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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

قارة آسيا

٢٨

التخطيط اللغوي

نسخة أولية

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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

قارة آسيا

٢٨

التخطيط اللغوي

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

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم
قـارة آسيـــا

ⓒ مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦هـ

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم قارة آسيا. /
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية .- الرياض ، ١٤٤٦هـ
٥٦٤ ص ؛ ١٧*٢٤ سم.- (التخطيط اللغوي ؛ ٢٨)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٤٤٨
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٤١-٥

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

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

بسم الله الرحمن الرحيم

فهرس التقرير

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ٩
كلمة المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) ١٠
مقدمــة التقريــر ١٢

جمهورية أذربيجان ١٧
أولاً - نبذة عامة: ٢٠
ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان ٢٢
ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان: ٢٨
رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية أذربيجان ٤٤
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان ٥٩
سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٧٣
سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية ٧٤

جمهورية إندونيسيا ٨٣
أولاً - نبذة عامة: ٨٦
ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية إندونيسيا ٨٧
ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إندونيسيا: ٩٢
رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية إندونيسيا: ١٠٨
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إندونيسيا: ١٢٤
سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية: ١٣٧
سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في إندونيسيا: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية. ١٣٩

جمهورية الصين الشعبية ١٤٧
أولًا - نبذة عامة: ١٥٠
ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الصين الشعبية ١٥٢
ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الصين الشعبية: ١٥٧
رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية الصين الشعبية ١٧٢
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الصين الشعبية ١٨٨
سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٢٠٤
سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية الصين الشعبية: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية ٢٠٥

جمهورية الفلبين ٢١٣
أولًا - نبذة عامة: ٢١٦
ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الفلبين ٢١٧
ثالثا: متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الفلبين: ٢٢٣
رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية الفلبين: ٢٣٩
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الفلبين ٢٥٥
سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٢٦٩
سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية الفلبين: خاتمة استدلاليّة، ورؤى وتوصيات مستقبليّة. ٢٧١

جمهورية قيرغيزستان ٢٧٩
أولًا - نبذة عامة : ٢٨٢
ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية قرغيزستان: ٢٩٠
رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان ٣٠٦
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية قرغيزستان ٣٢١
سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٣٣٥
سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية ٣٣٧

جمهورية الهند ٣٤٥
أولًا - نبذة عامة : ٣٤٨
ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الهند ٣٥١
ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الهند: ٣٥٧
رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية الهند ٣٧٣
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الهند ٣٨٩
سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٤٠٣
سابعًا - ملخص حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية الهند: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية ٤٠٥

مملكة ماليزيا الإتحادية ٤١٣
أولًا - نبذة عامة : ٤١٦
ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في مملكة ماليزيا الإتحادية ٤١٩
ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في مملكة ماليزيا الإتحادية: ٤٢٤
رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في مملكة ماليزيا الإتحادية ٤٣٩
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في مملكة ماليزيا الإتحادية ٤٥٥
سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٤٦٩
سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في مملكة ماليزيا الإتحادية: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية ٤٧٠

اليابان ٤٧٩

أولًا - نبذة عامة : ٤٨٢

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في اليابان ٤٨٥

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في اليابان: ٤٩٠

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في اليابان ٥٠٥

خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في اليابان ٥٢١

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٥٣٥

سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في اليابان: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية ٥٣٧

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

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

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

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

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

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

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

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

إن التخطيط والسياسة اللغوية من أُسُس استعمال اللغات وفهْمِها في المجتمعات، وبخاصة في عالمِ اليومِ شديدِ الترابط والاتصال، الذي تتزايد فيه مكانة التكيُّف مع الإستراتيجيات اللغوية من أجل الحفاظ على وظيفة اللغات سبيلاً إلى التعارف، ولا سيما اللغة العربية الرابطة بين نحو 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 عامٍّ؛ تفرض حاجةً إلى نهجٍ أكثر توحيدًا للجهود دوليًّا من أجل تعزيز مكانة اللغة العربية على المستوى العالمي، وذلك بمزيد من التعاون والتنسيق الدوليين، والاستثمار في التعليم بمراحله، وحضور اللغة العربية في مجالات الثقافة والإعلام والدبلوماسية، ويتحقَّق ذلك بعملٍ جامعٍ بين الحكومات، والمؤسسات اللغوية، والمنظمات الدولية، من أجل إنشاء إطار عملٍ شامل يُجاوز باللغة العربية حدودَ الوطن العربي إلى دولِ العالم قاطبة.

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

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

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمـــة التقريـــر

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

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

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

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

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

معايير اختيار الدول المستهدفة في آسيا:

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

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

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

معايير اختيار المؤسسات التعليمية المستهدفة:

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

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

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

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

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

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

آلية جمع البيانات:

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

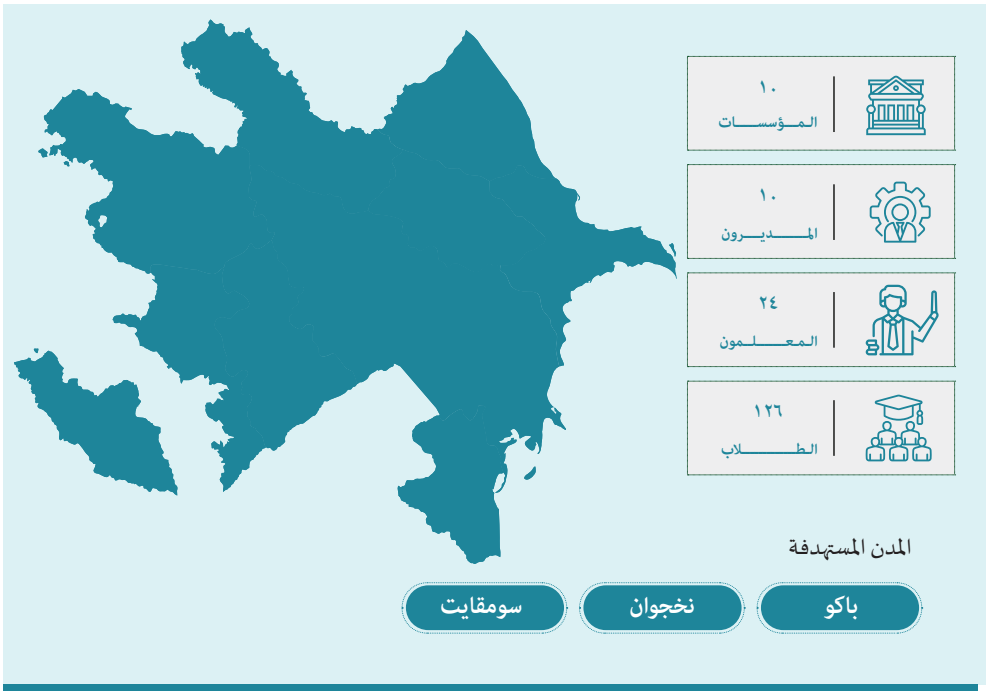
وبعد الانتهاء من جَمْع البيانات، قام جامعو البيانات بتدوين تقارير ميدانية عن كل مؤسسة؛ وذلك لتسجيل ملاحظاتهم وانطباعاتهم حول واقع تعليم اللغة العربية في كل مؤسسة. ولكي تكون هذه التقارير متسقةً في بنائها في جميع المؤسسات؛ وضع فريق العمل عددًا من الجوانب المرتبطة بالبنية التحتية للمؤسسات، ولغة التواصل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

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

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

جمهورية أذربيجان

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم


١٠
المؤسسات
١٠
المديرون
٢٤
المعلمون
١٢٦
الطلاب
المدن المستهدفة
باكو
نخجوان
سومقايت

أولاً - نبذة عامة:

تقع جمهورية أذربيجان في منطقة القوقاز بأُوراسيا، في الجنوب الشرقي من قارة آسيا، وعاصمتها باكو. ويحدّها من الشمال روسيا وجورجيا، ومن الغرب أرمينيا، وإيران من الجنوب، وبحر القزوين من الشرق، ولها كذلك حدود مع تركيا في جزء صغير من الشمال الغربي لـ «ناخيتشيفان». وتبلغ مساحتها ٨٦,٦٠٠ كيلو متر مربع (Lewis et al., 2016). وهي واحدة من ست دول مستقلة ذات أصول تركية، في منطقة القوقاز، من إقليم أوراسيا (Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Azerbaijan, 2020). يبلغ عدد سكان جمهورية أذربيجان، وفقًا لآخر تعداد سكاني بتاريخ ٢ يونيو ٢٠١٦م، نحو ١٠,٤١٣ ملايين نسمة، وينحدر أغلبهم من أصول عرقية تركية (The World Bank Group, 2024). والإسلام هو دين ما يزيد عن ٩٦٪ من سكان جمهورية أذربيجان، فيما تبلغ نسبة المسيحيين نحو ٢,٠٠٪، وتتوزع النسبة الباقية على معتنقي ديانات مختلفة (Pew Research Center, 2012). وتحظى جمهورية أذربيجان بحالة من الانسجام والتعايش السلمي بين أصحاب المعتقدات الدينية المختلفة (Cornell, 2015).

واللغة الأذرية هي اللغة الرسمية للبلاد، وهي من اللغات ذات الأصول التركية، ومن اللغات الأخرى في جمهورية أذربيجان كذلك اللغة الأرمنية، واللغة الروسية التي تستخدم في نطاق ضيق في بعض الأقاليم، لكنها ليست لغة رسمية (Clifton et al., 2005). وأما اللغة العربية، التي دخلت جمهورية أذربيجان عبر الدين والثقافة منذ القرون الوسطى، فيستخدمها مسلمو جمهورية أذربيجان أساسًا لغةً للشعائر الدينية في المساجد والمدارس الإسلامية، وتُدرَّس بشكل محدود في بعض جامعات البلاد والمراكز الخاصة (Gasimova, 2019). ويقدَّر عدد مستخدميها بنحو ٤٠٠ ألف شخص (Certified Translation Services, 2023).

ليست العربية من اللغات الثانية ولا تعدُّ من اللغات المستخدَمة في جمهورية أذربيجان (Eberhard et al., 2024)، وهي غير مستعمَلة في دواليب الدولة، ولا تدرَّس لغةً أجنبية في مناهج التعليم، ولكنْ في عدد محدود من المعاهد والجامعات. وتُستعمل في الأغلب لأغراض دينية أو ثقافية أو شخصية. لكنها تعدُّ من لغات الأقليات التي تقبع في المستوى الثالث من حيث الانتشار والاستخدام. ومن اللغات الأقرب للمقارنة مع العربية في جمهورية أذربيجان، اللغة الفارسية التي يقدَّر عدد مستخدميها بـ ١٤ ألف شخص (Eberhard et al, 2024).

ولتعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان تاريخ طويل ومتنوع يعكس التغيرات السياسية والثقافية التي شهدتها البلاد على مر العصور. فخلال القرون الوسطى، وقبل الاستعمار السوفيتي، ازدهرت اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، وكانت لغة رسمية للعلم والثقافة

والكتابة (بسيوني، ٢٠١٦). كانت تُدرَّس في المدارس الدينية المعروفة باسم «الكتاتيب» التي كان التركيز فيها على تعليم القرآن الكريم والأدب والشعر العربي. وقد أسهم انتشار الإسلام في جعل اللغة العربية لغة التواصل اليومي؛ مما أثرى الثقافة الأذرية وجعلها جزءًا لا يتجزأ من الحضارة الإسلامية (Azərtac, 2017).

وخلال فترة الحكم السوفيتي، شهد تعليم اللغة العربية تراجعًا كبيرًا، وتوقّف استعمال الأبجدية العربية لتحلّ محلّها الأبجدية اللاتينية ثم السيريلية، وهُمِّشت اللغة العربية في المدارس والجامعات (Shahlar, 2019). لكن، وبعد استقلال جمهورية أذربيجان عام ١٩٩١، إثر سقوط الاتحاد السوفيتي، شرعت الحكومة في إحياء تعليم اللغة العربية، وأُدخِلت تدريجيًّا ضمن المناهج الدراسية في بعض المدارس والجامعات (بسيوني، ٢٠١٦).

وفي السنوات الأخيرة، ازداد الاهتمام بتعلم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان بشكل ملحوظ؛ وذلك لعدة عوامل، منها العلاقات الدينية والثقافية الوثيقة مع العالم العربي، باعتبار أن اللغة العربية لغة مقدسة لدى أغلب السكان المسلمين في جمهورية أذربيجان (Azərtac, 2017). في الوقت نفسه، تسعى جمهورية أذربيجان إلى تعزيز علاقاتها الاقتصادية والسياسية مع الدول العربية؛ مما يجعل تعلم اللغة العربية ضروريًّا لتحقيق هذا الهدف (Cornell, 2015).

تطرق بسيوني (٢٠١٦) في دراسته حول وضع اللغة العربية في جمهورية أذربيجان إلى مجموعة من التحديات التي تعيق تعلم اللغة العربية وتعليمها في هذا البلد. فبالإضافة إلى ندرة المعلمين المؤهلين وقلة الموارد التعليمية المناسبة، أشار بسيوني إلى أن بعض الموضوعات الدراسية لا تلائم اهتمامات الطلبة، كما أن ارتباطها بواقعهم ضعيف، إضافة إلى غياب أهداف واضحة ومحددة لعملية تعليم العربية وتعلمها، وهذا يؤثر سلبًا في دافعية الطلبة ومستوى إنجازهم. ومن التحديات كذلك ضعف إلمام العديد من القائمين على تعليم اللغة العربية بطرق التدريس الحديثة والفعالة، وقلة استخدام الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم المتطورة. علاوة على ذلك، يعاني المتعلمون من قلة الفرص لممارسة اللغة العربية مع الناطقين بها، وهذا يعوق تطوير مهاراتهم التواصلية. ومن التحديات الأخرى التي أشار إليها بسيوني (٢٠١٦) ضعف المستوى الدراسي للطلبة الملتحقين بأقسام اللغة العربية في الجامعات؛ حيث يتجه القبول في الغالب إلى طلبة ذوي تحصيل علمي ضعيف في المرحلة الثانوية، وهذا يؤثر في جودة مخرجات التعليم. كما أشار إلى ندرة برامج التعليم الذاتي لغير الناطقين باللغة العربية؛ مما يحدّ من فرص تعلم اللغة خارج الإطار الأكاديمي الرسمي. وبالرغم من هذه التحديات، فإن الاهتمام بتعلم اللغة العربية في تزايد داخل المجتمع الأذري، ويتجلى ذلك في حضورها في العديد من

المدارس والمعاهد والجامعات والمراكز؛ مما يعكس أهميتها المتنامية في البلاد.

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان من حيث المؤسسات القائمة عليها ورسالتها وأهدافها وبرامجها ومواردها وخصائصها التنظيمية والإدارية والمالية، كما نرصد ظروف الطلبة ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية، وآراءهم حول تلك البرامج، وكذلك المدرسين العاملين في تلك البرامج ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وآراءهم حول طرق التدريس وظروف عملهم من النواحي الإدارية والوظيفية. وتتضمن الدراسة كذلك وقفاتٍ مع مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان؛ لمعرفة تخصصاتهم الأكاديمية ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، ونستقصي آراءهم حول ظروف عمل مؤسساتهم من النواحي المالية والإدارية والتعليمية ومختلف الجوانب التي تخص تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان. هذا، وتتخلل هذه الدراسةَ سلسلةٌ من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة ومن أعضاء الطاقمَيْن التعليمي والإداري، نوقشت خلالها جملة من القضايا والمقترحات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة؛ أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان

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

١. رسالة المؤسسات:

أفادت أربع من المؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة أن رسالتها تتمحور حول تعليم اللغة العربية وتطوير تعليمها. وأفادت خمس مؤسسات أن رسالتها تتمثل في إعداد الخبرات والكوادر الوطنية المؤهلة. فيما أفادت مؤسسة واحدة أن رسالتها تتمثل في تعليم اللغات الأجنبية.

٢. أهداف المؤسسات:

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

أ. إعداد المعلمين والمترجمين المؤهلين.

ب. زيادة عدد المتحدثين باللغة العربية، ونشر ثقافتها.

ج. نشر اللغة العربية بين الأطفال والشباب.

د. تأهيل العلماء والباحثين في حقل اللغات والتاريخ والأدب والثقافة، وتطوير تدريس اللغة العربية في جمهورية أذربيجان وآسيا الوسطى.

هـ. تطوير التعاون الثنائي بين المملكة العربية السعودية وجمهورية أذربيجان في مجال العلوم والثقافة.

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

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

الجدول ١,١ : برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلبة المسجَّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمُها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملًا
			إناث	ذكور				
جامعة	١٩٧٣	معتمدة	١٠	٢٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	البكالوريوس/ ماجستير	فصلي/ربع سنوي	أكثر من سنتين
جامعة	١٩٩٢	معتمدة	٣٠٠	١٠٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	البكالوريوس	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	١٩٥٧	معتمدة	١٨٥	١٥٥	أقل من عشرة طلاب	ماجستير	فصلي	٣-٦ أشهر
جامعة	١٩٥٨	معتمدة	٨	٦	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	درجة الدكتوراه	شهري	٦-١٢ شهرًا
جامعة	٢٠١٩	غير معتمدة	٧٩	٥٦	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين/ أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠١٣	معتمدة	٧٨	٥٧	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة دبلوم	شهري	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	٢٠١٧	معتمدة	-	١٣	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	ثلاثة أشهر	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠١٨	غير معتمدة	٢٣	١٣	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	شهري	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠١٨	معتمدة	٣٤	٦٥	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	شهري	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠١٩	غير معتمدة	-	٢٠	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	شهري	سنة إلى سنتين

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

يتبيّن من الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان معتمَدة بنسبة ٧٠٪. ويتبيّن كذلك أن أعداد الطلبة المسجلين في البرامج المنفذة من قبل الكليات الجامعية ومراكز اللغة متباينة. فعدد الطالبات المسجلات حاليًا يتراوح بين ٨ طالبات و٣٠٠ طالبة، فيما يتراوح عدد الطلبة الذكور المسجلين بين ٦ طلاب و١٥٥ طالبًا. وأما متوسط أعداد خريجي برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيتراوح بين ١٠ و٢٠ طالبًا في رأي ٤٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة، فيما يتراوح بين ٢٠ و٥٠ طالبًا، أو يقلّ عن ١٠ طلاب، أو يزيد عن ٥٠ طالبًا بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منها.

وأما الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها تلك المؤسَّسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٥٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، فيما تمنح البقية شهادة البكالوريوس، أو الماجستير أو الدكتوراه. وتتبع ٤٠٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، و٦٠٪ منها النظام الأكاديمي الشهري. وتتراوح المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية بين سنة إلى سنتين، وقد تزيد عن ذلك في ٤٠٪ من المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متفاوتة. فقد ذكرت مؤسستان أن سياستهما اللغوية تقضي باستخدام اللغة العربية في التدريس والتواصل داخل المؤسسة. وأفادت مؤسسة واحدة بأن اللغات العربية والأذرية والروسية هي اللغات المعتمدة لديها في التدريس والتواصل داخل المؤسسة. وذكرت مؤسسة أخرى أن اللغتين الإنجليزية والأذرية هما المعتمدتان لديها في سياستها اللغوية. فيما ذكرت مؤسستان أخريان أن اللغة العربية هي المعتمدة لديها في التدريس، واللغة الأذرية في التواصل داخل المؤسسة بشكل عام. وأما المؤسسات الأربع الباقية فذكرت أن اللغة الأذرية هي المعتمدة لديها في سياستها اللغوية.

وأظهرت الدراسة كذلك أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمَد في عدد من المؤسسات المستهدفة وليس جميعها، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول التالي:

الجدول ٢,١: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

اختبار تحديد مستوى اللغة العربية	
عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٤	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٣	١
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
٤	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٢	٢
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٢	

مثلما يظهر في هذا الجدول، فإن ٨٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد اختبارا لتحديد مستوى طلبتها في اللغة العربية، ويكون من إعداد المؤسسة نفسها، وبالطريقة الورقية في ٦٣٪ من المؤسسات، وهو كذلك يشمل جميع المهارات، فيما يتم ٥٠٪ منها بالطريقة الإلكترونية. غير أنه لا يشمل جميع المهارات.

ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,١) بيان للنتائج:

الجدول ٣,١: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

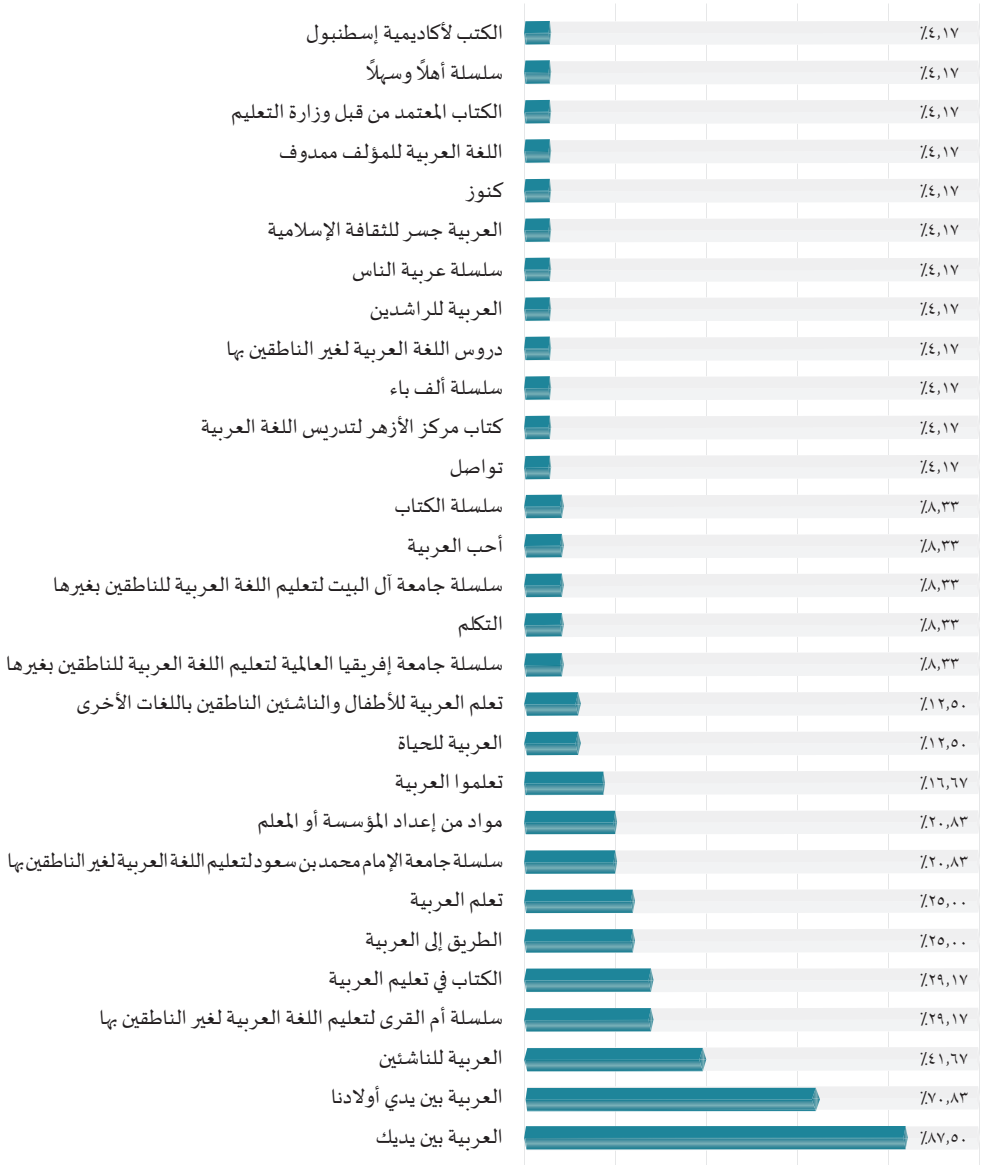
السؤال	الإجابة	
	نعم	لا
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٠	١٠
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٧	٣
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٨	٢
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٤	٦

حيث يتبيّن أن جميع مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان ليس فيها معمل لغوي، وأن ٦٠٪ منها لا تتوافر فيها الوسائل التعليمية. في المقابل، هناك معمل للحاسب

الآلي في ٧٠٪ من المؤسسات فقط، وهناك مكتبات في ٨٠٪ منها.

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

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



وفقًا للشكل (١,١)، تبيّن نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا في مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان هو كتاب «العربية بين يديك»؛ وذلك بنسبة ٨٧,٥٠٪، ثم كتاب «العربية بين يدي أولادنا» بنسبة ٧٠,٨٣٪، فكتاب «العربية للناشئين» بنسبة ٤١,٦٧٪. تليها «سلسلة جامعة أم القرى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» و«الكتاب في تعليم العربية»، بنسبة متساوية قدرها ٢٩,١٧٪، ثم كتاب «الطريق إلى العربية» وكتاب «تعلم العربية» بنسبة متساوية قدرها ٢٥٪ لكل منهما، تليها «سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، و«مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم» بنسبة متساوية قدرها ٢٠,٨٣٪، ثم كتاب «تعلّموا العربية» بنسبة ١٦,٦٧٪، فكتاب «العربية للحياة» وكتاب «تعلم العربية للأطفال والناشئين»، بنسبة متساوية قدرها ١٢,٥٠٪ لكل منهما، تليها «سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية» وكتاب «التكلم» و«سلسلة جامعة آل البيت لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، وكتاب «أحب العربية» وسلسلة «الكتاب» بنسبة متساوية قدرها ٨,٣٣٪ لكل منها. وتبقى هناك كتب أخرى نسبة استخدامها ضئيلة قدرها ٤,١٧٪ لكل منها.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ١٢٦ طالبًا وطالبة من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان.

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في المؤسسات المستهدفة لتعليم العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان، وعددهم ١٢٦ طالبًا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,١: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٦٣	٪٥٠
	أنثى	٦٣	٪٥٠
	الإجمالي	١٢٦	٪١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٠	٪٠,٠٠
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٨	٪٦,٣٥
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٥٤	٪٤٢,٨٦
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	٤١	٪٣٢,٥٤
	أكثر من ٢٤ عامًا	٢٣	٪١٨,٢٥
	الإجمالي	١٢٦	٪١٠٠
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٣	٪٢,٣٨
	المتوسطة	١٠	٪٧,٩٤
	الثانوية	٢٥	٪١٩,٨٤
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٧٢	٪٥٧,١٤
	دراسات عليا	٨	٪٦,٣٥
	لا يدرس	٨	٪٦,٣٥
	الإجمالي	١٢٦	٪١٠٠
الجنسية	أذربيجان	١٢٢	٪٩٦,٨٣
	فلسطين	١	٪٠,٧٩
	لم يحدد	٣	٪٢,٣٨
		١٢٦	٪١٠٠
البلاد الأصلية	أذربيجان	١٢٠	٪٩٥,٢٤
	السعودية	٢	٪١,٥٩

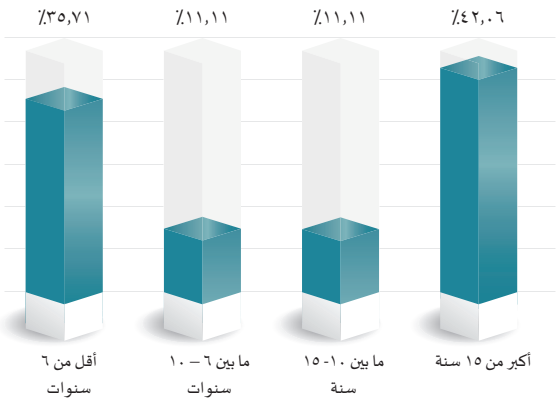
البلاد الأصلية	تركيا	٢	٪ ١,٥٩
	فلسطين	١	٪ ٠,٧٩
	لم يحدد	١	٪ ٠,٧٩
	الإجمالي	١٢٦	٪ ١٠٠
اللغة الأولى	اللغة الأذرية	١٢٢	٪ ٩٦,٨٣
	اللغة التركية	١	٪ ٠,٧٩
	اللغة الروسية	١	٪ ٠,٧٩
	اللغة العربية	١	٪ ٠,٧٩
	لم يحدد	١	٪ ٠,٧٩
	الإجمالي	١٢٦	٪ ١٠٠
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة الأذرية	١٠٤	٪ ٨٢,٥٤
	اللغة الأذرية واللغة الروسية	٨	٪ ٦,٣٥
	اللغة الأذرية واللغة التركية	٤	٪ ٣,١٧
	اللغة الروسية	٣	٪ ٢,٣٨
	اللغة التركية واللغة الإنجليزية	١	٪ ٠,٧٩
	اللغة الأذرية واللغة العربية	١	٪ ٠,٧٩
	اللغة التركية	١	٪ ٠,٧٩
	اللغة التركية واللغة الروسية	١	٪ ٠,٧٩
	اللغة العربية	١	٪ ٠,٧٩
	لم يحدد	٢	٪ ١,٥٩
	الإجمالي	١٢٦	٪ ١٠٠

فبالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين في جدول (٤,١)، نجد أنهم توزعوا إلى أربع فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الشباب من ١٥ إلى ١٩ عامًا وذلك بنسبة ٤٢,٨٦٪، تليها فئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بنسبة ٣٢,٥٤٪، ثم فئة الفتيان والفتيات لأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ١٨,٢٥٪ من مجموع المشاركين. وتساوت فئة الطلبة والطالبات المشاركين بنسبة ٥٠٪ لكل منهما. كما أن طلاب وطالبات المرحلة الجامعية مثّلوا الأغلبية بنسبة ٥٧,١٤٪، مقارنة بطلبة المرحلة الثانوية الذين مثّلوا ١٩,٨٤٪ من المشاركين.

