢٠٢٤) تم فيها استطلاع آراء مشاركين من ٢١ دولة حول ما يُشكِّل انتماءهم القومي وهويَّتهم، قال متوسط ٩١٪ من المشاركين: إن القدرة على التحدُّث باللُّغة الأكثر انتشارًا في بلدانهم مهمٌّ للانتماء الحقيقي. ويُظهر الاستطلاع أن المشاركين يُقيِّمون اللغةَ عاملًا أكثر أهميةً من التقاليد والعادات أو حتى الولادة في البلد عندما يتعلق الأمر بالانتماء القومي. وتشير النتائج إلى الأهمية التي تكتسبها لغة المرء في تشكيل هويَّته. وبالمثل، تحظى اللُّغات بأهمية كبيرة لدى الأمم في تعريف الهويَّة الجماعية والشخصية القومية. فعلى سبيل المثال، يُبيِّن كرامش/ Kramsch (٢٠١٤) كيف أن مفهوم اللُّغة القومية المرتبط بالثقافة القومية، قد أُريد له خلال الثورة الفرنسية، أن يحلَّ محلَّ اللهجات الإقليمية والممارسات الثقافية المحلية على نحو شامل. ويشير كرامش (٢٠١٤) إلى أن الجهود الراهنة التي تبذلها فرنسا للعناية بشبكة المتحدثين بالفرنسية حول العالم وربطها بالهوية الفرنكفونية، ينبغي النظر إليها باعتبارها طريقة في مقارعة الانتشار الكاسح للُّغة الإنجليزية من خلال تزويد المتحدثين بالفرنسية بهويَّة فوق قوميَّة ترتكز على اللغة بشكل حصري. وعليه، فإنَّ الدول ذات السيادة تتبنَّى إستراتيجيات، وتعتمد سياسات لحماية لغاتها وتعهُّدها ونشرها. ولمَّا كان أحد أبرز أهداف التقرير الحالي الكشف عن حالة تعليم العربية عالميًّا، فإننا نحتاج إلى الوقوف على أهميَّة تعلُّم لغة ثانية في الفقرة التالية.

ثالثًا: أهمية تعلم لغة ثانية

إن تعلُّم لغة ثانية ينطوي على فوائد جمَّة على الصعيدين الفردي والجماعي؛ فتعلُّمها على الصعيد الفردي له فوائد عرفانيَّة، على وجه العموم، فضلًا عما يُهيئه للمرء من فرص وظيفية أكثر وأفضل. وعلى الصعيد الجماعي، يعدُّ سبيلًا للانتماء وإظهار التضامن (Anderson et.al, 2018; Krizman et.al., 2012; Zhou & Krott, 2018). ويرى اللسانيون الاجتماعيون أنَّ هويَّة الفرد

٢ http://undocs.org/en/S/RES/528(1982)

تظلُّ منقوصةً ما لم يجر تبليغُها بواسطة لغة ما. وعلى سبيل المثال، تصوغ اللسانية الاجتماعية أندريه تابورات-كيلر Andrée Tabouret-Keller المسألة على النحو الآتي: «إن اللُّغة التي يتحدَّث بها المرء وهويته متحدِّثًا بهذه اللُّغة أمران لا ينفصلان»(Anchimbe, 2007). ويضيف كلاين Klein (٢٠٠٧) أنَّ سمات الانتماء تنبثق بمجرد انحياز المرء إلى جماعة لغوية محددة.

ووفقًا لتقرير صادر عن الأكاديمية الأمريكية للآداب والعلوم (٢٠١٧)، رُبِطت دراسة اللُّغات الثانية بتحسُّن مخرجات التعلُّم في مجالات أخرى. وفضلًا عن ذلك، جرى ربط تعلُّم لغة ثانية بتحسُّن القدرات العرفانية للأفراد، وبنمو القدرة على التفهُّم ومهارات التأويل والتفسير الفعَّالة. ووفقًا لكليموفا وكوكا Klimova & Kuca (٢٠١٥)، فإن للعمليات العرفانية المرتبطة بتعلُّم لغة ثانية أثرًا إيجابيًّا مثبتًا في الوقاية من الخرف. وفي الاتجاه نفسه، أظهرت أبحاث الشيخوخة أنَّ استخدام لغة ثانية يمكن أن يُؤخِّر بعض أعراض الشيخوخة والخرف (Cheng et.al., 2015).

وأمَّا في المجال الاجتماعي، فإنَّ تعلُّم لغة ثانية يدعم الرفاه الاجتماعي والعاطفي للمتعلمين، فالذين يتعلَّمون لغة ثانية أقدر على تفهُّم الأشخاص الآخرين الذين يتحدَّثون اللُّغة نفسها، وهو ما يقود إلى تحسُّن التفاهم الثقافي ويعزِّز السلام والانسجام بين الشعوب والأمم. وقد وجد القرني وديوائيلي/ Alqarni & Dewaele (٢٠٢٠) أن ثنائيي اللُّغة يتفوقون على أحاديي اللُّغة الإنجليزية في مهمة إدراك المشاعر في الإنجليزية.

أمَّا على المستوى المتعلِّق بالقوميَّات والدول، فإنَّ لتعليم اللُّغات الأجنبية أدوارًا اجتماعيةً وسياسيةً حاسمة. ففي تقرير لجنة رئاسة الحكومة اليابانية لأهداف اليابان في القرن الواحد والعشرين المعروف باسم PMC 2000، مثلًا، جرى التأكيد على أهميَّة اللُّغة والثقافة اليابانيتين، وإبراز أهمية التواصل الدولي من خلال «العولمة»:

> لنستبعد كلَّ سوء فهم، ونؤكد أن اللُّغة اليابانية لغة رائعة. إنَّ علينا أن نعتني بالثقافة والتنشئة والحساسية اليابانية وقوة الفكر من خلال تثمين اليابانية واكتساب مهارات جيدة في اللُّغة اليابانية. ولكن أن نستخلص أنَّ هذا يعني رفض اللُّغات الأجنبية لهو عين الخطأ والدرجة الصفر من الحكمة. إنَّها لمغالطة أساسية، الاعتقاد بأن الاعتزاز باللُّغة اليابانية يحول دون دراسة اللُّغات الأخرى، والعناية بالثقافة اليابانية تقضي بنبذ الثقافات الأجنبية. فنحن إذ نعتز باللُّغة والثقافة اليابانيتين، يتعيَّن علينا استيعاب اللُّغات والثقافات الأخرى بفعاليَّة، وإثراء الثقافة اليابانية من خلال الاتصال بالثقافات الأخرى، وإظهار جاذبية الثقافة اليابانية للشعوب الأخرى من خلال تقديمها لهم بلغاتهم، وبأنسب السبل.
>
> (PMC, 2000, as cited in Hashimoto, 2007, p. 31)

يتضح من الاقتباس أعلاه أن بذل الجهد الكبير في الحفاظ على الثقافة المحلية وتغذيتها لا يتعارض مع الانفتاح على الثقافات واللُّغات العالمية الذي هو أساس الازدهار والنجاح محليًّا. وعلى سبيل المثال، فقد كان على الحكومة الصينية، التي تقود ثاني أكبر اقتصاد في العالم اليوم، من أجل تسهيل انضمامها إلى منظمة التجارة العالمية والمشاركة في الألعاب الأولمبية، أن ترعى تعليم اللُّغات الأجنبية وتُشجِّع عليه، وخصوصًا تعليم اللُّغة الإنجليزية (Byram, 2008). وفي نموذج آخر، أصدرت اليابان، المشهورة بصرامتها الاقتصادية، خطة إستراتيجية في عام ٢٠٠٢ «لتنشئة اليابانيين على مهارات الإنجليزية»؛ لتحقيق الأهداف الاقتصادية في عالم يتعولم بشكل تدريجي (Byram, 2008). ويستخدم اليابانيون خطاب الاستثمار في رأس المال البشري لتعزيز الإمكانات البشرية. يمكننا على سبيل المثال، أن نرى كيف تم التأكيد على أهميَّة اللُّغة الإنجليزية لغة عالمية في نفس التقرير:

> لقد أصبحت الإنجليزية لغة التواصل العالمية، وهو مسار دعَّمته الإنترنت والعولمة. ولما كانت الإنجليزية واقعًا، لغة التواصل الدولي، فلا مناصَ لنا من أن نتآلف معها في اليابان. وإذا كنَّا نأنف من جَعْلها لغةً رسميةً ثانية، فإنه يتعين علينا أن نمنحها وضع لغة العمل الثانية، وأن نستخدمها بشكل روتيني إلى جانب اليابانية. يتعيَّن أن تصدر منشورات البرلمان والأجهزة الحكومية وإعلاناتهما بالإنجليزية إلى جانب اليابانية بطبيعة الحال. وستتم إذاعتها في العالم عبر الإنترنت، باللُّغة الإنجليزية.
>
> (PMC, 2000 as cited in Hashimoto, 2007,p. 32)

وعليه، يتضح أن تعلُّم/ تعليم اللُّغات شأن حيوي لأي بلد؛ لما يخلقه من الفرص الاقتصادية بما يفتحه من آفاق جديدة لريادة الأعمال، وما يستتبعه من أشكال التبادل الثقافي والاجتماعي والحضاري العام، فتعلم لغة أجنبية يمدُّ الجسور بين الشعوب والدول، ويُسرِّع جذب رؤوس الأموال والمشاركة في الأسواق العالمية. ومن المهم الإشارة إلى أن العالم العربي يُعَدُّ من أكثر المناطق إستراتيجيةً في الوقت الراهن بسبب الفرص الاقتصادية التي ينطوي عليها. فقد تجاوز الناتج المحلي الإجمالي للعالم العربي ٣,٥ تريليونات دولار أمريكي في عام ٢٠٢٢م، وأسهمت المملكة العربية السعودية لوحدها بأكثر من ١,١ تريليون دولار أمريكي (البنك الدولي، ٢٠٢٢).

ولا تنحصر أهمية تعلُّم/ تعليم اللُّغة العربية في الفرص الاقتصادية التي تُهيِّئها اللُّغة للأفراد والدول، ولكنَّها تمتدُّ إلى البُعد الثقافي والتاريخي العميق بحكم منزلتها لغة للقرآن الكريم والدين الإسلامي. فهي لغة المسلم إذ يتعبَّد ربَّه، واللُّغة التي يؤدِّي بها شعائره اليوميَّة. فوفقًا لتقرير صادر عن مركز بيو للأبحاث سنة ٢٠١٥م، تجاوز عدد المسلمين في العالم ١,٩ بليون نسمة في ٢٠١٥

(ما يقارب ٢٥٪ من سكان العالم) مع تقديرات بوصول العدد إلى ٢,٧ بليون في حدود ٢٠٥٠ (ما يقارب ٣٠٪ من سكان الكوكب). إن الأغلبية العظمى من هؤلاء المسلمين من غير الناطقين أصالةً بالعربية، وهم بحكم عقيدتهم، محتاجون إلى تعلُّم حد أدنى من اللُّغة العربية لفهم دينهم وأداء شعائرهم. وسوف نستعرض في الفقرة الآتية بعض النتائج والتوصيات المتعلقة بتعليم اللُّغات الأجنبية مستقاة من التقارير الدوريَّة عن تعليم اللُّغة الإنجليزية والفرنسية لغة ثانية/أجنبية.

رابعًا: تجارب مقارنة في نشر/ تعليم اللغات الأجنبية

اللُّغة الإنجليزية هي اللُّغة الأوسع انتشارًا في عالم اليوم. فقد اكتسبت مكانةً أهَّلتها لتكون لغةَ الاتصال في جميع أنحاء العالم. وفي تقرير بعنوان: «مستقبل اللُّغة الإنجليزية: منظورات عالمية» نشره المجلس الثقافي البريطاني عام (٢٠٢٢)، تُقدَّم الإنجليزية على أنَّها لغة التجارة العالمية. ويورد التقرير العديد من التوصيات لصانعي السياسات وأصحاب المصلحة. وفي مقدمة هذه التوصيات ترد التوصية بأهميَّة وجود سياسة لغويَّة إنجليزية قوية تُمكِّن الناس من التواصل عبر الإنجليزية لغةَ تواصل عالميَّة، وتتيح لهم فرص النفاذ إلى الأمن الاقتصادي. وثَمَّةَ توصيةٌ مهمة أخرى في التقرير تتعلَّق باللُّغة الإنجليزية وسيطًا للتعليم لما تُهيِّئُه من فرص تعلُّم قوية في التعليم الجامعي على وجه الخصوص. ولذلك، يؤكد التقرير على دور إعداد المعلمين وتدريبهم ولا سيما في مجال الإدماج الأمثل للتكنولوجيا في فصول تعليم اللُّغة. ويُؤكِّد التقرير أيضًا على أهمية المشاركة في صُنْع السياسات؛ بمعنى أن صُنَّاع السياسات بحاجة إلى التشاور باستمرار مع أصحاب المصلحة على المستويات: الوطني والإقليمي والعالمي، لفهم أدوار اللُّغة الإنجليزية وتوجهاتها في عالم اليوم؛ لضمان تلبية السياسات والمقاربات لاحتياجات المتعلمين أينما كانوا.

ويعرض تقرير مشابه صادر عن المنظمة الدولية للفرنكوفونية (Organization Internationale de la francophonie)، لوحةً بانورامية عن أوضاع اللُّغة الفرنسية في العالم. ويظهر التقرير أنها (أي: اللُّغة الفرنسية) تحتل المرتبة الخامسة في قائمة اللُّغات الأكثر استخدامًا في العالم، إذ يبلغ عدد المتحدثين بها نحو ٣٢١ مليونًا. وإحدى أهم الحقائق التي يسلط التقرير الضوء عليها أن اللُّغة الفرنسية هي لغة التعليم لأكثر من ٩٣ مليون طالبٍ في جميع أنحاء العالم. إضافةً إلى ذلك، يؤكِّد التقرير أن أكثر من ٥٠ مليون شخصٍ يتعلمون اللُّغة الفرنسية لغةً أجنبيةً، مما يجعلها ثاني أكثر اللُّغات تعلُّمًا في العالم. أمَّا بالنسبة إلى الحضور على شبكة الإنترنت فتحتل الفرنسيَّة وفق أحدث التقارير المركز الرابع بعد الإنجليزية والإسبانية والعربية. ويُختتم التقرير

بقسم مُخصَّص للسياسات اللُّغوية وتعليم اللُّغة الفرنسية عبر العالم. يرِد في هذا القسم أن الفرنسية هي لغة التعليم الرسمي/ الحكومي في ٣٦ دولة وحكومة. ويوصي التقرير بتقديم الدعم للدول والحكومات الأعضاء في المنظَّمة الفرنكفونية، من خلال البرامج والمبادرات الموجَّهة لدعم السياسات اللُّغوية والتعليمية، وبناء قدرات المعلمين، وبرامج التقييم والتعلُّم في سياق التعلُّم ثنائي/ متعدد اللُّغات (لا سيما من خلال برنامج المدرسة واللُّغات الوطنية في إفريقيا - ELAN).

أمَّا فيما يخصُّ اللُّغة العربية لغةً حيَّة عالميَّة، فتُظهر مراجعة الأدبيات المتاحة عن وجود فجوة بارزة في الوصول إلى التقرير والدراسات التي تتناول واقع تعليم وتعلم اللغة العربية لغة ثانية على مستوى العالم. ومن ثَمَّ فقد ظهرت الحاجة إلى العمل على إعداد تقرير أكثر شمولية ليرصد حالة تعليم اللغة العربية عالميا وليكون منارةً للتخطيط والسياسة اللُّغوية في المستقبل.

خامسًا: تعليم العربية لغة ثانية: حالات مختارة

لقد أشرنا أعلاه إلى مكانة اللُّغة العربية كونها إحدى أهم اللُّغات العالمية لعدة أسباب. من ذلك أنَّها تُعَدُّ إحدى أكثر اللُّغات انتشارًا في العالم. إضافةً إلى أنها لغة الشعائر الدينيَّة لأكثر من ١,٩ مليار مسلم حول العالم (وفقًا لمركز بيو للأبحاث، ٢٠١٧). فلا عجبَ إذن أنه أينما وُجِد الإسلام وانتشر، تكون اللُّغة العربية رفيقته الدائمة، فهي الحاملة لكتاب الإسلام، القرآن الكريم. ومن المهمّ أيضًا، الإشارة إلى أن الأدب العربي ثريٌّ جدًّا، وقد استطاعت اللُّغة العربية أن تحمله وتذيعه على مدى قرون عديدة دون أن تفقد ألقها. ومع ذلك، ومن وجهة نظر آنيَّة، لا يزال انتشار تدريس اللُّغة العربية لغةً أجنبيةً وجودة هذا التدريس متواضعين عند المقارنة باللُّغات الأخرى كالإنجليزية والفرنسية والإسبانية. ويُضاف إلى ذلك أنَّ حضور العربيَّة على شبكة الإنترنت لا يزال دون المأمول، وأدنى من اللُّغات الأخرى مثل الإنجليزية أو الإسبانية. وفيما يلي، نستعرض حالتين من حالات العربية في دولتي تنزانيا في إفريقيا، وألمانيا في أوروبا.

أمَّا الحالة الأولى فنستند فيها إلى دراسة صادرة عن مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللُّغة العربية. وتبحث الدراسة في مدى فاعلية تدريس اللُّغة العربية لغةً أجنبيةً في مركزين إسلاميين بالعاصمة التنزانية دار السلام، وهما: المركز الإسلامي المصري، ومركز الحرمين الإسلامي. إنَّ الدافع إلى تعليم اللُّغة العربية في المركزين دينيٌّ، يتمثَّل في فَهْم تعاليم الإسلام من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية. ويلاحظ التقرير التركيز المفرط على النحو والقواعد تبعًا لكون هدف المتعلمين فهم بنية الآيات والسور القرآنية. وفضلًا عن ذلك، يشير التقرير إلى التحديات التي يواجهها المعلمون والمتعلمون في المركزين.

يكمن التحدي الأول في التباين الشديد بين المناهج الدراسية (خاصة الكتب المدرسية) واحتياجات المتعلمين وتوقعاتهم وتطلعاتهم. وينجم تحدٍّ آخر من مقاومة المعلمين للتغيير والتطوير في أساليبهم التدريسية؛ فعلى سبيل المثال، تتبع معظم الفصول طريقة قديمة غير فعَّالة تعتمد على التلقين؛ وهو ما يجعل الكثيرين أبعد ما يكونون عن اكتساب الكفايات اللُّغوية، أو التمكُّن من المهارات التواصلية الحقيقية؛ لأن البرنامج يقوم على التدريبات الآلية وتقنيات الحفظ عن ظهر قلب لاجتياز الاختبارات.

ويتمثَّل التحدي الثاني في إستراتيجيات التقييم التي يتبنَّاها المعلمون. فعلى سبيل المثال، غالبًا ما يكون تقييم أهداف التعلُّم غير متسق ولا يعكس كفايات المتعلمين التواصلية أو اللُّغوية. إذ تعوِّل معظم التقييمات على حفظ الحقائق اللُّغوية أو القواعد النحوية؛ وهو ما يترك المتعلمين في حالة من الجهل عندما يتعلق الأمر بما إذا كانوا قد اكتسبوا اللُّغة العربية حقًّا أم لا؛ ولا تسل عن التقييم المتحيز وغير المتوازن في إسناد الدرجات!

ومن التحديات الأخرى التي ذكرتها الدراسة انعدام الدعم لتعلُّم اللُّغة العربية من جانب السفارات والوفود العربية في تنزانيا سواء أكان الدعم في شكل مواد لتعليم اللُّغة العربية أو من خلال إسناد منح دراسية أو هبات ومساعدات ماليَّة لدعم تعليم اللُّغة العربية. (الشثري وآخرون، ٢٠١٥: ص١٩٢). وتُسلِّط الدراسة الضوءَ أيضًا على التحدي المتمثِّل في عدم كفاية التطوير المهني وتدريب المعلمين الذي من شأنه أن يُدرِّب المدرسين على منهجيات التدريس الفعَّالة، ويُعزِّز دَمْج التكنولوجيا في تعلم اللُّغة العربية.

أمَّا الحالة الثانية فتأتي من ألمانيا. ونعتمد فيها على تقرير آخر صادر هو أيضًا عن مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللُّغة العربية، أعدَّه الدكتور سيباستيان مايزل Dr. Sebas-tian Maisel. لا يُقدِّم التقرير – في الواقع- نظرةً بيداغوجية شاملةً عن تدريس اللُّغة العربية في حدِّ ذاته، غير أنه يهتم أساسًا بتاريخ اللُّغة العربية في ألمانيا. يبدأ التقرير باستعراض ظروف نشأة الاهتمام باللُّغة العربية في الماضي، في سياق محاولة الغرب (أوروبا بشكل أساسي) سد الفجوة العلمية والمعرفية بين الغرب والشرق من خلال الترجمة. وقد تلقَّى الاهتمام باللُّغة العربية كذلك، دفعة كبيرة من جهود المبشِّرين لنشر المسيحية في المنطقة. ويشير مايزل (٢٠١٥) أيضًا إلى أن التراجم الأولى للقرآن الكريم قد أنجزها مترجمون إمَّا مسيحيون أو مسلمون. ويقترن أحدث أوضاع اللُّغة العربية في ألمانيا بمرحلة ما بعد سقوط جدار برلين في العام ١٩٨٩م، وبأحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠١١م. ويولي المؤلِّف عنايةً خاصةً بالفترة الثانية، إذ خلالها ازداد الإقبال على تعلُّم اللُّغة العربية في ألمانيا، فانضمَّ أكثر من ٤٠٠ طالبٍ إلى دورات اللُّغة العربية والدراسات الإسلامية مقارنةً

بـ ١٨٠ طالبًا فقط قبل عشر سنوات. ومع زيادة الطلب على الدراسات العربية والإسلامية، أُنشِئ مركزٌ جديدٌ، وهو المركز متعدد التخصصات لدراسات الشرق الأدنى والأوسط (CNMS) في جامعة فيليبس في ماربورغ، في عام ٢٠٠٦. أما المركز الآخر الأعرق بكثير، فهو معهد دراسات الشرق الأوسط القديم في جامعة لايبزيغ. وبالنظر إلى السياق التاريخي، فقد ارتفع الطلب على دراسات اللُّغة العربية مع تهيُّؤ المزيد من فرص العمل في هذا المجال في العقدين الأخيرين.

وقد أظهرت لنا مراجعة الدراسات السابقة وجود عدد مهمٍّ من التقارير عن حالة اللُّغة العربية حول العالم (يعود الفضل في معظمها لجهود مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللُّغة العربية). فقد أصدر المركز تقارير عن حالة اللُّغة العربية في دول، مثل: إندونيسيا، وتركيا، والسنغال... إلخ. غير أنَّ هذه التقارير المتاحة تتناول بشكل خاص تعلُّم/ تعليم اللُّغة العربية بطريقة شاملة. فهي إما محدودة في المجال الجغرافي أو في الموضوع أو في كليهما. إن حدود هذه التقارير والدراسات وطابعها الجزئي لِمَّا يُسوّغ الحاجة إلى إعداد تقرير شمولي يفحص واقع تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في ثلاثين دولة، موزعة على خمس قارات.

ثالثًا:

منهجيــة تقريــر حالــة تعليــم اللُّغـة العربيـة لغـةً ثانيـةً حـول العالـم

منهجية تقرير حالة تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً حول العالم

يستعرض هذا القسم منهجية تحديد الدول المستهدفة في الدراسة، ثم يفصل القول في آلية اختيار وتحديد المؤسسات المستهدفة في كل دولة، وكذلك عرض لأدوات البيانات المستخدمة ومحدداتها، وآلية جمع البيانات، ثم يختم هذا الإطار بعرض للمنصة التي سوف تشكل قاعدة بيانات المشروع، وآلية عملها، ووظيفتها في إعداد هذا التقرير.

أولًا: معايير اختيار الدول المستهدفة في التقرير

يستهدف التقرير جَمْع البيانات عن حالة تعليم/ تعلُّم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً من ٣٠ دولةً، موزَّعة على خمس قارات. وسوف يكون تحديد الدول الثلاثين المستهدفة في هذا التقرير، وفقا لعدد من المعايير، حسب الآتي:

أ. مؤشر التنوع اللغوي

يُعَدُّ مؤشر التنوُّع اللُّغوي (Linguistic Diversity Index) إحدى الأدوات المستخدمة لفهم السياق الاجتماعي والثقافي في الدول المقترحة لهذا التقرير، وهو مفهوم يقيس درجة التنوع في اللُّغات المستخدمة في دولة معينة، أطلقه غرينبرغ (Greenberg, 1956) ليقيس احتمالية التنوع اللُّغوي لشخصين يتم اختيارهما عشوائيًّا من سكَّان دولة معينة. وبالتالي، يتراوح هذا المؤشر من (٠) حيث احتمالية تحدُّث جميع سكَّان الحي الواحد في الدولة بنفس اللُّغة الأم، إلى (١) حيث تضعف احتمالية أن يتشارك اثنان في نفس اللُّغة الأم؛ وهو ما يعني أن سكَّان هذه الدولة لديهم تنوُّع في اللُّغات الأم بشكل كبير. تعتمد هذه النتيجة على عدة عوامل، مثل: عدد اللُّغات المنطوقة في الدولة، ونسبة المتحدثين بكل لغة، ومستوى إتقان كل متحدث للُّغة.

ب. مؤشر التنوع العرقي

يُشكِّل مؤشر التنوُّع العرقي (Ethnic Diversity Index) جزءًا أساسيًّا من الأدوات المستخدمة لفهم السياق الاجتماعي والثقافي في الدول المقترحة لهذا التقرير. يقيس هذا المؤشر التنوع في التكوين العرقي للسكان، حيث يعكس احتمالية أن يكون شخصان جرى اختيارهما عشوائيًّا من السكان ينتميان إلى طائفتين عرقيتين مختلفتين (Patsiurko, Campbell & Hall, 2012). بمعنى عندما يكون المؤشر مقداره (١)، فهذا يعني أن هناك تنوُّعًا عاليًا في التكوين

العرقي للسكان، ويمكن أن يُفسَّر هذا بأن السكان ينتمون إلى عدة طوائف عرقية مختلفة. أما عندما يكون المؤشر صفرًا (٠)، فهذا يعني أن التنوع العرقي معدوم تمامًا. يُفسَّر هذا بأن السكان ينتمون جميعًا إلى طائفة عرقية واحدة.

ج. مؤشر التنوع الديني

يُعَدُّ مؤشر تنوُّع الديانات (Religious Diversity Index) من المؤشرات المهمة لمعرفة وفهم التنوع الديني في سياق الدول. ويقيس هذا المؤشر درجة التنوُّع في التوزيع الديني لسكَّان دولة معينة، حيث يعكس احتمالية اختيار شخصين عشوائيين من السكَّان، ينتميان إلى ديانتين مختلفتين. بمعنى عندما يكون المؤشر مقداره (١)، فهذا يعني أن هناك اختلافًا عاليًا في الديانات المتبعة من قبل للسكان، ويمكن أن يُفسَّر هذا بأن السكان ينتمون إلى عدة ديانات مختلفة. أما عندما يكون المؤشر صفرًا (٠)، فهذا يعني أن التنوع الديني معدوم تمامًا، ويُفسَّر بأن السكان ينتمون جميعًا إلى دين واحد.

ثانيًا: المؤسسات التعليمية المستهدفة في التقرير

من أجل شمولية دراسة حالة اللُّغة العربية لغةً ثانيةً؛ حدَّد التقرير منهجية في اختيار المؤسسات المستهدفة في جَمْع البيانات. حيث يهدَف التقرير إلى أن تتوافر في الدول المستهدفة عشر مؤسسات تعليمية تُدرِّس العربية على الأقل، وأن تكون تلك المؤسسات متباينةً في نوعها (جامعات، معاهد، مدارس، مراكز إسلامية)، كما يستهدف المؤسسات التي لا يقلُّ عددُ طلابها عن عشرة طلاب، وألا يقل تدريس العربية فيها عن يومين في الأسبوع على الأقل. وألا يكون تدريس العربية فيها عبر مادة واحدة ضمن مواد أخرى ليست متعلقة بها.

ثالثًا: الدول المستهدفة في التقرير

وفقًا للمعايير أعلاه؛ فقد اختيرت ثلاثون دولة مُوزَّعة على جميع القارات. وينبغي الإشارة إلى أن التقرير حرص على تحقيق ما نسبته ٩٠٪ في الدول المختارة. ومما هو جديرٌ بالذكر أن اختيار هذه الدول لم يقتصر على مدى تحقيقها للمعايير المحددة فحسب، بل راعى أيضًا بعض الجوانب اللوجستية ودرجة التعاون التي أبدتها المؤسسات التعليمية في كل دولة. وبناء عليه، استُبعدت بعض الدول التي لم تتوافر فيها جميع المعايير أو لم تُبدِ مؤسساتها تعاونًا، واستُبدلت بها دولٌ أخرى حقَّقت هذه المعايير، وأبدت رغبةً في المشاركة في الدراسة. وقد انتهى الاختيار على الدول الموضَّحة في الجداول أدناه:

الجدول (١): الدول المستهدفة في قارة آسيا (٨ دول)

م	الدول المُستهدَفة	مؤشر التنوّع اللّغوي	مؤشر التنوّع العرقي	مؤشر التنوّع الدّيني
١	جمهورية أذربيجان	٠,٢٣	٠,٧٤	٠,٠٢
٢	جمهورية إندونيسيا	٠,٧٤	٠,٧٨	٠,٤٩
٣	جمهورية الصين الشعبية	٠,٦٧	٠,١٩	٠,٤٢
٤	جمهورية الفلبين	٠,١٦	٠,٨٨	٠,١٥
٥	جمهورية قيرغيزستان	٠,٨٥	٠,٤٧	٠,٠٢
٦	جمهورية الهند	٠,٦٦	٠,٢٥	٠,١٨
٧	مملكة ماليزيا الاتحادية	٠,٥١	٠,٤١	٠,٦٣
٨	اليابان	٠,٥٢	٠,٦٧	٠,١

الجدول (٢): الدول المستهدفة في قارة إفريقيا (٧ دول)

م	الدول المستهدفة	مؤشر التنوّع اللّغوي	مؤشر التنوّع العرقي	مؤشر التنوّع الدّيني
١	جمهورية بوركينا فاسو	٠,٠٥	٠,٦٥	٠,٣٤
٢	جمهورية جنوب إفريقيا	٠,٧٩	٠,١٣	٠,٧٨
٣	جمهورية السنغال	٠,٦٧	٠,٤٤	٠,٣١
٤	جمهورية غانا	٠,٩٩	٠,٨	٠,٩٧
٥	جمهورية الكاميرون	٠,٦٨	٠,٤٩	٠,٨
٦	جمهورية مالي	٠,٨١	٠,٢١	٠,٤٤
٧	جمهورية النيجر	٠,٦٦	٠,٣٨	٠,٦٥

الجدول (٣): الدول المستهدفة في قارة أوروبا (٧ دول)

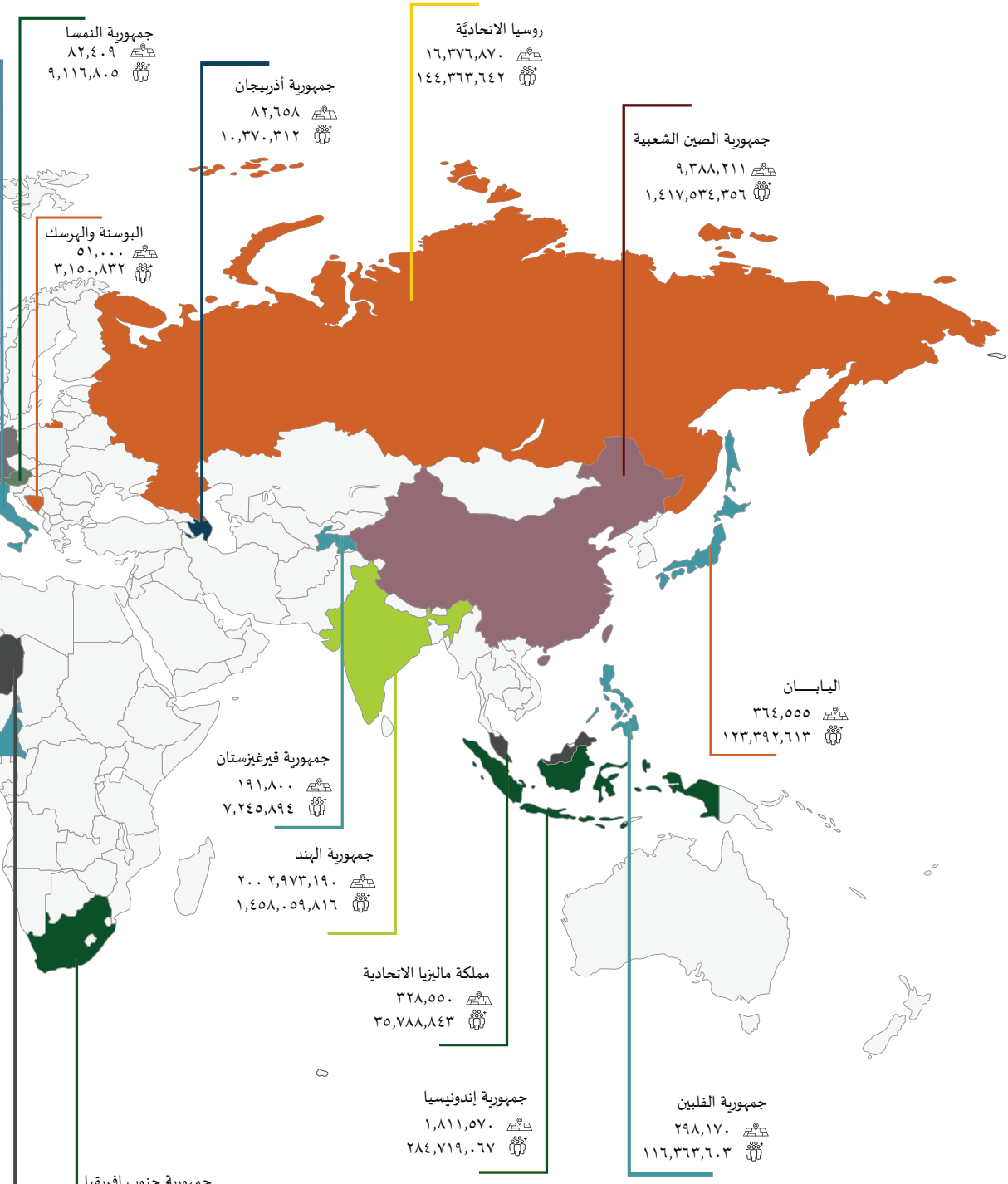
م	الدول المستهدفة	مؤشر التنوّع اللّغوي	مؤشر التنوّع العرقي	مؤشر التنوّع الدّيني
١	البوسنة والهرسك	٠,٦٦	٠,٥١	٠,٩٦
٢	جمهورية إيطاليا	٠,٤	٠,٩٦	٠,٨
٣	جمهورية ألمانيا الاتحاديَّة	٠,٤٢	٠,٨٥	٠,٦٦
٤	جمهورية النمسا	٠,٦	٠,٨١	٠,٦٣
٥	روسيا الاتحاديَّة	٠,٩٣	٠,٨٥	٠,٩٩
٦	مملكة بلجيكا	٠,٣٣	٠,٠٢	٠,٩١
٧	المملكة المتحدة	٠,٢٥	٠,٣٧	٠,٣٨

الجدول (٤): الدول المستهدفة في قارة أمريكا الشماليَّة (٤ دول)

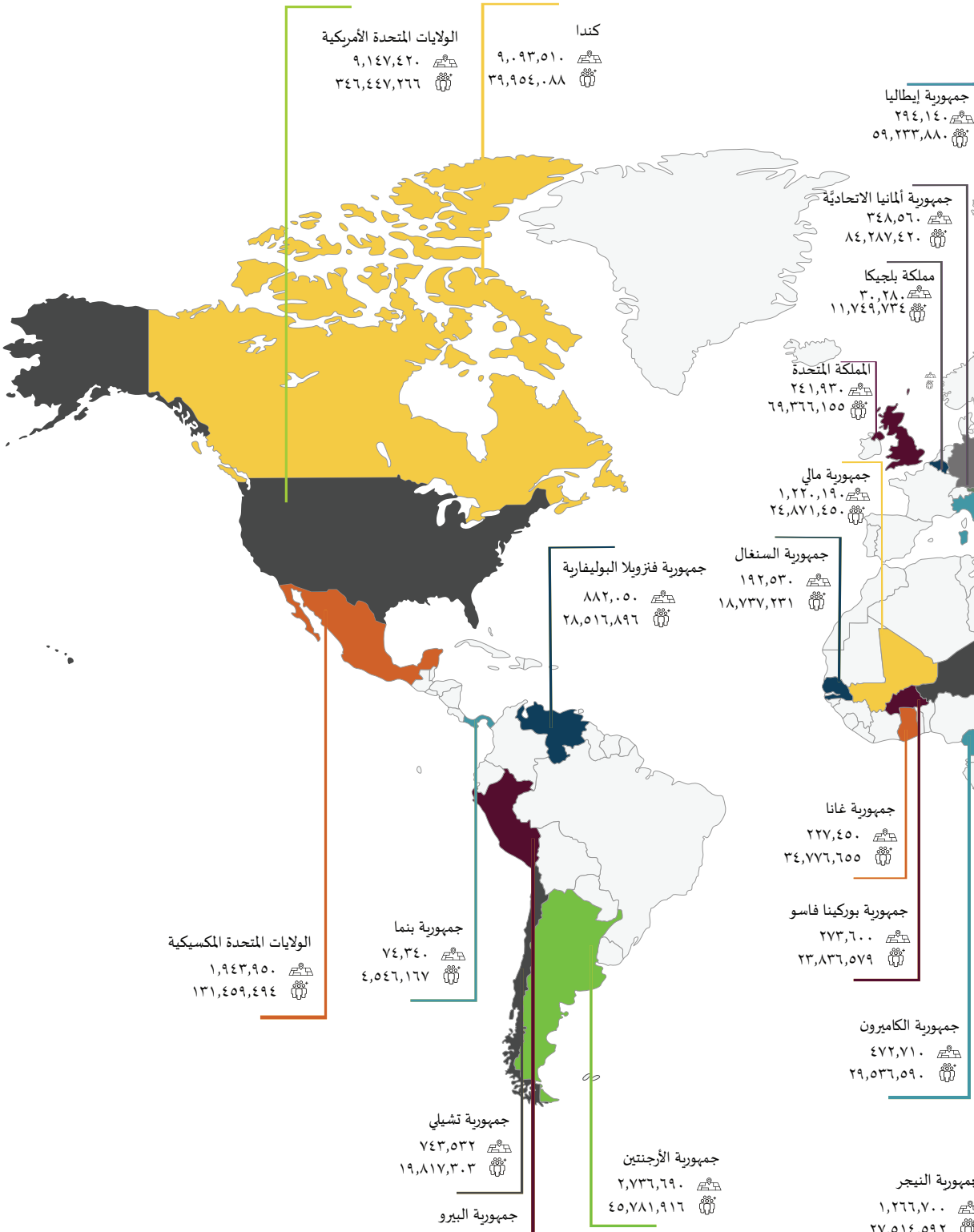
م	الدول المستهدفة	مؤشر التنوّع اللّغوي	مؤشر التنوّع العرقي	مؤشر التنوّع الدّيني
١	جمهورية بنما	٠,٦٥	٠,١٧	٠,٨٩
٢	كندا	٠,٠٥	٠,٠٨	٠,٥٧
٣	الولايات المتحدة الأمريكية	٠,٩٦	٠,٣٢	٠,٤٩
٤	الولايات المتحدة المكسيكية	٠,٦	٠,٧٤	٠,٩٦

الجدول (٥): الدول المستهدفة في قارة أمريكا الجنوبيَّة (٤ دول)

م	الدول المستهدفة	مؤشر التنوّع اللّغوي	مؤشر التنوّع العرقي	مؤشر التنوّع الدّيني
١	جمهورية الأرجنتين	٠,٩٨	٠,٦٢	٠,٦
٢	جمهورية البيرو	٠,٩٨	٠,٥٣	٠,٢٩
٣	جمهورية تشيلي	٠,٣٧	٠,٥٢	٠,٩٨
٤	جمهورية فنزويلا البوليفارية	٠,٠٧	٠,٦٦	٠,٥٩



٣ المعلومات المتعلقة بالمساحة وعدد السكان لجميع الدول كانت بناء على ما ورد في موقع (Wordlmeters)، على الرابط الآتي https://www.worldometers.info/ بتاريخ ٢٠-١-٢٠٢٥م.