ويتضح من إجابات المشاركين أن ٩٦,٨٣٪منهم يحملون الجنسية الأذرية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلّة منهم؛ حيث إن ٩٥,٢٤٪ منهم هم من أصول آذرية. وبينت الدراسة كذلك أن اللغة الأذرية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٩٦,٨٣٪ من الطلبة المشاركين، ويتحدث بها ٨٢,٥٤٪ منهم مع عائلاتهم في المنزل.

وفي الشكل التالي توضيح لعمر الطلبة المشاركين أوّلَ ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية:

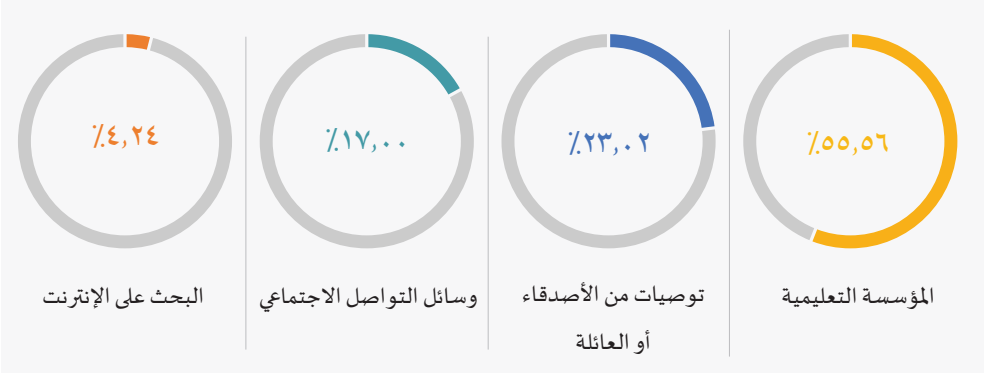
الشكل ٢,١: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيّن أن ٤٢,٠٦٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا بتعلم اللغة العربية وقد تجاوزوا ١٥ سنة من عمرهم، تليهم الفئة العمرية الأقل من ٦ سنوات، بنسبة ٣٥,٧١٪، فالذين تتراوح فئتهم العمرية ما بين ١٠ و١٥ سنة، وما بين ٦ و١٠ سنوات بنسبة متساوية قدرها ١١,١١٪، لكل منهما.

وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناء على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,١):

الشكل ٣,١: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربيّة الملتحقين بها حاليًا



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن جهود المؤسسة التعليمية جاءت في الصدارة بنسبة ٥٥,٥٦٪، تليها توصيات الأصدقاء بنسبة

٢٣,٠٢٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ١٧٪، فالبحث عبر الإنترنت بنسبة ٤,٢٤٪.

الجدول ٥,١ : البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

نوع البرنامج	عدد الطلاب	النسبة المئوية
منحة دراسية	١٦	٪ ١٢,٧٠
مدفوع	١١٠	٪ ٨٧,٣٠
الإجمالي	١٢٦	٪ ١٠٠

وتظهر الدراسة أن النسبة الكبرى من برامج تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، وقدرها ٨٧,٣٠٪، هي بمقابل مدفوع، في حين أنها بمنحة دراسية بنسبة ١٢,٧٠٪.

الجدول ٦,١ : مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

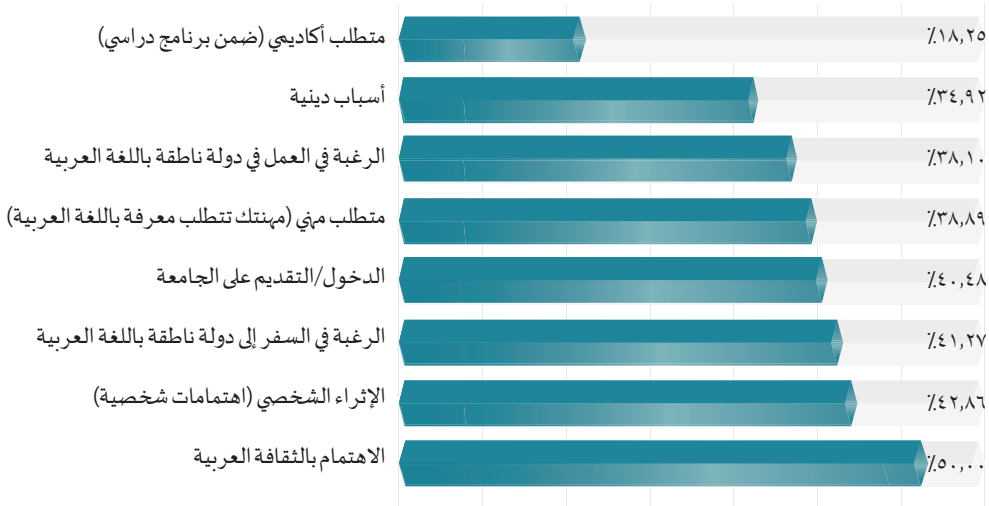
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	٩٠	٪ ٧١,٤٣
نعم	٣٦	٪ ٢٨,٥٧
الإجمالي	١٢٦	٪ ١٠٠

وتبين من خلال إجابات المشاركين أن ٧١,٤٣٪ منهم لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج الانغماس اللغوي، وأن ٢٨,٥٧٪منهم قد شاركوا في تلك البرامج.

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديدهم للأسباب التي دفعتهم لدراسة اللغة العربية، لكن عامل الاهتمام بالثقافة العربية جاء في المقدمة، بالنسبة إلى ٥٠٪ من الطلبة المشاركين، ثم عوامل الإثراء الشخصي بالنسبة إلى ٤٢,٨٦٪ منهم، فالرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية بالنسبة إلى ٤١,٢٧٪ منهم، ثم التقديم على الجامعة بالنسبة إلى ٤٠,٤٨٪ منهم، فالمتطلب المهني بالنسبة إلى ٣٨,٨٩٪ منهم، والرغبة في العمل في دولة ناطقة بالعربية بالنسبة إلى ٣٨,١٠٪، ثم الدوافع الدينية بالنسبة إلى ٣٤,٩٢٪، فالمتطلب الأكاديمي بالنسبة إلى ١٨,٢٥٪ من الطلبة المشاركين، وفي الشكل التالي بيان بهذه التفاصيل:

الشكل ٤,١: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



ومن خلال خمسة أسئلة محدَّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٧,١) تلخيص لتلك النتائج مرتّبةً تنازليّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال.

الجدول ٧,١: تصورات الدارسين حول أهميّة تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيَّة من تطوري الوظيفي	٤٢	٦٦	١١	٥	٢	١٢٦	٤,١٢	٠,٧١	٠,٨٤	٨٢,٣٨٪	١٤,٩٢	أوافق
		٣٣,٣٣٪	٥٢,٣٨٪	٨,٧٣٪	٣,٩٧٪	١,٥٩٪	١٠٠٪						
٢	للغة العربيَّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي	٣١	٧٨	١٢	٢	٣	١٢٦	٤,٠٥	٠,٦٢	٠,٧٩	٨٠,٩٥٪	١٤,٩٧	أوافق
		٢٤,٦٠٪	٦١,٩٠٪	٩,٥٢٪	١,٥٩٪	٢,٣٨٪	١٠٠٪						
٣	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيَّة في سوق العمل	٢٩	٧٢	١٦	٥	٤	١٢٦	٣,٩٣	٠,٨	٠,٨٩	٧٨,٥٧٪	١١,٦٧	أوافق
		٢٣,٠٢٪	٥٧,١٤٪	١٢,٧٠٪	٣,٩٧٪	٣,١٧٪	١٠٠٪						
٤	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية	٣٠	٦٣	٢٧	٣	٣	١٢٦	٣,٩	٠,٧٥	٠,٨٧	٧٨,١٪	١١,٧	أوافق
		٢٣,٨١٪	٥٠٪	٢١,٤٣٪	٢,٣٨٪	٢,٣٨٪	١٠٠٪						
٥	يعد إتقان اللغة العربيَّة أحد الأمور الأساسية والقيِّمة في مجال دراستي أو مهنتي	١٩	٧٤	٢٢	٨	٣	١٢٦	٣,٧٨	٠,٧٤	٠,٨٦	٧٥,٥٦٪	١٠,١٢	أوافق
		١٥,٠٨٪	٥٨,٧٣٪	١٧,٤٦٪	٦,٣٥٪	٢,٣٨٪	١٠٠٪						

فأما عن تعلم اللغة العربية وأهميته في الجانب الوظيفي في جمهورية أذربيجان، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٥٢,٣٨٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٣,٣٣٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٢,٣٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة».

وأما عن أهمية اللغة العربية في تعزيز التفاهم الثقافي في نظر الطلبة المشاركين، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٦١,٩٠٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٤,٦٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٩٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٥، وانحراف معياري قدره ٠,٧٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة».

وعن دور تعلم اللغة العربية في سوق العمل في جمهورية أذربيجان، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين إذ بلغت ٥٧,١٤٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٣,٠٢٪ ثم الإجابة (محايد) بنسبة ١٢,٧٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٨,٥٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٣، وانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛

مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في جمهورية أذربيجان.

وأما عن الدين وأهميته كدافع إلى تعلم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة؛ إذ بلغت ٥٠٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٣,٨١٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٨,١٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن للدين أهمية كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان.

وعن أهمية إتقان اللغة العربية في مجال الدراسة والمهنة، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٥٨,٧٣٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ١٧,٤٦٪، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ١٥,٠٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٥,٥٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٨، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة «هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن للغة العربية في نظر الطلبة المشاركين أهمية في مجال الدراسة والمهنة في جمهورية أذربيجان.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,١) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في جمهورية أذربيجان وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة المشاركين عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية.

الجدول ٨,١ : اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جدًا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٦٤	٥٨	٢	٠	٢	١٢٦	٤,٤٤	٠,٤٧	٠,٦٨	٨٨,٨٩٪	٢٣,٦٦	راضٍ جدًا
		٥٠,٧٩٪	٤٦,٠٣٪	١,٥٩٪	٠,٠٠٪	١,٥٩٪	١٠٠٪						
٢	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	٦٣	٥٨	٣	٠	٢	١٢٦	٤,٤٣	٠,٤٨	٠,٦٩	٨٨,٥٧٪	٢٣,٠٦	راضٍ جدًا
		٥٠٪	٤٦,٠٣٪	٢,٣٨٪	٠,٠٠٪	١,٥٩٪	١٠٠٪						

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
٣	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٥٤	٦٧	٣	٠	٢	١٢٦	٤,٣٦	٠,٤٧	٠,٦٨	٨٧,١٤٪	٢٢,٢٧	راضٍ جدًّا
		٤٢,٨٦٪	٥٣,١٧٪	٢,٣٨٪	٠,٠٠٪	١,٥٩٪	١٠٠٪						
٤	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويَّة وتقدُّمي بنَّاءَة.	٥٤	٦٣	٧	٠	٢	١٢٦	٤,٣٣	٠,٥٢	٠,٧٢	٨٦,٥١٪	٢٠,٦	راضٍ جدًّا
		٤٢,٨٦٪	٥٠٪	٥,٥٦٪	٠,٠٠٪	١,٥٩٪	١٠٠٪						
٥	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا.	٣٥	٨٠	٨	٢	١	١٢٦	٤,١٦	٠,٤٥	٠,٦٧	٨٣,١٧٪	١٩,٣٦	راضٍ
		٢٧,٧٨٪	٦٣,٤٩٪	٦,٣٥٪	١,٥٩٪	٠,٧٩٪	١٠٠٪						
٦	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	٤١	٧٠	١٠	٢	٣	١٢٦	٤,١٤	٠,٦٦	٠,٨١	٨٢,٨٦٪	١٥,٧٦	راضٍ
		٣٢,٥٤٪	٥٥,٥٦٪	٧,٩٤٪	١,٥٩٪	٢,٣٨٪	١٠٠٪						
٧	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلبة.	٣٥	٧٥	١٣	١	٢	١٢٦	٤,١١	٠,٥٤	٠,٧٤	٨٢,٢٢٪	١٦,٩١	راضٍ
		٢٧,٧٨٪	٥٩,٥٢٪	١٠,٣٢٪	٠,٧٩٪	١,٥٩٪	١٠٠٪						
٨	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم.	٤٢	٦٧	٨	٧	٢	١٢٦	٤,١١	٠,٧٥	٠,٨٧	٨٢,٢٢٪	١٤,٤	راضٍ
		٣٣,٣٣٪	٥٣,١٧٪	٦,٣٥٪	٥,٥٦٪	١,٥٩٪	١٠٠٪						
٩	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية.	٣٧	٦٨	١٨	٢	١	١٢٦	٤,١	٠,٥٦	٠,٧٥	٨١,٩٪	١٦,٣٩	راضٍ
		٢٩,٣٧٪	٥٣,٩٧٪	١٤,٢٩٪	١,٥٩٪	٠,٧٩٪	١٠٠٪						
١٠	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية.	٣٥	٧١	١٧	٢	١	١٢٦	٤,٠٩	٠,٥٤	٠,٧٣	٨١,٧٥٪	١٦,٦	راضٍ
		٢٧,٧٨٪	٥٦,٣٥٪	١٣,٤٩٪	١,٥٩٪	٠,٧٩٪	١٠٠٪						

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١١	المرافق العامَّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة.	٣٥	٧١	١٧	٢	١	١٢٦	٤,٠٩	٠,٥٤	٠,٧٣	٨١,٧٥٪	١٦,٦	راضٍ
		٢٧,٧٨٪	٥٦,٣٥٪	١٣,٤٩٪	١,٥٩٪	٠,٧٩٪	١٠٠٪						
١٢	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية.	٣٦	٧٥	٧	٥	٣	١٢٦	٤,٠٨	٠,٧١	٠,٨٤	٨١,٥٩٪	١٤,٣٩	راضٍ
		٢٨,٥٧٪	٥٩,٥٢٪	٥,٥٦٪	٣,٩٧٪	٢,٣٨٪	١٠٠٪						
١٣	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	٣٦	٧٠	١٥	٣	٢	١٢٦	٤,٠٧	٠,٦٤	٠,٨	٨١,٤٣٪	١٥,٠٥	راضٍ
		٢٨,٥٧٪	٥٥,٥٦٪	١١,٩٠٪	٢,٣٨٪	١,٥٩٪	١٠٠٪						
١٤	أنا راضٍ تمامًا عن بيئة الفصل الدِّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٢٦	٨٢	١٥	٢	١	١٢٦	٤,٠٣	٠,٤٦	٠,٦٨	٨٠,٦٣٪	١٧,٠٨	راضٍ
		٢٠,٦٣٪	٦٥,٠٨٪	١١,٩٠٪	١,٥٩٪	٠,٧٩٪	١٠٠٪						
١٥	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويَّة (مثل معامل المهارات اللغة).	٣٤	٦٧	١٥	٩	١	١٢٦	٣,٩٨	٠,٧٥	٠,٨٦	٧٩,٦٨٪	١٢,٧٩	راضٍ
		٢٦,٩٨٪	٥٣,١٧٪	١١,٩٠٪	٧,١٤٪	٠,٧٩٪	١٠٠٪						
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة.	٣١	٥٩	٢٤	٧	٥	١٢٦	٣,٨٣	٠,٩٩	٠,٩٩	٧٦,٥١٪	٩,٣٣	راضٍ
		٢٤,٦٠٪	٤٦,٨٣٪	١٩,٠٥٪	٥,٥٦٪	٣,٩٧٪	١٠٠٪						

ففيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ جدًّا» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠,٧٩٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٤٦,٠٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٨,٨٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤٤، وانحراف معياري قدره ٠,٦٨، وكان الاتجاه السائد للعينة» هو «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في جمهورية أذربيجان.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة (راضٍ جدًّا) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٠٪، تليها الإجابة (راض) بنسبة ٤٦,٠٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٨,٥٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤٣، وانحراف معياري قدره ٠,٦٩. وكان الاتجاه السائد للعينة» هو «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في جمهورية أذربيجان.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٥٣,١٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جدا» بنسبة ٤٢,٨٦٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٧,١٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٦، وانحراف معياري قدره ٠,٦٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في جمهورية أذربيجان.

وعن رأي الطلبة المشاركين حول تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٤٢,٨٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٦,٥١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٣,٤٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٧,٧٨٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٣,١٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٦، وانحراف معياري قدره ٠,٦٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وأما عن رأي الطلبة المشاركين في برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة، وقدرها ٥٥,٥٦٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٢,٥٤٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٨٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٤، وانحراف معياري

قدره ٠,٨١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في جمهورية أذربيجان ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة وبلغت ٥٩,٥٢٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٧,٧٨٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٢٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١١، وانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدلّ على رضا الطلبة عن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في جمهورية أذربيجان.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين عن مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٣,١٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٣,٣٣٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٢٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١١، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا».

وفيما يخص المنهج ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٣,٩٧٪، تليها الإجابة (راضٍ جدا) بنسبة ٢٩,٣٧٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٩٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٠، وانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في جمهورية أذربيجان وتوافقها مع أهدافهم.

وأما عن رأي الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٦,٣٥٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٧,٧٨٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٧٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٩، وانحراف معياري قدره ٠,٧٣. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في جمهورية أذربيجان.

وفيما يخص رأي الطلبة المشاركين في المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٦,٣٥٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٧,٧٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٣,٤٩٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١) أن

الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٧٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٩، وانحراف معياري قدره ٠,٧٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في جمهورية أذربيجان.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلّمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٩,٥٢٪، تلها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٨,٥٧٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٥٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٨، وانحراف معياري قدره ٠,٨٤. وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان.

وفيما يتعلق برأي الطلبة المشاركين في مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية لطلبة البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٥,٥٦٪، تلها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٨,٥٧٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٤٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٧، وانحراف معياري قدره ٠,٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في جمهورية أذربيجان.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٦٥,٠٨٪، تلها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٠,٦٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٦٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٣، وانحراف معياري قدره ٠,٦٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في جمهورية أذربيجان، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وفيما يخص رأي الطلبة المشاركين حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٣,١٧٪، تلها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٦,٩٨٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٦٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٨، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وفيما يتعلق بمدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة

لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٦,٨٣٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٤,٦٠٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٥١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٣، وانحراف معياري قدره ٠,٩٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين «راضون» بشأن المنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة في جمهورية أذربيجان.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلبة:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكناهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٩,١) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٩,١ :توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	١٠٤	٢٢	١٢٦
		٪٨٢,٥٤	٪١٧,٤٦	٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	١٢١	٥	١٢٦
		٪٩٦,٠٣	٪٣,٩٧	٪١٠٠
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسُهولة حيث تسْكُنُ؟	٤٥	٨١	١٢٦
		٪٣٥,٧١	٪٦٤,٢٩	٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	٩٢	٣٤	١٢٦
		٪٧٣,٠٢	٪٢٦,٩٨	٪١٠٠
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	٥٧	٦٩	١٢٦
		٪٤٥,٢٤	٪٥٤,٧٦	٪١٠٠

ففيما يخص رأيهم في المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٨٢,٥٤٪، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ١٧,٤٦٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وأما عن مدى إمكانية الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، فقد رأى ٩٦,٠٣٪ من الطلبة المشاركين أن ذلك بإمكانهم حيث يقيمون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ٣,٩٧٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف

باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٦٤,٢٩٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ٣٥,٧١٪، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث يسكنون، أجاب ٧٣,٠٢٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية؛ أي ما ٢٦,٩٨٪، أن الوصُول إليها غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وأما عن سهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم، فقد أجاب ٥٤,٧٦٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية؛ أي ما نسبته ٤٥,٢٤٪ من الطلبة المشاركين، أن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

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

تفاوتت إجابات الطلبة في هذا الشأن، فمعظمهم أبدى رضاه التام عن المؤسسات والبرامج التي يدرسون فيها، وعللوا ذلك بالتحصيل العلمي الذي تَحقَّق لهم في اللغة العربية والأدب العربي منذ التحاقهم بتلك البرامج، وأشاروا إلى التنوع في أساليب التدريس المعتمدة في البرامج وأن ذلك يشعرهم بالرضا. ومن الأمور التي تشعرهم بالرضا كذلك التعاون الذي يجدونه من المؤسسات وإدارتها والمعلمين العاملين فيها. في المقابل، ذكر قلّة من الطلبة المشاركين أنهم غير راضين تمامًا عن تلك البرامج، وعللوا ذلك بالصعوبات التي تواجههم في أثناء الدراسة. ولاحظ بعضهم أن البرامج بحاجة إلى تحسين وتطوير.

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

ذكر الدارسون عددًا من التجارب الإيجابية التي مروا بها منذ التحاقهم بتلك البرامج، ومنه هذه التجارب أنهم أصبحوا قادرين على التعبير والتواصل باللغة العربية، والأساليب المتنوعة التي ينتهجها المعلمون في التدريس، وحسن تعاملهم مع الطلبة، وكذلك أساليب التقييم المتنوعة. وأشاد بعض الطلبة بنموّ حصيلتهم من المفردات العربية منذ التحاقهم بتلك البرامج، وهذا في حد ذاته تجربة إيجابية في نظرهم. وأشاروا كذلك إلى تحسُّن قدراتهم الأكاديمية في البحث

والدراسة بشكل عامّ منذ التحاقهم بتلك البرامج. وأشار بعضهم إلى الأنشطة والفعاليات الثقافية التي تنظمها البرامج وما تحققه لهم من معرفة بثقافات الشعوب الناطقة بالعربية.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

وصف الطلبة المشاركون التفاعل بينهم وبين معلميهم بأنه كبير ومتميز. وذلك لعدة أسباب، منها أن العلاقة بينهم وبين معلميهم تتجاوز علاقة الطالب بالمعلّم، بل هي أشبه ما تكون بعلاقة العائلة الواحدة، وأفاد بعضهم أن ما تسعى إليه بعض البرامج هو تقريب العلاقة بين المدرسين وطلابهم، وأشادوا بالاحترام المتبادل وصدق العلاقة بينهم وبين معلميهم، وكذلك بتقدير المدرسين لجهودهم. ولاحظ بعضهم أن الدافعية التي يشعرون بها لتعلم اللغة العربية هي نتيجة التفاعل الذي يلقونه من معلميهم، ولذلك دور حاسم في تقدمهم ونجاحهم. وأثنى بعضهم على المعلمين وما يبدونه من الاهتمام بأسئلتهم واستفساراتهم حتى خارج الفصل الدراسي، وحرصهم على تذليل كل العقبات التي تواجههم.

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

أعرب معظم الطلبة المشاركين عن رضاهم عن المناهج المعتمدة في البرامج وأنها تتوافق مع أهدافهم واحتياجاتهم. لكن بعضهم أشار إلى رغم رضاهم حولها – بشكل عام؛ غير أن مازال غير كافية لتحقيق أهدافهم وتلبية احتياجاتهم كمتعلمين للغة العربية؛ وذلك رغم جهود المعلمين؛ لأن تصميم المناهج نفسه ليس مناسبًا لمن يدرس العربية بوصفها لغةً ثانية في بعض السياقات، بل ربما تكون تلك المناهج صالحة للطلبة العرب. وذكر بعض الطلبة أن المناهج قد تكون كافية لتحقيق الحد الأدنى من معرفة اللغة ومبادئها فحسب، وإذا كان هذا قد يتوافق هذا مع أهداف بعض الدارسين، فإنه لا يتوافق مع أولئك الذين يطمحون للوصول إلى مستويات متقدمة في اللغة العربية. ولاحظ بعض الطلبة أن محتوى بعض الموضوعات في المناهج لا يقدَّم لهم بطريقة سلسلة تناسب متعلمي العربية لغة ثانية، وهذا ما يجعلهم يواجهون صعوبات في الفهم والتحصيل.

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

تنوعت أهداف الطلبة المستهدفين في هذا الشأن، لكن معظمهم أشاروا إلى أن لديهم اهتمامًا بالأدب عمومًا، وبالثقافة الأدبية في العصر القديم. وأعرب بعضهم عن رغبتهم في التعرف على العادات والتقاليد وأساليب التواصل اليومي واختلافاتها بين الناطقين بالعربية لغة أولى، وعلى

امتداد العصور، وكذلك في التعرف على جوانب من الثقافة الإسلامية. وأما عن مدى إسهام البرامج في تحقيق تلك الأهداف، فقد أفاد الدارسون أن المناهج نفسها لا تسهم كثيرًا في تحقيق تلك الأهداف، لكن الأنشطة والفعاليات التي تقيمها البرامج خلال الفصل الدراسي مكنتهم من تحصيل بعض المعارف في هذه الجانب، وفيما عدا ذلك، فلا يمكن للدارس الوصول إليها إلا عبر المصادر الخارجية.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية أذربيجان

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٢٤ مدرسًا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، وتمثل نسبة الذكور منهم ٧٠,٨٣٪، في حين تمثل نسبة الإناث ٢٩,١٧٪ فقط. وتتراوح أعمار النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم التعليمي ما بين ٤١ و٥٠ عامًا، وقدرها ٤٥,٨٣٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣١ و٤٠ عامًا، بنسبة ٢٠,٨٣٪، بالتساوي مع فئة الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٤ و٣٠ عامًا، ثم فئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ سنة، بنسبة ٨,٣٣٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي فأغلب المدرسين ونسبتهم ٥٠٪، يحملون شهادة الماجستير، تليهم فئة من يحملون شهادة البكالوريوس بنسبة ٢٩,١٧٪، ثم فئة حاملي شهادة الدكتوراه بنسبة ١٦,٦٧٪. ومن الملاحظ أن ٩٥,٨٣٪ من المدرسين يحملون الجنسية الأذرية، وأن ٤,١٧٪ منهم يحملون الجنسية المصرية. وتبيّن الدراسة كذلك أن ٨٣,٣٣٪ من هؤلاء بلدهم الأصلي هو جمهورية أذربيجان، في حين تعود أصول النسبة الباقية منهم إلى مصر، بنسبة ٨,٣٣٪، وتركيا بنسبة ٤,١٧٪. واللغة الأذرية هي لغة النسبة الكبرى من المعلمين، وقدرها ٩١,٦٧٪، في حين أن ٤,١٧٪ منهم لغتهم الأولى هي العربية، و٤,١٧٪ منهم كذلك لغتهم الأولى هي التركية. وتبيّن الدراسة كذلك أن ٧٩,١٧٪ من المدرسين لديهم مؤهل أكاديمي في تخصص اللغة العربية، في مقابل ٢٠,٨٣٪ منهم ليس لهم شهادة في هذا التخصص. وفي الجدول (١٠,١) تفصيل لهذه الخصائص:

الجدول ١٠,١: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

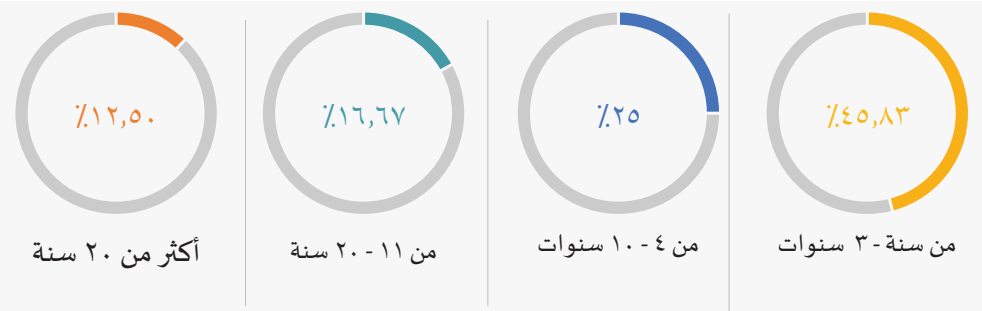
الجنس	ذكر	١٧	٧٠,٨٣٪
	أنثى	٧	٢٩,١٧٪
	الإجمالي	٢٤	١٠٠٪
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	١	٤,١٧٪
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٥	٢٠,٨٣٪
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	٥	٢٠,٨٣٪
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	١١	٤٥,٨٣٪
	أكثر من ٥٠ عامًا	٢	٨,٣٣٪
	الإجمالي	٢٤	١٠٠٪
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	١	٤,١٧٪
	بكالوريوس	٧	٢٩,١٧٪

المؤهل الأكاديمي	ماجستير	١٢	٪ ٥٠
	دكتوراه	٤	٪ ١٦,٦٧
	الإجمالي	٢٤	٪ ١٠٠
الجنسية	أذربيجان	٢٣	٪ ٩٥,٨٣
	مصر	١	٪ ٤,١٧
	الإجمالي	٢٤	٪ ١٠٠
البلاد الأصلية	أذربيجان	٢٠	٪ ٨٣,٣٣
	مصر	٢	٪ ٨,٣٣
	تركيا	١	٪ ٤,١٧
	لم يحدد	١	٪ ٤,١٧
	الإجمالي	٢٤	٪ ١٠٠
اللغة الأم	اللغة الأذرية	٢٢	٪ ٩١,٦٧
	اللغة العربية	١	٪ ٤,١٧
	اللغة التركية	١	٪ ٤,١٧
	الإجمالي	٢٤	٪ ١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	٥	٪ ٢٠,٨٣
	نعم	١٩	٪ ٧٩,١٧
	الإجمالي	٢٤	٪ ١٠٠

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

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

الشكل ٥,١ : عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة



تبين الدراسة أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٤٥,٨٣٪، تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة بين سنة إلى ٣ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ٤ و١٠ سنوات، بنسبة ٢٥٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و٢٠ عامًا، بنسبة ١٦,٦٧٪، فنسبة منهم قدرها ١٢,٥٠٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة.