كندا
٩,٠٩٣,٥١٠
٣٩,٩٥٤,٠٨٨
الولايات المتحدة الأمريكية
٩,١٤٧,٤٢٠
٣٤٦,٤٤٧,٢٦٦
جمهورية إيطاليا
٢٩٤,١٤٠
٥٩,٢٣٣,٨٨٠
جمهورية ألمانيا الاتحاديَّة
٣٤٨,٥٦٠
٨٤,٢٨٧,٤٢٠
مملكة بلجيكا
٣٠,٢٨٠
١١,٧٤٩,٧٣٤
المملكة المتحدة
٢٤١,٩٣٠
٦٩,٣٦٦,١٥٥
جمهورية مالي
١,٢٢٠,١٩٠
٢٤,٨٧١,٤٥٠
جمهورية السنغال
١٩٢,٥٣٠
١٨,٧٣٧,٢٣١
جمهورية فنزويلا البوليفارية
٨٨٢,٠٥٠
٢٨,٥١٦,٨٩٦
جمهورية غانا
٢٢٧,٤٥٠
٣٤,٧٧٦,٦٥٥
جمهورية بوركينا فاسو
٢٧٣,٦٠٠
٢٣,٨٣٦,٥٧٩
جمهورية الكاميرون
٤٧٢,٧١٠
٢٩,٥٣٦,٥٩٠
جمهورية النيجر
١,٢٦٦,٧٠٠
٢٧,٥١٤,٥٩٢
الولايات المتحدة المكسيكية
١,٩٤٣,٩٥٠
١٣١,٤٥٩,٤٩٤
جمهورية بنما
٧٤,٣٤٠
٤,٥٤٦,١٦٧
جمهورية تشيلي
٧٤٣,٥٣٢
١٩,٨١٧,٣٠٣
جمهورية الأرجنتين
٢,٧٣٦,٦٩٠
٤٥,٧٨١,٩١٦
جمهورية البيرو
١,٢٨٠,٠٠٠
٣٤,٤١٥,٣٩٥

رابعًا: فريق جمع البيانات

وفي إطار تنفيذ المشروع وفق أسس علمية ومنهجية، سيتم تشكيل لجنة علمية من المتخصصين في اللسانيات التطبيقية، تتولى وضع الأسس والمعايير العامة للمشروع. وستعمل اللجنة على اختيار باحثين ميدانين لجمع البيانات في الدول المستهدفة، وسيكون اختيارهم وفقا لعدد من المعايير، من أبرزها: أن يكون الباحث المرشح منتميا لجهة أكاديمية في الدولة المستهدفة، ويحمل مؤهلا أكاديميا مقاربا لطبيعة موضوع التقرير، ولدية كفاية لغوية في اللغة العربية واللغة الرسمسية في الدولة المستهدفة، بالإضافة إلى إلمامه بمهارات البحث الميداني ومهارات الحاسب الآلي والإنترنت. أما آلية الوصول لمرشحين، فسوف تكون بناء على تتوصل إليه اللجنة العلمية من مواقع إلكترونية للباحثين أنفسهم، أو عبر مواقع المؤسسات التي ينتمون إليها، بالإضافة إلى الإفادة من قواعد البيانات المتاحة للباحثين والمهتمين باللغة العربية في الدول المستهدفة. ثم ستقوم اللجنة العلمية بإجراء دورة تدريبية لجميع المباحثين لتعريفهم بأهداف المشروع، وآلية جمع البيانات، وضوابط جمعها. وسيكون محتوى الدورة متاحا على موقع Thinkific، لضمان إلمام المشاركين بكافة الإجراءات البحثية والمعايير المنهجية التي يجب الالتزام بها أثناء جمع البيانات. كما سيُطلب من الباحثين اجتياز اختبار معياري بما لا يقل عن ٨٠٪ بعد الإنتهاء من الدورة التدريبية؛ للتأكد من استيفائهم لمتطلبات الدورة التدريبية.

وسيتم تعيين خمسة مشرفين حاصلين على شهادة الدكتوراه في اللسانيات التطبيقية، ولديهم أبحاث مرتبطة بموضوع التقرير، للإشراف على جمع البيانات من الدول المستهدفة. وستشمل مهامهم تقديم الدعم العلمي والتقني لجامعي البيانات، إضافة إلى متابعة تنفيذ جمع البيانات، وضبط معايير الجودة. وسوف يتم تدريب المشرفين والباحثين على آلية استخدام المنصة المخصَّصة للمشروع، وكيفيَّة استعمالها، ورفع الملفات المتعلِّقة بالتقارير الميدانيَّة، وملفات المقابلات الشخصيَّة، وصورٍ من المؤسسات المستهدفة في التقرير. وسيحظى المشرفون بتدريب على كيفية مراجعة البيانات، ثم اعتمادها. علمًا أن البيانات الكميَّة، وتحديدًا الاستبانات المتعلقة بالطلاب والمعلمين والمديرين سوف تصمم عبر موقع SurveyMonkey. ثم بعد ملئها من قِبل المشاركين، تُنقَل للمنصة الخاصة بالمشروع؛ لمراجعتها واعتمادها من قِبل مشرفي القارات. ولضمان دقة وصحة البيانات التي جُمِعت، فقد اعتمدت اللجنة عددًا من الإجراءات لتحقيق ذلك، تتمثل في الآتي:

١. تُملَأ جميع الاستبانات داخل المؤسسات المُستهدَفة، وتحت إشراف جامع البيانات؛ ولذا فجميع الاستبانات التي تصل من مواقع ليست مرتبطةً بتلك المؤسسات عند ربطها بـIP Address، تُستبعد من البيانات مباشرة.

٢. تُقبَل الاستبانات التي تصل ضمن الوقت الذي يكون فيه جامع البيانات موجودًا داخل المؤسسة.

٣. يقوم مشرفو القارات بالتواصل مع مسؤولي المؤسسات التي جُمعت منها البيانات بعد وصولها؛ للتأكد من زيارة جامع البيانات، وأن جَمْعها سارٍ وَفْق الطريقة المحدَّدة لها. وكذلك التأكد من صحة البيانات -لا سيما التي وردت في التقارير الميدانية- كما دوَّنها جامع البيانات.

وبعد الانتهاء من اعتماد البيانات المجموعة، يتولَّى الفريق المختص مراجعتَها بدقة ثم تحليلها وفق المناهج العلمية وكتابة نتائجها، وكذلك الأمر في البيانات الكيفيَّة. بعد ذلك، تتولَّى اللجنة العلمية إعداد التقرير الخاص بكل دولة.

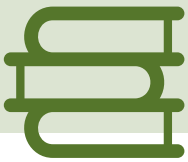
خامسًا: آلية جمع وتحليل البيانات

عقب تحديد الدول المستهدفة، ستقوم اللجنة العلمية باختيار عشر مؤسسات تعليمية في كل دولة، وفقًا للمعايير المحددة مسبقًا لضمان دقة وتمثيلية البيانات. وستتم عملية جمع البيانات بالاعتماد على المقاربة الكمية والكيفية.

في المقاربة الكمية، سيتم استخدام ثلاث استبانات إلكترونية صممت لكل من المعلمين، والطلاب، ومديري المؤسسات، بهدف الحصول على بيانات موضوعية قابلة للقياس والتحليل الإحصائي. أما في المقاربة الكيفية، فسيتم إجراء مقابلات مهيكلة مع الفئات نفسها.

وقد صُمِّمت الاستبانات وأسئلة المقابلات باللُّغة العربية، ثم تُرجمت بلغات عديدة، وهي: الإنجليزية، والإسبانية، والألمانية، والفرنسيَّة، والهولندية، والإيطاليَّة، والتركية، والروسيَّة، والصينية، واليابانيَّة، والقرغيزية. وجاء اختيار هذه اللُّغات بعد استطلاع قام به الفريق العلمي عن اللُّغات الملائمة للمشاركين في الدول المستهدفة. وقد جرى تحكيم جميع الاستبانات وأسئلة المقابلات من قِبل خبراء ومختصين داخليًّا وخارجيًّا. وأفاد الفريق من ملحوظاتهم ومرئياتهم بشأنها، وجرت بعض التعديلات وفقًا لذلك. وقد حققت النسخة الأخيرة المعتمدة من الاستبانات وأسئلة المقابلات ٨٠٪ من الاتفاق على عناصرها بين المحكمين. كما قام الفريق بإجراء دراسة مصغرة (Pilot study)، على إحدى المؤسسات المستهدفة قبل البدء بجَمْع البيانات من بقية المؤسسات، وقد أفاد الفريق من نتائجها؛ بإضافة بعض التوضيحات والتعديلات المتعلقة بأسئلة الاستبانات والمقابلات الشخصيَّة، كما أفاد الفريق من هذه الدراسة بمعرفة الوقت الذي يمكن من خلاله اكتمال جمع البيانات من المؤسسة الواحدة.

وتختلفُ منهجيَّة الأعداد المستهدفة في توزيع الاستبانات وإجراء المقابلات الشخصيَّة وفقًا لطبيعة الأعداد التي تتغاير من مؤسسة إلى أخرى، ولكنها بشكل عام تستهدف ما يماثل ٣٠٪ تقريبًا من المنتمين لكل مؤسسة مستهدفة حسب الآتي:



يستهدف التقرير جميعَ مديري المؤسسات، وكذلك الأمر في إجراء المقابلات الشخصيَّة؛ لضمان الحصول على شموليَّة في البيانات التي تستقصي إدارة مؤسسات تعليم اللُّغة العربية وبرامجها.

مؤسسات تعليم اللُّغة العربية وبرامجها. المؤسسات التي يكون أعداد الدارسين والمعلمين فيها ما بين عشرة إلى خمسة عشر طالبا؛ توزع الاستبانات عليهم جميعًا.

المؤسسات التي يكون عدد المنتمين من الدارسين والمعلمين ما بين ستة عشر طالبًا إلى ثلاثين طالبًا؛ توزع الاستبانات على ما يُمثِّل ٥٠٪ من العدد الكلي لكل مجموعة.

المؤسسات التي يكون أعداد الدارسين فيها أكثر من ١٠٠ طالبٍ؛ توزع الاستبانات على ما لا يقل عن ٣٠ طالبًا منهم.

فيما يتعلق بالمقابلات الشخصيَّة للدارسين والمعلمين، تُجرى المقابلات مع ما يمثل ١٠٪ من الذين شاركوا في الاستبانات. وعندما يكون عدد المعلمين أقلَّ من خمسة معلمين في المؤسسة الواحدة؛ تُجرى مع ثلاثة منهم على الأقل؛ وإذا كانوا أقل من ذلك، تُجرى معهم جميعًا. ويكون اختيار المشاركين من الدارسين وفقًا لمستواهم الأكاديمي، أما اختيار المعلمين فوفقًا لخبراتهم التعليمية.

وعلى الرغم من أنَّ جامعي البيانات قد بذلوا قُصارى جهدهم لتحقيق منهجيَّة الأعداد المستهدفة في توزيع الاستبانات وإجراء المقابلات الشخصيَّة على النحو المُبيَّن أعلاه؛ فينبغي القول إنه في حالات قليلة جدًّا في بعض المؤسسات لم يتمكَّن جامعو البيانات من تحقيق ذلك؛ نظرًا لرَفْض بعض المعلمين والطلاب المشاركة، ولا سيما أنها كانت تطوعيَّة في المقام الأول.

وأما الأداة الثالثة المستخدمة في جمع البيانات، فهي التقارير الميدانية التي سيقوم جامع البيانات بتدوينها عن كل مؤسسة بعد جَمْع البيانات؛ وذلك لتسجيل ملاحظاتهم وانطباعاتهم حول واقع تعليم اللُّغة العربية في كل مؤسسة. ولكي تكون هذه التقارير متسقةً في بنائها في جميع المؤسسات؛ وضع فريق العمل عددًا من الجوانب المرتبطة بالبنية التحتية للمؤسسات، ولغة

التواصل والتدريس داخلها، والمشهد اللُّغوي فيها، والمرافق والمصادر التعليمية؛ كي يتبعها جامعو البيانات في كتابة التقارير، إضافةً إلى أي ملحوظات أخرى.

وقد اقتضى السعي إلى رسم الصورة الأوضح عن تعليم العربية وتعلُّمها حول العالم تحديد مجموعة من الأهداف لعمليَّة جمع البيانات التي اشتملت عليها الاستبانات، بما يتوافق مع كل فئة من المنتمين لكل مؤسسة، ويمكن تلخيصها على النحو التالي:

١.		**المؤسسة التعليميَّة:** اسم الجهة، وموقعها، ومرجعها الإداري، ونظرة عامَّة على تاريخها، ورسالتها، وأهدافها، وميزانيَّتها، والاعتمادات الرسميَّة لها.
٢.		**الجهاز الإداري:** دراسة المؤهلات والعدد والخبرات، والهيكل الإداري، والتحدِّيات التي يواجهها الجهاز الإداريُّ.
٣.		**البرامج:** دراسة البرامج المقدَّمة، ومن ذلك: مستوى الدِّراسة، والبرامج التعليميَّة المستخدمة، ومدَّة البرنامج والشهادات المقدَّمة، وأنظمة الدَّفع.
٤.		**الاختبارات المعياريّة: جمع المعلومات المرتبطة بها، وآلية إجرائها والمهارات التي تتضمنها.**
٥.		**آليَّة التعليم وتقنياته:** فهم آليَّة التعليم وطرق التدريس المستخدمة ودمج التقنيات المتاحة.
٦.		**برامج الانغماس اللُّغوي والتبادل الطلابي:** مدى تضمين برنامج الدِّراسة قضاء مدة لدراسة اللُّغة في دولة عربيَّة.
٧.		٧. **أعضاء هيئة التدريس:** جَمْع البيانات عن أعضاء هيئة التدريس؛ ويشمل ذلك عددهم، والجنس، والجنسية، والعمر ومؤهلاتهم، والدَّورات التدريبيَّة، والتخصُّصات، والأجور.
٨.		٨. **معلومات وخبرات الطلاب:** مثل: العدد، والجنس، والجنسية، والعمر والمرحلة الدراسيَّة، ومتوسط العمر، والأهداف، والدوافع لديهم لدراسة اللغة العربية، وتصوراتهم حول البرامج التي يدرسون فيها.

٩.		**معدَّل التسرُّب:** جَمْع البيانات حول معدَّل التسرُّب وأسبابه الأساسيَّة.
١٠		**القيمة المهنيَّة للخريجين:** تحديد القيمة المهنيَّة المستقبليَّة للخريجين. والوظائف المتاحة لهم في الدول المستهدفة.
١١		**التحدِّيات:** تحديد وتصنيف التحدِّيات التي تواجه معلمي العربية ومتعلمها.

وسيُعتمد في تحليل البيانات على مجموعة من الأساليب والمناهج الإحصائية المعتمدة في البحث العلمي، بما يتناسب مع طبيعة البيانات التي سيتم جمعها. وتشتمل بيانات الاستبانة على نوعين من البيانات: البيانات الكمية والكيفية، ويخضع كل منهما لمنهج تحليلي مناسب لطبيعته. ففيما يخص البيانات الكمية، سيتم تحليلها باستخدام الإحصاءات الوصفية التي تهدف إلى تقديم ملخص عام للبيانات من خلال حساب المؤشرات الإحصائية الأساسية، مثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. كما ستدعم النتائج الواردة بالجداول والرسومات البيانية التوضيحية.

أما التحليل الاستدلالي، وهو المرحلة الثانية من تحليل البيانات الكمية، فيهدف إلى تفسير البيانات واستخلاص العلاقات والاتجاهات بين المتغيرات المختلفة. ونظرًا لأن اختيار الأساليب التحليلية يعتمد على طبيعة البيانات المستخلصة، فإن تحديد الأدوات الإحصائية المناسبة سيتم بناءً على النتائج التي تكشفها الدراسة.

وفيما يتعلق بالبيانات الكيفية التي تكون نتاج إجابات الأسئلة المفتوحة في الاستبانات والمقابلات الشخصية، فسيكون تحليلها باتباع منهج التحليل الموضوعاتي (Thematic Analysis)، وذلك بتفريغ جميع تسجيلات المقابلات وتصنيف الإجابات وفقًا للأسئلة؛ ليتم بعد ذلك تحليل مضمونها بهدف تحديد الأنماط العامة التي تعكس الاتجاهات السائدة بين المشاركين.

وسيعرض التقرير نتائج كل دولة على حدة، متبوعة بملخص استدلالي يوضح أبرز النتائج الخاصة بكل دولة. كما سيكون هناك ملخص تحليلي شامل يستعرض واقع تعليم اللغة العربية في كل قارة، مستندًا إلى البيانات المستخلصة من نتائج الدول المستهدفة. وسيتضمن الملخص مجموعة من التوصيات التي تهدف إلى تحسين أوضاع تعليم اللغة العربية، ومعالجة التحديات التي تواجهها، بالإضافة إلى تقديم مقترحات يمكن لها أن تسهم في تذليل التحديات التي تواجه تعليم العربية لغة ثانية.

سادسًا: منصة تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية (قاعدة البيانات)

في إطار تعزيز تنظيم وإدارة البيانات الضخمة التي يهدف التقرير لجمعها، سيقوم فريق العمل التقني بإنشاء منصة إلكترونية متخصصة لدعم عمليات جمع البيانات، والتواصل مع جامعيها، وضمان مراجعة البيانات وفق آلية وحوكمة منضبطة في إدارة المعلومات. وبناء على ذلك، سيقوم فريق العمل بتطوير منصة تتميز بالمرونة وقابلية التطوير المستمر، ولها خصائصها الأمنية لضمان سرية البيانات وحمايتها، والقدرة على التعامل مع التطبيقات الأخرى، مما يسهل عملية تصنيف البيانات وتحليلها. إضافةً إلى ذلك، سيكون للمنصة واجهة استخدام تتيح سهولة التعامل معها من قِبل جامعي البيانات والفريق العلمي للمشروع، مما يجعل استخدامها أكثر كفاءة، ومستوعبا لمختلف الأدوار التشغيلية اللازمة، مع ضمان الأداء العالي والموثوقية في جميع مراحل العمل. وفيما يلي عرضٌ لبعض خصائها ومميزاتها، وآلية العمل فيها.

الشكل (١): صورة لمنصة حالة تعليم اللُّغة العربية لغة ثانية

خصائص ومميزات المنصة

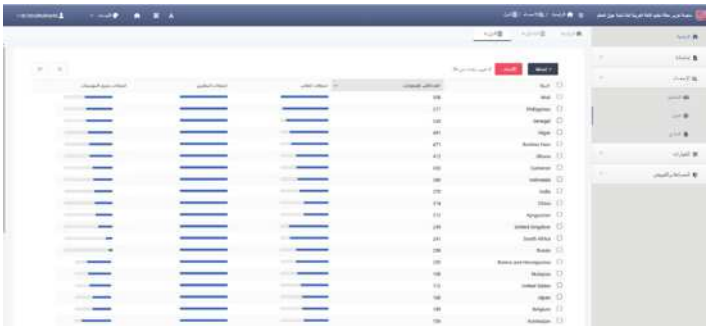
٠١ أدوار المُستخدم والأذونات: تتميز المنصة بنظام يتيح تخصيص أدوار محددة لجميع المستخدمين لها، مثل: جامع البيانات، مشرف القارة، أعضاء اللجنة العلمية، فريق التحليل الإحصائي، مسؤول البيانات، وغيرهم. وهو أمرٌ يضمن وصول هؤلاء المستخدمين للبيانات الخاصة بهم، وذات الصلة بمسؤولياتهم.