الشكل ٦,١: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

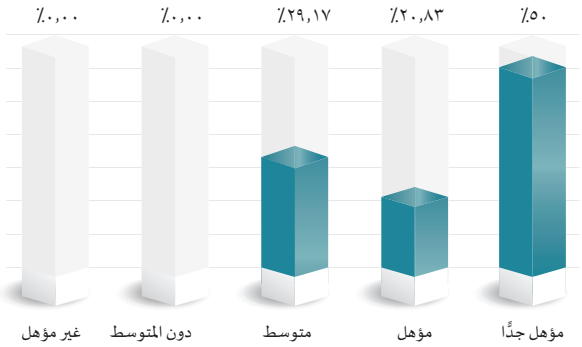
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من مدرسي العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان، وقدرها ٥٨,٣٣٪، لديهم خبرة في المجال تزيد عن ١٠ سنوات، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢٠,٨٣٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين سنة واحدة و٥ سنوات، أو بين ٥ و١٠ سنوات.

الجدول ١١,١: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٦	٪ ٢٥
نعم	١٨	٪ ٧٥
الإجمالي	٢٤	٪ ١٠٠

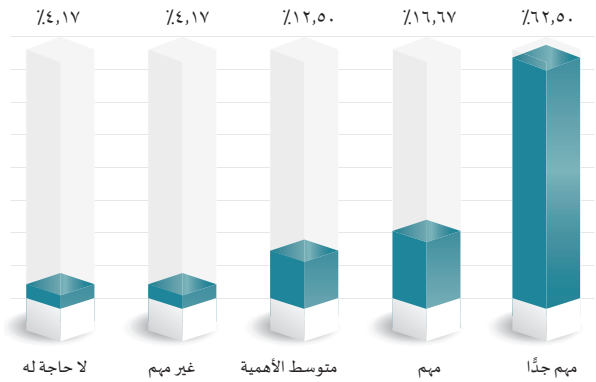
تبيّن نتائج الدراسة كذلك أن نسبة كبرى من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٧٥٪، سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٢٥٪ منهم لم يسبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧,١: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيَّة لغة ثانية



تبيِّن نتائج الدراسة أن نسبة من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٥٠٪، يرون أنهم «مؤهلون جدا» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٢٩,١٧٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ٢٠,٨٣٪ يرون أنهم «مؤهلون» لهذه الوظيفة.

الشكل ٨,١: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيِّن نتائج الدراسة أن ٦٢,٥٠٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في أذربيجان يرون أن ذلك أمر «مهم جدا»، تلها نسبة منهم قدرها ١٦,٦٧٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهمّ»، فيما رأى ١٢,٥٠٪ منهم أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية»، ونسبة منهم أخرى ضئيلة قدرها ٤,١٧٪ يرون أن ذلك «غير مهم»، أو أنه أمر «لا يحتاجون له».

الجدول ١٢,١: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

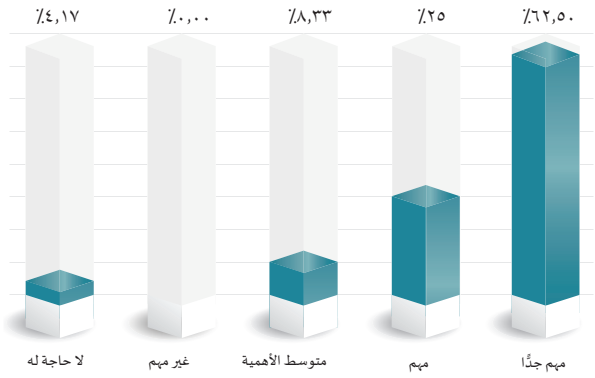
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٤	٪ ٥٨,٣٣
نعم	١٠	٪ ٤١,٦٧
الإجمالي	٢٤	٪ ١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أن ٥٨,٣٣٪ من أعضاء العينة لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن ٤١,٦٧٪ منهم سبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

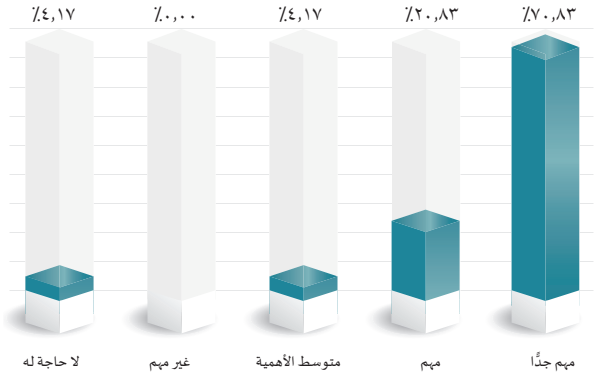
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ٩,١: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



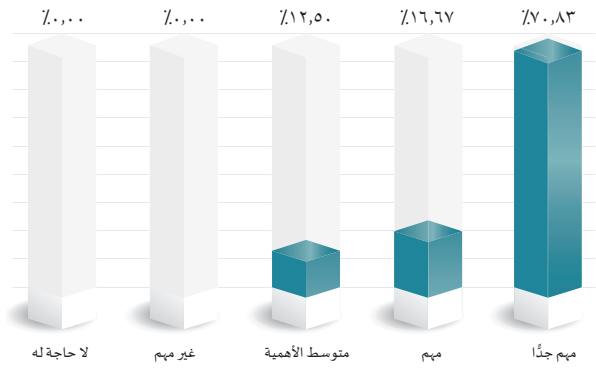
تباينت آراء المدرسين المستهدفين حول أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، لكن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٦٢,٥٠٪، يرون أن المعرفة بأهمية طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جدا»، فيما رأى ٢٥٪ منهم أنها «مهمّة»، و٨,٣٣٪ منهم أنها أمر «متوسط الأهمية». ورأت نسبة ضئيلة منهم قدرها ٤,١٧٪ أن ذلك أمر «لا حاجة له».

الشكل ١٠,١: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



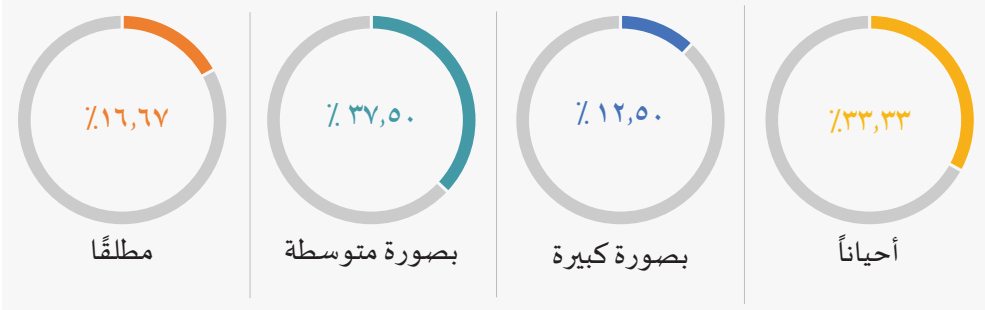
وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٧٠,٨٣٪، أنها «مهمة جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٠,٨٣٪ يرون أنها «مهمة»، ورأى ٤,١٧ ٪ منهم أنها أمر»لا حاجة له».

الشكل ١١,١: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة المدرسين المستهدفين، وقدرها ٧٠,٨٣٪، يرون أن ذلك «مهمّ جدا»، تليهم نسبة قدرها ١٦,٦٧٪ يرون أنها «مهمة»، فيما ترى نسبة أخرى قدرها ١٢,٥٠٪ أنها أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١٢,١: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات أن ٣٧,٥٠٪ من المدرسين المشاركين يستعينون بها «بدرجة متوسطة»، تليهم نسبة قدرها ٣٣,٣٣٪ منهم يستعينون بها «أحيانا»، فنسبة أخرى قدرها ١٦,٦٧٪ منهم «لا يستعينون بها مطلقًا»، ونسبة أخيرة منهم قدرها ١٢,٥٠٪ يستعينون بها «بدرجة كبيرة».

الجدول ١٣,١: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٣	٪ ٥٤,١٧
نعم	١١	٪ ٤٥,٨٣
الإجمالي	٢٤	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات أن نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين قدرها ٥٤,١٧٪ لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ٤٥,٨٣٪ منهم يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٤,١: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪ ١٦,٦٧
نعم	٢٠	٪ ٨٣,٣٣
الإجمالي	٢٤	٪ ١٠٠

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

الجدول ١٥,١: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪ ١٦,٦٧
نعم	٢٠	٪ ٨٣,٣٣
الإجمالي	٢٤	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار أثناء التدريس، توضح البيانات أن ٨٣,٣٣٪ من المدرسين يستخدمون تلك الإستراتيجية، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١٦,٦٧٪.

الجدول ١٦,١: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪ ٢٠,٨٣
نعم	١٩	٪ ٧٩,١٧
الإجمالي	٢٤	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن تلك العملية ممارسة شائعة جدا لديهم؛ حيث يلجأ إليها ٧٩,١٧٪ منهم، فيما لا يلجأ إليها البقية، ونسبتهم ٢٠,٨٣٪.

الجدول ١٧,١: مدى توظيف المواقف الحقيقة في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪ ٢٠,٨٣
نعم	١٩	٪ ٧٩,١٧
الإجمالي	٢٤	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات أن التمارين اللغوية التي يمارسها المعلمون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٧٩,١٧٪، فيما هي ليست كذلك بالنسبة إلى ٢٠,٨٣٪ منهم.

الجدول ١٨,١: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١	٤,١٧٪
نعم	٢٣	٩٥,٨٣٪
الإجمالي	٢٤	١٠٠٪

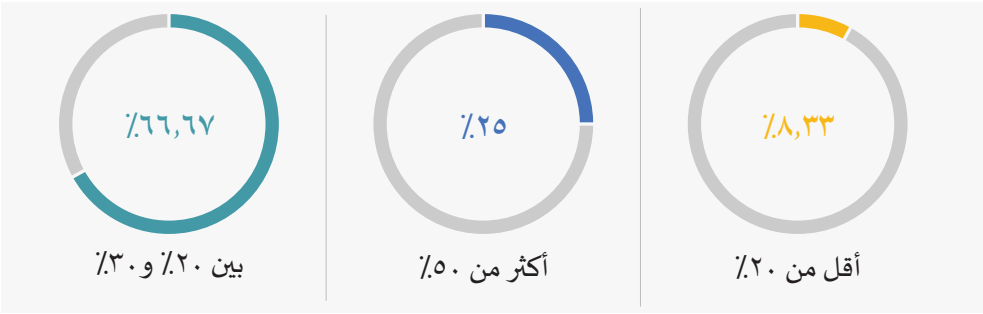
مثلما يظهر في الجدول (١٨,١)، فإن النسبة الكبرى من المدرسين، وقدرها ٩٥,٨٣٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٤,١٧٪.

الجدول ١٩,١: مدى دمج إستراتيجيّات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٢٠,٨٣٪
نعم	١٩	٧٩,١٧٪
الإجمالي	٢٤	١٠٠٪

وأما عن إستراتيجية التعلم التعاوني، فتوضح البيانات أن ٧٩,١٧٪ من المدرسين المشاركين يستخدمونها في الفصول الدراسية، في حين لا يستخدمها ٢٠,٨٣٪ منهم.

الشكل ١٣,١: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٣,١) أن نسبة كبيرة قدرها ٦٦,٦٧٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٢٥٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ٨,٣٣٪ يتحدث طلابهم العربية لأقل من ٢٠٪ من الحصة التدريسية.

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

في هذا الجزء من الدراسة سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبتهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهامّ الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (٢٠,١) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ٢٠,١: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	التواصُل مع الطلبة فعّال وسهل.	٨	١٣	٢	٠	١	٢٤	٤,١٣	٠,٧٨	٠,٨٨	٨٢,٥٪	٦,٢٤	أوافق
		٣٣,٣٣٪	٥٤,١٧٪	٨,٣٣٪	٠,٠٠٪	٤,١٧٪	١٠٠٪						
٢	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	٧	١٢	٤	٠	١	٢٤	٤	٠,٨٣	٠,٩١	٨٠٪	٥,٣٦	أوافق
		٢٩,١٧٪	٥٠٪	١٦,٦٧٪	٠,٠٠٪	٤,١٧٪	١٠٠٪						
٣	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعّال وسهل.	٣	١٨	٢	١	٠	٢٤	٣,٩٦	٠,٣٧	٠,٦١	٧٩,١٧٪	٧,٦٧	أوافق
		١٢,٥٠٪	٧٥٪	٨,٣٣٪	٤,١٧٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة.	٢	١٣	٦	٢	١	٢٤	٣,٥٤	٠,٨٣	٠,٩١	٧٠,٨٣٪	٢,٩	أوافق
		٨,٣٣٪	٥٤,١٧٪	٢٥٪	٨,٣٣٪	٤,١٧٪	١٠٠٪						
٥	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيّة.	٠	١٢	٩	٣	٠	٢٤	٣,٣٨	٠,٤٨	٠,٧	٦٧,٥٪	٢,٦٣	محايد
		٠,٠٠٪	٥٠٪	٣٧,٥٠٪	١٢,٥٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٦	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	٢	١٠	٦	٥	١	٢٤	٣,٢٩	١,٠٤	١,٠٢	٦٥,٨٣٪	١,٤	محايد
		٨,٣٣٪	٤١,٦٧٪	٢٥٪	٢٠,٨٣٪	٤,١٧٪	١٠٠٪						

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
٧	تُلبّي الموارد والمواد التعليميَّة احتياجاتي التدريسية.	١	٨	٨	٥	٢	٢٤	٣,٠٤	١,٠٤	١,٠٢	٦٠,٨٣٪	٠,٢	محايد
		٤,١٧٪	٣٣,٣٣٪	٣٣,٣٣٪	٢٠,٨٣٪	٨,٣٣٪	١٠٠٪						
٨	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	١	٨	٥	٩	١	٢٤	٢,٩٦	١,٠٤	١,٠٢	٥٩,١٧٪	-٠,٢	محايد
		٤,١٧٪	٣٣,٣٣٪	٢٠,٨٣٪	٣٧,٥٠٪	٤,١٧٪	١٠٠٪						
٩	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافيَّة علهم.	١	٤	٩	٨	٢	٢٤	٢,٧٥	٠,٩٤	٠,٩٧	٥٥٪	-١,٢٦	محايد
		٤,١٧٪	١٦,٦٧٪	٣٧,٥٠٪	٣٣,٣٣٪	٨,٣٣٪	١٠٠٪						
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ.	٠	٣	٧	٦	٨	٢٤	٢,٢١	١,٠٨	١,٠٤	٤٤,١٧٪	-٣,٧٢	لا أوافق
		٠,٠٠٪	١٢,٥٠٪	٢٩,١٧٪	٢٥٪	٣٣,٣٣٪	١٠٠٪						

ففيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالا وسهلا»، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٤,١٧٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تلهم نسبة قدرها ٣٣,٣٣٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١٣، بانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وبنسبة إجماع قدرها ٨٢,٥٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تلهم نسبة منهم قدرها ٢٩,١٧٪ «يوافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٠، بانحراف معياري قدره ٠,٩١، وبنسبة إجماع قدرها ٨٠٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالا وسهلا، تبين نتائج الدراسة أن ٧٥٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، و١٢,٥٠٪ منهم «موافقون بشدة»، و٨,٣٣٪ منهم «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٦، بانحراف

معياري قدره ٠,٦١، وبنسبة إجماع قدرها ٧٩,١٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصا تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٥٤,١٧٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٥٪ أجابوا بـ» محايد»، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٨,٣٣٪ أجابوا بـ»لا أوافق» و»أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥٤، بانحراف معياري قدره ٠,٩١، وبنسبة إجماع قدرها ٧٠,٨٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجاب ٥٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣٧,٥٠٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة ثالثة قدرها ١٢,٥٠٪ أجابوا بـ»لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٨، بانحراف معياري قدره ٠,٧٠، وبنسبة إجماع قدرها ٦٧,٥٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد»

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤١,٦٧٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٥٪ منهم أجابوا بـ «محايد»، فنسبة ثالثة قدرها ٢٠,٨٣٪ أجابوا بـ»لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٩، بانحراف معياري قدره ١,٠٢، وبنسبة إجماع قدرها ٦٥,٨٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجابت نسبة متساوية قدرها ٣٣,٣٣٪ من المدرسين المشاركين بـ»أوافق»و»محايد»، تليهم نسبة قدرها ٢٠,٨٣٪ أجابوا بـ «لا أوافق»، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٤، بانحراف معياري قدره ١,٠٢، وبنسبة إجماع قدرها ٦٠,٨٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة وما إذا كانت تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٣٧,٥٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «لا أوافق»، وأجاب ٣٣,٣٣٪ منهم بـ»أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩٦، بانحراف معياري قدره ١,٠٢، وبنسبة إجماع قدرها ٥٩,١٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن ٣٧,٥٠٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ»محايد»، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٣٣,٣٣٪ فنسبة ثالثة قدرها ١٦,٦٧٪ أجابوا بـ»أوافق».

وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وبنسبة إجماع قدرها ٥٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرْضِيا، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٣٣,٣٣٪ بـ»لا أوافق بشدة»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٩,١٧٪ أجابوا بـ»محايد»، فنسبة منهم ثالثة قدرها ٢٥٪ أجابوا بـ»لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٢١، بانحراف معياري قدره ١,٠٤، وبنسبة إجماع قدرها ٤٤,١٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

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

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

أفاد أعضاء الطاقم التعليمي أنهم يتبعون طرقًا متعددة في التدريس، وخصوصًا منها الطرق التي تركز على عدد من المهارات في وقت واحد. وذكر بعضهم أنهم يعتمدون في التدريس الطريقة التقليدية (السمعية الشفوية) التي يسعون فيها للتركيز على القواعد النحوية والصرفية ثم تطبيقها عبر التدريبات، وهي في رأيهم طريقة مثلى لا سيما للدارسين في البرامج التي يعملون بها. وأكدوا أن استخدام هذه الطريقة يضطرهم في بعض الأحيان إلى استخدام لغة وسيطة غير العربية ليستوعب الدارسون القاعدة جيدا. وذكر بعضهم أيضًا أنهم يطبقون الطرق التفاعلية القائمة على التعليم التعاوني والحوار والمناقشات لا سيما مع الطلبة من المستويات المتقدمة. وأما عن التقنيات، فقد أشار معظمهم إلى أن لها حضورًا واسعًا في دروسهم، وأنهم لا يقتصرون فيها على التقنيات المتاحة في المؤسسات، بل كثيرًا ما يفيدون من المصادر المتاحة عبر الإنترنت لتدعم ما يحصّله الدارسون في البرامج، ويسعون كذلك لتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي لتكون قنوات يجتمع فيها الدارسون مع معلمهم للقيام ببعض التطبيقات اللغوية.

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

أجمع المدرسون المشاركون على أنهم يستخدمون لغة أو لغات وسيطة في أثناء التدريس، وخصوصًا اللغتين الروسية والأذرية، وتُستخدم اللغة الأذرية لا سيما في شرح القواعد ومعاني المفردات. وأشار بعضهم إلى أنهم يستخدمون اللغتين الروسية والأذرية في التدريس متى ما دعت الحاجة إلى ذلك. ولاحظ بعضهم أن طريقتهم في التدريس، لا سيما في القواعد والمفردات، تقوم

على مقارنات مع اللغات الأخرى، ولذا فهم يستخدمون اللغة الإنجليزية والأذرية والروسية والتركية لمقارنتها مع العربية. ومن المدرسين من يستخدمون اللغة الفارسية كذلك؛ لأن الطلبة لديهم يجيدونها لغة أولى، ويصعب معهم استخدام لغة غيرها، أو العربية وحدها. ولاحظ بعض المعلمين أنهم يدركون أهمية الاقتصار في التدريس على اللغة العربية دون اللجوء إلى لغات وسيطة، لكنهم يواجهون صعوبات في تطبيق ذلك، وذكروا أن السبب في ذلك أنهم هم أنفسهم - أي المعلمين - تعلموا العربية بهذه الطريقة، ثم ساروا عليها عندما أصبحوا يدرسونها.

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

أشار أعضاء الطاقم التعليمي إلى عددٍ من التحديات التي تواجههم في تدريس العربية، ومنها: نقص المصادر والكتب المطبوعة التي يمكن الاعتماد عليها لزيادة التحصيل اللُّغوي لدى متعلمي اللغة العربية في جمهورية أذربيجان. ومن التحديات كذلك أن أغلبهم تنقصهم بعض المهارات اللغوية، لا سيما مهارة التحدث؛ فمعظمهم لم يدْرس العربية في بلد عربي ولم تتح لهم زيارة أي بلد عربي حتى الآن. وهذا لا شك ينعكس سلبًا على طلبتهم. ومن التحديات التي تواجههم كذلك ما يتعلق بالدارسين أنفسهم، فبعضهم يظهرون تفاعلا في بداية تعلم العربية لكنهم لا يستمرون على ذلك، وقد لا يستمرون في الدراسة. ومن التحديات أيضًا غياب ما يكفي الطلبة من برامج الانغماس اللُّغوي أو التبادل الطلابي، وهو ما يقلل من فرصهم لممارسة اللغة وتطبيقها وتطوير مهاراتهم فيها. فهناك حاجة ماسة لأن يتواصل الدارسون مع الناطقين الأصليين باللغة العربية. وأشار بعض المعلمين إلى النقص في بعض التقنيات المتاحة في البرامج، وهو ما يؤثر سلبا في العملية التعليمية.

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

قدم المعلمون المشاركون عددًا من المقترحات التي يمكن أن تسهم في تحسين أوضاع تعليم العربية في جمهورية أذربيجان وتعزيز التواصل وتبادل الخبرات، ومنها ضرورة استقطاب معلمين مؤهلين ناطقين بالعربية لغة أولى، وإرسال بعض المعلمين الحاليين لتطوير مهاراتهم التدريسية في البلدان العربية عبر مؤسساتها المختصة. واقترحوا كذلك ضرورة عقد الندوات وورشات العمل التي تجمع بين المعلمين في جمهورية أذربيجان لتبادل الخبرات ومناقشة القضايا والتحديات التي تواجههم في تدريس العربية. ومن مقترحاتهم أيضًا أن تقوم البرامج الحالية بالتنسيق مع المؤسسات الخارجية المهتمة لتنظيم لقاءات شهرية مع الخبراء في تلك المؤسسات. ولاحظوا أن تطبيق مثل هذه المقترحات لم يعد صعبًا، لا سيما مع التقدم التكنولوجي.

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

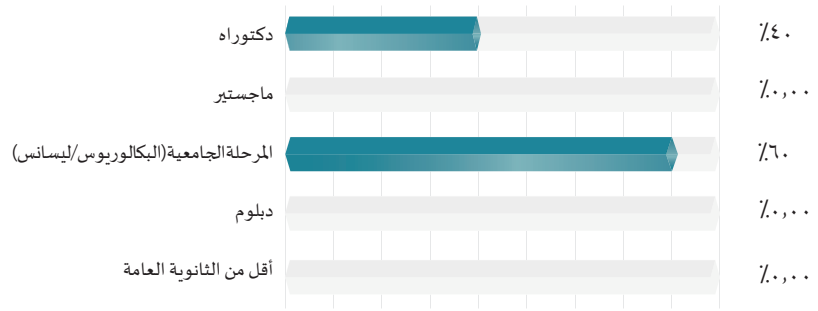
أفاد المعلمون المشاركون أن المناهج الحالية ربما تكون مفيدة فيما يتعلق بقواعد النحو والصرف ومعاني المفردات، لكنها بحاجة كبيرة إلى التطوير لتشمل بقية مهارات اللغة الأساسية. وذكر بعضهم أن المناهج الحالية أغلبها قديم جدا يعود إلى عهد الاتحاد السوفيتي، ويقوم على تدريس العربية باللغة الروسية، وهو أمرٌ لم يعد مفيدا في زمننا الحاضر ولا يتوافق مع الطرق الحديثة في تدريس اللغات، وهذا يستدعي أن تستفيد البرامج الحالية من المناهج الحديثة لتعليم العربية. وأشار بعضهم إلى أن المناهج في مؤسساتهم تمر بعملية تحديث سنوية، وبالتالي قد يصعب الحكم عليها؛ لأنها في طور التجربة. ولاحظوا كذلك أن الواقع الحالي للغة العربية يتطلب تدريس اللهجات، وهو ما يمكن التركيز عليه في ظل المناهج الحالية.

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

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

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

الشكل ١٤,١: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن ٦٠٪ من المديرين المستهدفين يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم نسبة قدرها ٤٠٪ من حمَلة شهادة الدكتوراه.

الجدول ٢١,١: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
علوم اللغة	٥	٥٠٪
علوم الحديث	٢	٢٠٪
اللغات والترجمة	١	١٠٪
التاريخ	١	١٠٪
التربية	١	١٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٥٠٪ منهم متخصصون في اللغة العربية وآدابها، تليهم نسبة قدرها ٢٠٪ تخصصهم في علوم الحديث،

فنسبة أخرى متساوية قدرها ١٠٪ لكل من تخصص التاريخ، والتربية، واللغات والترجمة.

الجدول ٢٢,١: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الروسية	٩	٩٠٪
اللغة التركية	٨	٨٠٪
اللغة العربية	٧	٧٠٪
اللغة الإنجليزية	٦	٦٠٪
اللغة الأذرية	٣	٣٠٪

وبخصوص اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٠٪ منهم يتحدثون اللغة الروسية، و٨٠٪ منهم يتقنون اللغة التركية، في حين يتقن ٧٠٪ منهم اللغة العربية، و٦٠٪ منهم اللغة الإنجليزية، و٣٠٪ منهم اللغة الأذرية.

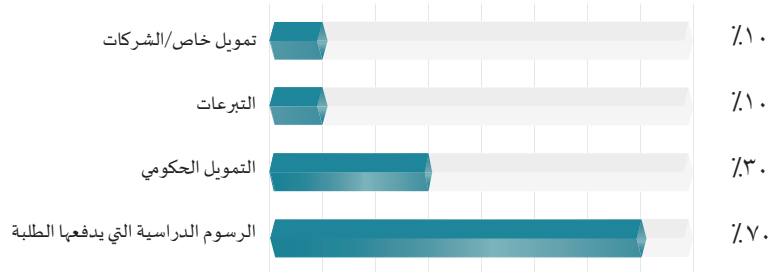
الشكل ١٥,١: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٨٠٪، لديهم خبرة في المجال تتراوح بين ٤ إلى ٧ سنوات، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٠٪ لمن تقل خبرتهم في المجال عن ٤ سنوات، أو تزيد عن ٧ سنوات.

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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

الشكل ١٦,١: مصادر الدخل في برامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان، أظهرت الدراسة أن ٧٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد أساسًا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وعلى التمويل الحكومي بالنسبة إلى ٣٠٪ من المؤسسات، فيما تعتمد ١٠٪ منها على التبرعات، أو على التمويل الخاص/ الشركات.

الجدول ٢٣,١: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

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

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية يُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٨٠٪ من المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و١٠٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٢٠٪ منها.

الجدول ٢٤,١: البرامج المجانية والمدفوعة

نوع البرنامج	عدد البرامج	النسبة المئوية
مجاني	٣	٪٣٠
مدفوع	٧	٪٧٠
الإجمالي	١٠	٪ ١٠٠

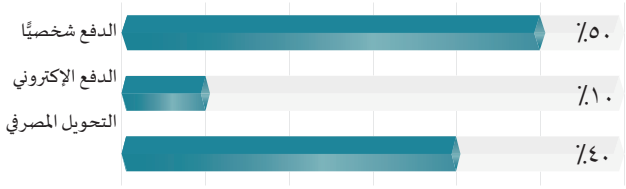
وتوضح نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، وأن ٣٠٪ منها الدراسة فيها مجانية.

الجدول ٢٥,١: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

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

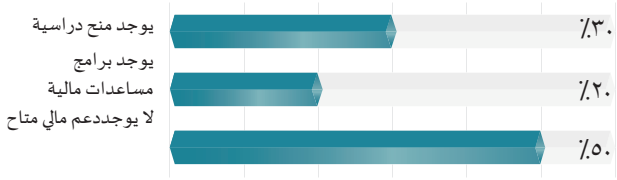
وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط في برامج مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، تبيّن الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٦٠٪ من المؤسسات، وغير متاحة في ٤٠٪ منها.