٠٢ سهولة الاتصال مع موقع SurveyMonkey: جميع الاستبانات الخاصة بالبيانات الكمية (استبانات الطلاب، والمعلمين، والمديرين) كانت متاحة للمشاركين في المؤسسات المستهدفة على موقع SurveyMonkey، ثم بعد وصولها منهم، يتم استردادها تلقائيًّا من الموقع إلى منصة المشروع، لتصنيفها وفق القارات والدول، والمؤسسات التي تنتمي إليها، وكذلك ترجمتها إلى اللُّغة العربية إذا وردت للمنصة بلغة غيرها. ثم مراجعتها واعتمادها من قبل الفريق العلمي.

٣.

النماذج الإحصائية وتصوُّر البيانات: تتيح المنصة تقديم نماذج إحصائية متعددة، وكذلك تصوُّر بصري للبيانات الواردة لها. وهي عملية تسهم في مساعدة الفريق العلمي على تقديم إحصاءات للبيانات المجموعة خلال فترة جَمْع البيانات بشكل لحظي، كما تُسهل متابعة إكمال البيانات الناقصة من قِبل جامعي البيانات والمشرفين، وأعضاء الفريق الآخرين. كما أنها تُقدِّم بعض الاستدلالات الإحصائية الأولية للبيانات المجموعة مع تحليل لها. كما أن هذه البيانات والإحصاءات تُحدَّث بشكل مستمر وفقًا للبيانات الجديدة الواردة إليها.

الشكل (٢): متابعة تقدم جَمْع البيانات عبر المنصة



٤.

إمكانيَّة رَفْع الملفات النصية والوسائط المتعددة: تتيح المنصة لجامعي البيانات رَفْع الملفات النصية المتعلقة بالتقارير الميدانية، وكذلك سجلات المقابلات الصوتيَّة، والصور المرتبطة بالمؤسسات التي قاموا بزياراتها، وتصنيفها وفق الخيارات المتاحة لهم.

الشكل (٣): آلية رفع الملفات على المنصة

٠٥		خيارات تصدير البيانات: تتيح المنصة عددًا من الخيارات في تصدير البيانات المحفوظة فيها بصيغ عديدة، مثل: CSV, Excel, PDF؛ لمشاركتها مع الفريق العلمي الإحصائي ومُحلِّلي البيانات الكيفية، وكذلك مع اللجنة العلمية للمشروع.
٠٦		ضمان أمن البيانات والخصوصية: نظرًا لحساسية وخصوصية البيانات المجموعة، لا سيما تلك المتعلقة بالمعلومات الشخصيَّة للمشاركين؛ فإن المنصة تعتمد على أفضل الممارسات في تشفير البيانات، ومصادقة المستخدم الآمنة، وعمليات التدقيق الأمني المنتظمة. ولذا؛ فهي تضمن حماية البيانات، والوصول غير المصرح به إليها.
٠٧		تحسين التواصل والتعاون بين أعضاء الفريق: تُعزز المنصة آلية التواصل والتعاون بين أعضاء الفريق وَفْق المهام المنوطة بهم؛ مثل: الوصول إلى المستندات المشتركة، ولوحة المناقشات والإشعارات على مستوى جامعي البيانات في الدولة الواحدة، وكذلك فيما بين المشرفين وجامعي البيانات، وأعضاء الفريق الآخرين. ويمكن من خلالها -كذلك- تصوُّر مؤشرات الأداء لجميع أعضاء فريق المشروع؛ وهو ما يتيح قياس تقدُّم إعداد التقرير وفق الخطة المرسومة له.

منهجيَّة جَمْع البيانات

جمع البيانات في كل مؤسسة مستهدفة سارَ وَفْق منهجيَّة محددة على النحو الآتي:

٠١ يقوم مشرف القارة بالتواصل مع جامع البيانات، ثم تُحدَّد له خطة زمنية لزيارة المؤسسات وجَمْع البيانات.

٠٢ يزور جامع البيانات المؤسسات المستهدفة وفق الجدول الزمني المحدَّد لها، وبعد تنسيق مُسبَق مع إدارة المؤسسات المُستهدفة. يكون ملء الاستبانات تحت إشراف ومراقبة جامع البيانات. ثم بعد الانتهاء من ذلك، يقوم بإجراء المقابلات الشخصيَّة مع المشاركين المحددين كذلك.

٠٣ بعد الانتهاء من زيارة المؤسسة المُستهدفة، يقوم جامع البيانات بزيارة منصة المشروع؛ لرفع الملفات المتعلقة بصور المؤسسة، وتسجيلات المقابلات الشخصيَّة، وتقارير الزيارات الميدانيَّة.

٤.

عند اكتمال رَفْع الملفات من قِبل جامع البيانات، يقوم مشرف القارة بمراجعة جميع البيانات المرفوعة من قبل جامع البيانات، إضافةً إلى الاستبانات التي وصلت، ثم مراجعتها واعتمادها. .

الشكل (٤): آلية متابعة جَمْع البيانات واعتمادها من المشرفين

٥.

بعد اعتماد مشرف القارة للبيانات المجموعة من المؤسسة المُستهدفة، وكذلك التواصل مع المؤسسة المعنيَّة؛ للتأكد من صحة زيارة جامع البيانات لهم، وكذلك المعلومات الواردة في التقارير الميدانية؛ تصبح بيانات المؤسسة المستهدفة مكتملة، ثم تُنقل إلى مهام مدير البيانات والفريق الإحصائي. أمَّا تسجيلات المقابلات الشخصيَّة، فتُنقَل إلى فريق التحليل الخاص بالبيانات الكيفية، لتفريغ التسجيلات، وترجمتها للعربية إنْ كانت بغيرها، ثم تحليلها. ويستمر العمل بالطريقة نفسها مع بقية المؤسسات حتى يكتمل العمل على جميع مؤسسات الدول المستهدفة.

رابعًا:

هيكلة كتابة تقرير حالة تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً حول العالم

هيكلة تقرير حالة تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً حول العالم

ستتم كتابة التقارير وفقًا للمعايير العلمية التي حددتها اللجنة العلمية للمشروع، والموضوعات المحددة له. وستبدأ عملية إعداد التقارير بصياغة تقرير مستقل لكل دولة، ثم تُجمَع التقارير الخاصة بدول كل قارة في مجلد مستقل، مرتبة ترتيبًا أبجديًا. وسيُختتم كل مجلد بخاتمة تحليلية تسلط الضوء على واقع تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في القارة المعنية، مستندةً إلى نتائج الدول المشمولة في الدراسة. وسيكون تقسيم الموضوعات في تقرير كل دولة، حسب الآتي:

١.		**نبذة عامة:** يشتمل هذا القسم على تعريف عام حول الدولة المستهدفة، ثم عرض موجز لتاريخ اللُّغات الأجنبية فيها، مع تركيز على حالة تعليم اللُّغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً فيها، كما يستعرض الأدبيات المرتبطة بالأبحاث والدراسات حولها.
٢.		**مؤسسات تعليم اللُّغة العربية:** يشتمل هذا القسم على أربعة موضوعات رئيسة، وهي: رسالة المؤسسات في الدولة المستهدفة، وأهدافها، وخصائص مؤسسات تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً، والأطر التنظيمية والمؤسسية لتعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً وفق البيانات التي جُمِعت حولها.
٣.		**متعلمو اللُّغة العربية لغةً ثانيةً:** يتضمَّن هذا القسمُ خمسة موضوعات، وهي: الخصائص الديموغرافيَّة والديمولغوية للمتعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة. وكذلك دوافعهم لتعلُّم اللُّغة العربية، وتصوُّراتهم وآراؤهم بشأن البرامج التي سجَّلوا فيها، وواقع اللُّغة العربية في حياتهم اليوميَّة. ثم يُختم القسم بنتائج المقابلات الشخصيَّة معهم.
٤.		**الطاقم التعليمي وبرامج وطُرق التدريس:** يتضمَّن هذا القسم خمسة موضوعات رئيسة، وهي: الخصائص الديموغرافيَّة والديمولغوية للمدرسين المشاركين، ومؤهلاتهم وخبراتهم العملية، وآراؤهم بشأن طُرق تدريس اللُّغة العربية لغةً ثانيةً، وتصوُّراتهم حول بعض الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللُّغة العربية التي يعملون فيها، ويُختَم هذا القسم بنتائج المقابلات الشخصيَّة معهم.

٥.		**الطاقم الإداري في برامج تعليم اللُّغة العربية:** يتضمَّن هذا القسم أربعة موضوعات رئيسة، وهي: الخصائص الديموغرافية والديمولغوية لمديري المؤسسات، وميزانيَّات برامج تعليم اللُّغة العربية ومصادر تمويلها، وكذلك تصوُّرات وآراء المديرين بشأن بعض الجوانب التعليمية والإدارية في البرامج التي يديرونها، وخُتِم هذا القسمُ بنتائج المقابلات الشخصيَّة معهم.
٦.		**تقارير الزيارات الميدانية:** يحتوي هذا القسم على ملخص لكافة التقارير الميدانيَّة التي دوَّنها جامعو البيانات حول المؤسسات المستهدفة في الدول المعنيَّة.
٧.		**ملخص لحالة تعليم اللُّغة العربية في الدولة المعنية:** خاتمة استدلاليَّة، ورؤى وتوصيات مستقبلية: يحتوي هذا القسم على ملخص شامل لما قيل في الأقسام السابقة، مع تحليل استدلالي للبيانات التي جُمِعت في المؤسسات المستهدفة فيها، ويُختم بتوصيات مستقبليَّة بشأن تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً فيها.

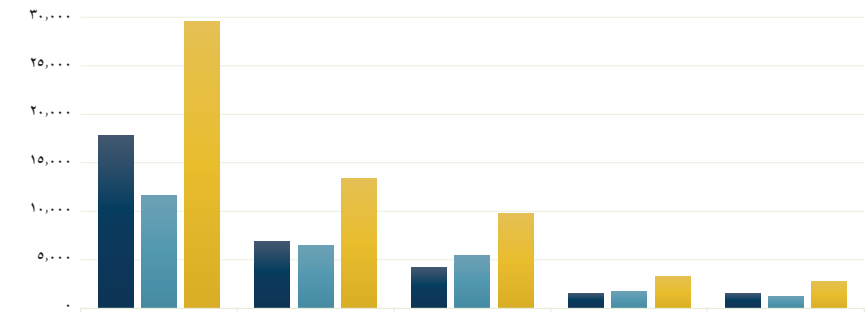
خامسًا:

الملخص التنفيذي للمشروع

أولاً: أبــرز نتــائــج التقــريــر

يستعرض هذا القسم عددًا من الرسوم البيانيَّة المتعلقة بأبرز نتائج القارات وفقًا للبيانات الواردة في التقارير الخاصة بالدول المستهدفة من القارات الخمس؛ وذلك لتقديم صورة إحصائية عامة حول حالة تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً حول العالم؛ وهي إحصاءات متعلقة بالطلاب المسجَّلين في المؤسسات، ونسبة الذكور والإناث فيهم، وكذلك الإحصاءات المتعلقة بالطلاب المشاركين في التقرير، وفئاتهم العمرية ونسبة الذكور والإناث فيهم، ونسبة الناطقين التراثيين. ودوافع دراسة اللُّغة العربية لغةً ثانيةً لديهم. وكذلك البيانات المتعلقة بالمعلمين، وفئاتهم، ومؤهلاتهم الأكاديمية، وطُرق التدريس الأكثر استخدامًا لديهم. ويُختم القسم بالبيانات المرتبطة ببرامج اللُّغة العربية في المؤسسات المستهدفة، من حيث السلاسل والكتُب التعليمية الأكثر شيوعًا لديها، والاختبارات المعياريَّة المتبعة، ونوع المؤهلات التي تمنحها للدارسين فيها، ونسبة البرامج المجانيَّة والمدفوعة، والمنح الدراسيَّة وبرامج المساعدات الماليَّة، وبرامج الانغماس لديها، ومصادر الدخل، وميزانيَّات البرامج، ونسبة التسرُّب في برامجها، والفرص المهنيَّة المتاحة للخريجين، ثم نسبة معدلات التوظيف فيها.

الشكل (٥): أعداد الطلاب المسجَّلين في المؤسسات المستهدفة

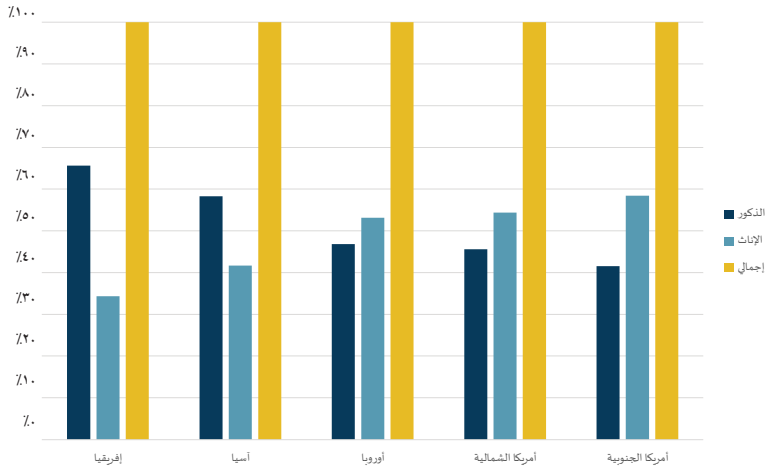


	إفريقيا	آسيا	أوروبا	أمريكا الشمالية	أمريكا الجنوبية
الذكور	١٧٨٨٠	٦٩٥٤	٤٢٥٥	١٦١٣	١٥٩٣
الإناث	١١٧١٩	٦٤٦٩	٥٥٥٥	١٧٨١	١٣١٢
الإجمالي	٢٩٥٩٩	١٣٤٢٣	٩٨١٠	٣٣٩٤	٢٩٠٥

ملاحظة: الأعداد في هذا الشكل تشمل جميع الطلاب المسجلين في المؤسسات المستهدفة، الذين منهم مَنْ شارك في التقرير

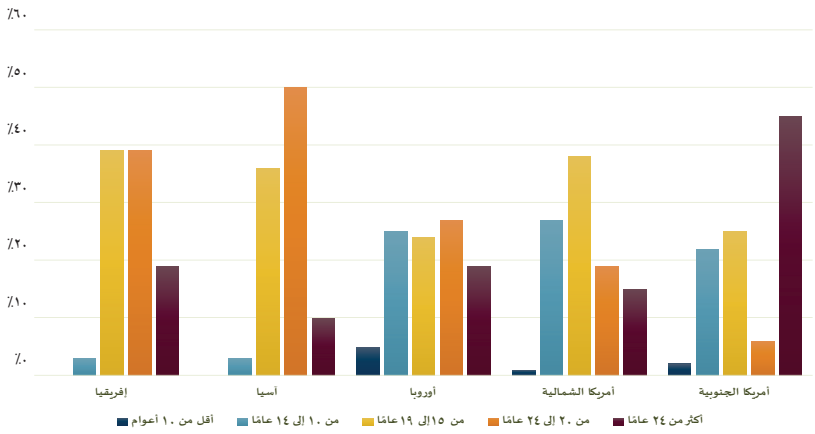
١ بيانات الطلاب المشاركين في التقرير:

الشكل (٦): الطلاب المشاركون ونسبة الذكور والإناث

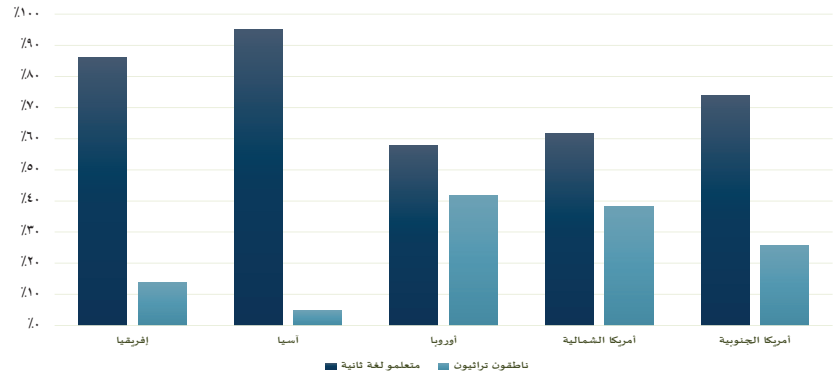


	الإناث	الذكور	الإجمالي
إفريقيا	٨٧٢	١٦٦٦	٢٥٣٨
آسيا	٨١٧	١١٤١	١٩٥٨
أوروبا	٥٢٠	٤٥٨	٩٧٨
أمريكا الشمالية	٢٣٤	١٩٦	٤٣٠
أمريكا الجنوبية	٢٧٠	١٩٢	٤٦٢

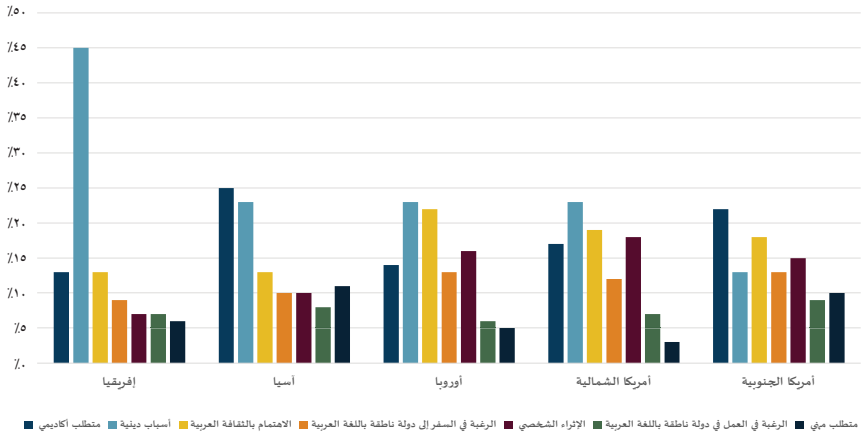
الشكل (٧): الفئات العمرية للطلاب المشاركين



الشكل (٨): الناطقون التراثيُّون من الطلاب المشاركين

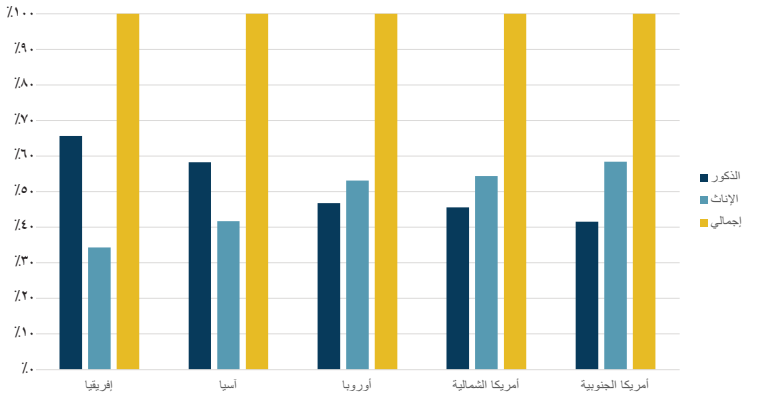


الشكل (٩): دوافع دراسة اللُّغة العربية لدى الطلاب المشاركين



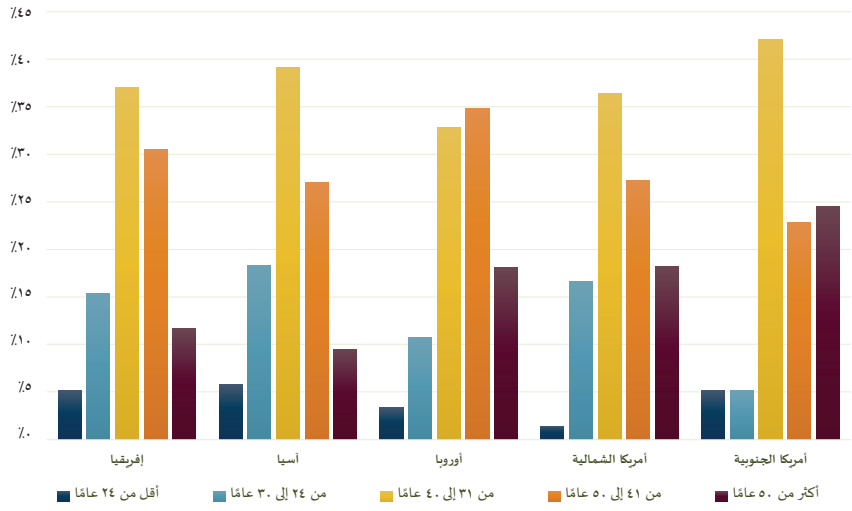
٢ بيانات المعلمين المشاركين في التقرير:

الشكل (١٠): المعلمون المشاركون ونسبة الذكور والإناث

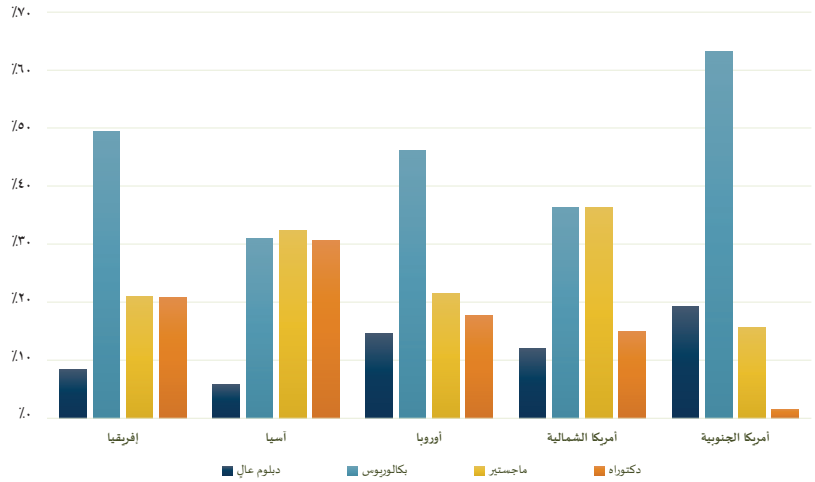


	الإناث	الذكور	الإجمالي
إفريقيا	٢٩	٣٥٤	٣٨٣
آسيا	١١٦	٢٣٩	٣٥٥
أوروبا	١٢٥	٧٩	٢٠٤
أمريكا الشمالية	٣٠	٣٦	٦٦
أمريكا الجنوبية	٣٥	٢٢	٥٧

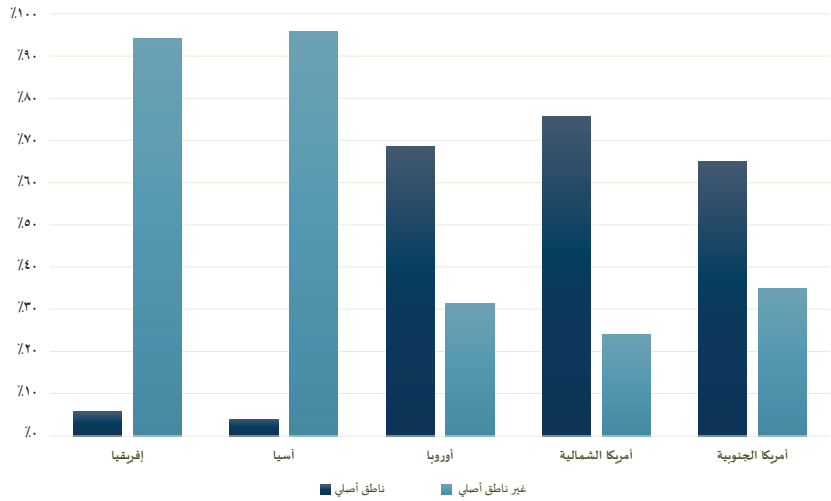
الشكل (١١): الفئات العمرية للمعلمين المشاركين



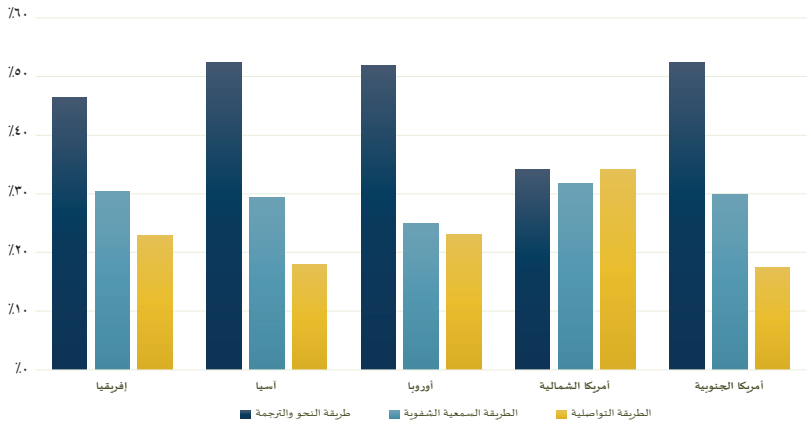
الشكل (١٢): المؤهلات الأكاديمية للمعلمين المشاركين



الشكل (١٣): الناطقون بالعربية لغة أولى من المعلمين المشاركين

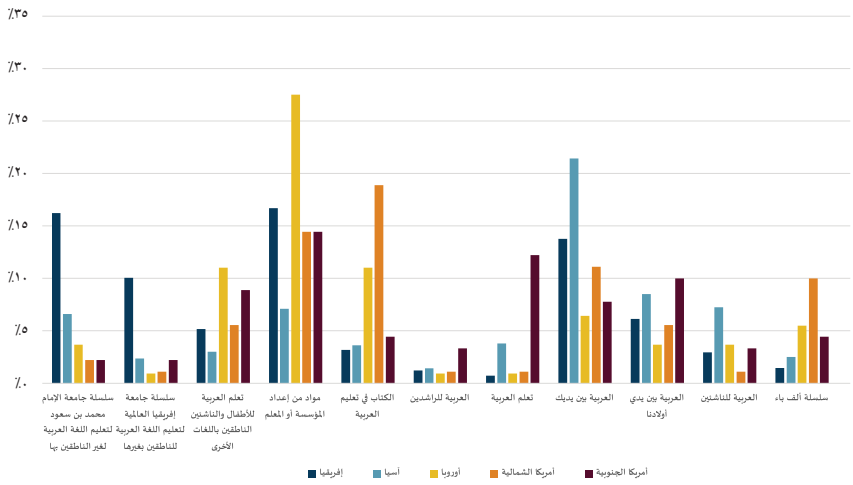


الشكل (١٤): طرق التدريس الأكثر شيوعًا لدى المعلمين المشاركين

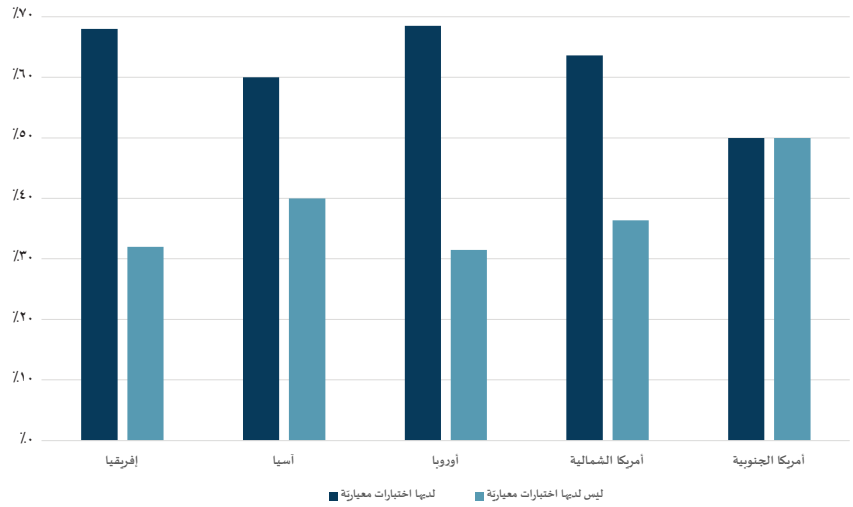


٣ بيانات المؤسسات المستهدفة في التقرير حسب القارات:

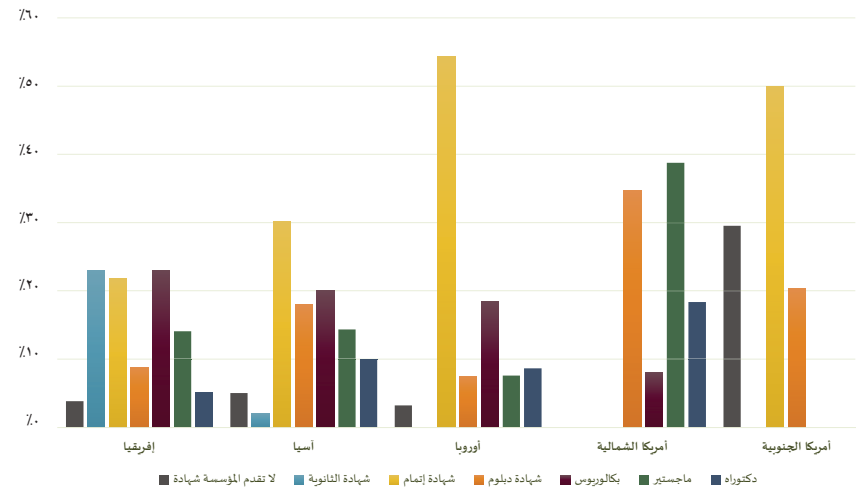
الشكل (١٥): السلاسل والكتب التعليمية الأكثر شيوعًا



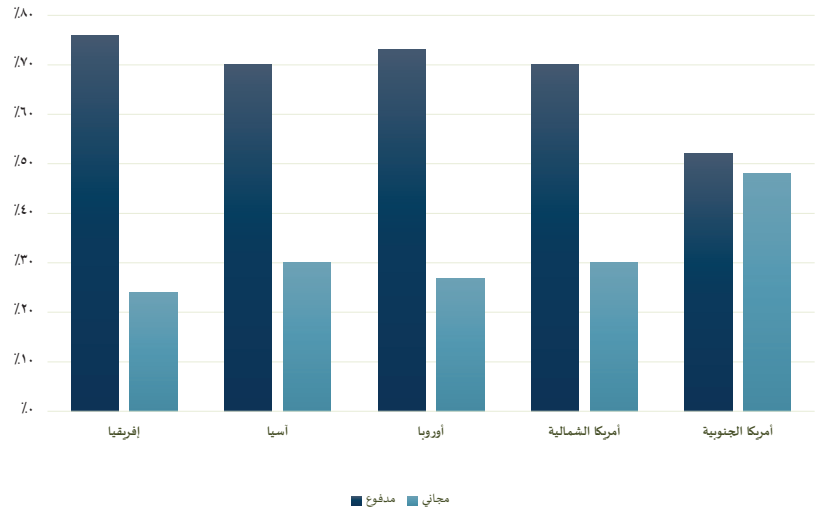
الشكل (١٦): الاختبارات المعياريَّة لدى المؤسسات



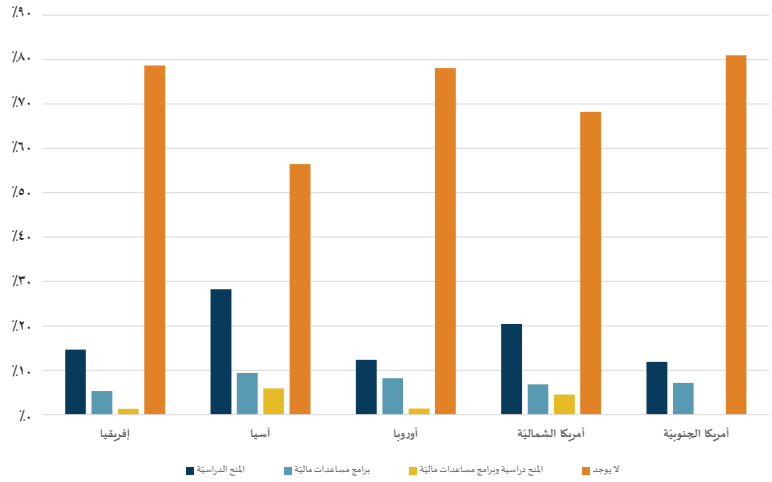
الشكل (١٧): المؤهلات العلميَّة التي تمنحها المؤسسات



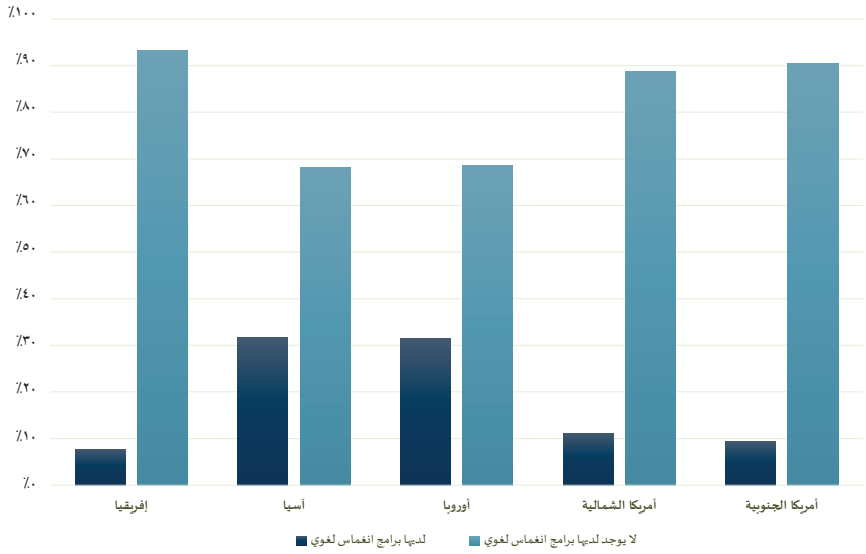
الشكل (١٨): البرامج المجانيَّة والمدفوعة في المؤسسات



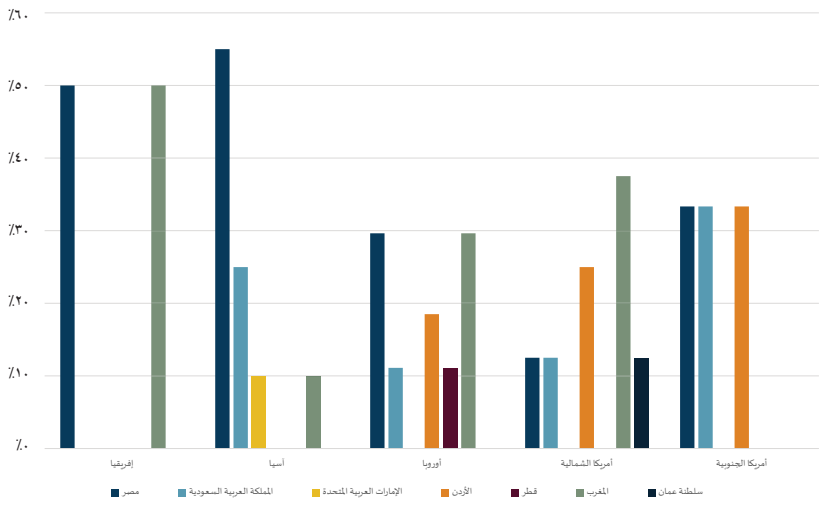
الشكل (١٩): المنح الدراسيَّة وبرامج المساعدات الماليَّة



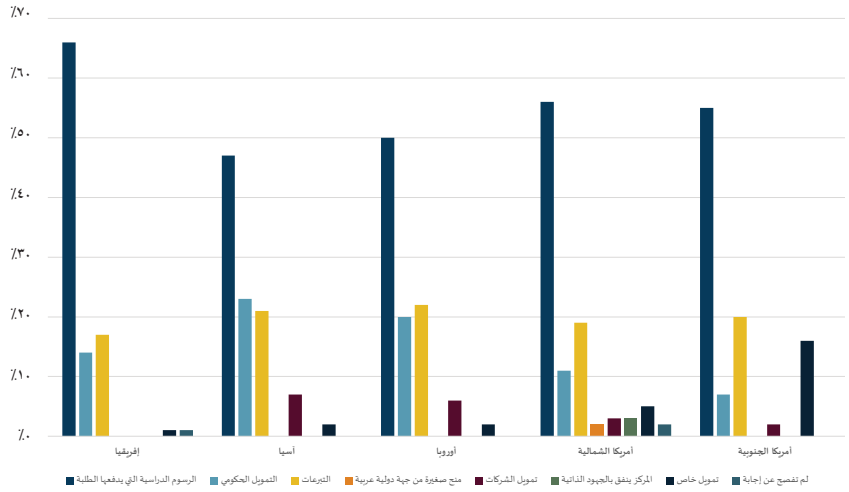
الشكل (٢٠): برامج الانغماس اللُّغوي في المؤسسات



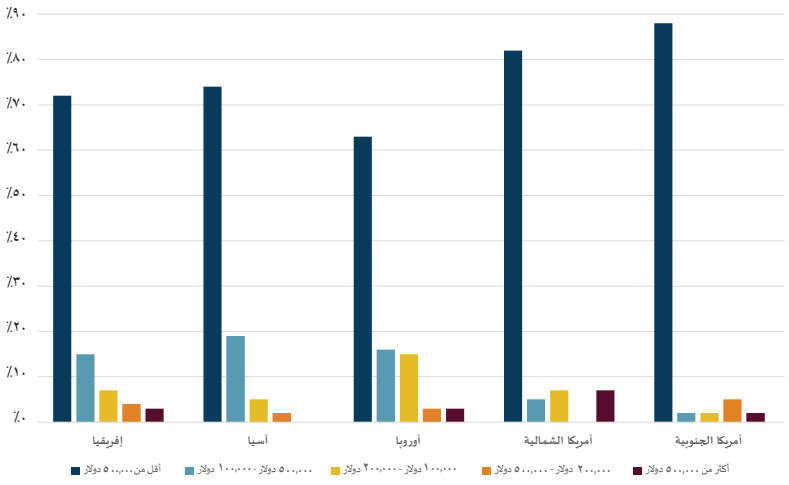
الشكل (٢١): الدول العربية التي يُنفذ فيها برامج الانغماس اللُّغوي