الشكل ١٧,١: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادة بصفة شخصية لدى ٥٠٪ من المؤسسات، أو بالتحويل المصرفي بالنسبة إلى ٤٠٪ منها، أو بالدفع الإلكتروني في ١٠٪ منها.

الشكل ١٨,١: المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج



وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مؤسسات تعليم العربية في جمهورية أذربيجان لا تقدم أي دعم مالي، وأن ٣٠٪ منها لديها منح دراسية، و٢٠٪ منها لديها برامج مساعدات ماليّة.

الجدول ٢٦,١: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

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

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

الشكل ١٩,١: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي

كما توضح نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم يحظى ببعض المشاركة من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٢٠٪ منهم أن تلك المشاركة مع القطاع العام «مشاركة متوسطة»، في حين يرى ١٠٪ منهم أن تلك المشاركة «قليلة جدا».

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

الجدول ٢٧,١: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

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

تبيّن نتائج الدراسة أن ٨٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية أذربيجان لا تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل ٢٠٪ منها توفر لطلبتها تلك البرامج. وأظهرت النتائج أن إحدى المؤسستين تقدم برامج الانغماس بمقابل ماليّ يشمل السكن، بينما توفر الأخرى برامج الانغماس كمنحة دراسية، دون توفير سكن للطلبة خلال فترة إقامتهم.

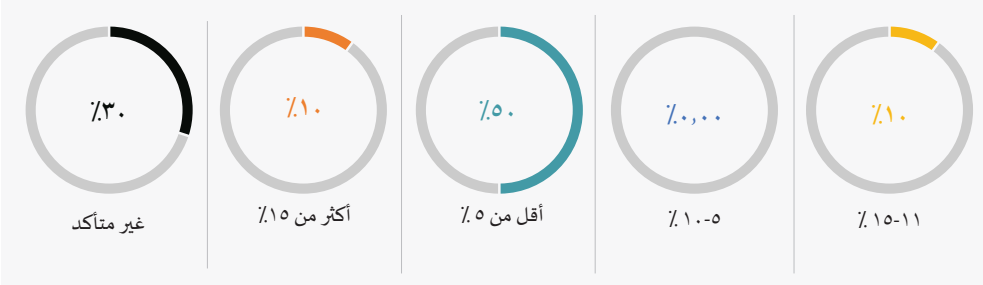
الجدول ٢٨,١: الدول التي تتعاون معها البرامج في برامج الانغماس اللغوي

الدولة	النسبة المئوية
العراق	٪٥٠
مصر	٪٥٠

مثلما يظهر من الجدول (٢٨,١)، فإن برامج الانغماس لدى مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان تتم في جمهورية مصر العربية، وجمهورية العراق. وتبين نتائج الدراسة كذلك أن مدة برامج الانغماس اللُّغوي تتراوح بين ٦ إلى ١٢ شهرا.

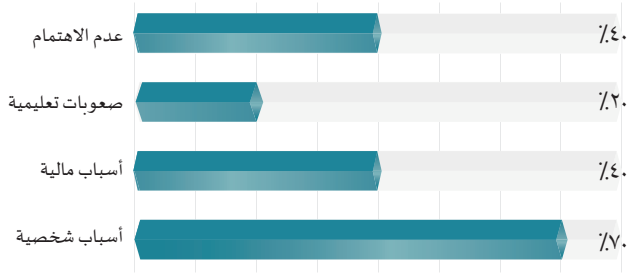
واتجهت الدراسة كذلك إلى معرفة وجهة نظر مديري المؤسسات حول ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، وفيما يلي تفاصيل ذلك:

الشكل ٢٠,١: معدل التسرب الدراسي في البرامج



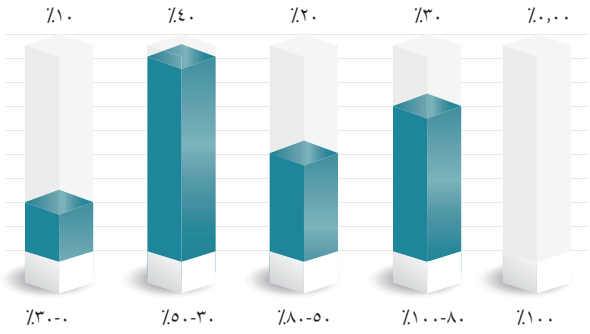
توضح نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقلّ عن ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ١٠٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، ويرى ١٠٪ منهم كذلك أنها تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪ من الطلبة، وكان ٣٠٪ منهم غير متأكدين من نسبة تسرب الطلبة.

الشكل ٢١,١ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج



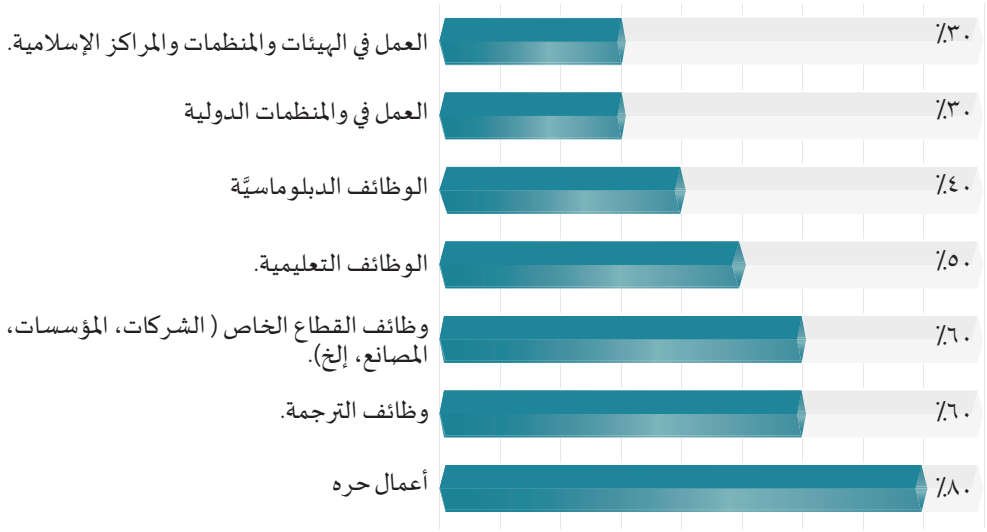
وأما عن أسباب التسرب في برامج اللغة العربية، فيرى ٧٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود لأسباب شخصية، ويرى ٤٠٪ منهم أنها لأسباب ماليّة أو لعدم الاهتمام، في حين يرى ٢٠٪ منهم أنها تعود لصعوبات تعليمية.

الشكل ٢٢,١: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٤٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الطلبة، تليها نسبة ٣٠٪ منهم يقدرونها بما بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة، ونسبة ٢٠٪ منهم يقدرونها بما بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الطلبة، فيما يقدر ١٠٪ منهم بأنها تقلّ عن ٣٠٪ من الطلبة.

الشكل ٢٣,١ : الفرص المهنيّة المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برامج اللغة العربية، فتتصدرها الأعمال الحرة في رأي ٨٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة، تليها وظائف الترجمة ووظائف القطاع الخاصّ في رأي ٦٠٪ منهم، ثم الوظائف التعليمية في رأي ٥٠٪ منهم، ثم الوظائف الدبلوماسية في رأي ٤٠٪ منهم، فالعمل في المنظمات الدولية وفي الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية في رأي ٣٠٪ منهم.

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

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

الجدول ٢٩,١: تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج تعليم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٣	٥	١	٠	١	١٠	٣,٩	١,٢٩	١,١٤	٧٨٪	٢,٥	أوافق
		٣٠٪	٥٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
٢	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٢	٤	٣	١	٠	١٠	٣,٧	٠,٨١	٠,٩	٧٤٪	٢,٤٦	أوافق
		٢٠٪	٤٠٪	٣٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٠	٨	١	٠	١	١٠	٣,٦	٠,٨٤	٠,٩٢	٧٢٪	٢,٠٧	أوافق
		٠,٠٠٪	٨٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
٤	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	١	٢	٥	١	١	١٠	٣,١	١,٠٩	١,٠٤	٦٢٪	٠,٣	محايد
		١٠٪	٢٠٪	٥٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
٥	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	٠	٥	٢	٢	١	١٠	٣,١	١,٠٩	١,٠٤	٦٢٪	٠,٣	محايد
		٠,٠٠٪	٥٠٪	٢٠٪	٢٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
٦	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	١	١	٤	٣	١	١٠	٢,٨	١,١٦	١,٠٨	٥٦٪	٠,٥٩-	محايد
		١٠٪	١٠٪	٤٠٪	٣٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
٧	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٠	٣	٢	٤	١	١٠	٢,٧	١,٠١	١	٥٤٪	٠,٩٤-	محايد
		٠,٠٠٪	٣٠٪	٢٠٪	٤٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
٨	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	١	٢	٣	٠	٤	١٠	٢,٦	٢,٠٤	١,٤٣	٥٢٪	٠,٨٨-	محايد
		١٠٪	٢٠٪	٣٠٪	٠,٠٠٪	٤٠٪	١٠٠٪						

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
٩	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	٥	٢	٢	١	١٠	٣,١	١,٠٩	١,٠٤	٦٢٪	٠,٣	محايد
		٠,٠٠٪	٥٠٪	٢٠٪	٢٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
١٠	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	١	١	٤	٣	١	١٠	٢,٨	١,١٦	١,٠٨	٥٦٪	-٠,٥٩	محايد
		١٠٪	١٠٪	٤٠٪	٣٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
١١	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	٠	٣	٢	٤	١	١٠	٢,٧	١,٠١	١	٥٤٪	-٠,٩٤	محايد
		٠,٠٠٪	٣٠٪	٢٠٪	٤٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
١٢	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	١	٢	٣	٠	٤	١٠	٢,٦	٢,٠٤	١,٤٣	٥٢٪	-٠,٨٨	محايد
		١٠٪	٢٠٪	٣٠٪	٠,٠٠٪	٤٠٪	١٠٠٪						
٩	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	١	٣	٤	٢	١٠	٢,٣	٠,٨١	٠,٩	٤٦٪	-٢,٤٦	لا أوافق
		١٠٪	٢٠٪	٣٠٪	٠,٠٠٪	٤٠٪	١٠٠٪						
١٠	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	٠	٠	٢	٧	١	١٠	٢,١	٠,٢٩	٠,٥٤	٤٢٪	-٥,٢٨	لا أوافق
		٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	٢٠٪	٧٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
١١	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	٠	٢	١	٣	٤	١٠	٢,١	١,٢٩	١,١٤	٤٢٪	-٢,٥	لا أوافق
		٠,٠٠٪	٢٠٪	١٠٪	٣٠٪	٤٠٪	١٠٠٪						
١٢	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٠	١	١	٥	٣	١٠	٢	٠,٨	٠,٨٩	٤٠٪	-٣,٥٣	لا أوافق
		٠,٠٠٪	١٠٪	١٠٪	٥٠٪	٣٠٪	١٠٠٪						

بينت النتائج أن ٥٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان «يوافقون» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة قدرها ٣٠٪ منهم «يوافقون بشدة» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح نسبة ٣,٩، بانحراف معياري قدره ١,١٤، وبنسبة إجماع قدرها ٧٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة».

وبخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠٪، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة قدرها ٢٠٪. وقد سجل المتوسط الراجح للسؤال ٣,٧، بانحراف معياري قدره ٠,٩، ونسبة إجماع قدرها ٧٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الموافقة».

وتظهر نتائج الدراسة أن ٨٠٪ من المديرين المشاركين «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعًا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ١٠٪ «لا يوافقون بشدة» على ذلك أو «محايدون». وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٦، بانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكانت نسبة الاتفاق ٧٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الموافقة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان «محايدون» بشأن صعوبة الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم قدرها ٢٠٪ «يوافقون» على ذلك، فنسبة منهم متساوية قدرها ١٠٪ لكل من الإجابات «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» و«أوافق بشدة». وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,١، بانحراف معياري قدره ١,٠٤، وكانت نسبة الإجماع ٦٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الحياد».

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، كانت إجابة النسبة الكبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٥٠٪ بـ«أوافق»، تليها نسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل من الإجابتين «لا أوافق» و«محايد». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,١ بانحراف معياري قدره ١,٠٤ وبنسبة إجماع قدرها ٦٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه العيّنة هو «الحياد».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٣٠٪، فالإجابات «أوافق» و«أوافق بشدة» و«لا أوافق بشدة» بنسبة ١٠٪ لكل منها. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٨، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، ونسبة إجماع قدرها ٥٦,٠٠٪، وكان الاتجاه السائد

لهذه العينة هو «الحياد».

وعن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٣٠٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح ٢,٧، بانحراف معياري قدره ١,٠٠، ونسبة إجماع قدرها ٥٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وأما بخصوص تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦، بانحراف معياري قدره ١,٤٣، ونسبة إجماع قدرها ٥٢٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وأما عن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٢,٣ بانحراف معياري قدره ٠,٩ وبنسبة إجماع قدرها ٤٦٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٧٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة قدرها ٢٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,١ بانحراف معياري قدره ٠,٥٤ وبنسبة إجماع قدرها ٤٢٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة قدرها ٣٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,١، بانحراف معياري قدره ١,١٤، وبنسبة إجماع قدرها ٤٢٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «عدم الموافقة».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة بـ»لا أوافق»، وأجاب ٣٠٪ منهم بـ»لا أوافق بشدة»، في حين أجاب ١٠٪ منهم بـ»أوافق» و»محايد». وسجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٢,٠٠، بانحراف معياري قدره ٠,٨٩، ونسبة إجماع قدرها ٤٠٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

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

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

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

أوضح مديرو المؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة أن للموارد المتاحة دورًا مهمّا في إدارة برامج تعليم العربية، وتفاوتت آراؤهم حيال هذا الأمر. فقد أفاد بعضهم أن الموارد المتاحة بشقيها المادي والبشري مناسبة إلى حدّ ما، وأنهم يحاولون قدر الإمكان إدارة البرامج وفق تلك الموارد. وأفادت فئة منهم أخرى أن الموارد المتاحة، لا سيما المادّية، لا تفي حتى بالاحتياجات الأساسية للبرامج؛ مما يجعلهم يواجهون صعوبات في تحقيق كثير من الأهداف والخطط، سواء فيما يتصل بالمعلمين أو الدارسين. وأشار بعضهم إلى أن مؤسساتهم تعوّل بشكل كبير على دعم المؤسسات الخارجية ذات الصلة. ونبّهت بعض المؤسسات الجامعية إلى أن البحث العلمي لديها يفتقر تمامًا إلى الدعم، ولذا فهي لا تستطيع النهوض بهذه المهمة رغم أهميتها.

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

قدّم أعضاء الطاقم الإداري المشاركون في هذا الشأن مقترحات عديدة ومتنوعة، ومنها: تنشيط التعاون الأكاديمي بين المؤسسات لتبادل الخبرات والاستفادة المشتركة، والتعاون مع المؤسسات البحثية لتأليف المواد العلمية المناسبة للدارسين، وتكوين الخريجين المؤهلين للتدريس في البرامج. واقترح بعضهم توظيف التكنولوجيا وتقنيات تعليم اللغات وتعزيزها في برامج تعليم اللغة العربية؛ وذلك لسد كثير من مواطن النقص والاحتياجات، وهذا سيعزز جودة البرامج ومخرجاتها، لا سيما فيما يتعلق بالممارسة وتطبيق المهارات لدى الدارسين. وأشار بعضهم إلى وجود منصات تعليمية تضم مواد علمية متميزة يمكن الاستفادة منها في البرامج. ولاحظوا أن البرامج الحالية بحاجة ماسّة إلى التطوير، خصوصًا بالنسبة إلى المعلمين، من خلال تنظيم الدورات وورشات العمل الدورية. ونبّهوا من جهة أخرى إلى أن بعض المؤسسات تعاني من نقص كبير في الدعم المادي الذي تحتاج إليه البرامج كي يتحسن أداؤها وتتمكن من تنفيذ خططها.

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

يتطلع أعضاء الطاقم الإداري إلى مستقبل كبير وزاهر لبرامج تعليم العربية في جمهورية أذربيجان. فقد أعرب كثير منهم عن أملهم في أن تتوسع البرامج من خلال إتاحة المزيد من فرص

الانغماس اللُّغوي والتبادل الطلابي مع البلدان العربية، ولاحظوا أنهم بدؤوا يرون بوادر لهذا، لكنها بحاجة إلى المزيد. كما أعربوا عن تطلّعهم لأن يتحقق للبرامج اكتفاء من حيث المعلمين المؤهلين لتدريس العربية لغة ثانية، والتقنيات التعليمية المتطورة لتكون جزءًا لا يتجزأ من سياستها التعليمية، وكذلك الوسائل اللازمة لتنشيط البحث العلمي فيما يتعلق بطرق تدريس العربية ومناهجها. وأعرب بعضهم عن أملهم في ارتفاع أعداد المسجلين في برامج اللغة العربية، وإنشاء المراكز الثقافية المهتمة بمتعلمي العربية ومحبّيها في جمهورية أذربيجان، وهو ما سيكون في رأيهم عاملا فاعلا يكمّل برامج تعليم العربية ويعززها.

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

قدم أعضاء الطاقم الإداري في هذا الشأن مقترحات للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في جمهورية أذربيجان، وفي مقدمتها التعاون مع السفارات العربية في جمهورية أذربيجان؛ لأنها حلقة الوصل مع المؤسسات الخارجية المعنيّة في الوطن العربي. وأشاروا إلى ضرورة تنشيط برامج الانغماس اللُّغوي والتبادل الطلابي وابتعاث المعلمين للمؤسسات المعنية بتدريس العربية في الدول العربية، فذلك سيسهم بشكل فعال في تطوير برامج تعليم العربية وجودتها. ونوّهوا بضرورة تعزيز التعاون مع المؤسسات المعنية باللغة العربية في البلاد العربية لتنظيم دورات قصيرة تساعد على تطوير كفاءة المعلمين، وهو من أهم الأمور التي يحتاجون إليها في الفترة الحالية.

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

ذكر أعضاء الطاقم الإداري أن هناك برامج عديدة لتدريس لغات أجنبية أخرى إلى جانب برامج اللغة العربية، ومنها: الروسية والإنجليزية، والصينية، والتركية، والفارسية. وذكر بعضهم أن من الصعب مقارنة برامج تعليم العربية بأي من تلك البرامج؛ لأن لكل من تلك اللغات أوضاعها الخاصة التي تجعل المقارنة بينها وبين البرامج الأخرى صعبة وغير دقيقة. لكن بعضهم أفادوا أن برامج اللغة الصينية واللغة العربية تتماثل في أمريْن هما: أعداد الطلبة المسجلين، وتقارُب نسبة الدعم الخارجي الذي تتلقاه كل منها، ولهذا فهم يرون أن برامج اللغة الصينية ربما هي الأقرب للمقارنة مع برامج اللغة العربية في جمهورية أذربيجان.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة للمؤسسات المستهدفة في جمهورية أذربيجان، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. وقد أظهرت أدوات الملاحظة الخاصة بالمؤسسات المستهدفة أنه لا يوجد تباين بين المؤسسات من حيث درجة استخدام اللغة العربية، فاللغتان الأذربيجانية والروسية هما لغتا التواصل اليومي الرئيستان في معظم المؤسسات؛ وذلك بين جميع الأطراف (أعضاء الإدارة والمعلمين والطلبة)، ولا تُستخدم العربية إلا خلال دروس اللغة العربية (داخل الفصول). وبشكل عام، لا توجد قيود على استخدام اللغات الأخرى في تلك المؤسسات. كما لوحظ في كثير من المؤسسات أن استخدام العربية محدود رغم كونها اللغة الهدف، ويعتمد التدريس فيها كثيرًا على لغة أو لغات وسيطة، من أبرزها اللغتان الأذربيجانية، والروسية. ولوحظ كذلك أن استخدام العربية حتى بين المعلمين أنفسهم ضعيفٌ جدّا، باستثناء بعض المؤسسات البحثية - وهي قلية جدا- التي يكون الأساتذة فيها من الباحثين المؤهلين في مجال العربية وتعليمها.

أما في اللوحات الإرشادية والتعليمية، فقد لوحظ تنوع كبير بين المؤسسات التعليمية. فمثلا، لا توجد في أغلب المؤسسات لوحات إرشادية باللغة العربية خارج الفصول الدراسية، وأغلب اللوحات المعلقة في الأفْنية والممرات مكتوبة باللغتين الأذربيجانية والروسية. وتوجد في بعض المؤسسات لوحات إرشادية باللغة العربية وأخرى بالإنجليزية. في حين يقتصر استخدام العربية في مؤسسات أخرى على اللوحات التي تحتوي على آيات قرآنية وأحاديث نبوية.

من جهة أخرى، تفاوت وضع البنية التحتية والتجهيزات التقنية بدرجة كبيرة داخل المؤسسات التعليمية. فنحو ٤٠٪ من المؤسسات التي تمت زيارتها تتميز ببنية تحتية متطورة، تضم فصولا ومعامل مجهزة بأدوات تقنية حديثة، مثل السبورات الذكية وأجهزة الحاسب الآلي، بالإضافة إلى المكتبة الدراسية. والصفة البارزة في هذه المؤسسات هي كونها إما كليات جامعية أو مراكز لغة مرموقة تفرض رسوما عالية مقارنة بغيرها من المؤسسات. في المقابل، هناك مؤسسات تتوفر فيها الأدوات التقنية والوسائل التعليمية اللازمة إضافة إلى مكتبات صغيرة جدا، لكنها لا تحوي معامل للحاسب الآلي. ومن المؤسسات مؤسسة واحدة لا تتوفر فيها الوسائل التعليمية اللازمة ولم يظهر أنها توفر بيئة مناسبة للتعليم.

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

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

بداية، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان تعمل على تحقيق أهدافها في ظل رسالة تتمحور حول تعليم اللغة العربية لإعداد خبرات وكوادر وطنية مؤهلة. ولتحقيق ذلك، تتنوع أهداف هذه المؤسسات لتشمل تطوير تدريس اللغة العربية وزيادة عدد المتحدثين بها، ونشر ثقافتها بين الأطفال والشباب، بالإضافة إلى إعداد المعلمين والمترجمين المؤهلين، وتطوير التعاون الثنائي بين جمهورية أذربيجان والدول العربية في مجال العلوم والثقافة.

وينعكس تنوع أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان على خصائص هذه المؤسسات؛ حيث تظهر نتائج الدراسة أنها تتفاوت بين كليات جامعية، ومراكز لتعليم اللغة. وتكشف النتائج عن تميز ملحوظ يُبرز حرص هذه المؤسسات على تقديم برامج تعليمية مرتكزة على أسس أكاديمية صلبة؛ حيث إن أكثر برامج تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان هي برامج معتمدة، كما أن بعضها تعتمد اختبارات لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية. وعلى الرغم من قيمة الاعتماد المؤسسي، فإنه لم ينعكس على إحصاءات المسجلين في تلك المؤسسات؛ إذ لم تُظهر النتائج أن ثمة علاقة دالة إحصائيًا ($p = 0.550$) بين أعداد

المسجلين في المؤسسات والاعتماد المؤسسي لها. وهو أمرٌ يشير إلى أن الاعتماد المؤسسي ليس بالضرورة دليلاً مباشرًا على جودة برامج اللغة العربية في دولة أذربيجان، كذلك فربما أن ثمة تفضيلات أخرى لدى الطلبة متعلقة بالبرامج التعليمية أو السياسات التعليمية ومتطلبات البرامج تفوق جانب الاعتماد المؤسسي.

من جانب آخر، يلاحظ أن جميع مؤسسات تعليم اللغة العربية المشاركة في الدراسة لا تحوي معامل لغوية، وأن ٦٠٪ منها لا تتوافر بها وسائل تعليمية، إلا أن هناك معامل للحاسب الآلي في ٧٠٪ من المؤسسات، ومكتبات في ٨٠٪ منها. وتمنح هذه المؤسسات شهادات مختلفة، فنصفها يمنح شهادات إتمام برامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، فيما تمنح بقية المؤسسات شهادات لدرجات البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه. وتتبع مؤسسات تعليم اللغة العربية في أذربيجان سياسات لغوية متفاوتة، فبعضها تقضي باستخدام اللغة العربية في التدريس والتواصل داخل المؤسسة، بينما كثير منها تعتمد لغات أخرى في التدريس والتواصل تتضمن الأذرية والروسية والإنجليزية.

وتتنوع الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، فأكثر الكتب استخدامًا هو كتاب «العربية بين يديك»، يليه كتاب «العربية بين يدي أولادنا»، فكتاب «العربية للناشئين»، بالإضافة إلى كتب أخرى من ضمنها «سلسلة جامعة أم القرى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها».

وبالنظر إلى خصائص الطلبة المُسجلين في مؤسسات تعليم اللغة العربية، تظهر النتائج تنوعًا طفيفًا في خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية؛ حيث إن ٩٦,٨٣٪منهم يحملون الجنسية الأذرية مع اختلاف البلدان الأصلية لقلّة منهم، فما نسبته ٩٥,٢٤٪ منهم هم من أصول أذرية. كما بينت النتائج أن اللغة الأذرية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٩٦,٨٣٪ من الطلبة، ويتحدث بها ٨٢,٥٤٪ منهم مع عائلاتهم في المنزل. ويتوزع هؤلاء الطلبة على فئات عمرية مختلفة تتصدرها فئة الشباب من سن ١٥ إلى ١٩ عامًا وذلك بنسبة ٤٢,٨٦٪، تليها فئة الشباب من سن ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بنسبة ٣٢,٥٤٪، ثم فئة الشباب لأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ١٨,٢٥٪. وتبرز هذه النتائج أن معظم الطلبة إقبالاً على تعلم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان هم من فئة الشباب. مما يشير إلى أهمية تطوير مؤسسات تعليم اللغة العربية في أذربيجان لتمكينها من تقديم برامج مناسبة لاحتياجات هذه الفئة بما يتفق مع التطور التعليمي والتقني.

إن إقبال الطلبة في أذربيجان على تعلم اللغة العربية ينطلق من دوافع مختلفة. وقد تعددت الدوافع عند بعض الطلبة المشاركين؛ حيث ذكر بعضهم أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق ببرامج

تعليم اللغة العربية. وتبين النتائج أن عامل الاهتمام بالثقافة العربية جاء في المقدمة ليمثل دافعًا لنصف الطلبة نحو تعلم اللغة العربية، وكان دافع الإثراء الشخصي دافعًا لما نسبته ٤٢,٨٦٪، بينما جاء الدافع الأكاديمي والبحثي سببًا لتعلم اللغة العربية بالنسبة إلى ٤٠,٤٨٪ من الطلبة، وكان أقل الدوافع هو المتطلب الدراسي؛ أي عندما تكون اللغة العربية متطلبًا دراسيًا لإتمام برامج أخرى، وحيث كان هذا العامل دافعًا لما نسبته ١٨,٢٥٪ من الطلبة. وإذا ما نظرنا لهذه الدوافع لدى الطلبة ونوع المؤسسات المسجلين فيها، فقد أظهر تحليل النتائج أن هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين نوع المؤسسة وأكثر الدوافع شيوعًا لدى طلابها؛ إذ أفاد طلاب مراكز اللغة أن دوافعهم لتعلم اللغة العربية كانت دينية في المقام الأول، بينما أفاد معظم طلاب الجامعات أن التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية في الجامعات كان مدفوعًا برغبتهم في تحقيق أهدافهم الأكاديمية والمهنية. وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن مراكز اللغة غالبًا ما تكون برامجها قصيرة الأمد، وأن الحصول على قبول للدراسة في برامجها أسهل مقارنة بالمؤسسات الأكاديمية؛ مما يجعلها جاذبة للمتعلمين الذين تكون الأسباب الدينية دافعهم الرئيس لتعلم اللغة العربية. في المقابل، تلبي الجامعات حاجات الطلبة الذين يتطلعون لتحقيق غايات أكاديمية ووظيفية من خلال تعلمهم للغة العربية. وتشير هذه النتيجة إلى أن مؤسسات تعليم اللغة العربية في أذربيجان تبدو مؤطرة بدوافع المتعلمين في مناهجها وسياساتها التعليمية.

وعلى الرغم من تفاوت دوافع الطلبة إلى الدراسة في برامج تعليم اللغة العربية في أذربيجان، فإنهم يتفقون إلى حد كبير في تصوراتهم الإيجابية تجاه برامج تعليم اللغة العربية الملتحقين بها؛ إذ تشير إلى أن معظم الطلبة أظهروا رضاهم عن كفاءة المعلمين وتوفرهم للمساعدة والتواصل، والتشجيع الذي يلقونه منهم للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصولهم، وكذلك الحال فيما يخص تعليقات معلميهم على كفاءاتهم اللغوية، ومدى إسهامها في تقدم مستوياتهم. وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن القيمة المعرفية التي تضيفها البرامج التي ينخرطون فيها، فقد كشفت النتائج عن رضا الغالبية من الطلبة عن القيمة المعرفية التي تقدمها لهم هذه البرامج، ومدى إسهامها في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، غير أن بعض الطلبة أفاد أن المناهج نفسها لا تسهم كثيرًا في تحقيق تلك الأهداف، لكن الأنشطة والفعاليات التي تقيمها البرامج خلال الفصل الدراسي مكنتهم من تحصيل بعض المعارف في هذا الجانب، وفيما عدا ذلك، فلا يمكن للدارس الوصول إليها إلا عبر المصادر الخارجية.

وعلى نحوٍ مماثل، عبّر معظم الطلبة عن رضاهم تجاه المناهج الدراسية ومدى توافقها مع أهدافهم وإسهامها في تطوير مستوياتهم. كما عبر غالبية الطلبة عن رضاهم عن الأنشطة غير

الصفية التي تدعم تعلمهم، وكذلك الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية. فيما أبدى بعضهم أن المناهج المتبعة في مؤسساتهم لا تتوافق تمامًا مع أهدافهم واحتياجاتهم كمتعلمين للغة العربية رغم جهود المعلمين؛ لأن تصميم المناهج لا يناسب من يَدْرس اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبية. وذكر بعض الطلبة أن المناهج قد تكون كافية لتحقيق الحد الأدنى من معرفة اللغة ومبادئها فقط، وهذا لا يتوافق مع احتياجات أولئك الذين يطمحون للوصول إلى مستويات متقدمة في اللغة العربية. كما عبر عدد قليل الطلبة عن عدم رضاهم تجاه قدرة المناهج الدراسية على التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية بالشكل المطلوب. وبالنظر إلى النتائج السابقة، فإن تصورات الطلبة الإيجابية تجاه ما تقدمه مؤسساتهم تشير إلى جودة برامجها إلى حد كبير، رغم عدم تلبيتها لاحتياجات بعضهم ممن يرغبون في الارتقاء بمهاراتهم اللغوية، والتعرف على الثقافة العربية بشكل أوسع. وهذا الواقع يستدعي بذل مزيد من الجهد من المؤسسات المعنية لتلبية تلك الحاجات، وتوسيع الروابط اللغوية والثقافية العربية داخل المجتمع الأذربيجاني.

وفيما يخص تصورات الطلبة تجاه المرافق والموارد المتاحة في مؤسساتهم، فقد تفاوتت مستويات الرضا تجاهها عبر المؤسسات، إلا أن النتائج لم تشر إلى أن نوع المؤسسة التعليمية له دلالة إحصائية بارزة في تلك الاتجاهات. فقد أظهرت النتائج -على سبيل المثال- انتفاء وجود دلالة ارتباط بين الجامعات ومدى رضا الطلبة عن المناهج الدراسية أو البيئة التعليمية والمرافق التعليمية بشكل عام ($p = 0.578$)، وهي نتيجة تشير إلى أن ثمة تقاطعات كثيرة في المؤسسات التعليمية - رغم تنوعها- فيما يتعلق بمواردها ومناهجها وبيئاتها التعليمية. مما يدّل على نمط سائد إلى حد ما فيما يتعلق ببرامج تعليم اللغة العربية في أذربيجان. ومع ذلك، لوحظت تحولات كبيرة في تصورات الطلبة بين فئات الرضا، لا سيما في تصميم المناهج. وهذه النتائج قد تعني ضرورة أن تُدخل المؤسسات تحسينات تدريجية في البيئة الصفية والمناهج الدراسية لتعزيز مستويات الرضا، كما يجب الاستثمار في دمج التقنية بشكل أفضل لتعظيم الفائدة التعليمية.

وفيما يتعلّق بجانب المعلمين في مؤسسات تعليم اللغة العربية في أذربيجان، تظهر نتائج الدراسة أنهم مؤهلون إلى حدٍّ ما؛ فنصفهم يحملون درجة الماجستير، فيما تمثل فئة حاملي درجة الدكتوراه ما نسبته ١٦,٦٧٪ منهم. وأوضحت النتائج كذلك أن معظمهم يمتلكون خبرة تعليمية طويلة نسبيًّا وتأهيلاً مهنيًّا عاليًا، غير أن النصيب الأكبر من هؤلاء المعلمين المؤهلين هم من العاملين في الجامعات؛ إذ حظيت المؤسسات التي تنتمي إلى جامعات بأكثر المعلمين تأهيلاً

وخبرة مقارنة بالمؤسسات التعليمية الأخرى. ورغم هذا، لم تنعكس هذه النتيجة إيجابًا على رضا الطلبة تجاه إستراتيجيات التدريس التي يوظفها المعلمون، ولا على دمجهم للتقنية في عملياتهم التدريسية. فقد كانت مواقف الطلبة متماثلة تجاه تلك الجوانب عبر جميع المؤسسات على اختلاف أنواعها، وهذا يشير إلى أنه – رغم تنوّع المؤسسات- فإن المعلمين يتبعون – في الغالب- إستراتيجيات وطرق التدريس متشابهة، ولا يبدو أن نوع المؤسسة أو مؤهلات وخبرات معلميها كانت مؤثرة في هذا الجانب. ولعّل هذه التقاطعات بين المعلمين في جميع المؤسسات على تنوّعها تعلّل ما أشارت إليه النتائج من أن مواقف المتعلمين تجاه معلميهم تميل إلى الإيجابيّة بشكل كبير وملحوظ.

من جهتهم، ذكر المعلمون أنهم ينوعون في تدريسهم بين الطرق التقليدية التي يسعون فيها للتركيز على القواعد النحوية والصرفية، والطرق التفاعلية التي تقوم على التعليم التعاوني والحوار والمناقشات لا سيما مع الطلبة من المستويات المتقدمة. وأما عن التقنيات، فقد أشار معظمهم إلى أن لها حضورًا واسعًا في دروسهم، وأنهم لا يقتصرون فيها على التقنيات المتاحة في المؤسسات، بل كثيرًا ما يفيدون من المصادر المتاحة عبر الإنترنت لدعم تعلم الطلبة.

وأبدى المعلمون تصوراتهم بشأن المحتوى التعليمي الذي تقدمه برامجهم والمناهج المعتمدة فيها؛ حيث أفاد المعلمون المشاركون أن المناهج الحالية ربما تكون مفيدة فيما يتعلق بقواعد النحو والصرف ومعاني المفردات، ومع ذلك فهي بحاجة كبيرة إلى التطوير لتشمل بقية مهارات اللغة الأساسية. وذكر بعضهم أن المناهج الحالية أغلبها قديم جدا؛ حيث تعود إلى عهد الاتحاد السوفيتي، وتقوم على تدريس اللغة العربية باللغة الروسية، وهو أمرٌ لم يعد مفيدا في زمننا الحاضر، ولا يتفق مع الطرق الحديثة في تدريس اللغات. وذكر المعلمون كذلك أن الواقع الحالي للغة العربية يتطلب تدريس اللهجات، وهو ما يمكن التركيز عليه في ظل المناهج الحالية.

وأشار المعلمون إلى عددٍ من التحديات المتمثلة في نقص المصادر والكتب المطبوعة التي يمكن الاعتماد عليها لزيادة التحصيل اللُّغوي لطلبتهم، بالإضافة إلى غياب برامج الانغماس اللُّغوي والتبادل الطلابي، وهو ما يقلل من فرص الطلبة لممارسة اللغة وتطبيقها، فهناك حاجة ماسة لأن يتواصل الدارسون مع الناطقين الأصليين باللغة العربية. كما أشار بعض المعلمين إلى نقص في التقنيات المتاحة، وهو ما يؤثر سلبا في العملية التعليمية.

كما قدم المعلمون عددًا من المقترحات التي يمكن أن تسهم في تحسين أوضاع تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، وتعزيز التواصل وتبادل الخبرات، ومنها ضرورة استقطاب معلمين مؤهلين ومتحدثين بالعربية بوصفها لغتهم الأولى، إضافة إلى ضرورة إرسال بعض

المعلمين الحاليين لتطوير مهاراتهم في البلدان العربية. وأكد المعلمون على أهمية عقد الندوات وورش العمل بين المعلمين لتبادل الخبرات ومناقشة القضايا والتحديات التي تواجههم.

على الرغم من أن ثمة جوانب إيجابية تبدو بارزة في مشهد تعليم اللغة العربية في أذربيجان، إلا أن ذلك لم يخلُ من تحديات تواجهها مؤسسات وبرامج تعليم اللغة العربية فيها. فقد أكد مديرو المؤسسات أن للموارد المالية دورًا مهمًا في إدارة برامج تعليم اللغة العربية، وأنهم يحاولون قدر الإمكان إدارة البرامج وفق تلك الموارد. وأفاد بعضهم أن الدعم المالي يشكل التحدي الأكبر أمام مؤسساتهم؛ إذ يعتقدون أن الموارد المتاحة لهم لا تفي حتى بالاحتياجات الأساسية للبرامج؛ مما يجعلهم يواجهون صعوبات في تحقيق كثير من الأهداف والخطط، سواء فيما يتصل بالمعلمين أو الدارسين. والتحديات الماليّة التي تواجهها المؤسسات تؤيدها النتائج التي وصل إليها التقرير، فقد أظهرت النتائج أن ما يمثل ٧٠٪ من المؤسسات تعتمد أساسًا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة؛ إذ لا يتوفر الدعم الحكومي إلا لما نسبته ٣٠٪ فقط من المؤسسات، كما أن الدعم الخارجي لا يتوفر إلا لما نسبته ١٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في أذربيجان. وعلاوة على ذلك، فإن ميزانيات معظم المؤسسات تقل عن ٥٠ ألف دولار أمريكي سنويًا.

من الجوانب التي تطرّق لها التقرير ما يتعلّق بظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج مباشرة. وقد جاءت آراؤهم متفاوتة في هذا الشأن؛ إذ أفاد نصف مديري المؤسسات المشاركة في التقرير أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقلّ عن ٥٪ من الطلبة في مؤسساتهم، في حين يفيد بعض المديرين أنها تتراوح بين ١٠ إلى ١٥٪ من الطلبة، وذكر آخرون أنها تزيد عن ١٥٪ في المؤسسات التي يديرونها. وعن الأسباب التي دعت إلى التسرب من برامج اللغة العربية حسب رأي مديري المؤسسات. فقد أشار معظمهم إلى أنها تعود إلى أسباب شخصية أو مالية، أو ربما صعوبات تعليمية، أو لعدم الاهتمام الكبير لتعلم اللغة العربية مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم. وعلى الرغم من أن نسبة التسرب تبدو قليلة في المؤسسات بشكل عام، إلا أن التحليل الإحصائي لهذه النتائج لم يشير إلى أن ثمة علاقة بين نوع المؤسسة ونسبة التسرّب. فعلى سبيل المثال أظهرت النتائج أن احتمالية تسرب الطلبة المسجلين في برامج اللغة العربية في الجامعات تبدو أقل مقارنة بالمؤسسات الأخرى، بيد أنها لم تظهر نتيجة ذات دلالة إحصائية بارزة ($p = 0.718$) أو أنها علاقة ضعيفة.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيقدّر ٤٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الخريجين، ويقدّرها ٣٠٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين

٨٠ إلى ١٠٠٪ من الخريجين، فيما يقدر ١٠٪ منهم بأنها تقلّ عن ٣٠٪ من الخريجين. وفي تحليل إحصائي لهذه النتائج حول احتمالية حصول الخريجين على وظيفة بعد تخرجهم بناء على المؤسسات التي يتخرجون فيها. فقد أظهرت النتائج أنّ ثمة علاقة بارزة بين نوع المؤسسة التي التحق بها الخريجون واحتماليّة حصولهم على وظائف بعد التخرج؛ إذ أظهرت نتائج الانحدار اللوجستي الترتيبي أن خريجي الجامعات هم الأكثر حظًا في الحصول على وظيفة بعد التخرج مقارنة بغيرهم خريجي المؤسسات الأخرى بنتيجة ذات دلالة إحصائية بارزة ($p = 0.040$)، كما تشير قيمة معامل إيتا (٠,٦٩٧) إلى ارتباط قوي كذلك؛ مما يعني أن ما نسبته ٩٦,٧٪ من التباين في احتمالية حصول الخريجين على وظائف يعود لنوع المؤسسات التي تخرّج الطلبة فيها. وهي نتيجة ليست مفاجئة إذا ما وُضع في عين الاعتبار أن المؤسسات الأخرى يغلب على دوافع طلابها الجوانب الدينية والدوافع الأخرى التي ليست بالضرورة أن تكون مرتبطة بالحصول على وظائف؛ إذ قد يكونوا موظفين أثناء دراستهم، ولذا أشار بعضهم أن التطوير المهني واحدٌ من دوافع دراسة اللغة العربية، وربما يكون طلابها من الصغار. بينما طلاب الجامعات جاءت أهدافهم ودوافعهم في الغالب أكاديمية وبحثيّة وهي ما ترتبط بدوافع الحصول على وظائف بعد التخرج، وعليه جاءت نسبة خريجي الجامعات الأكثر احتماليّة في الحصول على وظائف بعد تخرجهم مباشرة.

من جهة أخرى قدم مديرو المؤسسات بعض المقترحات للتغلب على التحديات التي تواجههم، فقد أكدوا على أهمية تنشيط التعاون الأكاديمي بين المؤسسات لتبادل الخبرات، والتعاون مع المؤسسات البحثية لتأليف المواد العلمية المناسبة للطلبة. وأكدوا كذلك على أهمية إعداد خريجين مؤهلين للتدريس في مؤسساتهم، كما أعرب كثير من المديرين عن أملهم في أن تتوسع البرامج من خلال إتاحة المزيد من فرص الانغماس اللُّغوي والتبادل الطلابي مع البلدان العربية.

وإذا ما أردنا أن نقدم نظرة شاملة لحالة تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، فإننا نجد أن السياق المؤسسي عبر السياسات التعليمية يلعب دورًا حاسمًا في بعض الجوانب. فقد أظهرت الجامعات ومراكز اللغة مزايا فارقة؛ إذ تتميّزُ الجامعات -مثلاً- بجودة البرامج العلمية والمعلمين المؤهلين بشكل عام، وفرص التوظيف بعد التخرج؛ ومعدلات أقل في التسرب إذا ما قورنت بالمؤسسات التعليمية الأخرى. ومع ذلك، تظل هناك فجوات منهجية في الموارد ورضا المعلمين ودمج التقنية في العمليات التعليمية دون اعتبارات مؤسسية مؤثرة.

وبناء على النتائج السابقة، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في جمهورية أذربيجان، وتتضمن هذه التوصيات تطوير برامج مخصصة تتفق مع

الدوافع المتنوعة للطلبة في المؤسسات المختلفة. ومن التوصيات كذلك رفع جودة المرافق والموارد لتواكب توقعات الطلبة، ويمكن ذلك من خلال تحسين بيئات الفصول الدراسية، وتحديث الوسائل التعليمية، ودمج وسائل التقنية الحديثة في العمليات التعليمية. كما يُوصى بتعزيز جاهزية الطلبة لسوق العمل لزيادة فرصهم في التوظيف لا سيما في المؤسسات غير الجامعية من خلال إقامة برامج تدريبية وورش عمل بالتعاون مع خبراء متخصصين لتمكين الطلبة من المهارات المطلوبة لتلبية احتياجات سوق العمل. كما أنه من المهم توسيع نطاق الدعم المالي لتتمكن المؤسسات من استهداف شريحة أكبر من الطلبة، وضمان تكافؤ فرص الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية من خلال تقديم برامج المنح الدراسية والإعانات المالية للمهتمين بتعلم اللغة العربية.

جمهورية إندونيسيا

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١٠
المؤسسات

١٠
المديرون

٨٩
المعلمون

٢٨٢
الطلاب

المدن المستهدفة

باندونج | بوجور | جاكرتا

سورابايا | سولاوسي | سومطرة

مالانج

أولاً - نبذة عامة:

تقع جمهورية إندونيسيا في الجنوب الشرقيّ من قارة آسيا، وعاصمتها جاكرتا. وتحيط بها من جهاتها المختلفة دول عديدة، منها ماليزيا وسنغافورة والفلبين وجزر أندمان وجزر النيكوبار، وغيرها (Lewis et al, 2016). وتقدّر المساحة الإجمالية للدولة بنحو ١,٩١٩,٤٤٠ كيلو مترا مربعًا. ويبلغ عدد سكانها حسب أحدث إحصائية رسمية للأمم المتحدة (United Nations, 2020) نحو ٢٧٨ مليون نسمة. وفي إندونيسيا ستة أديان مُعترف بها، وهي: الإسلام، وتُعدّ إندونيسيا من هذا الجانب، أكبر دولة من حيث عدد سكانها من المسلمين، ثم البروتستانتية والكاثوليكيّة، بالإضافة إلى البوذيّة والهندوسيّة والكونفوشيوسيّة (Azra, 2004).

وأما اللغات المستخدمة في إندونيسيا، فتأتي في مقدمتها لغة البهاسا Bahasa الإندونيسية، وهي اللغة الوطنية والرسمية للبلاد، وتنتمي إلى عائلة لغات التاي (Lewis et al, ٢٠١٦) . ويتكلم معظم الإندونيسيين أيضًا لغتهم العرقية أو لهجتهم الخاصة، بالإضافة إلى أكثر اللغات التي يتحدث بها الجاويون والسودانيسيون (Kohler, 2019) . وأما اللغات الأجنبية المستخدمة في إندونيسيا فهي الإنجليزية، وهي اللغة الأكثر استخدامًا في المدارس وفي قطاع السياحة (Kohler, ٢٠١٩)، والهولندية، والألمانية، والفرنسية، واليابانية، والماندرين الصينية، واللغة العربية.

ويمكن أن نعدّ اللغتين العربية والصينية من لغات المستوى الثاني بين اللغات الأجنبية في إندونيسيا، وتأتيان بعد لغة البهاسا واللغة الإنجليزية والهولندية (Zein et al, 2020) التي تعد من لغات المستوى الأول. ويقدَّر عدد المتحدثين بلغة الماندرين الصينية بـ ٤٦٦ ألف شخص، وهي من هذا الجانب اللغة الأقرب إلى العربية التي يقدر عدد مستخدميها بـ ٢٨٣ ألف شخص (Eberhard et al., 2024).

وأما اللغة العربية، فقد دخلت إندونيسيا عبر التجارة والدين والثقافة منذ القرون الوسطى، وتحديدا خلال القرن السابع ميلادي مع وصول التجار العرب المسلمين إلى الأرخبيل الإندونيسي (Tohe, ٢٠١٨). وبدأت في الانتشار تدريجيا عبر التجارة والدين والتعليم الديني (Wahida, & Saidah, ٢٠٢٠). وكانت اللغة العربية في تلك الفترة تُدرَّس بدءا من التعريف بحروف الهجاء (Wahida, & Saidah, 2020). وكان للعربية دور مهمّ في نشر الإسلام والحضارة العربية في إندونيسيا (Muradi et al, 2021). وهي تستخدم بشكل رئيسي كلغة دينية وثقافية في إندونيسيا، من قبل المسلمين الإندونيسيين، الذين يشكلون نحو ٨٧٪ من سكان البلاد (Zein, 2020, Azra, 2004)

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إندونيسيا من حيث المؤسسات القائمة عليها ورسالتها وأهدافها وبرامجها ومواردها وخصائصها التنظيمية والإدارية والمالية، كما نرصد ظروف الطلبة ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية، وآراءهم حول تلك البرامج، وكذلك المدرسين العاملين في تلك البرامج ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وآراءهم حول طرق التدريس وظروف عملهم من النواحي الإدارية والوظيفية. وتتضمن الدراسة كذلك وقفاتٍ مع مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في إندونيسيا، لمعرفة تخصصاتهم الأكاديمية ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، ونستقصي آراءهم حول ظروف عمل مؤسساتهم من النواحي المالية والإدارية والتعليمية ومختلف الجوانب التي تخص تعليم اللغة العربية في إندونيسيا. هذا، وتتخلل هذه الدراسةَ سلسلةٌ من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة ومن أعضاء الطاقمَيْن التعليمي والإداري، نوقشت خلالها جملة من القضايا والمقترحات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية في إندونيسيا. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة؛ أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية إندونيسيا

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

١. رسالة المؤسسات:

تمثلت رسائل مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إندونيسيا في أمرين. فقد أفادت أربع مؤسسات أن رسالتها تتمثل في تعليم اللغة العربية، وتأهيل خريجيها أكاديميّا ليتمكنوا من الالتحاق بالجامعات الخارجية. وأوضحت بقية المؤسسات أن رسالتها تتمحور حول تعليم العربية ونشر ثقافتها، وتدريس العلوم الإسلامية وقيمها، وتأهيل العلماء وتكوينهم علميّا.

٢. أهداف المؤسسات:

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

أ. تعليم اللغة العربية لأغراض التواصل في الحياة اليومية، والتعريف بالثقافة العربية الإسلامية.

ب. تعليم اللغة العربية لتأهيل الطلبة أكاديميّا.

ج. إعداد معلمي اللغة العربية وتأهيلهم.

د. تأهيل المترجمين المتمكنين لترجمة النصوص الدينية.

هـ. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

و. تعليم العلوم الإسلامية، وكتب التراث الإسلامي.

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

تنوعت مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إندونيسيا بين ٥ مراكز إسلامية، و٣ جامعات، ومركزين لتعليم اللغة، وفي الجدول (١,٢) ملخص لهذه الخصائص

الجدول ١,٢ : برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلبة المسجّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدّرجات العلميّة التي تقدّمها المؤسّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملًا
			إناث	ذكور				
جامعة	١٩٩٦	معتمدة	٣٦٩	٤١٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين
جامعة	١٩٩٧	غير معتمدة	٢٦٢٧	١٥٠٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين
جامعة	٢٠١٦	غير معتمدة	٩	٩	أكثر من ٥٠ طالبًا	درجة البكالوريوس	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	١٩٨٣	غير معتمدة	٣٠	٢٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	١٩٩٠	غير معتمدة	٨	١٢	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مركز إسلامي	٢٠٠٩	معتمدة	٠	٧٥٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٨	غير معتمدة	٤	١٥	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	نصف سنوي	٦-١٢ شهرًا
مركز إسلامي	٢٠٢٣	غير معتمدة	١٠٥	٠	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠١٥	غير معتمدة	٢٠	٥٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	شهري	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	٢٠١٨	غير معتمدة	٥٠	٧٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	شهري	أقل من ثلاثة أشهر

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

بيّنت الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في إندونيسيا معتمدة أكاديميًّا بنسبة ٢٠٪ فقط. كما بينت الدراسة أن عدد الطلبة الذكور المسجلين في برامج اللغة العربية حاليًا يتراوح بين ٩ طلاب في أحد المراكز الإسلامية و١٥٠٠ طالب في إحدى الكليات الجامعية، فيما يتراوح عدد الطالبات بين ٤ طالبات في أحد المراكز الإسلامية و٢٦٢٧ طالبة في إحدى الكليات الجامعية. وأما متوسط أعداد الخريجين من برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيتضح من الدراسة أنه يزيد عن ٥٠ طالبًا في تقدير ٨٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة، فيما يقدّر ١٠٪ منهم أنه يتراوح بين ١٠ و٢٠ طالبًا، أو يقلّ عن ١٠ طلاب، بنسبة متساوية لكل من التقديرين.

وأما المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية، فيتضح أن ٩٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة إتمام للبرنامج، و١٠٪ منها تمنح درجة البكالوريوس. وتعتمد ٧٠٪ من تلك المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي. وتتراوح المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية بين سنة واحدة إلى سنتين في ٤٠٪ من المؤسسات، وبين ٦ إلى ١٢ شهرًا في ٣٠٪ منها، وقد تمتد لأكثر من سنتين في ٢٠٪ من المؤسسات.

وتنتهج المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حدّ ما. فقد أشارت تسع من المؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة إلى أن اللغة العربية هي اللغة التي يجب على المنتمين للمؤسسة استخدامها في التدريس وفي التواصل داخل حرم المؤسسة، فيما أفادت مؤسسة واحدة أنها تنتهج سياسة الثنائية اللغوية فتسمح باستخدام اللغتين العربية والإندونيسية داخل حرم المؤسسة. وأظهرت الدراسة أيضًا أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمَد في بعض المؤسسات المستهدفة فقط وليس جميعها، ويتم بطرق وأساليب متنوعة، مثلما يظهر في الجدول (٢,٢):

الجدول ٢,٢: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٥	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٥	-
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
٢	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٢	٠
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٣	

مثلما يظهر في الجدول، تعتمد ٧٠٪ من المؤسسات المستهدفة اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل الاختبار جميع المهارات. ويتم إجراؤه بالطريقة الورقية في ٧١,٤٣٪ من المؤسسات التي تقيم اختبارا لتحديد المستوى، بينما يتم إجراؤه بواسطة الحاسب الآلي في ٢٨,٥٧٪ منها.

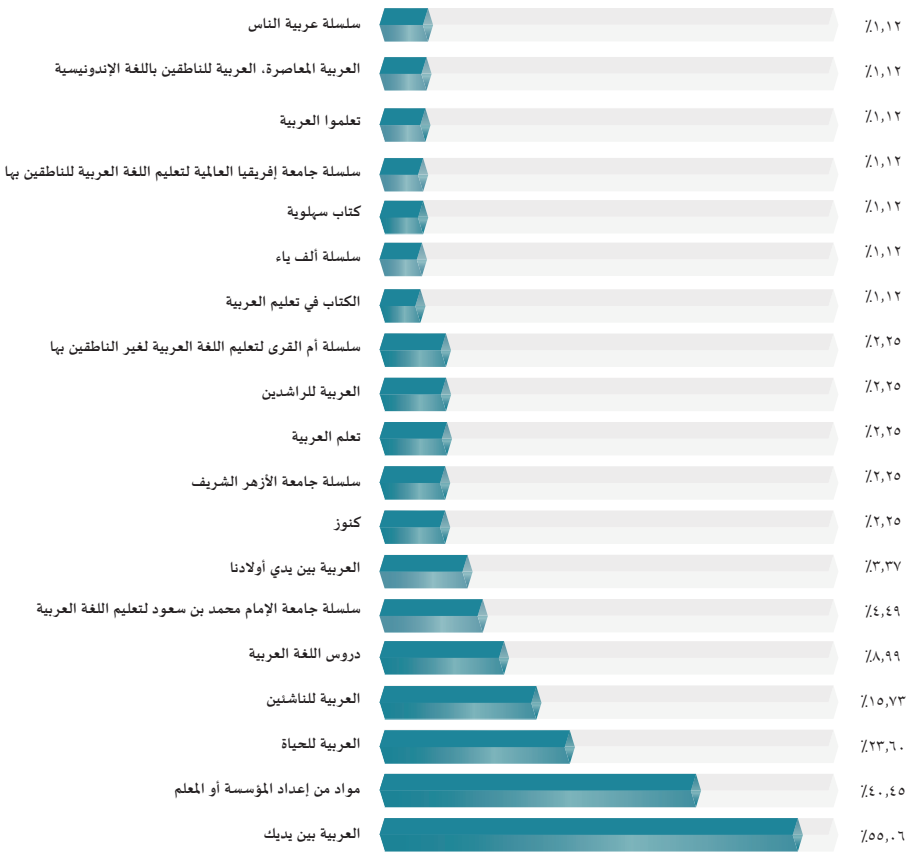
ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,٢) بيان للنتائج:

الجدول ٣,٢: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة		الإجمالي
	نعم	لا	
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٣	٧	١٠
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٥	٥	١٠
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	١٠	٠	١٠
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	١٠	٠	١٠

حيث يتبيّن أن المعمل اللُّغوي متوفر في ٣٠٪ فقط من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية إندونيسيا، وأن ٥٠٪ منها فقط تضم معملا للحاسب الآلي، فيما تتوفر المكتبة والوسائل التعليمية في جميعها.