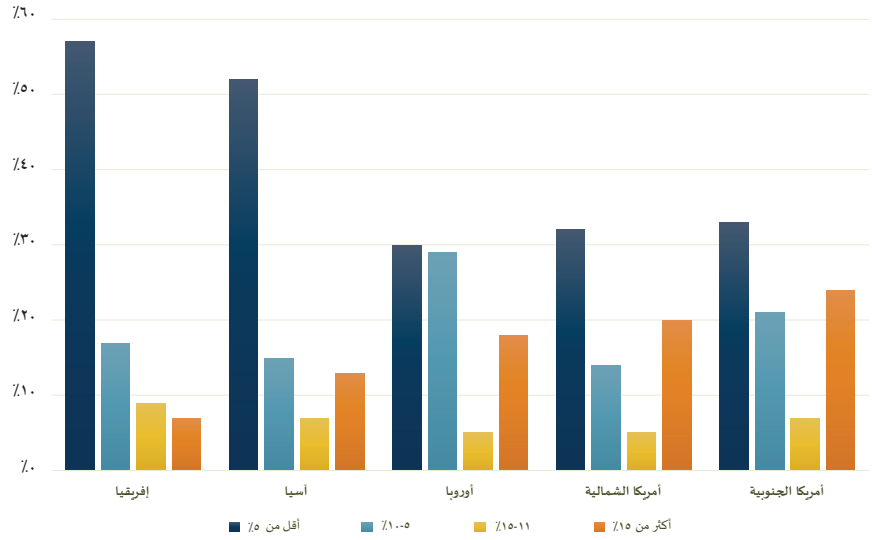
الشكل (٢٢): مصادر الدخل لدى المؤسسات



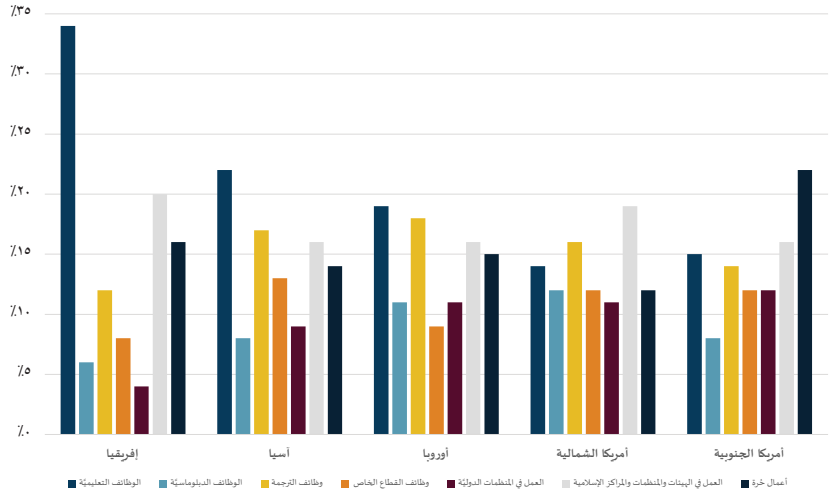
الشكل (٢٣): الميزانيَّات السنويَّة للمؤسسات



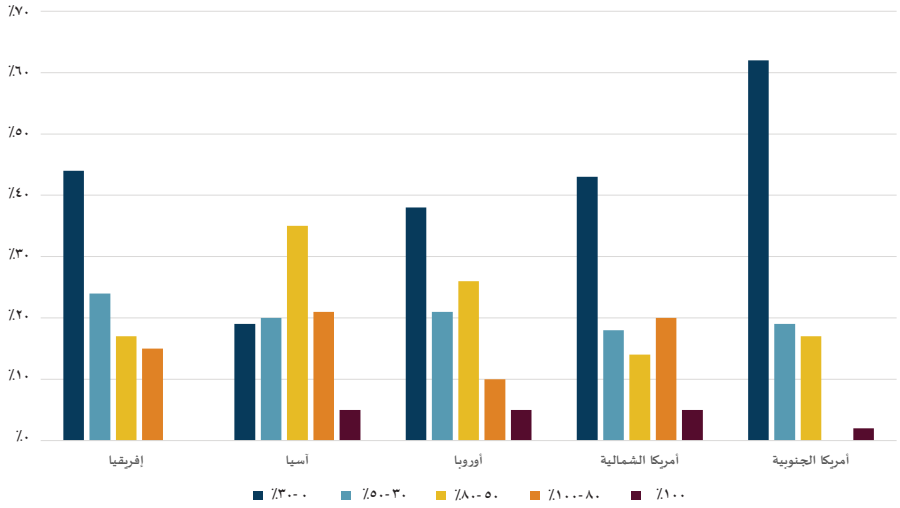
الشكل (٢٤): نسبة التسرُّب في المؤسسات



الشكل (٢٥): الفُرص المهنيَّة المتاحة للخريجين



الشكل (٢٦): معدلات التوظيف لخريجي المؤسسات



ثانيًا: أبرز توصيات تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

القارة	أبرز التوصيات
قارة آسيا	• تصميم المناهج التعليمية الملائمة لسياقات المتعلمين في القارة. • مراجعة السياسات التعليمية المتعلقة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية في مؤسسات التعليم في القارة؛ لتتناسب مع جميع فئات المتعلمين ودوافعهم وأهدافهم في تعلّم العربية. • تعزيز الشراكات مع المؤسسات والمعاهد الأكاديمية في البلدان العربية لدعم برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي. • تعزيز التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية داخل القارة لاسيما في أساليب واستراتيجيات تعليم اللغة الثانية.
قارة إفريقيا	• تأهيل معلمي اللغة العربية لغة ثانية، وتنمية معارفهم حول اكتساب وتعليم اللغة الثانية. • تحديث وتطوير مناهج تعليم اللغة العربية المتبعة في المؤسسات بما يتوافق مع المناهج والأساليب الملائمة الحديثة. • دعم وتطوير المؤسسات التعليمية ماديًا، وتطوير مرافق المؤسسات، والوسائل التعليمية المستخدمة بما يتوافق مع وسائل التعليم الحديثة. • دعم المؤسسات بالمصادر التعليمية المرتبطة بتعلّم اللغة العربية لغة ثانية.

القارة	أبرز التوصيات
قارة أوروبا	• تصميم المناهج التعليمية الملائمة للمتعلمين التراثيين، ولمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية. • تطوير مهارات معلمي اللغة العربية لاسيما العاملين في المراكز الإسلامية والمدارس. • تعزيز الشراكات مع المؤسسات والمعاهد الأكاديمية في البلدان العربية لدعم برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي. • التعاون مع المؤسسات الحكومية والقطاع الخاص بشأن زيادة فرص توظيف خريجي برامج اللغة العربية.
قارة أمريكا الشمالية	• تصميم المناهج المناسبة لمتعلمي اللغة لأغراض خاصة. وكذلك المناهج التي تركز على الجوانب غير الأكاديمية للغة. والمناهج المناسبة للمتعلمين التراثيين. • تعزيز الشراكات مع المؤسسات والمعاهد الأكاديمية في البلدان العربية لدعم برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي. • دعم برامج المنح التعليمية الخاصة ببرامج اللغة العربية في المؤسسات الجامعية. • التعاون مع المؤسسات الحكومية وخصوصا في دولتي المكسيك وبنما لتأسيس برامج متخصصة ومعتمدة لمتعلمي اللغة العربية، وكذلك في الدراسات الجامعية.
قارة أمريكا الجنوبية	• تصميم المناهج التعليمية الملائمة للمتعلمين التراثيين، ولمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية. • تأهيل معلمي اللغة العربية لغة ثانية، وتنمية معارفهم حول اكتساب وتعليم اللغة الثانية. • التعاون مع المؤسسات الحكومية؛ لتأسيس برامج ومؤسسات متخصصة ومعتمدة لمتعلمي اللغة العربية، وكذلك في الدراسات الجامعية والعليا. • دعم الجهود الفردية المبذولة لتعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين والمسلمين والمهتمين باللغة العربية في القارة.

ثالثًا: أوجه التنسيق بين الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية

١	إنشاء مجالس تنسيقية بين الوزارات المعنية بالتعليم والثقافة والمؤسسات الأكاديمية العربية، لوضع سياسات موحدة وتعزيز التعاون وتبادل الخبرات في تعليم العربية.
٢	دعم المؤسسات غير الربحية والمراكز الثقافية من خلال شراكات استراتيجية مع القطاع الخاص والمؤسسات الأكاديمية، لضمان استدامة برامج تعليم العربية وتحسين جودتها، ونشر ثقافتها.
٣	تنظيم مؤتمرات وورش عمل دولية تجمع بين الباحثين والمتخصصين لتبادل الخبرات حول أحدث أساليب تدريس العربية، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليمها.
٤	تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية والمراكز الثقافية في الدول غير الناطقة بالعربية، عبر تطوير برامج تعليمية مشتركة، وتوفير تدريب متخصص لمعلمي العربية.
٥	تطوير برامج تبادل المعلمين بين الدول العربية والدول الأجنبية، لتعزيز نقل الخبرات وتحسين جودة تدريس العربية كلغة ثانية أو أجنبية.

المراجع

المراجع:

- الجبر، بدربن ناصر(تحرير). (١٤٣٦). تجارب تعليم اللُّغة العربية في أوروبا: عرض وتقويم. مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللُّغة العربية.
- الشثري، صالح بن عبدالله (تحرير). (١٤٤٥). تجارب تعليم اللُّغة العربية في دول القارة الإفريقيَّة. مجمع الملك سلمان العالمي للُّغة العربية.
- Alqarni, N., & Dewaele, J.-M. (2020). A bilingual emotional advantage? An investigation into the effects of psychological factors in emotion perception in Arabic and in English of Arabic-English bilinguals and Arabic/English monolinguals. *International Journal of Bilingualism*, *24*(2), 141158-. https://doi.org/10.11771367006918813597/
- American Academy of Arts & Sciences, America's Languages: Investing in Language Education for the 21st Century (Cambridge, MA: American Academy of Arts & Sciences, 2017), https://www.amacad.org/sites/default/files/publication/downloads/Commission-on-Language-Learning_Americas-Languages.pdf
- Anderson, J. A. E., Grundy, J. G., De Frutos, J., Barker, R. M., Grady, C., & Bialystok, E. (2018). Effects of bilingualism on white matter integrity in older adults. *NeuroImage*, *167*, 143–150. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2017.11.038
- Anchimbe, E. A. (2007). Introduction. Multilingualism, postcolonialism and linguistic identity: Towards a new vision of postcolonial spaces. *Linguistic identity in postcolonial multilingual spaces*, 121-.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections* (Vol. 17). Multilingual Matters.
- Cheng, K., Deng, Y., Ming, L., & Yan, H. M. (2015). The impact of L2 learning on cognitive aging. ADMET, 3(3), 260–273.
- Comrie, B. (2020). *The world's major languages* (Third edition). Routledge.

- Eberhard, David M., Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.). 2024. Ethnologue: Languages of the World. Twenty-seventh edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: http://www.ethnologue.com
- Hetzron, R., Kaye, A. S., & Zuckermann, G. A. (2018). Semitic languages. In *The World's Major Languages* (pp. 568-576). Routledge.
- Hashimoto, K. (2007). Japan's Language Policy and the "Lost Decade". In *Language policy, culture, and identity in Asian contexts* (pp. 2536-). Routledge.
- Huang, C., Clancy, L., & Austin, S. (2024, January 18). *Language and traditions are considered central to national identity*. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/global/202418/01//language-and-traditions-are-considered-central-to-national-identity/
- Janssen, Sarah. *The World Almanac and Book of Facts 2023*. New York: Skyhorse Publishing Company, Incorporated, 2022. Accessed April 2, 2024. ProQuest Ebook Central.
- Kaye, A. S. (2018). Arabic. In *The World's Major Languages* (3rd ed., pp. 577–594). Routledge.
- Klein, T. B. (2007). Linguistic identity, agency, and consciousness in Creole: Gullah-Geechee and Middle Caicos. *Linguistic identity in postcolonial multilingual spaces*, 310334-.
- Klimova, B., & Kuca, K. (2015). Alzheimer's disease: Potential preventive, non-invasive, intervention strategies in lowering the risk of cognitive decline – A review study. *Journal of Applied Biomedicine*, *13*(4), 257–261.
- Kramsch, C. (2014). Language and culture in second language learning. In *The Routledge handbook of language and culture* (pp. 403416-). Routledge.

- Krizman, J., Marian, V., Shook, A., Skoe, E., & Kraus, N. (2012). Subcortical encoding of sound is enhanced in bilinguals and relates to executive function advantages. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *109*(20), 78777881-.
- Lipka, M. (2017, April 6). Why Muslims are the world's fastest-growing religious group. *Pew Research Center*. https://www.pewresearch.org/short-reads/201706/04//why-muslims-are-the-worlds-fastest-growing-religious-group/
- Organization Internationale de la francophonie. (2022). *IOF REPORT French Language Worldwide 2022*. Éditions Gallimard. Retrieved April 15, 2023, from https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/202207//Livret_OIF2_Anglais-VF.pdf
- Patsiurko, N., Campbell, J. L., & Hall, J. A. (2012). Measuring cultural diversity: ethnic, linguistic and religious fractionalization in the OECD. *Ethnic and racial studies*, *35*(2), 195217-.
- Shlowiy, A. S. A. (2019). Language, religion, and communication. *Journal of Asian Pacific Communication*, *32*(2), 198–213. https://doi.org/10.1075/japc.00040.shl
- *World Arabic Language Day*. (2023). UNESCO. Retrieved June 7, 2024, from https://www.unesco.org/en/world-arabic-language-day
- World Bank Open Data. (2022). https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD?locations=SA
- Wormald, B. (2015, April 2). *Muslims.* Pew Research Center.
- https://www.pewresearch.org/religion/201502/04//muslims/
- Zhou, B., & Krott, A. (2018). Bilingualism enhances attentional control in non-verbal conflict tasks–evidence from ex-Gaussian analyses. *Bilingualism: Language and Cognition*, *21*(1), 162180-.

الملاحق

ملحق (١): ورقة الموافقة على المشاركة في الدراسة (النسخة العربيَّة)

أهلًا وسهلًا بك

شكرًا لمساهمتك المقدَّرة للمشاركة في هذه الدراسة. كما نُقدِّر لك الوقت والجهد المبذولين لإتمام مشاركتك في هذه الدراسة. كما نرجو منك قراءة المعلومات أدناه بتأنٍ قبل البدء في تعبئة المعلومات.

عنوان الدراسة: دراسة حالة تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً حول العالم

الغرض من الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للكشف عن حالة تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً حول العالم من جوانب عديدة؛ أكاديمية وإدارية. كما تسعى لإبراز التحديات التي تواجه تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً، وكذلك المناهج التعليمية المتبعة، والبنية التحتية للمؤسسات التعليمية. وتسعى الدراسة للحصول على تلك المعلومات من وجهات نظر متعددة ترتبط بالعملية التعليمية، وهم -على وجه التحديد: مدير المؤسسة، والمعلم، والطالب؛ كي تصل إلى نتائج دقيقة، وكذلك لتقدِّم لاحقًا مقترحات لتطوير ودعم تعليم العربية لغةً ثانيةً حول العالم.

الفئة المستهدفة في الدراسة:

للمشاركة في هذه الدراسة، يجب أن يكون المشارك منتميًا للمؤسسات التعليمية ضمن الدول المستهدفة في الدراسة في الوقت الحالي بواحدة من الصفات الثلاث الآتية: مدير مؤسسة، معلم، طالب.

إجراءات الدراسة ومدتها:

تقوم مشاركتك في هذه الدراسة على أمرين أساسيين، وهما: تعبئة استبانة قد تستغرق ثلاثين دقيقة لإكمالها، وإجراء مقابلة شخصية في حال دُعيت إلى ذلك من قِبل جامع البيانات. قد تُجرى المقابلة بعد انتهائك من تعبئة الاستبانة مباشرةً، أو في الوقت الذي يناسبك. علمًا أن (الاستبانة والمقابلة) ستجريان داخل المؤسسة التعليمية التي تنتمي إليها.

سريَّة البيانات:

جميع المعلومات المعطاة من قِبل المشاركين ستكون محفوظةً في مكان آمنٍ، حيث لا يمكن الوصول إليها إلا بكلمة مرور، وهي متاحة -فقط- للباحثين والجهة المشرفة على البحث. كما

سيُستبدلُ باسم المشارك رقم خاص يُربط ببقية المعلومات الخاصة بالمشارك. وكذلك لن تظهر أسماء المشاركين في منشور مكتوب مرتبط بهذا البحث.

الأخطار والفوائد المحتملة:

ليس هناك أي أخطارٍ محتملة من المشاركة في هذا البحث، كما أنه ليس هناك أي فوائد أو تعويضات مباشرة للمشارك في هذا البحث.

لذا، فمشاركتك في هذا البحث تطوعيَّة، ولديك الحق كاملًا في الانسحاب من المشاركة في هذه الدراسة متى ما أردت دون إبداء أي أسباب لذلك.

وسائل الاتصال بلجنة أخلاقيات البحث:

إذا كان لديك رغبة في بعض التفاصيل المتعلقة بحقوقك كمشارك في هذا البحث؛ فيمكنك التواصل مع الأشخاص الآتية أسماؤهم:

د. عماد بن عبدالله الأنصاري (+966559023456) Ealansari@ksu.edu.sa

د. فيصل بن حمد الحربي (+966507975067) Alhfaisal@ksu.edu.sa

الموافقة على المشاركة في هذه الدراسة:

أوافقُ على المشاركة في هذه الدراسة المعنونة بـ: دراسة حالة تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً حول العالم. علمًا أنني حصلت على شرحٍ كافٍ بما يتعلقُ بمساهمتي فيها، وزُوِّدتُ بإجابةٍ عن جميع استفساراتي وأسئلتي الخاصة بمشاركتي في هذا البحث، ولقد قرأتُ وصفًا كاملًا لمشاركتي فيه، وبما أن شروط المشاركة في هذا البحث منطبقةً عليَّ؛ فإنني أوافق على مشاركتي فيه، كما يمكنني الحصول على نسخة من إجاباتي وكذلك من ورقة الموافقة على البحث في حال وضعت بريدي الإلكتروني عند الانتهاء من تعبئة الاستبانة.

ملحق (٢): استبانة مديري المؤسسات (النسخة العربيَّة)

الاستبانة الأولى (يكملها مدير المؤسسة)	
القسم الأول: معلومات المؤسسة	
م	السؤال
١	ما الاسمُ الرَّسميُّ للمؤسَّسة؟
٢	**ما عنوان المؤسسة؟**
	القارة:
	الدولة:
	المدينة:
	العنوان:
٣	الموقع الإلكتروني (إنْ وُجد):
٤	البريد الإلكتروني للمؤسسة (إنْ وُجد):
٥	نوع الجهة التي تُقدِّم برنامج اللُّغة العربية:
	☐كلية جامعية.
	☐مركز إسلامي.
	☐معهد حكومي.
	☐معهد تجاري.
	☐غيره (يُرجَى تحديد ذلك): .....
٦	لِمَنْ تتبع الجهة التعليمية إداريًّا؟
	☐وزارة التربية والتعليم.
	☐ جامعة.
	☐هيئات الاعتماد.
	☐مجلس الأمناء.
	☐إدارة المنطقة التعليمية.
	☐غير ذلك (يُرجَى التحديد): .....