الشكل ١,٢: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



تنوعت سلسلة الكتب المستخدمة أساسًا في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في إندونيسيا. وتبين الدراسة أن أكثرها استخدامًا هو كتاب "العربية بين يديك" بنسبة ٥٥,٠٦٪، يليه مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم بنسبة ٤٠,٤٥٪، ثم كتاب "العربية للحياة" بنسبة ٢٣,٦٠٪، فكتاب "العربية للناشئين" بنسبة ١٥,٧٣٪، ثم كتاب "دروس اللغة العربية" بنسبة ٨,٩٩٪، ف"سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" بنسبة ٤,٤٩٪، وكتاب "العربية بين يدي أولادنا" بنسبة ٣,٣٧٪. وتأتي بعدها خمسة كتب هي: "كنوز" و"سلسلة جامعة الأزهر الشريف" وكتاب "تعلم العربية" و"العربية للراشدين" و"سلسلة جامعة أم القرى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" بنسبة متساوية بينها قدرها ٢,٢٥٪، ثم سبعة كتب أخرى بنسبة متساوية قدرها ١,١٢٪

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إندونيسيا:

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في إندونيسيا، وعددهم ٢٨٢ طالبًا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,٢: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

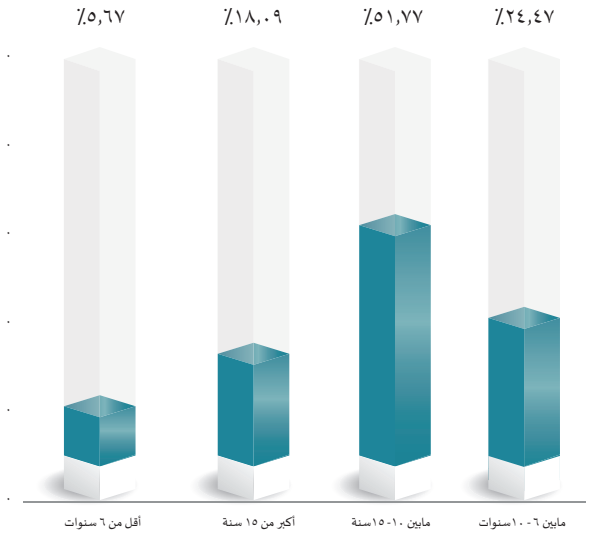
الجنس	ذكر	١٤٣	٥٠,٧١٪
	أنثى	١٣٩	٤٩,٢٩٪
	الإجمالي	٢٨٢	١٠٠٪
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٠	٠,٠٠٪
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٠	٠,٠٠٪
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	١١٦	٤١,١٣٪
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	١٤٧	٥٢,١٣٪
	أكبر من ٢٤ عامًا	١٩	٦,٧٤٪
	الإجمالي	٢٨٢	١٠٠٪

المرحلة الدراسية	الابتدائية	١	٪٠,٣٥
	المتوسطة	٣	٪١,٠٦
	الثانوية	٤٦	٪١٦,٣١
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	١٨٨	٪٦٦,٦٧
	دراسات عليا	٢	٪٠,٧١
	لا تدرس	٤٢	٪١٤,٨٩
	الإجمالي	٢٨٢	٪١٠٠
الجنسية	إندونيسيا	٢٨٠	٪٩٩,٢٩
	لا إجابة	٢	٪٠,٧١
	الإجمالي	٢٨٢	٪١٠٠
البلاد الأصلية	إندونيسيا	٢٧٢	٪٩٦,٤٥
	اليمن	٤	٪١,٤٢
	مصر	٢	٪٠,٧١
	الصين	٢	٪٠,٧١
	لا إجابة	٢	٪٠,٧١
	الإجمالي	٢٨٢	٪١٠٠
اللغة الأولى	اللغة الإندونيسية	٢٨٠	٪٩٩,٢٩
	اللغة العربية	١	٪٠,٣٥
	لا إجابة	١	٪٠,٣٥
	الإجمالي	٢٨٢	٪١٠٠
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة الإندونيسية	٢٧٧	٪٩٨,٢٣
	اللغة العربية	٣	٪١,٠٦
	لا إجابة	٢	٪٠,٧١
	الإجمالي	٢٨٢	٪١٠٠

بالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين في هذه الدراسة، نجد أنهم يتوزعون بحسب العمر إلى ثلاث فئات عمرية النسبة الكبرى منها لفئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا وقدرها ٥٢,١٣٪، تليها الفئة العمرية من ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٤١,١٣٪، فالفئة العمرية الأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ٦,٧٤٪. وكانت المشاركة للطلبة الذكور بنسبة ٥٠,٧١٪ مقارنة بنسبة الطالبات التي بلغت ٤٩,٢٩٪. ومثّل طلاب وطالبات المرحلة الجامعية الأغلبية بنسبة ٦٦,٦٧٪ مقارنة بطلبة المرحلة الثانوية الذين مثّلوا ١٦,٣١٪ من المشاركين. ويتضح من إجابات المشاركين أن ٩٩,٢٩٪ منهم يحملون الجنسية الإندونيسية، و٩٦,٤٥٪ منهم هم من أصول إندونيسية، فيما اختلفت البلدان الأصلية لقلة منهم. ويتضح من إجابات المشاركين أن اللغة الإندونيسية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٩٩,٢٩٪ منهم، ويتحدثون بها مع عائلاتهم، في حين يتحدث البقية اللغة العربية في

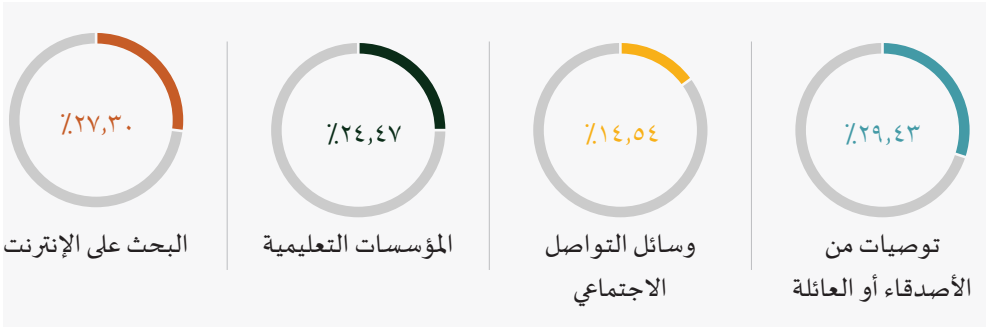
المنزل مع عائلاتهم، ونسبتهم ١,٠٦٪. وفي الشكل (٢,٢) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أوّلَ ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية:

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



حيث يتبيّن أن ٥١,٧٧٪ من الطلبة المشاركين بدؤوا بتعلم اللغة العربية وهم بين ١٠ و١٥ سنة من عمرهم، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦ إلى ١٠ سنوات، بنسبة ٢٤,٤٧٪، فالذين تجاوزت أعمارهم ١٥ سنة، بنسبة ١٨,٠٩٪، ثم الذين هم دون السادسة من عمرهم بنسبة ٥,٦٧٪. وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناء على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,٢):

الشكل ٣,٢: وسيلة معرفة الدارسين بشأن البرامج الملتحقين بها حاليًا



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن توصيات الأصدقاء جاءت في الصدارة بنسبة ٢٩,٤٣٪، ثم البحث على الإنترنت بنسبة ٢٧,٣٠٪، فجهود المؤسسة التعليمية بنسبة ٢٤,٤٧٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ١٤,٥٤٪.

الجدول ٥,٢: البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

نوع البرنامج	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مجاني	١٦	٥,٦٧٪
مدفوع	٢٦٦	٩٤,٣٣٪
الإجمالي	٢٨٢	١٠٠٪

وتظهر الدراسة أن النسبة الكبرى من برامج تعليم اللغة العربية في إندونيسيا هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٩٤,٣٣٪ من الطلبة المشاركين في الدراسة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ٥,٦٧٪ منهم.

الجدول ٦,٢: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

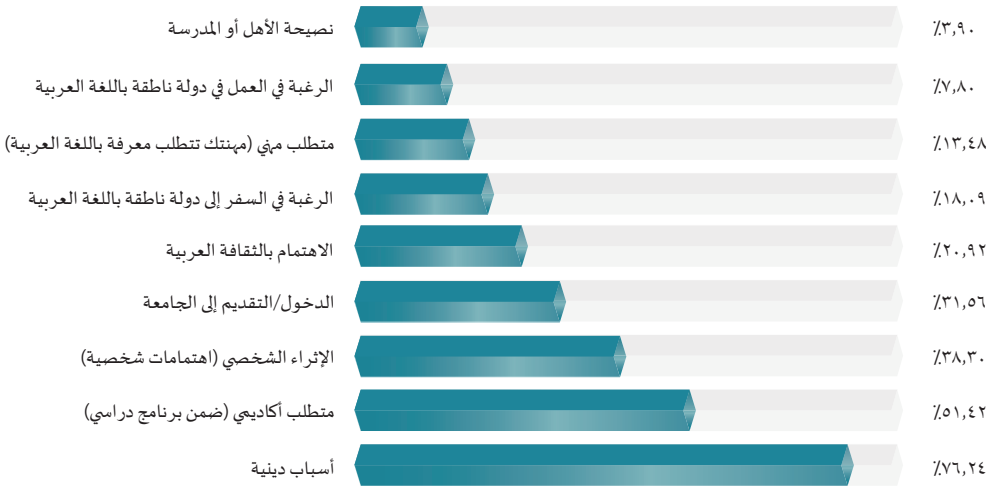
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	٢٧٩	٪٩٨,٩٤
نعم	٣	٪١,٠٦
الإجمالي	٢٨٢	٪١٠٠

وفيما يخص مدى مشاركتهم في برامج الانغماس اللُّغوي من قبل، فقد ذكر ٩٨,٩٤٪ من الطلبة المشاركين أنهم لم يسبق لهم أن شاركوا في تلك البرامج، في مقابل ١,٠٦٪ سبق لهم أن شاركوا في برامج الانغماس اللُّغوي.

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديد تلك الدوافع، غير أن الأسباب الدينية تصدرت تلك الدوافع، بالنسبة إلى ٧٦,٢٤٪ من الطلبة المشاركين، وكان المتطلب الأكاديمي هو الأهم بالنسبة إلى ٥١,٤٢٪، ثم دافع الإثراء الشخصي بالنسبة إلى ٣٨,٣٠٪، ويليها مباشرة التقديم على الجامعة بنسبة ٣١,٥٦٪ ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٢٠,٩٢٪، ثم الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية بنسبة ١٨,٠٩٪. وفي الشكل (٤,٢) تفصيل لهذه النتائج:

الشكل ٤,٢: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



ومن خلال خمسة أسئلة محدَّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٧,٢) تلخيص لتلك النتائج مرتّبةً تنازليّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال. ويظهر منها أن أهمية اللغة العربية تأتي من حيث ارتباطها الوثيق بالجانب الديني، وبأهميتها في حياتهم الأكاديمية والعملية. ويوافق أكثر من ٩١٪ من الطلبة المشاركين على أن الدافع الديني عامل رئيس في تحفيزهم لتعلم اللغة العربية. ويرى أكثر من ٨٦٪ من المشاركين أن مهاراتهم في اللغة العربية تعزز من تطورهم الوظيفي، فيما يرى أكثر من ٨٥٪ منهم أن للغة العربيَّة دورا مهمّا في تعزيز التفاهم الثقافي، ويجد ما يقرب من ٨٥٪ من المشاركين أن إتقان اللغة العربية يعد أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال الدراسة والمهنة، خاصة وأن الطلب يتزايد على مهارات اللغة العربيَّة في سوق العمل بحسب ما يراه ٧٧٪ من الطلبة المشاركين.

الجدول ٧,٢: تصورات الدارسين حول أهميّة تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية	١٨٢	٨٢	١٣	٣	٢	٢٨٢	٤,٥٦	٠,٤٩	٠,٧	٪٩١,١٣	٣٧,٤٢	أوافق بشدة
		٪٦٤,٥٤	٪٢٩,٠٨	٪٤,٦١	٪١,٠٦	٪٠,٧١	٪١٠٠						
٢	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيَّة من تطوري الوظيفي	١٢٦	١٣٠	١٩	٦	١	٢٨٢	٤,٣٣	٠,٥٢	٠,٧٢	٪٨٦,٥٢	٣٠,٧٤	أوافق بشدة
		٪٤٤,٦٨	٪٤٦,١٠	٪٦,٧٤	٪٢,١٣	٪٠,٣٥	٪١٠٠						
٣	للغة العربيَّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي	١٠٩	١٤٣	٢٤	٦	٠	٢٨٢	٤,٢٦	٠,٤٩	٠,٧	٪٨٥,١٨	٣٠,٢	أوافق بشدة
		٪٣٨,٦٥	٪٥٠,٧١	٪٨,٥١	٪٢,١٣	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٤	يعد إتقان اللغة العربيَّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي	١٠٣	١٤٧	٢٧	٥	٠	٢٨٢	٤,٢٣	٠,٤٨	٠,٦٩	٪٨٤,٦٨	٣٠	أوافق بشدة
		٪٣٦,٥٢	٪٥٢,١٣	٪٩,٥٧	٪١,٧٧	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٥	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيَّة في سوق العمل	٤٢	١٧٧	٤٤	١٧	٢	٢٨٢	٣,٨٥	٠,٥٩	٠,٧٧	٪٧٧,٠٢	١٨,٦٤	أوافق
		٪١٤,٨٩	٪٦٢,٧٧	٪١٥,٦٠	٪٦,٠٣	٠,٧١٪	٪١٠٠						

من خلال الجدول (٧,٢)، يعد الدين من الدوافع الرئيسة إلى تعليم اللغة العربية، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٦٤,٥٤٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٢٩,٠٨٪. فالإجابة (محايد) بنسبة ٤,٦١٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٩١,١٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٥٦، وانحراف معياري قدره ٠,٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق بشدة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في إندونيسيا.

وأما بالنسبة لأهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، وبلغت ٤٦,١٠٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٤٤,٦٨٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٦,٥٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في التطور الوظيفي في رأي الطلبة المشاركين.

وأما في الجانب الثقافي، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٠,٧١٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٨,٦٥٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,١٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٦، وانحراف معياري قدره ٠,٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق بشدة «؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٥٢,١٣٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٦,٥٢٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٤,٦٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٣، وانحراف معياري قدره ٠,٦٩، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة.

وعن دور تعلم اللغة ودورها في سوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٦٢,٧٧٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ١٥,٦٠٪، ثم الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ١٤,٨٩٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٧,٠٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٥، وانحراف معياري قدره ٠,٧٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في إندونيسيا من وجهة نظر الطلبة المشاركين.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,٢) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في جمهورية إندونيسيا؛ وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية.

الجدول ٨,٢: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل	١١٦	١٤٥	١٧	٣	١	٢٨٢	٤,٣٢	٠,٤٤	٠,٦٧	٨٦,٣٨٪	٣٣,٢٣	راضٍ جدًّا
		٤١,١٣٪	٥١,٤٢٪	٦,٠٣٪	١,٠٦٪	٠,٣٥٪							
٢	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج	١٠٥	١٥٠	٢٤	١	٢	٢٨٢	٤,٢٦	٠,٤٧	٠,٦٨	٨٥,١٨٪	٣٠,٨٨	راضٍ جدًّا
		٣٧,٢٣٪	٥٣,١٩٪	٨,٥١٪	٠,٣٥٪	٠,٧١٪							
٣	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية	١٠٤	١٤٦	٢٧	٤	١	٢٨٢	٤,٢٣	٠,٥	٠,٧١	٨٤,٦٨٪	٢٩,٣٥	راضٍ جدًّا
		٣٦,٨٨٪	٥١,٧٧٪	٩,٥٧٪	١,٤٢٪	٠,٣٥٪							
٤	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب	١٠٦	١٤١	٣٠	٣	٢	٢٨٢	٤,٢٣	٠,٥٤	٠,٧٣	٨٤,٥٤٪	٢٨,١١	راضٍ جدًّا
		٣٧,٥٩٪	٥٠٪	١٠,٦٤٪	١,٠٦٪	٠,٧١٪							
٥	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويّة وتقدُّمي بنّاءَة	٩٣	١٥٣	٣٢	٣	١	٢٨٢	٤,١٨	٠,٤٨	٠,٧	٨٣,٦٩٪	٢٨,٥٩	راضٍ
		٣٢,٩٨٪	٥٤,٢٦٪	١١,٣٥٪	١,٠٦٪	٠,٣٥٪							
٦	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية	٧٩	١٦٣	٣٧	٣	٠	٢٨٢	٤,١٣	٠,٤٤	٠,٦٦	٨٢,٥٥٪	٢٨,٦٢	راضٍ
		٢٨,٠١٪	٥٧,٨٠٪	١٣,١٢٪	١,٠٦٪	٠,٠٠٪							
٧	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا	٩٦	١٣٧	٤١	٧	١	٢٨٢	٤,١٣	٠,٦	٠,٧٧	٨٢,٧٪	٢٤,٦٢	راضٍ
		٣٤,٠٤٪	٤٨,٥٨٪	١٤,٥٤٪	٢,٤٨٪	٠,٣٥٪							
٨	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها	٨٧	١٤٩	٤٠	٤	٢	٢٨٢	٤,١٢	٠,٥٦	٠,٧٥	٨٢,٣٤٪	٢٥,١٢	راضٍ
		٣٠,٨٥٪	٥٢,٨٤٪	١٤,١٨٪	٢,٤٨٪	٠,٧١٪							
٩	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية	٧٥	١٦٥	٣٩	٢	١	٢٨٢	٤,١	٠,٤٥	٠,٦٧	٨٢,٠٦٪	٢٧,٤٨	راضٍ
		٢٦,٦٠٪	٥٨,٥١٪	١٣,٨٣٪	٠,٧١٪	٠,٣٥٪							
١٠	أنا راضٍ تمامًا عن بيئة الفصل الدّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا	٨٩	١٣٧	٤٧	٨	١	٢٨٢	٤,٠٨	٠,٦٢	٠,٧٩	٨١,٦٣٪	٢٣,٠٤	راضٍ
		٣١,٥٦٪	٤٨,٥٨٪	١٦,٦٧٪	٢,٨٤٪	٠,٣٥٪							
١١	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب	٦٦	١٦٤	٤٩	٢	١	٢٨٢	٤,٠٤	٠,٤٧	٠,٦٨	٨٠,٧١٪	٢٥,٤٥	راضٍ
		٢٣,٤٠٪	٥٨,١٦٪	١٧,٣٨٪	٠,٧١٪	٠,٣٥٪							
١٢	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية	٦٨	١٦٣	٤٥	٥	١	٢٨٢	٤,٠٤	٠,٥	٠,٧١	٨٠,٧١٪	٢٤,٥٣	راضٍ
		٢٤,١١٪	٥٧,٨٠٪	١٥,٩٦٪	١,٧٧٪	٠,٣٥٪							

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١٣	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم	٨٢	١٤٤	٤١	١٤	١	٢٨٢	٤,٠٤	٠,٦٧	٠,٨٢	٨٠,٧١٪	٢١,٣١	راضٍ
		٢٩,٠٨٪	٥١,٠٦٪	١٤,٥٤٪	٤,٩٦٪	٠,٧١٪							
١٤	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويَّة (مثل معامل لمهارات اللغة)	٩٦	١١٠	٦٧	٧	٢	٢٨٢	٤,٠٣	٠,٧٤	٠,٨٦	٨٠,٦٤٪	٢٠,١٤	راضٍ
		٣٤,٠٤٪	٣٩,٠١٪	٢٣,٧٦٪	٢,٤٨٪	٠,٧١٪							
١٥	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة	٨٣	١٢٩	٤٩	١٦	٥	٢٨٢	٣,٩٥	٠,٨٥	٠,٩٢	٧٩,٠٨٪	١٧,٣٥	راضٍ
		٢٩,٤٣٪	٤٥,٧٤٪	١٧,٣٨٪	٥,٦٧٪	١,٧٧٪							
١٦	المرافق العامَّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة	٤٢	١٩٤	٣٧	٦	٣	٢٨٢	٣,٩٤	٠,٤٦	٠,٦٨	٧٨,٨٧٪	٢٣,٤١	راضٍ
		١٤,٨٩٪	٦٨,٧٩٪	١٣,١٢٪	٢,١٣٪	١,٠٦٪							

فيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥١,٤٢٪، تليها الإجابة «راضٍ جدا» بنسبة ٤١,١٣٪، وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٦,٣٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٢، وانحراف معياري قدره ٠,٦٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في إندونيسيا.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٣,١٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٧,٢٣٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,١٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٦، وانحراف معياري قدره ٠,٦٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في إندونيسيا.

وفيما يتعلق بمنهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥١,٧٧٪، تليها الإجابة

(راضٍ جدا) بنسبة ٣٦,٨٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٤,٦٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧١، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في إندونيسيا وتوافقها مع أهدافهم.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٠٪، تليها الإجابة (راضٍ جدًّا) بنسبة ٣٧,٥٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٤,٥٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٣. وكان الاتجاه السائد للعينة» راضٍ جدا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربي في إندونيسيا.

وبخصوص رأي الطلبة حول تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٤,٢٦٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٢,٩٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١١,٣٥٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٣,٦٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٨، وانحراف معياري قدره ٠,٧٠، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في إندونيسيا.

وفيما يتعلق بمدى وجود أنشطة غير صفية تدعم تعلّمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٧,٨٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٨,٠١٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٣,١٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٢,٥٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٣، وانحراف معياري قدره ٠,٦٦. وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو «الرضا».

وفيما يخص القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٨,٥٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٤,٠٤٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٤,٥٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٢,٧٠٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٣ وانحراف معياري قدره ٠,٧٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا في رأي الطلبة المشاركين.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين إجابات

الطلبة، وقدرها ٤٨,٥٨٪، تليها الإجابة «راض جدا» بنسبة ٣٤,٠٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٢,٣٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٢، وانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»، مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في إندونيسيا ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب المشاركين في البرنامج، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٢,٨٤٪، تليها الإجابة «راض جدا» بنسبة ٣٠,٨٥٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٤,١٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٢,٠٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٠، وانحراف معياري قدره ٠,٦٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»، مما يدل على رضا الطلبة عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٨,٥١٪، تليها الإجابة «راض جدا» بنسبة ٢٦,٦٠٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٣,٨٣٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨١,٦٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٨، وانحراف معياري قدره ٠,٧٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»، مما يدل على رضا الطلبة التام عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في إندونيسيا، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة وبلغت ٥٨,١٦٪، وتليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٣,٤٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٧١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٤، وانحراف معياري قدره ٠,٦٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدلّ على رضا الطلبة عن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في إندونيسيا.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٧,٨٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٤,١١٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٥,٩٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٧١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٤، وانحراف معياري قدره ٠,٧١. وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في إندونيسيا.

وفيما يتعلق برأي الطلبة المشاركين حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٣٩,٠١٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٤,٠٤٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,٧٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٦٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٣، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين عن مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٩,٠١٪، تليها الإجابة «راض جدا» بنسبة ٣٤,٠٤٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,٧٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٧١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٤، وانحراف معياري قدره ٠,٨٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا».

وفيما يتعلق بمدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٥,٧٤٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٩,٤٣٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٧,٣٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٩,٠٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا».

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٧,٧٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٤,٨٩٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٣,١٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٨,٨٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٤، وانحراف معياري قدره ٠,٦٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في إندونيسيا.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكناهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٩,٢) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٩,٢: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	٢٢٤	٥٨	٢٨٢
		٪٧٩,٤٣	٪٢٠,٥٧	٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	٢٣٣	٤٩	٢٨٢
		٪٨٢,٦٢	٪١٧,٣٨	٪١٠٠
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسْكُنُ؟	٤٦	٢٣٦	٢٨٢
		٪١٦,٣١	٪٨٣,٦٩	٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	١٠٥	١٧٧	٢٨٢
		٪٣٧,٢٣	٪٦٢,٧٧	٪١٠٠
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	٣٦	٢٤٦	٢٨٢
		٪١٢,٧٧	٪٨٧,٢٣	٪١٠٠

ففيما يتعلق بالمحتوى التعليمي على الإنترنت ومدى تلبيته لحاجاتهم التعليمية، أجاب ٧٩,٤٣٪ من الطلبة المشاركين بـ «نعم»، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ٢٠,٥٧٪ منهم، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم.

وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، أجاب ٨٢,٦٢٪ من الطلبة المشاركين بـ«نعم»، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ١٧,٣٨٪ منهم، أن الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على الإنترنت غير ممكن حيث يسكنون.

وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٨٣,٦٩٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب ١٦,٣١٪ منهم بأن الصحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث يسكنون.

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث

يسكنون، فقد أجاب ٦٢,٧٧٪ من الطلبة المشاركين بأن الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة غير متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب ٣٧,٢٣٪ منهم بأن الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة متاح بسهولة حيث يسكنون.

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم، فقد أجاب ٨٧,٢٣٪ من الطلبة المشاركين بأن الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة غير متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب ١٢,٧٧٪ منهم بأن الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة متاح بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

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

أعرب أغلب الطلبة المشاركين عن رضاهم عن البرامج التي يدرسون فيها، وعللوا ذلك الرضا في أغلب إجاباتهم بمستوى الكفاءة اللغوية التي وصلوا إليها بعد التحاقهم بتلك البرامج، ومنهم من عزا ذلك الرضا للمؤسسة وما توفره للمتعلمين من بيئة متكاملة إلى حد ما. وهناك من رأى أن قدرة البرنامج على إيجاد بيئة مناسبة للتحدث بالعربية والتواصل من خلالها أمر يشعره بالرضا. لكن من المتعلمين من أعربوا عن عدم رضاهم عن البرامج؛ وذلك أساسًا لأن مستوى الكفاءة اللغوية التي لديهم في العربية لم يتطور رغم طول المدة التي تستغرقها تلك البرامج. ومنهم من رأى في كثافة عدد الساعات اليومية للبرنامج في غالب الأيام أمرًا يدعو إلى عدم الرضا.

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

أفاد الطلبة المشاركون بأن تطور كفاءتهم اللغوية في العربية يعدّ أجمل تجربة إيجابية مروا بها منذ انضمامهم لتلك البرامج. وأفاد آخرون أن البرامج التي ينتمون إليها تستخدم بعض الإستراتيجيات لتعزيز مستواهم في اللغة العربية وتطويره، مثل إستراتيجية (تدريس الأقران) -حسب وصفهم -التي تتيح للمتعلم أن يكون معلمًا لبعض زملائه في بعض الجوانب التي تصعب

علمهم؛ ولذا وجدوا في هذا التعليم التعاوني تجربة جميلة واستثنائية أتاحت لهم ممارسة اللغة بشكل أكبر من كونهم مجرد متعلمين. ومن التجارب الإيجابية التي أشار إليها المتعلمون ما تتيحه بعض البرامج من فرص لمتابعة الدروس على الشبكة أو على منصة خاصة بالبرنامج، وهي فرصة سانحة في رأيهم لمراجعة الدروس في كل وقت. وذكر بعض الطلبة كذلك أن الكفاءة التي يتميز بها بعض معلميهم في تلك البرامج والتحفيز الذي يجدونه منهم للاستمرار في تطوير كفاءتهم اللغوية يعدّ تجربة إيجابية مروا به منذ التحاقهم بتلك البرامج.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

وصف بعض الطلبة المشاركين تفاعلهم مع معلميهم بالجيد، وأفاد بعضهم الآخر أن ذلك التفاعل ينحصر في الإجابة على الأسئلة التي يطرحونها. لكن هناك منهم من أشادوا بالتفاعل الكبير بينهم وبين مدرسيهم حين تكون اللغة المستخدمة للتواصل داخل الفصل أو خارجه هي اللغة الإندونيسية، ولذا فلا يمكنهم أن يكونوا دقيقين في الإجابة حول هذا الأمر لو كانت اللغة العربية هي المستخدمة. وهناك من الطلبة من ذكروا أن التفاعل يكون كبيرًا جدّا حين يكون المعلم نفسه مشرفًا على المتعلمين في السكن الذي يوفره لهم البرنامج؛ حيث يتاح لهم قدر من التفاعل المباشر في أوقات وسياقات مختلفة مع معلميهم.

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

يرى معظم الطلبة المشاركين أن في المناهج التي تقدمها تلك البرامج ما يلبي احتياجاتهم ويحقق أهدافهم. ومنهم أيضًا من رأى أن تلك المناهج تتوافق إلى حدٍّ ما مع أهدافهم لكنها لا تزال بحاجة إلى تحسين وتطوير لا سيما في المحتوى الثقافي، وبعض الجوانب التطبيقية. ورأت فئة قليلة منهم أن المناهج التي تعتمدها تلك البرامج لا تتوافق مع أهدافهم واحتياجاتهم لا سيما عندما يلاحظون اختلافًا كبيرا بين ما تقدمه البرامج التي ينتمون إليها والبرامج الأخرى.

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

تنوعت أهداف الطلبة المشاركين حول هذا الأمر، لكنهم أجمعوا على أن لديهم أهدافًا يودون تحقيقها خصوصًا فيما يتعلق بمعرفتهم عن ثقافة البلدان الناطقة بالعربية، وخصوصًا ما يتصل بثقافة المأكل والملبس، وأساليب التواصل اليومي. ومنهم من أعرب عن رغبته في تعلُّم اللهجات العربية التي قد تكون في رأيهم مدخلا مهمّا لفهم الثقافة. ومن الطلبة المشاركين كذلك

من أبدوا رغبتهم في التعرف على الثقافة الإسلامية بشكل عام، والثقافة التي يحملها الأدب العربي بكافة أشكاله قديمًا وحديثًا. وأما عن مدى إسهام البرامج التي ينتمون إليها في تلبية تلك الأهداف، فقد أفاد معظم الطلبة أن برامجهم لا تزال قاصرة بشكل كبير عن تحقيق هذا الأمر باستثناء بعض الجهود الفردية التي يبذلها بعض المدرسين المتميزين.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية إندونيسيا:

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

شارك في الاستبانة ٨٩ معلماً من عدة مؤسسات تعليمية تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في إندونيسيا. وتمثّل نسبة الذكور منهم ٨٠,٩٠٪ من المشاركين في حين يمثل الإناث ١٩,١٠٪ من المشاركين. وتتراوح أعمارهم ما بين ٣١ إلى ٤٠ عامًا بنسبة ٤١,٥٧٪ تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ إلى ٥٠عامًا، بنسبة ٣١,٤٦٪، ثم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٢٤ إلى ٣٠ عامًا بنسبة ٢١,٣٥٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرسين، ونسبتهم ٥٨,٤٣٪ يحملون شهادة الماجستير، تليهم فئة الذين يحملون شهادة البكالوريوس بنسبة ٢٢,٤٧٪، ثم الذين يحملون شهادة الدكتوراه بنسبة ١٩,١٠٪. ومن الملاحظ أن ٩٨,٨٨٪ من المعلمين المشاركين يحملون الجنسية الإندونيسية، ومنهم نسبة ضئيلة قدرها ١,١٢٪ ممن يحملون الجنسية السودانية. كما أن ٨٩,٨٩٪ من هؤلاء بلدهم الأصلي هو إندونيسيا، وتتوزع أصول النسبة الباقية على كل من: مصر (٢,٢٥٪)، والمملكة العربية السعودية والسودان (بنسبة متساوية قدرها ١,١٢٪). واللغة الإندونيسية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٩٧,٧٥٪ منهم، في حين أن ٢,٢٥٪ منهم لغتهم الأولى هي اللغة العربية. وبينت الدراسة أخيرا أن ٨٥,٣٩٪ لديهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية، في حين أن ١٤,٦١٪ ليس لديهم مؤهل في هذا التخصص. وفي الجدول (١٠,٢) تلخيص لهذه الخصائص:

الجدول ١٠,٢: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٧٢	٪٨٠,٩٠
	أنثى	١٧	٪١٩,١٠
	الإجمالي	٨٩	٪١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	٣	٪٣,٣٧
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	١٩	٪٢١,٣٥
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	٣٧	٪٤١,٥٧
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٢٨	٪٣١,٤٦
	أكثر من ٥٠ عامًا	٢	٪٢,٢٥
	الإجمالي	٨٩	٪١٠٠
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	٠	٪٠,٠٠
	بكالوريوس	٢٠	٪٢٢,٤٧
	ماجستير	٥٢	٪٥٨,٤٣
	دكتوراه	١٧	٪١٩,١٠
	الإجمالي	٨٩	٪١٠٠
الجنسية	إندونيسيا	٨٨	٪٩٨,٨٨
	السودان	١	٪١,١٢
	الإجمالي	٨٩	٪١٠٠
البلاد الأصلية	إندونيسيا	٨٠	٪٨٩,٨٩
	مصر	٢	٪٢,٢٥
	السودان	١	٪١,١٢
	المملكة العربية السعودية	١	٪١,١٢
	لا إجابة	٥	٪٥,٦٢
	الإجمالي	٨٩	٪١٠٠
اللغة الأولى	اللغة الإندونيسية	٨٧	٪٩٧,٧٥
	اللغة العربية	٢	٪٢,٢٥
	الإجمالي	٨٩	٪١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	١٣	٪١٤,٦١
	نعم	٧٦	٪٨٥,٣٩
	الإجمالي	٨٩	٪١٠٠

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

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

الشكل ٥,٢: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة

أما عن عدد سنوات العمل في المؤسسات الحالية، فالنسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٤٢,٧٠٪، تتراوح فترة عملهم فيها بين ١١ إلى ٢٠ سنة، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ٤ إلى ١٠ سنوات، بنسبة ٣٣,٧١٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين سنة واحدة و٣ سنوات، بنسبة ٢٢,٤٧٪. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ١,١٢٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة.

الشكل ٦,٢: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

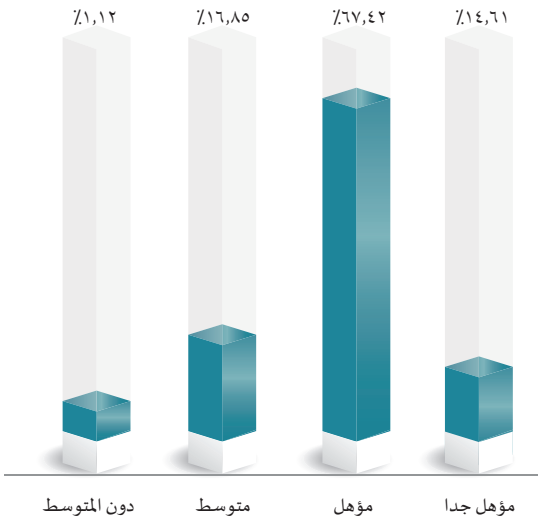
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٤,٩٤٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في إندونيسيا لديهم خبرة في المجال تزيد عن ١٠ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٠,٣٤٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين سنة واحدة و٥ سنوات، ونسبة أخرى قدرها ٢٤,٧٢٪ لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين ٥ و١٠ سنوات.

الجدول ١١,٢: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤٠	٤٤,٩٤٪
نعم	٤٩	٥٥,٠٦٪
الإجمالي	٨٩	١٠٠٪

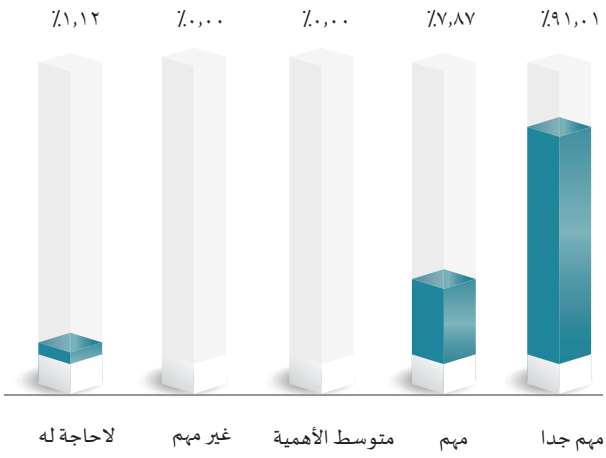
وتبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبرى من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٥٥,٠٦٪، سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين لم يسبق لـ ٤٤,٩٤٪ منهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧,٢: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



كما تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٦٧,٤٢٪، يرون أنهم «مؤهلون» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ١٦,٨٥٪ يرون أنهم « مؤهلون بدرجة متوسطة» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ١٤,٦١٪ يرون أنهم «مؤهلون جدا» لهذه الوظيفة.

الشكل ٨,٢: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٩١,٠١٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في إندونيسيا يرون أن ذلك أمر «مهم جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٧,٨٧٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهمّ»، فيما رأى ١,١٢٪ منهم أن ذلك الأمر «لا حاجة لهم» في ذلك.

الجدول ١٢,٢: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

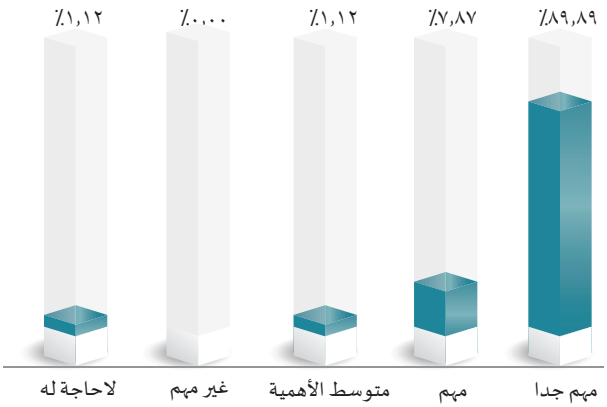
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٨	٪٢٠,٢٢
نعم	٧١	٪٧٩,٧٨
الإجمالي	٨٩	٪١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من أعضاء العينة، وقدرها ٧٩,٧٨٪، سبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن نسبة ثانية قدرها ٢٠,٢٢٪ لم يسبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

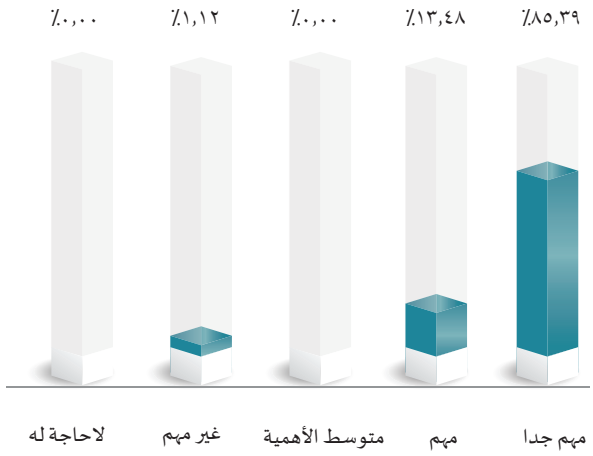
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين المشاركين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ٩,٢ : مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



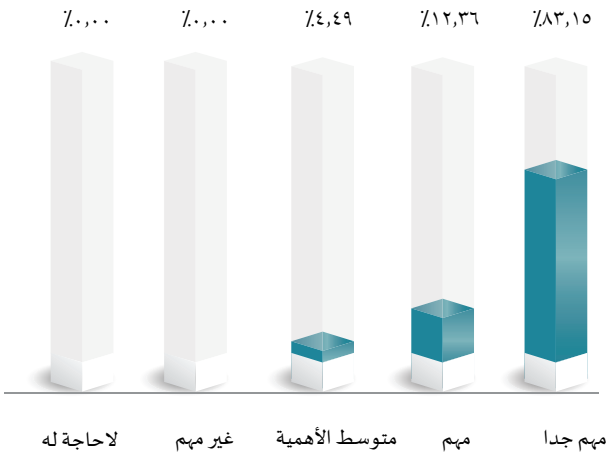
بخصوص طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، رأت نسبة كبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٨٩,٨٩٪، أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جدا»، فيما رأى ٧,٨٧٪ منهم أنها «مهمّة»، و١,١٢ ٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية» أو أمر «لا حاجة له».

الشكل ١٠,٢: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



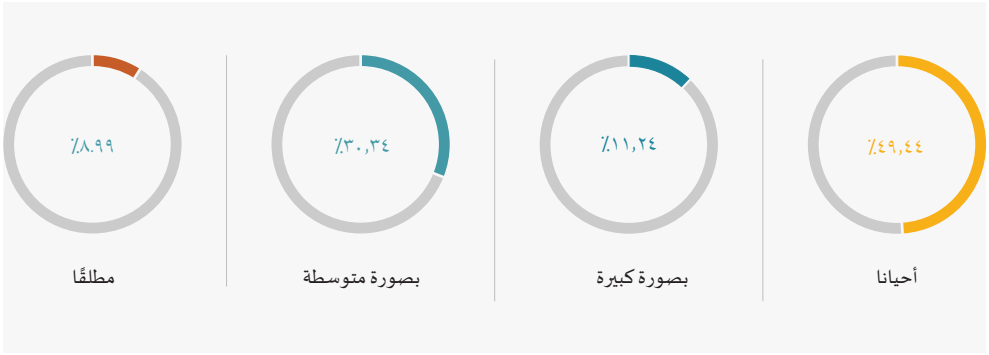
وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى ٨٥,٣٩٪ من أعضاء العينة أنها «مهمة جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ١٣,٤٨٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ١,١٢٪ أنها «غير مهمة».

الشكل ١١,٢: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٨٣,١٥٪ من المدرسين المستهدفين يرون أن ذلك «مهمّ جدا»، تليهم نسبة قدرها ١٢,٣٦٪ يرون أنها «مهمة»، فيما يرى ٤,٤٩٪ منهم أنها « متوسطة الأهمية».

الشكل ١٢,٢: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات أن ٤٩,٤٤٪ من المدرسين المشاركين يستعينون بها «أحيانا»، تليهم نسبة قدرها ٣٠,٣٤٪ منهم يستعينون بها «بدرجة متوسطة «، تليهم نسبة قدرها ١١,٢٤٪ منهم يستعينون بها بدرجة «كبيرة»، فنسبة أخرى قدرها ٨,٩٩٪ منهم لا يستعينون بها «مطلقًا».

الجدول ١٣,٢: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٤	٪١٥,٧٣
نعم	٧٥	٪٨٤,٢٧
الإجمالي	٨٩	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٣,٢) أن نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين قدرها ٨٤,٢٧٪، يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ١٥,٧٣٪، لا يستفيدون منها.

الجدول ١٤,٢: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٢	٪١٣,٤٨
نعم	٧٧	٪٨٦,٥٢
الإجمالي	٨٩	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٤,٢) أن نسبة كبيرة من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٨٦,٥٢٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ١٣,٤٨٪، لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٥,٢: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٠	٪١١,٢٤
نعم	٧٩	٪٨٨,٧٦
الإجمالي	٨٩	٪١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٥,٢) أن ٨٨,٧٦٪ من المدرسين المشاركين يستخدمونها في أثناء التدريس، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١١,٢٤٪.

الجدول ١٦,٢: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٠	٪١١,٢٤
نعم	٧٩	٪٨٨,٧٦
الإجمالي	٨٩	٪١٠٠

وتبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن ترجمة الجمل إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس شائعة جدا لديهم؛ وذلك بنسبة ٨٨,٧٦٪ منهم، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١١,٢٤٪.

الجدول ١٧,٢: مدى توظيف المواقف الحقيقة في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٧	٪٧,٨٧
نعم	٨٢	٪٩٢,١٣
الإجمالي	٨٩	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٧,٢) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى ٩٢,١٣٪ منهم، ولا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٧,٨٧٪.

الجدول ١٨,٢: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٧	٪٧,٨٧
نعم	٨٢	٪٩٢,١٣
الإجمالي	٨٩	٪١٠٠

ويتبين أيضًا أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٩٢,١٣٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٧,٨٧٪.

الجدول ١٩,٢: مدى دمج استراتيجيّات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١	١,١٢٪
نعم	٨٨	٩٨,٨٨٪
الإجمالي	٨٩	١٠٠٪

وتوضح البيانات في الجدول (١٩,٢) أن ٩٨,٨٨٪ من المدرسين المشاركين يطبقون إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١,١٢٪.

الشكل ١٣,٢: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية

وتوضح البيانات في الشكل (١٣,٢) أن نسبة قدرها ٥٧,٣٠٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٣٣,٧١٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة التدريسية، فنسبة منهم قدرها ٨,٩٩٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تقل عن ٢٠٪ من الحصة الدراسية.

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

في هذا الجزء من الدراسة، سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبتهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهامّ الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (٢٠,٢) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ٢٠,٢: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	التواصُل مع الطلبة فعّال وسهل	٥١	٣٢	٦	٠	٠	٨٩	٤,٥١	٠,٣٨	٠,٦٢	٩٠,١١٪	٢٢,٨٩	أوافق بشدّة
		٥٧,٣٠٪	٣٥,٩٦٪	٦,٧٤٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعّال وسهل	٤١	٤٦	١	١	٠	٨٩	٤,٤٣	٠,٣٣	٠,٥٨	٨٨,٥٤٪	٢٣,٢٦	أوافق بشدّة
		٤٦,٠٧٪	٥١,٦٩٪	١,١٢٪	١,١٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم	٣٠	٥٤	٤	١	٠	٨٩	٤,٢٧	٠,٣٥	٠,٦	٨٥,٣٩٪	٢٠,١٢	أوافق بشدّة
		٣٣,٧١٪	٦٠,٦٧٪	٤,٤٩٪	١,١٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	تُلبّي الموارد والمواد التعليميّة احتياجاتي التدريسية	٣٣	٤٣	١٢	١	٠	٨٩	٤,٢١	٠,٥	٠,٧١	٨٤,٢٧٪	١٦,١	أوافق بشدّة
		٣٧,٠٨٪	٤٨,٣١٪	١٣,٤٨٪	١,١٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة	٢٤	٤٩	١١	٥	٠	٨٩	٤,٠٣	٠,٦٢	٠,٧٩	٨٠,٦٧٪	١٢,٤١	أوافق
		٢٦,٩٧٪	٥٥,٠٦٪	١٢,٣٦٪	٥,٦٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٦	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيّة	٥	٧٧	٤	٢	١	٨٩	٣,٩٣	٠,٢٩	٠,٥٤	٧٨,٦٥٪	١٦,٤	أوافق
		٥,٦٢٪	٨٦,٥٢٪	٤,٤٩٪	٢,٢٥٪	١,١٢٪	١٠٠٪						
٧	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية	٢٠	٤١	٢٧	١	٠	٨٩	٣,٩	٠,٥٦	٠,٧٥	٧٧,٩٨٪	١١,٣	أوافق
		٢٢,٤٧٪	٤٦,٠٧٪	٣٠,٣٤٪	١,١٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

٨	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ	٤	٦٨	١٣	٣	١	٨٩	٣,٨	٠,٣٩	٠,٦٢	٪٧٥,٩٦	١٢,١١	أوافق
		٪٤,٤٩	٪٧٦,٤٠	٪١٤,٦١	٪٣,٣٧	٪١,١٢	٪١٠٠						
٩	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين	٢٠	٣٩	٢١	٩	٠	٨٩	٣,٧٩	٠,٨٢	٠,٩١	٪٧٥,٧٣	٨,١٩	أوافق
		٪٢٢,٤٧	٪٤٣,٨٢	٪٢٣,٦٠	٪١٠,١١	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
١٠	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافيّة عليهم	١١	٥٤	١٦	٨	٠	٨٩	٣,٧٦	٠,٦١	٠,٧٨	٪٧٥,٢٨	٩,٢٥	أوافق
		٪١٢,٣٦	٪٦٠,٦٧	٪١٧,٩٨	٪٨,٩٩	٪٠,٠٠	٪١٠٠						

فيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالا وسهلا»، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٧,٣٠٪ من المدرسين المشاركين «موافقون بشدة» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٥,٩٦٪ منهم «موافقون»، فنسبة منهم قدرها ٦,٧٤٪ «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٥١، بانحراف معياري قدره ٠,٦٢، وبنسبة إجماع قدرها ٩٠,١١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة بشدة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالا وسهلا، تبين نتائج الدراسة أن ٥١,٦٩٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و٤٦,٠٧٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٤٣، بانحراف معياري قدره ٠,٥٨، وبنسبة إجماع قدرها ٨٨,٥٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة بشدة».

أما عن مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦٠,٦٧٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» بشأن ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٣,٧١٪ «يوافقون بشدة «على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٢٧، بانحراف معياري قدره ٠,٦، وبنسبة إجماع قدرها ٨٥,٣٩٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الموافقة بشدة».

وفيما يتعلق برأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٨,٣١٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣٧,٠٨٪ أجابوا بـ«موافق بشدة»، فنسبة منهم قدرها ١٣,٤٨٪ أجابوا بـ«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٢١، بانحراف معياري قدره ٠,٧١، وبنسبة إجماع قدرها ٨٤,٢٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة بشدة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصا تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٥٥,٠٦٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٦,٩٧٪ أجابوا بـ«موافق بشدة» فنسبة قدرها ١٢,٣٦٪ أجابوا بـ« محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٣، بانحراف معياري قدره ٠,٧٩، وبنسبة إجماع قدرها ٨٠,٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٨٦,٥٢٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٥,٦٢٪ أجابوا بـ «أوافق بشدة»، فنسبة ضئيلة قدرها ٤,٤٩٪ أجابوا بـ«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٣، بانحراف معياري قدره ٠,٥٤، وبنسبة إجماع قدرها ٧٨,٦٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٦,٠٧٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، وأجاب ٣٠,٣٤٪ منهم بـ«محايد»، فيما أجاب ٢٢,٤٧٪ منهم بـ«أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وبنسبة إجماع قدرها ٧٧,٩٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرْضِيا، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٧٦,٤٠٪ بـ«أوافق»، تليها نسبة منهم قدرها ١٤,٦١٪ أجابوا بـ«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨، بانحراف معياري قدره ٠,٦٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧٥,٩٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٣,٨٢٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٣,٦٠٪ منهم أجابوا بـ«محايد»، فنسبة قدرها ٢٢,٤٧٪ أجابوا بـ«أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٩، بانحراف معياري قدره٠,٩١، وبنسبة إجماع قدرها ٧٥,٧٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الموافقة» بنسبة ٦٠,٦٧٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ١٧,٩٨٪»، فالإجابة «أوافق بشدة»

بنسبة ١٢,٣٦٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٦، بانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وبنسبة إجماع قدرها ٧٥,٢٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

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

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

تنوعت آراء المدرسين المشاركين في هذا الشأن. فذكروا عددًا من الطرق التي يستخدمونها، ومن أبرزها: الطريقة السمعية الشفهية، والتدريس عن طريق الترجمة أو ترجمة القواعد، وهما الأغلب، ثم الطريقة التواصلية. ومنهم من يستعين بالإرشادات التي تأتي في كتاب المعلم المصاحب للمقررات التي يدرسونها. وأفاد بعضهم أن طريقة التدريس بالترجمة تشيع عند تدريس المبتدئين؛ إذ يجدون صعوبة في التدريس بغيرها. وأما الوسائل التقنية فإن لها في الغالب دورًا محدودا عندهم في التدريس في تلك البرامج، وهي تستخدم بحسب المتاح منها في المؤسسات التي ينتمون إليها. وأشار بعضهم إلى الإفادة من المصادر المتاحة على الإنترنت لتعزيز عملية الشرح في بعض الدروس، لكن لا يمكن القول إنهم يوظفونها بشكل دائم في دروسهم.

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

من هذا الجانب، أشار جميع المدرسين المشاركين إلى أنهم يستخدمون لغة وسيطة عند تدريس اللغة العربية. وتكاد اللغة الإندونيسية تكون هي الغالبة في هذا السياق. لكنهم اختلفوا حول مدى استخدامها؛ فأشار بعضهم إلى أنها تُستعمل خصوصًا عند تدريس المبتدئين، وتقل كلما تقدم الطلبة في مستوى كفاءتهم اللغوية. وبيّن بعضهم أنهم يلجأون إلى اللغة الوسيطة مع جميع المستويات في بعض السياقات، كتدريس المفردات أو المفاهيم والمصطلحات الغامضة التي يصعب توضيحها باستخدام اللغة العربية وحدها.

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

ذكر المدرسون المشاركون عددًا من التحديات التي تواجههم عند تدريس العربية أو

في البرامج التي ينتمون لها، ومن أبرزها: قلة الكفاءة والمهارة لدى بعضهم لتدريس بعض المهارات اللغوية، لا سيما مهارة المحادثة، وكذلك تدريس الجوانب الثقافية في اللغة الهدف، فهي تتطلب قدرا معيّنا من المعرفة، ويرون ذلك تحديًا كبيرًا لا سيما لمن لم يسبق لهم زيارة البلدان العربية أو لا تتوفر لديهم المعرفة الكافية عنها. وأشار بعضهم إلى تحديات تتعلق بالبرامج نفسها؛ فكثير منها يفتقر إلى الوسائل التعليمية التقنية اللازمة للتدريس في يومنا هذا. وأشاروا إلى حاجتهم إلى كثير من المصادر التعليمية التي يمكن الإفادة منها عند تدريس العربية، ومن التحديات كذلك ما يتعلق بالطلبة أنفسهم ممن تنقصهم الدافعية لدراسة اللغة العربية، وهذا أمر مهمّ في رأيهم لتطوير الكفاءة اللغوية لهؤلاء الطلبة.

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

قدّم المعلمون عددًا من المقترحات الرامية إلى تحسين تعليم العربية وتعزيز التواصل وتبادل الخبرات مع معلمي العربية في دولة إندونيسيا، ومنها: توظيف عددٍ من المعلمين الناطقين بالعربية لغة أصلية، نظرًا إلى حاجة الطلبة والمعلمين أنفسهم لوجود هؤلاء بينهم. كما أشاروا إلى أهمية إقامة مجالس علمية ومنتديات تواصل تجمع بين معلمي العربية بشكل فعال ليفيدوا من خبراتهم وليشاركوا تجاربهم فيما بينهم. وذكر بعضهم أن إقامة المؤتمرات العلمية المتخصصة في تعليم العربية ومشاركة المعلمين سيسهم في تطوير خبراتهم ومعرفتهم حول تدريس اللغة الثانية، لا سيما العربية.

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

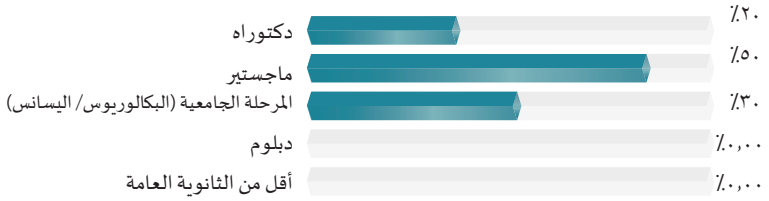
أعرب المدرسون المشاركون عن رضاهم بشكل عام عن المحتوى التعليمي الذي تقدمه تلك البرامج والمناهج التي تعتمدها إلى حد ما. لكنهم أجمعوا على أنها بحاجة إلى تطوير وتحسين؛ ففيها مواضع كثيرة تحتاج إلى إعادة هيكلة لتتناسب مع فئة الدارسين، لا سيما أنهم يتعلمون العربية بوصفها لغة أجنبيّة. وكثير من الأمثلة والجوانب الثقافية من تلك البرامج تحتاج إلى مزيد من المراجعة والتوضيح كي تناسب المعلم عند تدريسها، والمتعلم ليسهل عليه فهمها واستيعابها.

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

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

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

الشكل ١٤,٢: مؤهلات مديري البرامج التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن ٥٠٪ من المديرين المشاركين في الدراسة يحملون شهادة الماجستير، فيما يحمل ٣٠٪ منهم شهادة البكالوريوس، ويحمل ٢٠٪ منهم درجة الدكتوراه.

الجدول ٢١,٢: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الإنجليزية	٢	٪٢٠
اللغة الإندونيسية والإنجليزية	٨	٪٨٠
الإجمالي	١٠	٪١٠٠

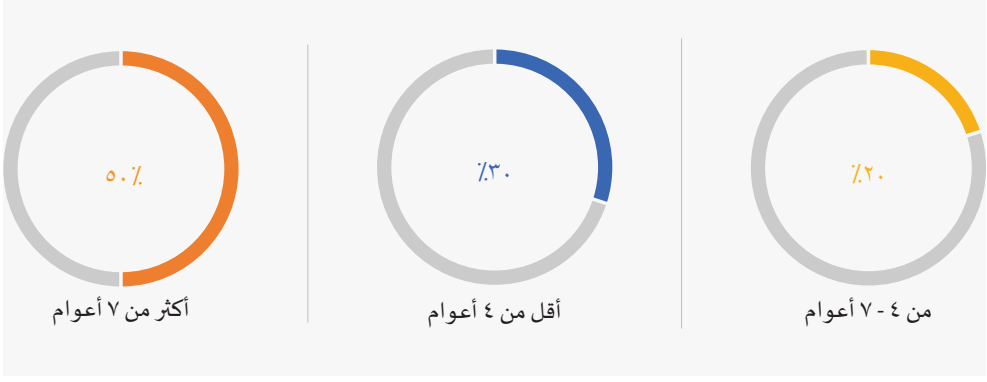
وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٧٠٪ منهم متخصصون في تعليم اللغة العربية، تليها نسبة منهم تخصصهم في التربية الإسلامية واللغة العربية والاقتصاد، بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منها.

الجدول ٢٢,٢: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الإنجليزية	٢	٪٢٠
اللغة الإندونيسية والإنجليزية	٨	٪٨٠
الإجمالي	١٠	٪١٠٠

وبخصوص اللغات التي يتحدث بها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، أظهرت نتائج الدراسة أن ٨٠٪ منهم يتحدثون اللغتين الإندونيسية والإنجليزية، فيما يتحدث ٢٠٪ منهم الإنجليزية فقط.

الشكل ١٥,٢: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

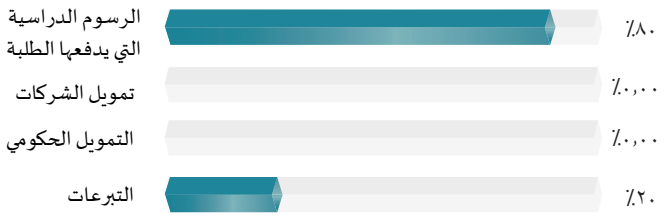


وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٥٠٪ منهم لديهم خبرة في المجال تقل عن ٤ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ لديهم خبرة في المجال تزيد على سبع سنوات، فيما تتراوح خبرة ٢٠٪ منهم بين ٤ إلى ٧ سنوات.

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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

الشكل ١٦,٢: مصادر الدخل في برامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في إندونيسيا، أظهرت الدراسة أنها تعتمد على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة بنسبة ٨٠٪، وعلى التبرعات بنسبة ٢٠٪.

الجدول ٢٣,٢: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانيّة السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
٢٠٠,٠٠٠ دولار-٥٠٠,٠٠٠ دولار	١	١٠٪
١٠٠,٠٠٠ دولار-٢٠٠,٠٠٠ دولار	١	١٠٪
٥٠,٠٠٠ دولار-١٠٠,٠٠٠ دولار	٢	٢٠٪
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	٦	٦٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية يُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي في رأي ٦٠٪ من المديرين المشاركين، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و١٠٠ ألف دولار أمريكي في رأي ٢٠٪ منهم، وبين ١٠٠ ألف و٢٠٠ ألف دولار في تقدير ١٠٪ منهم، وبين ٢٠٠ ألف و٥٠٠ ألف دولار في رأي ١٠٪ منهم كذلك.

الجدول ٢٤,٢: البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

نوع البرنامج	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مجاني	٠	٪٠,٠٠
مدفوع	١٠	٪١٠٠
الإجمالي	١٠	٪١٠٠

وتوضح نتائج الدراسة أن ١٠٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في إندونيسيا تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع.

الجدول ٢٥,٢: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

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

وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، تبيّن الدراسة أن تلك الخطة متاحة في رأي ٣٠٪ فقط من مديري المؤسسات، فيما يرى ٧٠٪ منهم أنها غير متاحة.