٧	كم العدد الكلي للموظفين والإداريين بالمؤسسة؟ (يشمل الموظفين والإداريين العاملين في برنامج اللُّغة العربية واللُّغات الأخرى إنْ وُجدت)
	ذكور:
	إناث:
٨	كم العدد الكلي لطاقم التدريس بالمؤسسة؟ (يشمل الطاقم التدريسي لبرنامج اللُّغة العربية واللُّغات الأخرى إنْ وُجدت)
	ذكور:
	إناث:
٩	كم العدد الكلي للطلاب بالمؤسسة؟ (يشمل طلاب برنامج اللُّغة العربية واللُّغات الأخرى إنْ وُجدت)
	ذكور:
	إناث:
١٠	ما اللُّغات الأجنبيَّة الأخرى التي تقوم المؤسَّسة بتدريسها إلى جانب برنامج اللُّغة العربيَّة؟
١١	ما الفروق الجوهرية بين برنامج اللُّغة العربية وبرامج اللُّغات الأخرى التي تُقدِّمها بالمؤسسة؟
١٢	هل حصلت المؤسسة على الاعتماد الأكاديمي؟
	☐ **نعم.** ☐ **لا.**
١٣	ما اللُّغات الأخرى التي يتحدَّث بها مدير المؤسسة؟
١٤	ما المؤهل الخاص بمدير المؤسسة؟
١٥	ما التخصُّص الأكاديمي لمدير المؤسسة؟
١٦	كم عدد سنوات عملك مديرًا في هذه المؤسسة؟

القسم الثاني: نظرة عامَّة على التاريخ والرِّسالة والأهداف وسياسة اللُّغة التواصلية داخلها	
في أيِّ عامٍ أُسِّست هذه المؤسسة؟	١٧
هل يمكنك تقديم لمحة موجزة عن الخلفيَّة التاريخيَّة للمؤسَّسة؟	١٨
ما رسالة المؤسسة؟	١٩
ما الأهداف الأساسية للمؤسسة؟	٢٠
ما السياسة اللُّغوية التواصلية داخل المؤسسة، بما في ذلك اللُّغة المستخدَمة في التفاعل بين المعلمين والإدارة والطلاب؟ توضيح: السياسة اللُّغوية للمؤسسة تُحدِّد استخدام اللُّغة (أو اللُّغات) داخل المؤسسة الواحدة.	٢١
ما اللُّغة (اللُّغات) الرسميَّة للمؤسَّسة؟	٢٢

الجزء الثالث: معلومات حول البرامج المقدَّمة	
السؤال	م
كم عدد الإداريّين العاملين حاليًّا في برنامج اللُّغة العربية؟	٢٣
ذكور:	
إناث:	
كم عدد الأساتذة العاملين حاليًّا في تدريس برنامج اللُّغة العربية؟	٢٤
ذكور:	
إناث:	

كم عدد الطلاب المُسجَّلين حاليًّا في برنامج اللُّغة العربية؟	٢٥
ذكور:	
إناث:	
ما إجمالي عدد السَّاعات المطلوبة لإكمال برنامج اللُّغة العربية؟	٢٦
ما متوسط عدد خريجي برنامج اللُّغة العربية سنويًّا؟ (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	٢٧
☐ أقل من عشرة طلاب.	
☐ ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا.	
☐ ما بين ٢٠- ٥ طالبًا.	
☐ أكثر من ٥٠ طالبًا.	
كم عدد المقرَّرات التي يشملها برنامج اللُّغة العربية؟	٢٨

ما المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تُقدِّمُها المؤسَّسة في برنامج اللُّغة العربية؟	٢٩
☐شهادة إتمام	
☐شهادة دبلوم	
☐درجة الزمالة	
☐درجة البكالوريوس	
☐ درجة الماجستير	
☐درجة الدكتوراه	
☐لا تُقدِّم الجهة شهادةً	
☐أخرى (يُرجَى التحديد):	

٣٠	هل هذه الشَّهادات مُعتمَدة من الجهات الرسمية في الدولة؟
	☐نعم ☐لا لا ينطبق (في حال كانت الجهة لا تُقدِّم شهادةً).
٣١	ما النظام الأكاديمي المُتَّبع في المؤسسة؟
	☐شهري.
	☐فصلي.
	☐رُبع سنوي.
	☐ثلاثة أشهر.
	☐أخرى (يُرجَى التحديد): .....

٣٢	ما المدة النموذجية لبرنامج اللُّغة العربية كاملًا؟
	☐أقل من ثلاثة أشهر.
	☐ ٣-٦ أشهر.
	☐٦-١٢ شهرًا.
	☐سنة إلى سنتين.
	☐أكثر من سنتين.

٣٣	هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟
	☐نعم. ☐ لا.

٣٤	هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟
	☐نعم. ☐ لا.

٣٥	هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟
	☐نعم. ☐ لا.
٣٦	هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟
	☐نعم. ☐ لا.

القسم الرابع: المعلومات المالية	
ما مصادر الدخل الأساسية لبرنامج اللُّغة العربية؟ (اختر ما ينطبق)	٣٧
☐الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة.	
☐التمويل الحكومي.	
☐التبرعات.	
☐تمويل الشركات.	
☐أخرى (يُرجَى التحديد):	
ما الميزانيَّة السنويَّة التقريبيَّة المخصَّصة لبرنامج اللُّغة العربية؟	٣٨
☐ أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار.	
☐٥٠,٠٠٠ دولار- ١٠٠,٠٠٠ دولار.	
☐١٠٠,٠٠٠ دولار- ٢٠٠,٠٠٠ دولار.	
☐٢٠٠,٠٠٠ دولار- ٥٠٠,٠٠٠ دولار.	
☐أكثر من ٥٠٠,٠٠٠ دولار	

هل يتم تدريس برنامج اللُّغة العربية بشكل مدفوع أم مجاني؟	٣٧
☐مجاني. ☐مدفوع.	
هل هناك أي منح دراسية أو برامج مساعدة مالية لبرنامج اللُّغة العربية؟ (اختر كلَّ ما ينطبق)	٣٨
☐يوجد منح دراسية.	
☐يوجد برامج مساعدات مالية.	
☐لا يوجد دعم مالي متاح.	
هل هناك أي شراكات مع منظمات خارجية تُقدِّم الدعمَ المالي للطلاب المسجَّلين في برنامج اللُّغة العربية؟	٣٩
☐ نعم. ☐لا.	
إذا كانت الإجابة بنعم، اذكر المنظمات الداعمة.	٤٠

٤١	هل هناك خُطة دَفْع بالتقسيط متاحة للطلاب الذين قد يُفضِّلون الدفع بالتقسيط في برنامج اللُّغة العربية (الدفع بالتقسيط يشمل البرامج الدراسية وغيرها، مثل: (إصدار الشهادات، ورش العمل، برامج الانغماس، الدروس الخصوصيَّة، إلخ).
	☐نعم. ☐ لا.
٤٢	**كيف تتم معالجة المدفوعات عادةً؟**
	☐الدفع الإلكتروني.
	☐التحويل المصرفي.
	☐الدفع شخصيًّا.
	☐غير ذلك (يُرجَى التحديد) :.....

القسم الخامس: برامج الانغماس اللُّغوي	
٤٣	هل تُقدِّم المؤسسة برامج الانغماس اللُّغوي لطلاب اللُّغة العربية؟
	☐ نعم. ☐ لا.
٤٤	**إذا كانت الإجابة بنعم، يُرجَى تحديد أنواع البرامج المتاحة (اختر حيثما ينطبق ذلك):**
	☐برامج التبادل الطلابي (حيث يدرس الطالب فصلاً دراسيًّا في إحدى جامعات دولة اللُّغة المستهدفة).
	☐برامج الانغماس اللُّغوي (قضاء فصل أو فترة زمنية محددة في دولة ناطقة باللُّغة المراد تعلُّمها).
	☐البرامج التطوعيَّة (قضاء مدة من الزمن في برامج تطوعية في دولة ناطقة باللُّغة المراد تعلُّمها).
	☐أخرى/اذكرها:.....
٤٥	اذكر البلدان التي تُقدِّم برامج الانغماس اللُّغوي.
٤٦	اذكر اسم المؤسسات التي يشارك معها البرنامج العربي في برامج الانغماس اللُّغوي.

٤٧	ما نوع رسوم برنامج الانغماس اللُّغوي؟
	☐ منحة مجانية.
	☐ مدفوعة (بمقابل مالي يتحمَّله الطالب).

٤٨	تسكين الطلاب:
	☐ البرنامج يوفر سكنًا خاصًّا بالطلاب.
	☐البرنامج يوفر سكنَ الطلاب مع عوائل محلية
	☐البرنامج لا يُوفِّر السكن.
٤٩	ما مدة برنامج الانغماس اللُّغوي؟
	☐أقل من ٣ أشهر.
	☐ ٣-٦ أشهر.
	☐ ٦-١٢ شهرًا.
	☐أكثر من ١٢ شهرًا.
	☐ فترة الإجازة الصيفية.

القسم السادس: اختبارات تحديد مستوى اللُّغة العربية

٥٠	**هل تستخدم المؤسسة اختبار تحديد مستوى للُّغة العربية؟**
	☐ نعم. ☐ لا.
٥١	**ما نوع الاختبار الذي تستخدمه المؤسسة في اختبار تحديد مستوى اللُّغة العربية؟**
	☐ اختبار من إعداد المؤسسة نفسها.
	☐ اختبار من إعداد مؤسسة أخرى. اسمه:.....
٥٢	**ما آلية تقديم اختبار تحديد المستوى؟**
	☐ بطريقة إلكترونية (بواسطة الحاسب الآلي).
	☐ بطريقة ورقية.
	☐ (يُقصد بها بعض الاختبارات التي تتيحها بعض المواقع أو المؤسسات على الإنترنت). منصة عبر الإنترنت.

٥٣	**هل يقيس اختبار تحديد المستوى الكفاءة في جميع مهارات اللُّغة (القراءة، والكتابة، والاستماع، والمحادثة)؟**
	☐نعم، جميع المهارات مشمولة.
	☐مهارات محددة.

٥٤	إذا لم يشمل اختبار تحديد المستوى جميعَ المهارات، أي من المهارات الآتية لم يُتضمَّن فيه؟ (يُرجَى اختيار كل ما ينطبق)
	☐القراءة.
	☐الكتابة.
	☐الاستماع.
	☐التحدُّث.
٥٥	**ما نوع مستوى اللُّغة المستخدم في اختبار تحديد المستوى بشكل أساسي؟**
	☐اللُّغة العربية الفصحى.
	☐لهجة محددة (اذكرها): .....
٥٦	إذا كان اختبار تحديد المستوى يعتمد على لهجة معينة، يُرجَى تحديد اللهجة أو اللهجات التي يُدرَّس بها.

القسم السابع: التسرُّب الدراسي

٥٧	ما معدل التسرُّب الدراسي في برنامج اللُّغة العربية؟
	☐أقل من ٥ ٪.
	☐ ٥-١٠ ٪.
	☐ ١١-١٥ ٪.
	☐أكثر من ١٥٪.
	☐غير متأكد.

٥٨	ما الأسباب الرئيسة لتسرُّب الطلاب من برنامج اللُّغة العربية؟ (يُرجَى اختيار كل ما ينطبق)
	☐عدم الاهتمام.
	☐صعوبات تعليمية.
	☐أسباب شخصية.
	☐أسباب مالية.
	☐آخر (يُرجَى التحديد):.....

القسم الثامن: القيمة المهنية للخريجين	
ما مدى احتمالية حصول مَن أكملوا برنامج اللُّغة العربية على وظيفة بعد التخرُّج مباشرةً؟	٥٩
☐ ١٠٠٪.	
☐ ٨٠-١٠٠٪.	
☐ ٥٠-٨٠٪.	
☐ ٣٠-٥٠٪.	
☐ ٠-٣٠٪.	
إلى أي مدى يشارك البرنامج مع أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريج يتوافق مع التوقعات المهنية للخريجين؟	٦٠
☐ مشاركة قليلة جدًّا.	
☐ بعض المشاركة.	
☐ لا يوجد مشاركة مع القطاع العام.	
☐ مشاركة متوسطة.	
☐ مشاركة شاملة وتوافقية مع القطاع العام.	

ما أنواع الفرص المهنية المتاحة عادةً لخريجي برنامج اللُّغة العربية؟ (يُرجَى اختيار كل ما ينطبق)	٦١
☐ الوظائف الدبلوماسيَّة.	
☐ الوظائف التعليميَّة.	
☐ وظائف القطاع الخاص (الشركات، المؤسسات، المصانع، إلخ).	
☐ وظائف الترجمة.	
☐ العمل في المنظمات الدوليَّة.	
☐ العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية.	
☐ أعمال حُرَّة.	
☐ أخرى (يُرجَى التحديد):.....	
الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللُّغة العربية؟	٦٢
☐ أوفق بشدة.	
☐ أوافق.	
☐ محايد.	
☐ لا أوافق.	
☐ لا أوافق بشدة.	

القسم التاسع: تصورات المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

يُرجَى تقييم العبارات التالية بناءً على خبرتك في دورك الأكاديمي ضمن برنامج اللُّغة العربيَّة.

(١ -لا أوافق بشدَّة، ٢ -لا أوافق، ٣ -محايد، ٤ -أوافق، ٥ -أوافق بشدَّة).

م	العبارة	١	٢	٣	٤	٥
٦٣	أجدُ صعوبةً في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.					
٦٤	تكاليف توظيف المعلمين المتخصِّصين من الدول العربية مناسبة.					
٦٥	أجدُ صعوبةً في الاحتفاظ بالمعلمين المتميِّزين.					
٦٦	توجد قيود على تدريس اللُّغة العربية في هذه الدولة.					
٦٧	أجدُ صعوبةً في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.					
٦٨	تكاليف تشغيل البرنامج (مثل: أجور المعلمين، وتكاليف المواد التعليمية) مناسبة.					
٦٩	توجد منافسة لبرنامج اللُّغة العربية مع برامج لغات أخرى.					
٧٠	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.					
٧١	أجدُ صعوبةً في قياس مستوى الطلاب في اللُّغة العربية.					
٧٢	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلُّم العربية.					
٧٣	لدى الطلاب دافعٌ لتعلم اللُّغة العربية.					
٧٤	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.					

ملحق (٣): استبانة المعلمين (النسخة العربيَّة).

الاستبانة الثانية (يكملها مدرس اللُّغة)	
القسم الأول: معلومات عامة	
السؤال	م
ما الاسم الرسمي للمؤسسة؟	١
العمر:	٢
الجنس:	٣
☐ ذكر. ☐ أنثى.	
هل تحمل جنسيَّة البلد الذي تقع فيه المؤسسة؟	٤
☐ نعم. ☐ لا.	
إذا كان الجواب لا، يُرجَى تحديد جنسيَّتك.	
ما الدولة التي ينتمي لها أصلك (على سبيل المثال: مصر، سوريا، اليمن، فلسطين، الهند، باكستان، الصين)؟	٥
كم عدد سنوات العمل في المؤسسة الحالية؟	٦
هل اللُّغة العربيَّة هي لغتك الأم؟	٧
☐ نعم. ☐ لا.	
إذا كانت الإجابة بنعم، فما اللهجة التي تتحدَّث بها؟	
إذا كانت الإجابة بلا، فما لغتك الأم؟	

القسم الثاني: المؤهلات والخلفية الأكاديمية	
٨	أعلى مؤهل أكاديمي:
	☐ بكالوريوس.
	☐ ماجستير.
	☐ دكتوراه.
	☐ دبلوم عالٍ.
٩	هل لديك مؤهل علمي في تخصُّص اللُّغة العربية؟
	☐ نعم.
	☐ لا.
١٠	اذكر اسم مؤهلك في الحالتين:
١١	هل لديك مؤهل في تعليم اللُّغة الثانية؟
	☐ نعم.
	☐ لا.
	إذا كانت الإجابة بنعم، يُرجَى ذِكْر اسم المؤهل.
١٢	هل التحقت في أي فترة سابقة ببرنامج لإعداد/ تدريب معلمي العربية لغير الناطقين بها؟
	☐ نعم.
	☐ لا.
١٣	إلى أي درجة تجد نفسك مؤهلًا لتدريس اللُّغة العربية لغير الناطقين بها؟
	☐ مؤهل جدًّا.
	☐ مؤهل.
	☐ متوسط.
	☐ دون المتوسط.
	☐ غير مؤهل.

١٤	كيف تصف حاجاتك إلى التدريب والتطوير في المجالات الآتية: تنمية مهاراتي اللُّغوية: ☐مهم جدًّا ☐مهم ☐ متوسط الأهمية ☐غير مهم ☐لا حاجة له. طُرق تدريس العربية لغير الناطقين بها: ☐مهم جدًّا ☐مهم ☐ متوسط الأهمية ☐غير مهم ☐لا حاجة له. الاختبارات والقياس في تعليم العربية لغير الناطقين بها: ☐مهم جدًّا ☐مهم ☐ متوسط الأهمية ☐غير مهم ☐لا حاجة له. توظيف التكنولوجيا في تعليم العربية لغير الناطقين بها: ☐مهم جدًّا ☐مهم ☐ متوسط الأهمية ☐غير مهم ☐لا حاجة له.
١٥	كم عدد سنوات الخبرة في تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً؟ ☐ ١-٥ سنوات. ☐ ٥-١٠ سنوات. ☐ أكثر من ١٠ سنوات.
١٦	هل شاركت في حلقات نقاش / دورات عن تعليم اللُّغة العربيَّة/ اللُّغة الثانية؟ ☐ نعم. ☐ لا. إذا كانت الإجابة بنعم، يُرجَى ذكر حلقات النقاش/ الدورات التي شاركت فيها:

١٧	هل حضرت فعاليات عن اللُّغة العربيَّة/ اللُّغة الثانية؟ ☐ نعم. ☐ لا.
١٨	هل لديك أبحاث أو مُؤلَّفات منشورة حول تعليم اللُّغة العربيَّة/ اللُّغة الثانية؟ ☐ نعم. ☐ لا.

القسم الثالث: ممارسات ومنهجيات التدريس	
هل تقوم بانتظام بدمج المناقشات الجماعيَّة في تدريسك؟	١٩
☐ نعم. ☐ لا.	
هل تستخدم إستراتيجية لعب الأدوار في تدريسك؟	٢٠
☐ نعم. ☐ لا.	
هل ترجمة الجمل إلى لغة المتعلمين أو أي لغة وسيطة ممارسة شائعة في تدريس اللُّغة العربية لديك؟	٢١
☐ نعم. ☐ لا.	
هل التمارين اللُّغوية في تدريسك مرتبطة بمواقف يومية حقيقية؟	٢٢
☐ نعم. ☐ لا.	
أثناء تدريسك، هل تدمج السياقات الثقافية في أنشطة تعلُّم اللُّغة؟	٢٣
☐ نعم. ☐ لا.	
هل تُطبِّق إستراتيجية التعلُّم التعاوني في فصلك الدراسي؟	٢٤
☐ نعم. ☐ لا.	
تقديرك لنسبة الوقت الذي يتحدَّث خلاله الطلابُ في الحصة التدريسية:	٢٥
☐ أقل من ٢٠٪.	
☐ بين ٢٠٪ و٣٠٪.	
☐ أكثر من ٥٠٪.	

	ما السلسلة أو الكتب التعليميَّة المستخدمة بشكل أساسيٍّ في برنامج اللُّغة العربية؟ (اختر كل ما ينطبق)
	☐ سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها.
	☐ سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.
	☐ سلسلة جامعة آل البيت لتعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.
	☐ تعلُّم العربية للأطفال والناشئين الناطقين باللُّغات الأخرى.
	☐ سلسلة أم القرى لتعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها.
	☐ العربية جسر للثقافة الإسلامية.
	☐ تعلَّم العربية.
	☐ العربية بين يدي أولادنا.
	☐ تعلَّمُوا العربية.
	☐ الكتاب في تعليم العربية.
	☐ العربية للناشئين.
٢٦	☐ العربية بين يديك.
	☐ العربية للحياة.
	☐ الطريق إلى العربية.
	☐ العربية للراشدين.
	☐ تواصل.
	☐ كنوز.
	☐ التكلُّم.
	☐ سلسلة ألف باء.
	☐ سلسلة أهلاً وسهلاً.
	☐ سلسلة الكتاب.
	☐ سلسلة عربية الناس.
	☐ مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم.
	☐ أخرى (يُرجَى التحديد):.....

القسم الرابع: استخدام التكنولوجيا في التدريس	
٢٧	إلى أيّ مدى تستعين بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونيَّة) في تدريس اللُّغة العربيَّة؟
	☐مطلقًا.
	☐أحيانًا.
	☐بصورة متوسطة.
	☐بصورة كبيرة.
	إذا كانت هناك استعانة، فما المنصة أو المنصات التي تستخدمها في تدريس اللُّغة العربية؟
٢٨	هل تستخدم التطبيقات أو الأدوات التكنولوجية لتعليم اللُّغة العربية في تدريسك؟
	☐ نعم.
	☐ لا.
	إذا كانت إجابتك بنعم، فما التطبيقات التكنولوجية أو الأدوات التقنية التي تستخدمها لتعليم اللُّغة العربية؟
٢٩	هل تستفيد من مصادر اللُّغة العربية عبر الإنترنت في فصولك الدراسيَّة؟
	☐ نعم.
	☐ لا.
	إذا كانت إجابتك بنعم، فما المصادر المتاحة عبر الإنترنت التي تستفيد منها في تدريسك العربية؟

القسم الخامس: تحديات مدرسي اللُّغة العربية

يُرجَى تقييم العبارات التالية بناءً على خبرتك في دورك الأكاديمي ضمن برنامج اللُّغة العربيَّة.

(١ -لا أوافق بشدَّة، ٢ -لا أوافق، ٣ -محايد، ٤ -أوافق، ٥ -أوافق بشدَّة).

م	العبارة	١	٢	٣	٤	٥
٣٠	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيَّة.					
٣١	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعَّال وسهل.					
٣٢	التواصُل مع الطلاب فعَّال وسهل.					
٣٣	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.					
٣٤	تُلبي الموارد والمواد التعليميَّة احتياجاتي التدريسية.					
٣٥	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.					
٣٦	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.					
٣٧	يُوفِّر البرنامج للمعلم فرصًا تطويريةً مفيدةً.					
٣٨	تخلق النسبة الحالية لمدرسي اللُّغة العربية مقارنةً بعدد الطلاب ضغوطًا إضافيَّة عليهم.					
٣٩	المرتب السنوي لمعلم اللُّغة العربية في هذه المؤسسة مُرضٍ.					

ملحق (٤): استبانة الطلاب (النسخة العربيَّة).

الاستبانة الثالثة (يكملها الطالب)	
القسم الأول: معلومات عامة	
السؤال	م
ما الاسم الرسمي للمؤسسة؟	١
العمر:	٢
الجنس:	٣
☐ ذكر ☐ أنثى	
هل تحمل جنسية البلد الذي تُقيم فيه الآن؟	٤
☐ نعم ☐ لا	
إذا كان الجواب بـ "لا"، يُرجَى تحديد جنسيَّتك.	
ما اللُّغة الأولى التي تتحدَّث بها؟	٥
ما الدولة التي ينتمي إليها أصلك (على سبيل المثال: مصر، سوريا، اليمن، فلسطين، الهند، باكستان، الصين)؟	٦
ما اللُّغة أو اللُّغات التي يتحدَّث بها أفراد عائلتك في المنزل؟	٧

٨	ما المرحلة الدراسية التي تدرس بها الآن؟
	☐ الابتدائية.
	☐ المتوسطة.
	☐ الثانوية.
	☐ المرحلة الجامعية (البكالوريوس).
	☐ الدراسات العليا.
	☐ لا أدرس.
	إذا كان الجواب (لا أدرس(، يُرجَى تحديد العمل اليومي/ الوظيفة (إنْ وُجد).
٩	هل برنامج اللُّغة العربية الذي تدرس به الآن... ؟
	☐ مدفوع.
	☐ مجاني.
	☐ منحة دراسية.
١٠	إذا كان البرنامج منحة دراسية، يُرجَى تقديم تفاصيل حول المنحة الدراسيَّة (على سبيل المثال، اسم المنحة، الجهة المانحة):

القسم الثاني: دوافع دراسة اللُّغة العربية	
١١	ما الذي دفَعك لدراسة اللُّغة العربيَّة؟ (اختر كلَّ ما ينطبق).
	☐ متطلب أكاديمي (ضمن برنامج دراسي).
	☐ الدخول/التقديم على الجامعة.
	☐ متطلب مهني (مهنتك تتطلب معرفةً باللُّغة العربية).
	☐أسباب دينية.
	☐الاهتمام بالثقافة العربية.
	☐ الإثراء الشخصي (اهتمامات شخصية).
	☐ الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللُّغة العربية.
	☐ الرغبة في العمل في دولة ناطقة باللُّغة العربية.
	☐أسباب أخرى (يُرجَى التحديد).

يُرجَى تقييم العبارات التالية بناءً على خبرتك ضمن برنامج اللُّغة العربيَّة.

(١ -لا أوافق بشدَّة، ٢ - لا أوافق، ٣ - محايد، ٤ - أوافق، ٥ - أوافق بشدَّة).

م	العبارة	١	٢	٣	٤	٥
١٢	يتزايد الطلب على مهارات اللُّغة العربيَّة في سوق العمل.					
١٣	يُعَدُّ إتقان اللُّغة العربيَّة أحدَ الأمور الأساسية والقيِّمة في مجال دراستي أو مهنتي.					
١٤	للُّغة العربيَّة دورٌ مهمٌّ في تعزيز التفاهم الثقافي.					
١٥	تُعزِّز مهاراتي في اللُّغة العربيَّة من تطوُّري الوظيفي.					
١٦	يُعَدُّ الدين من الدوافع الرئيسة التي تُحفِّزني لتعلُّم اللُّغة العربية.					

القسم الثالث: الخلفية الأكاديمية وتاريخ تعلُّم اللُّغة	
١٧	كيف علمت لأول مرَّة ببرنامج اللُّغة العربيَّة الملتحق به حاليًّا؟ ☐البحث على الإنترنت. ☐توصيات من الأصدقاء أو العائلة. ☐المؤسسة التعليمية. ☐**وسائل التواصل الاجتماعي.** ☐**غير ذلك (يُرجَى التحديد):**.....
١٨	في أي عمر بدأت دراسة اللُّغة العربيَّة؟ ☐ أقل من ٦ سنوات. ☐ ما بين ٦ – ١٠ سنوات. ☐ ما بين ١٠- ١٥ سنة. ☐ أكبر من ١٥ سنة.
١٩	هل شاركت في برامج التبادل الطلابي (الانغماس اللُّغوي) من قبلُ؟ ☐ نعم. ☐ لا. إذا كانت الإجابة بنعم، يُرجَى تحديد مكان البرنامج ومدته. مكان البرنامج: ..... مدة البرنامج: .....
٢٠	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللُّغة العربيَّة في موقعك؟ ☐ نعم. ☐ لا.
٢١	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللُّغة العربيَّة حيث تسكنُ؟ ☐ نعم. ☐ لا.

٢٢	هل توجد صُحُف باللُّغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسْكُنُ؟
	☐ نعم. ☐ لا.
٢٣	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللُّغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟
	☐ نعم. ☐ لا.
٢٤	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يُلبي حاجاتك؟
	☐ نعم. ☐ لا.

القسم الرابع: تعليقات عن البرنامج							
يُرجَى تقييم العبارات التالية بناءً على خبرتك ضمن برنامج اللُّغة العربيَّة. (١ -غير راضٍ جدًّا، ٢ -غير راضٍ، ٣ -محايد، ٤ -راضٍ، ٥ -راضٍ جدًّا).							
المدرسة والمرافق:							
م	العبارة	١	٢	٣	٤	٥	
٢٥	المرافق العامَّة في المدرسة مناسبة وملائمة.						
٢٦	الموارد التي تُوفِّرها المدرسة تلبي جميعَ احتياجاتي التعليمية.						
٢٧	أنا راضٍ تمامًا عن بيئة الفصل الدِّراسي، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.						
٢٨	القيمة التي يضيفها برنامج اللُّغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبةٌ جدًّا.						
٢٩	خدمات الدعم التي تُوفِّرها المدرسة للطلاب كافيةٌ.						
المعلمون:							
٣٠	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللُّغة العربية في البرنامج.						
٣١	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلاب مناسب.						
٣٢	يُشجِّع المعلمون الطلابَ على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.						
٣٣	التعليقات التي يُقدِّمها المعلم حول كفاءتي اللُّغوية وتقدُّمِي بنَّاءَة.						
المناهج والمواد التعليمية:							
٣٤	تصميم المنهج ومحتواه مناسب، ويُطوِّر من مستوى الطلاب.						
٣٥	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللُّغوية (مثل: معامل لمهارات اللُّغة).						
٣٦	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلُّم اللُّغة العربية.						
دَعْم البرامج والمواد التعليمية:							
٣٧	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلُّمي للُّغة العربية.						
٣٨	توجد دروس دَعْم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلُّم.						
٣٩	برنامج اللُّغة العربية يُعرِّفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.						
٤٠	أشعرُ بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللُّغة العربيَّة.						

ملحق (٥):
أسئلة المقابلات الشخصيَّة للمديرين (النسخة العربيَّة).

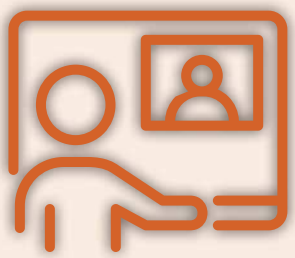
١. ما مدى تأثير الموارد المتاحة على إدارة برنامج تعليم العربية في المؤسسة التي تديرها؟

٢. ما المقترحات التي تراها مناسبةً حول تحسين برنامج تعليم العربية في المؤسسة التي تديرها؟

٣. ما تطلُّعاتك المستقبلية حول برامج تعليم العربية في دولة...؟

٤. ما المقترحات التي تراها مناسبةً للتنسيق بين الجهات المعنية باللُّغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في دولة...؟

٥. كيف ترى المقارنة بين برنامج اللُّغة العربية في المؤسسة التي تديرها وبرامج اللُّغات الأخرى؟



ملحق (٦):
أسئلة المقابلات الشخصيَّة للمعلمين (النسخة العربيَّة).

١. كيف تصف رضاك بشكل عام حول برنامج اللُّغة العربية الذي تدرس فيه؟

٢. ما التجارب الإيجابية التي مررتَ بها منذ انضمامك إلى البرنامج الذي تدرس فيه؟

٣. كيف تصف التفاعلَ مع معلميك في برنامج اللُّغة العربية الذي تدرس فيه؟

٤. إلى مدى تتوافق المناهج التي يعتمدها برنامج اللُّغة العربية الذي تدرس فيه مع أهدافك واحتياجاتك؟

٥. ما أهدافك بشأن المعرفة حول ثقافات البلدان الناطقة بالعربية، ومدى مساهمة البرنامج الذي تدرس فيه لتحقيق ذلك؟

ملحق (٧):
أسئلة المقابلات الشخصيَّة للطلاب (النسخة العربيَّة).

١. كيف تصف رضاك بشكل عام حول برنامج اللُّغة العربية الذي تدرس فيه ؟

٢. ما التجارب الإيجابية التي مررتَ بها منذ انضمامك إلى البرنامج الذي تدرس فيه؟

٣. كيف تصف التفاعلَ مع معلميك في برنامج اللُّغة العربية الذي تدرس فيه؟

٤. إلى مدى تتوافق المناهج التي يعتمدها برنامج اللُّغة العربية الذي تدرس فيه مع أهدافك واحتياجاتك؟

٥. ما أهدافك بشأن المعرفة حول ثقافات البلدان الناطقة بالعربية، ومدى مساهمة البرنامج الذي تدرس فيه لتحقيق ذلك؟

ملحق (٨): نموذج أداة الملاحظة (التقرير النهائي) (خاص بجامعي البيانات).

أداة الملاحظة (التقرير النهائي)

عزيزي جامع البيانات سلَّمه/ـا الله

بعد انتهائك من جَمْع البيانات، نرجو منك إرفاق تقرير فيما لا يقل عن ثلاث صفحات لكل مؤسسة، يُكتَب بناء على ملاحظتك خلال زيارتك للمؤسسة التعليمية وجَمْع البيانات، وفقًا للنقاط الموضَّحة أدناه:

أولًا - بيانات المعهد/المؤسسة:

اسم جامع البيانات	
اسم المؤسسة التعليمية/المركز/ المعهد/المدرسة	
الدولة	
المدينة	
تاريخ ووقت الزيارة	

ثانيًا - محاور التقرير:

١. هل اللُّغة العربية هي اللُّغة الشائعة في التواصل بين...

- المعلمين وطلابهم
- أفراد الطاقم التعليمي
- المعلمين وإدارة المعهد/ المؤسسة
- أفراد الطاقم الإداري

وإذا كانت هناك لغة أخرى في التواصل؛ فما تلك اللُّغة؟ وإلى أي مدى تُستخدَم العربية في المدرسة/ المؤسسة؟

.....

.....

٢. خلال تجوُّلك في المعهد/المؤسسة، إلى أي مدى تُستخدَم اللُّغة العربية في...

- اللوحات الإرشادية والتعليمية خارج الفصول
- اللوحات الإرشادية والتعليمية داخل الفصول

وإذا كانت هناك لغة أخرى مُستخدَمة؛ فما تلك اللُّغة؟ وإلى أي مدى تُستخدَم العربية في المدرسة/ المؤسسة؟

.....

.....

.....

.....

.....

٣. هل لاحظت خلال زيارتك للمعهد/المؤسسة تشجيعًا على استخدام العربية داخل المعهد/ المؤسسة، وكيف يحدث ذلك؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

٤. هل هناك قيود على استخدام اللُّغات الأخرى غير العربية؟

.....

.....

.....

٥. كيف تصف البنية التحتيَّة للمعهد أو المؤسسة التي قمت بزيارتها (المبنى، الفصول الدراسية، المكتبة، الخدمات المساندة، إلخ)؟

.....

.....

.....

.....

.....

٦. هل تحتوي المؤسسة على معامل للُّغة أو للحاسب الآلي؟

.....

.....

.....

.....

.....

٧. هل الفصول الدراسية مُزوَّدة بالأدوات التقنية (السبورة الذكية، جهاز حاسب، البروجكتور، إلخ)؟

.....

.....

.....

.....

٨. كيف يمكن لك أن تصف استخدام الأدوات التقنية من قِبل المعلمين والطلاب؟

.....

.....

.....

.....

.....

٩. هل هناك ملحوظات أخرى تودُّ إضافتَها؟

.....

.....

.....

.....

.....

ثالثًا - تنبيهات عامة:

١. لا يُكتَب هذا التقريرُ إلا بعد الانتهاء من جَمْع البيانات وإجراء المقابلات كاملةً.
٢. يجب أن تُدوِّن ملحوظاتك بشكل مختصر خلال وجودك في المؤسسة التعليمية، ثم بعد الانتهاء تقوم بكتابة التقرير؛ كي تضمنَ كتابة تقرير دقيق حول زيارتك. ولأجل أن نُسهِّل الأمر لك؛ قُمنا بإعداد قائمة تحقُّق (a check-list) يمكنك استخدامها بسهولة خلال تجولك في المؤسسة وجَمْع البيانات. (يُرجَى الاطلاع على الجدول المرفق في أسفل المستند)، كما أن المشرف على الدولة سيزودك به بشكل مستقل قبل البدء في جَمْع البيانات.
٣. سيقوم المشرف على الدولة بشرح جميع التفاصيل المتعلقة بالنقاط المدونة أعلاه أثناء الورشة التدريبية، ولكن لا تتردد في السؤال عن أيٍّ منها لاحقًا إذا أردت، أو حتى خلال كتابة التقرير النهائي.

ملحق (٩): قائمة التحقُّق (خاصٌّ بجامعي البيانات).

قائمة التحقُّق Checklist

قائمة التحقُّق (تُعبَّأ أثناء جَمْع البيانات داخل المؤسسة، ولا بد من تسليمها مع كتابة التقرير النهائي، وتسليمها للمشرف على الدولة عبر الموقع المُخصَّص لذلك)

تعليمات عامة:

١. اطَّلِعْ بشكل جيد على جميع فقرات القائمة، وحاوِلْ أن تكونَ على دراية تامة بها، مع سرعة الانتقال فيما بينها أثناء جمع البيانات كي تضعَ ملاحظتك في المكان المناسب لها.

٢. يجبُ الانتباه إلى أن بعض الفقرات قد تتطلَّب منك أن تختارَ أكثرَ من خيارٍ.

٣. فيما يتعلَّق بتدوين الملاحظات، حاوِلْ أن تُدرِّب نفسَك على كتابة جملة أو جملتين أو حتى كلمات قليلة يمكنك فهمُها لاحقًا عن كتابة التقرير النهائي.

٤. سجِّل بشكل مباشر أيَّ ملاحظةٍ تلاحظها وليست موجودةً في القائمة حتى يتسنى لك التفصيل فيها عند كتابة التقرير النهائي، ولا تعتمدْ على ذاكرتك في حفظ تلك الملاحظات غير المُسجَّلة في القائمة.

٥. قبلَ مُغادرتك المؤسسة، قُمْ بمراجعة القائمة كاملةً، وتأكَّدْ من أنك أكملت جميعَ فقراتِ القائمة.

اسم المؤسسة:.....

اسم جامع البيانات:.....

أولًا: اللُّغة المستخدمة
اللُّغة الشائعة في التواصل بين الطلاب.
☐ اللُّغة العربية.
☐ أخرى (حدِّدها:.....).
اللُّغة الشائعة في التواصل بين المعلمين.
☐ اللُّغة العربية.
☐ أخرى (حدِّدها:.....).
اللُّغة الشائعة في التواصل بين المعلمين والطلاب.
☐ اللُّغة العربية.
☐ أخرى (حدِّدها:.....).
اللُّغة الشائعة في التواصل بين الإدارة والمعلمين.
☐ اللُّغة العربية.
☐ أخرى (حدِّدها:.....).
اللُّغة الشائعة في التواصل بين الإدارة والطلاب.
☐ اللُّغة العربية.
☐ أخرى (حدِّدها:.....).
مدى استخدام العربية:
☐ عالية.
☐ متوسطة.
☐ ضعيفة.
☐ غير مُستخدَمة.
سياقات استخدام العربية داخل المؤسسة:
☐ الإعلانات.
☐ اللوحات الإرشادية.
☐ التدريس.
هل يُحفِّز المعلمون الطلابَ لاستخدام العربية؟
☐ نعم.
☐ لا.
إذا كانت الإجابة بنعم، كيف؟.....(ملحوظة قصيرة جدًّا)
هل تُحفِّز إدارةُ المؤسسة الطلابَ لاستخدام العربية؟
☐ نعم.

☐ لا.
إذا كانت الإجابة بنعم، كيف؟.....(ملحوظة قصيرة جدًّا)
هل هناك قيود على استخدام لغة غير العربية داخل المؤسسة؟
☐ نعم.
☐ لا.
إذا كانت الإجابة بنعم، كيف؟.....(ملحوظة قصيرة جدًّا)
ثانيًا: البنية التحتية للمؤسسة والتقنيات المُستخدَمة
البنية التحتية للفصول الدراسية.
مناسبة: ☐ نعم ☐ لا.
مُزوَّدة بالتقنيات اللازمة: ☐ نعم ☐ لا.
هل تحتوي المؤسسة على مَعْمل لغوي؟
☐ نعم.
☐ لا.
هل تحتوي المؤسسة على مكتبة للكتُب العربية؟
☐ نعم.
☐ لا.
إذا كانت المكتبة تحتوي على كُتُب عربية؛ فما مدى كفايتها؟
☐ عالية.
☐ متوسطة.
☐ ضعيفة.
ما التقنيات الموجودة في الفصول الدراسية؟
☐ السبورة الذكية.
☐ جهاز كمبيوتر.
☐ البروجكتور.
☐ أخرى. (حدِّدها:.....).
مدى استخدام الأدوات التقنية بواسطة المعلمين.
☐ عالية.
☐ متوسطة.
☐ ضعيفة.
مدى استخدام الأدوات التقنية بواسطة الطلاب.

☐ عالية.
☐ متوسطة.
☐ ضعيفة.
ثالثًا: ملاحظات عامة (دوّن -فقط- رؤوسَ أقلامٍ لتلك الملاحظات، ثم فصِّلها في التقرير النهائي)
١.....
٢.....
٣.....
٤.....
٥.....
٦.....

شكر وتقدير

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

د. أحمد بن علي الأخشمي.
د. أحمد بن عبدالله الحقباني.
أ. أسيل السيف.
أ. إلهام بنت دالش العنزي.
أ. أميرة بنت حمود السبيعي.
د. 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.
د. سجاد الله بن يحيى هوساوي.
د. سعد المغامسي.
أ. سعود الحربي.
أ. سوزان الغامدي.
أ. عبدالإله ولد حرمه.
أ.د. عبدالرحمن السليمان.
د. عبدالله الصبحي.
د. عبدالله بن سعد العمري.
د. عماد بن عبدالله الأنصاري.
أ. غدي معتوق.
د. فيصل بن حمد الحربي.
د. فاطمة سعيد.
د. محمد لطفي الزليطني.
أ.د. محمود بن عبدالله المحمود.
د. منصور ميغري.
د. نايف العمري.
د. نجلاء بنت عبدالرحمن الزامل.
أ. نهال بنت علي القحطاني.

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

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول الـعـــالم

وثيقـــة الـتقريـــر

9 786038 498392