الشكل ١٧,٢: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج

وتتم معالجة المدفوعات عادةً عن طريق الدفع شخصيًّا أو التحويل المصرفي بنسبة متساوية للطريقتين تعادل ٦٠٪ من الإجابات، أو بالدفع الإلكتروني بنسبة ١٠٪ من الإجابات.

الشكل ١٨,٢ : المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج

وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أفادوا بعدم وجود أي منح دراسية متاحة لبرامج اللغة العربية، وأفاد ٥٠٪ منهم بأن هناك برامج مساعدات مالية لتلك البرامج، فيما ذكر ٣٠٪ منهم أن هناك منحا دراسية متاحة لتلك البرامج.

الجدول ٢٦,٢: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

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

وتوضح نتائج الدراسة أن ٩٠٪ من المديرين المشاركين أن مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في إندونيسيا ليس لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية، في حين أجاب ١٠٪ بأن تلك الشراكات موجودة.

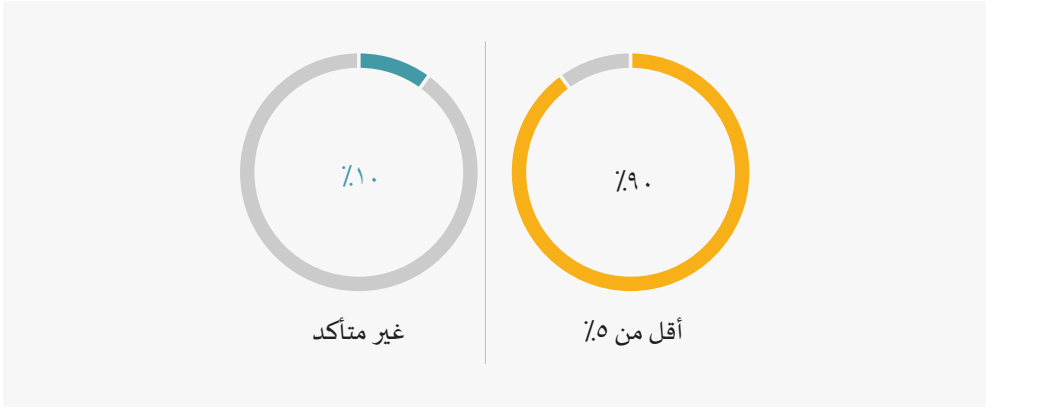
وفي جانب متصل، اتجهت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في إندونيسيا توفر لطلبتها برامج للانغماس اللغوي، وكذلك معرفة وجهة نظر مديري المؤسسات حول ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة. وفيما يلي بيان بالنتائج:

الجدول ٢٧,٢: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

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

وقد أفاد مديرو المؤسسات المشاركة أن برامج الانغماس اللُّغوي لطلاب اللغة العربية ليست متاحة في مؤسساتهم على الإطلاق.

الشكل ١٩,٢: معدل التسرب الدراسي في البرامج

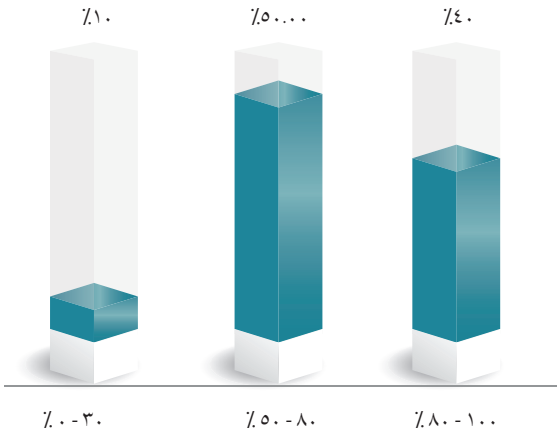


ويرى ٩٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أن نسبة التسرب من برامج اللغة العربية أقل من ٥٪، وذكر ١٠٪ منهم أنهم غير متأكدين من هذا الأمر.

الشكل ٢٠,٢: أسباب التسرب الدراسي في البرامج

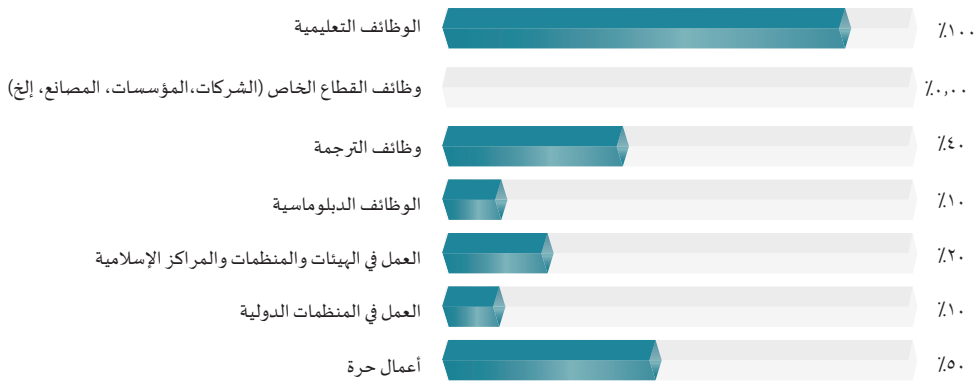
وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٧٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري أنها مرتبطة بأسباب شخصية تخص الطلبة، أو هي تعود لأسباب مالية في رأي ٣٠٪ منهم، أو لصعوبات تعليمية أو لعدم الاهتمام، في رأي ١٠٪ منهم.

الشكل ٢١,٢: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٥٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الطلبة، تليهم نسبة ٤٠٪ منهم يقدرونها بما بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة، أو بما بين ٠ إلى ٣٠٪ من الطلبة في رأي ١٠٪ من المديرين المشاركين.

الشكل ٢٢,٢: الفرص المهنية المتاحة للخريجين



مثلما يظهر في هذا الشكل، فإن الفرص المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية تتصدرها الوظائف التعليمية في رأي ١٠٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة، تليها الأعمال الحرة في رأي ٥٠٪ منهم، ثم وظائف الترجمة بنسبة ٤٠٪، فالعمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية بنسبة ٢٠٪، ثم العمل في المنظمات الدولية والوظائف الدبلوماسية بنسبة ١٠٪.

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

في هذا القسم من الدراسة، سعينا إلى رصد آراء مديري المؤسسات حول بعض المشكلات التي تواجهها برامج تعليم العربية لغة ثانية في إندونيسيا، من خلال مجموعة من الأسئلة نعرضها مجملة في الجدول التالي:

الجدول ٢٨,٢: تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج تعليم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدَّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدَّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبية	t- test	اتجاه العينة
١	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية	٣	٧	.	.	.	١٠	٤,٣	٠,٢١	٠,٤٦	٨٦٪	٨,٩٦	أوافق بشدَّة
		٣٠٪	٧٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٣	٧	.	.	.	١٠	٤,٣	٠,٢١	٠,٤٦	٨٦٪	٨,٩٦	أوافق بشدَّة
		٣٠٪	٧٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة	١	٩	.	.	.	١٠	٤,١	٠,٠٩	٠,٣	٨٢٪	١١,٥٩	أوافق
		١٠٪	٩٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٢	٦	١	١	.	١٠	٣,٩	٠,٦٩	٠,٨٣	٧٨٪	٣,٤٢	أوافق
		٢٠٪	٦٠٪	١٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٢	٦	.	.	٢	١٠	٣,٦	٣,٥٣	١,٨٨	٧٢٪	١,٠١	أوافق
		٢٠٪	٦٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	٢٠٪	١٠٠٪						
٦	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	.	٦	.	٣	١	١٠	٣,١	١,٢٩	١,١٤	٦٢٪	٠,٢٨	محايد
		٠,٠٠٪	٦٠٪	٠,٠٠٪	٣٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
٧	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	.	٤	٣	٢	١	١٠	٣	١	١	٦٠٪	.	محايد
		٠,٠٠٪	٤٠٪	٣٠٪	٢٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
٨	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	١	١	.	٦	٢	١٠	٢,٣	١,٤١	١,١٩	٤٦٪	-١,٨٦	لا أوافق
		١٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	٦٠٪	٢٠٪	١٠٠٪						
٩	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	.	١	١	٧	١	١٠	٢,٢	٠,٥٦	٠,٧٥	٤٤٪	-٣,٣٨	لا أوافق
		٠,٠٠٪	١٠٪	١٠٪	٧٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
١٠	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية	١	١	.	٥	٣	١٠	٢,٢	١,٥٦	١,٢٥	٤٤٪	-٢,٠٢	لا أوافق
		١٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	٥٠٪	٣٠٪	١٠٠٪						
١١	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	.	.	٢	٥	٣	١٠	١,٩	٠,٤٩	٠,٧	٣٨٪	-٤,٩٧	لا أوافق
		٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	٢٠٪	٥٠٪	٣٠٪	١٠٠٪						

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة	٠	٠	٠	٥	٥	١٠	١,٥	٠,٢٥	٠,٥	٣٠٪	-٩,٤٨	لا أوافق بشدّة
		٠٫٠٠٪	٠٫٠٠٪	٠٫٠٠٪	٥٠٪	٥٠٪	١٠٠٪						

فيما يخص رأيهم حول رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٧٠٪، تليها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٣٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح للسؤال ٤,٣، بانحراف معياري قدره ٠,٤٦، ونسبة إجماع قدرها ٨٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «أوافق بشدة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعًا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ «يوافقون بشدة» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٣، بانحراف معياري قدره ٠,٤٦، وكانت نسبة الاتفاق ٨٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة بشدة».

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، أجاب ٩٠٪ من المديرين المشاركين بـ«أوافق»، تليهم نسبة ١٠٪ منهم أجابوا بـ«أوافق بشدة». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١، بانحراف معياري قدره ٠,٠٣ وبنسبة إجماع قدرها ٨٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص وجود خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج أظهرت نتائج الدراسة أن ٦٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة قدرها ٢٠٪ «يوافقون بشدة» على ذلك، فنسبة قدرها ١٠٪ «محايدون» أو «لا يوافقون». وسجل المتوسط المرجح ٣,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وبنسبة إجماع قدرها ٧٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وعن مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «موافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابتان «لا أوافق بشدة» و«أوافق بشدة» بنسبة ٢٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦، بانحراف معياري

قدره ١,٨٨، ونسبة إجماع قدرها ٧٢٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، سجلت الإجابة «موافق» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٣٠٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٣,١، بانحراف معياري قدره ١,١٤، وبنسبة إجماع قدرها ٦٢٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وبالنسبة لرأيهم حول صعوبة الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، أظهرت نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري «موافقون» في هذا الشأن، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ «محايدون» في هذا الشأن، فنسبة قدرها ٢٠٪ منهم «لا يوافقون»، ونسبة قدرها ١٠٪ منهم «لا يوافقون بشدة». وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٠، بانحراف معياري قدره ١,٠، وكانت نسبة الإجماع ٦٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وأما بخصوص ما إذا كانت تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ٢٠٪، فالإجابتان «أوافق» و«أوافق بشدة» بنسبة ١٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٣، بانحراف معياري قدره ١,١٩، ونسبة إجماع قدرها ٤٦٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٧٠٪، تليها الإجابات «لا أوافق بشدة» و«أوافق» و«محايد» بنسبة ١٠٪ لكل منها. وسجل المتوسط المرجح ٢,٢، بانحراف معياري قدره ٠,٧٥، ونسبة إجماع قدرها ٤٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «عدم الموافقة».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة قدرها ٣٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٢، بانحراف معياري قدره ١,٢٥، وبنسبة إجماع قدرها ٤٤٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الموافقة».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ«لا أوافق»، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة»

بنسبة قدرها ٣٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ١,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٧، ونسبة إجماع قدرها ٣٨٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

وبخصوص ما إذا كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في إندونيسيا، سجلت الإجابتان «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» نسبة متساوية قدرها ٥٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ١,٥، بانحراف معياري قدره ٠,٥، وبنسبة إجماع قدرها ٣٠٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «لا أوافق بشدة».

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

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

أ. حول تأثير الموارد المتاحة على إدارة برامج تعليم العربية في دولة إندونيسيا:

أفاد مديرو المؤسسات المشاركة أن الموارد المتاحة لهم تمكّنهم إلى حد ما من إدارة برامجهم بشكل جيد، ويصدق هذا على أغلب المؤسسات باستثناء مؤسسات قليلة جدا تعاني من نقص في الموارد المالية. لكن بعضهم ذكر أن لنقص الموارد البشرية دورًا مؤثرًا في البرامج التي يديرونها، بسبب النقص في عدد معلمي اللغة العربية وعدم إمكانية توظيف المزيد؛ كما أن قسما كبيرا من المعلمين في تلك المؤسسات مخصصون لتدريس مقررات أخرى لا سيما المقررات الدينية. وأشار بعض المديرين كذلك إلى أن الموارد التي لديهم لا تتيح لهم تطوير البرامج وتعزيزها ببعض المرافق المهمة، كالمعامل اللغوية والتقنيات الحديثة.

ب. بشأن مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في دولة إندونيسيا:

قدم المديرون عددًا من المقترحات التي من شأنها أن تحسّن برامج تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، ومن أهمها: تطوير المناهج المقررة في برامج التعليم، وتحديثها بشكل مستمر. واقترحوا - أيضًا - تمكين المعلمين من فرص التدريب والتأهيل الكافية في مهارات التدريس لا سيما مع ما يستجد في أساليب ومناهج تدريس اللغات الثانية. وأشار بعضهم إلى أهمية توظيف التقنية الحديثة في تعليم وتعلم العربية حيث أصبحت جزءًا من حياة الناس اليومية، ومع ذلك فهي لا تزال غير مفعَّلة بشكل كافٍ في برامج التعليم. كما أشاروا إلى أن برامج تعليم العربية تحتاج إلى تسويق جيد يسهم في جلب المتعلمين وزيادة إقبالهم عليها، مثلما يحدث مع اللغات الأجنبية الأخرى.

ج. بشأن تطلعاتهم المستقبلية حول برامج تعليم العربية في دولة إندونيسيا:

أعرب المديرون المشاركون عن تفاؤلهم بمستقبل برامج تعليم العربية في إندونيسيا؛ لكنهم يرون أنها بحاجة إلى تطوير في بنيتها التحتية كي تكون قادرة على استيعاب مزيد من المتعلمين. كما يرون أن مستقبل هذه البرامج مرتبط بحاجة سوق العمل لخريجين في اللغة العربية؛ وهذه نقطة جوهرية في رأيهم لتحفيز المتعلمين على الإقبال عليها وضمان مستقبل مشرق لتلك البرامج. كما أشاروا إلى أن تأمين مزيد من الاستقرار الوظيفي والمالي للمعلمين عامل مهم في مستقبل تعليم العربية في إندونيسيا.

د. حول مقترحاتهم للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في دولة إندونيسيا

قدم المديرون في هذا الشأن عددا من المقترحات، من أهمها: التنسيق مع الجهات الخارجية، لا سيما المؤسسات المتخصصة، لإقامة دورات تدريبية وتأهيلية للمعلمين، وكذلك إقامة الندوات العلمية مع المتخصصين، سواء حضوريّا أو عبر الإنترنت. واقترحوا كذلك تمكين طلبة برامج تعليم العربية في إندونيسيا من المزيد من المنح الدراسية في الدول الناطقة بالعربية. واقترح بعضهم الإسهام في البحث عن وسائل مع الجهات الخارجية المتخصصة لتعزيز التواصل بين الناطقين الأصليين وطلبة برامج تعليم اللغة العربية في إندونيسيا.

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

لم يذكر معظم المديرون أن هناك برامج تُدرس لغات أخرى إلى جانب اللغة العربية، فأغلب البرامج القائمة تقتصر على تدريس العربية دون غيرها من اللغات الأجنبية. لكنهم أشاروا إلى أنه قد تكون هناك برامج لتعليم اللغة الإنجليزية بسبب زيادة الإقبال على هذه اللغة التي أصبحت ضرورة. وأشار بعضهم إلى أن مؤسساتهم تقدم دروسا ليست منتظمة في بعض اللغات، ومنها اللغة الفارسية.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية:

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في جمهورية إندونيسيا، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. وفيما يلي تقرير الزيارة الميدانية لمؤسسات تعليم اللغة العربية في إندونيسيا.

يتم تدريس اللغة العربية في إندونيسيا في المدارس والجامعات التابعة للحكومة منهجا وإشرافا وتمويلا كليا، وكذلك في المدراس والجامعات الأهلية. إضافة إلى ذلك، هناك مراكز تعليمية أخرى تدرّس اللغة العربية في إندونيسيا، وهي المراكز الدينية الإسلامية، مثل التي يطلق عليها اسم «باسانترين»، وهي من أوائل المؤسسات التعليمية الإسلامية في إندونيسيا، التي تهتم بتعليم العلوم الإسلامية واللغة العربية. وهناك أيضًا مراكز لتعليم اللغة العربية المعاصرة، وتُعرَف باسم «معاهد تعليم اللغة العربية».

وتحاول جميع مؤسسات تعليم اللغة العربية في إندونيسيا جعل اللغة العربية لغة التواصل داخل المؤسسات وخارجها. وإذا كانت بعض المؤسسات قد نجحت في تحقيق هذا الهدف، فالبعض الآخر يظل يواجه تحديات في هذا الجانب. ومن بين عشر مؤسسات تعليمية تمت زيارتها، لوحظ أن عددًا منها قد نجح في فرْض اللغة العربية بشكل فعّال لغةَ تواصل رئيسة بين الطلبة والمعلمين، وبين الطلبة أنفسهم، وإن كان ذلك لم يمتد ليشمل الإداريين. فمعظم المعلمين من خريجي الجامعات العربية ومعهد العلوم الإسلامية والعربية في جاكرتا. كما أن انضباط الطلبة والتزامهم باستخدام اللغة العربية في التواصل اليومي سيكون عاملا مهمّا في تحقيق هذا النجاح.

من ناحية أخرى، هناك تشجيع على استخدام اللغة العربية للتواصل بين منتسبي مؤسسات تعليم اللغة العربية، وهو أمر ملموس في العديد من المؤسسات؛ وذلك من خلال أساليب متنوعة، كتعليق اللوحات التشجيعية المنتشرة في أروقة المؤسسات, التي تحمل عبارات تحفز على تعلم اللغة. كما يقوم المعلمون بسرد قصص ملهمة عن أهمية اللغة العربية قبل بدء الدرس لتعزيز الارتباط بالثقافة العربية. وتُشجع المؤسسات الطلبة على المشاركة في برامج وأنشطة لغوية متنوعة، كالمسابقات والمناظرات العربية، والخطابة، والمسرحيات العربية. بالإضافة إلى ذلك، تُنظَّم محاضرات عامة تتناول أهمية اللغة العربية وإستراتيجيات تعلمها؛ مما يعزز الوعي بأهمية اللغة ويشجع على استخدامها في التواصل اليومي.

وأما البنية التحتية والتجهيزات في معظم مؤسسات تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، فهي تعدُّ جيّدة إلى حد ما. وتشمل البنية التحتية تجهيزات المؤسسات والمباني، والمساجد، والفصول الدراسية، والمكتبات، ومكاتب الإدارات، بالإضافة إلى السكن الداخلي الذي أنشأته بعض المؤسسات لطلابها وطالباتها. ويستفيد الطلبة من السكن الداخلي في التدريب على استخدام اللغة العربية يوميّا، مع المتابعة الدورية من قبل المشرفين والمسؤولين. ورغم ذلك، يلاحظ أن معظم المؤسسات، مع استثناءات قليلة، لا توجد فيها معامل اللغة أو معامل الحاسب الآلي؛ حيث يُفضل استخدام وسائل التدريس التقليدية، كالفصول الدراسية العادية والسبورة البيضاء.

سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في إندونيسيا: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية.

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملاً لنتائج دراسة حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جمهورية إندونيسيا؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في تعليم اللغة العربية ونشر ثقافتها. كما يتناول هذا الملخص النتائج المتعلقة بالجوانب المختلفة لهذه المؤسسات، فيعرض خصائصها، وخصائص طلبتها، ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية فيها، وآراءهم حول تلك البرامج. وبالمثل، يستعرض هذا الملخص النتائج المرتبطة بالمعلمين القائمين على تلك البرامج، لمعرفة مؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وإستراتيجيات وطرق التدريس التي يتبنونها، وإبراز تصوراتهم حول سياقات تعليم اللغة العربية في المؤسسات التي يعملون بها، والتحديات التي تحد من قدرتهم على تقديم تجربة تعليمية معاصرة. ولإيجاد نظرة شاملة، يعرض هذا الملخص النتائج المتعلقة بمديري مؤسسات تعليم العربية في إندونيسيا للتعرف على آرائهم حول واقع مؤسساتهم، والتحديات التي تواجهها، وكيفية تصديهم لها. كما يقدم هذا الملخص بعض النتائج الاستدلالية، لتكوين فهم أعمق عن الاتجاهات والأنماط التي تشكلها حالة تعليم اللغة العربية في إندونيسيا, التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في هذا البلد.

بداية، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية إندونيسيا تعمل في ظل تركيبة مجتمعية متعددة اللغات والأديان. فهناك مجموعة من اللغات المحكية، وتأتي في مقدمتها لغة البهاسا الإندونيسية، وهي اللغة الوطنية والرسمية للبلاد، كما يتكلم معظم الإندونيسيين أيضًا لغتهم العرقية أو لهجتهم الخاصة. وأما اللغات الأجنبية المستخدمة في إندونيسيا فهي الإنجليزية، وهي الأكثر استخدامًا في التعليم وفي قطاع السياحة، وهناك اللغات الهولندية، والألمانية، والفرنسية، واليابانية، والماندرين الصينية، واللغة العربية. وتُعدّ اللغتان العربية والصينية من لغات المستوى الثاني بين اللغات الأجنبية في إندونيسيا، وتأتيان بعد لغة البهاسا والإنجليزية والهولندية. وفيما يخص الأديان، فهناك ستة أديان مُعترف بها، أولها الإسلام، وتُعدّ إندونيسيا من هذا الجانب أكبر دولة من حيث عدد سكانها من المسلمين؛ وتأتي بعد الإسلام البروتستانتية والكاثوليكيّة، إضافة إلى ديانات أخرى هي الهندوسيّة والبوذيّة والكونفوشيوسيّة. ومن هنا، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في إندونيسيا تلعب دورًا محوريًا في خدمة اللغة العربية.

ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في تعليم اللغة العربية ونشر ثقافتها، وتأهيل خريجيها أكاديميّا ليتمكنوا من الالتحاق بالجامعات الخارجية، وتدريس العلوم الإسلامية، وتأهيل العلماء وتكوينهم علميّا. وتتنوع أهداف مؤسسات تعليم العربية في إندونيسيا؛ حيث تركز على تعليم اللغة العربية لأغراض التواصل في الحياة اليومية، وتعليم اللغة العربية لتأهيل الطلبة أكاديميّا، وإعداد معلمي اللغة العربية، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ بالإضافة إلى التعريف بالثقافة العربية الإسلامية، وتأهيل المترجمين المتمكنين لترجمة النصوص الدينية، وتعليم العلوم الإسلامية وكتب التراث الإسلامي.

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية في إندونيسيا ما بين جامعات ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتشير نتائج الدراسة إلى أن ٩٠٪ من المؤسسات المستهدفة بالدراسة لا تمنح إلا شهادات إتمام لبرامجها في تعليم اللغة العربية، بينما تمنح ١٠٪ منها شهادة درجة البكالوريوس، كما أن ٨٠٪ من برامج المؤسسات غير معتمدة أكاديميًا. وتبرز نتائج الدراسة أن هناك تحديات تواجه مؤسسات تعليم العربية في إندونيسيا، وتمثل هذه التحديات في افتقار ٧٠٪ من المؤسسات المستهدفة إلى معامل لغوية، وافتقار نصفها إلى معامل الحاسب الآلي. لكن توفر المكتبات والوسائل التعليمية فيها جميعًا يسهم في تقليل التحديات ويدعم عملية التعلم. ويلاحظ كذلك الغياب التام لبرامج الانغماس اللغوي.

وتنتهج المؤسسات المستهدفة بهذه الدراسة سياسات لغوية متشابهة إلى حدّ كبير. فقد أشارت معظم المؤسسات إلى أن اللغة العربية هي اللغة التي يجب استخدامها في التدريس والتواصل داخل المؤسسة، فيما نسبة ضئيلة تسمح باستخدام اللغتين العربية والإندونيسية للتواصل داخل المؤسسة.

وتعتمد برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في إندونيسيا سلاسل وكتبًا متعددة، ووفقًا لنتائج التقرير؛ فإن أكثرها استخدامًا هو كتاب «العربية بين يديك»، يليه مواد من إعداد المؤسسات أو معلميها، ثم كتاب «العربية للحياة»، فكتاب «العربية للناشئين». وقد أظهر تحليل مربع كاي أن ثمة علاقة ارتباط قوية ($X2(15, N = 10) = 26.632, p > 0 . 031$) بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها؛ إذ أظهرت أن المؤسسات الجامعيّة تعتمد – في غالب الأحيان- سلسلتي العربية بين يديك وسلسلة العربية للحياة، بينما تعتمد المراكز الإسلامية سلسلة العربية بين يديك. فيما يبدو أن مراكز اللغة تستخدم سلاسل متنوعة ومواد من إعدادها .

وأظهرت الدراسة أن طلبة مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة يتشابهون بشكل كبير في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، فقد تبين أن ٩٩,٢٩٪ منهم يحملون الجنسية الإندونيسية، وينحدر ٩٦,٤٥٪ منهم من أصول إندونيسية، فيما تعود أصول قلة منهم إلى بلدان أخرى. وفيما يتعلق بلغتهم الأولى، فقد أفاد ٩٩,٢٩٪ منهم أن الإندونيسية هي لغتهم الأولى التي يتحدثون بها مع عائلاتهم، في حين يتحدث البقية اللغة العربية مع عائلاتهم. وتوضح البيانات أن أكثر الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية من سن ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بواقع ٥٢,١٣٪ من مجموع المشاركين، تليها الفئة من عمر ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٤١,١٣٪، ثم الفئة العمرية ممن تجاوزوا ٢٤ عامًا بنسبة ٦,٧٤٪. وبينت نتائج الدراسة أن لنوع المؤسسة أثرًا معتدلاً في الفئات العمرية للطلبة؛ حيث تلبي مراكز اللغة احتياجات الطلبة الأصغر سنًا ممن يرغبون في تطوير مهاراتهم اللغوية لأسباب شخصية، أو متطلبات الأكاديمية لاستيفاء شروط الحصول على قبول جامعي، أو دراسة مواد باللغة العربية ضمن برنامج دراسي. بينما تلبي الجامعات احتياجات الأفراد الأكبر سنًا المهتمين بتطوير نموهم المهني لأسباب متعلقة بالوظائف التي يشغلونها.

وتأتي دوافع هؤلاء الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية لأسباب متعددة، وقد تفاوت الطلبة في تحديد تلك الأسباب، غير أن الأسباب الدينية تصدرت تلك الدوافع؛ حيث كانت الأهم بالنسبة إلى ٧٦,٢٤٪ من الطلبة المشاركين، وكان المتطلب الأكاديمي والبحثي هو الأهم بالنسبة إلى ٥١,٤٢٪، ثم الإثراء الشخصي بالنسبة إلى ٣٨,٣٠٪. ووفقًا لاختبار ج حول نسبة احتمالية العلاقة بين دوافع الطلبة ونوع المؤسسة الملتحقين فيها، تبين أن ثمة علاقة بارزة إحصائيًا بينهما $N = 10 (= 38.46\ P = 0.001)\ G2\ ,12$ وجاءت هذه العلاقة متوسطة كما يشير اختبار Cramer's V = ٠,٢١٣؛ حيث يميل الطلبة ذوي الأهداف الأكاديمية أو المهنية إلى الدراسة في الجامعات، بينما يميل الطلبة المتطلعين إلى تحقيق شروط القبول في الجامعات إلى الدراسة في المراكز الإسلامية، في حين أن الطلبة المدفوعين بعوامل ثقافية أو عائلية يميلون إلى الدراسة في مراكز اللغة.

ويصاحب التحاق الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية التي يتلقونها تصورات إيجابية تجاهها؛ حيث أظهروا رضاهم بشكل عام عن جميع جوانب تلك البرامج. وقد برزت تصوراتهم الإيجابية بشكل خاص تجاه معلميهم؛ حيث أظهروا درجة عالية من الرضا فيما يتعلق بكفاءتهم المهنية، وتشجيعهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم، ومستوى الدعم الذي يقدمونه لهم. كما أظهر الطلبة درجة عالية من الرضا تجاه توافق المنهج مع أهدافهم. وفيما يخص بقية

الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم العربية، فقد أبدى الطلبة رضاهم عن التعليقات البناءة التي يقدمها المعلمون حول كفاءاتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، والقيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية، بالإضافة إلى تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم. وامتدت التصورات الإيجابية لتظهر رضا الطلبة عن جوانب أخرى تتضمن الأنشطة الصفية، وفرص التطبيق العملي، والموارد والمرافق التي توفرها المؤسسات التعليمية، وبيئة فصولها الدراسية. وتشير نتائج رضا الطلبة إلى اختلاف رضاهم عن المرافق والموارد باختلاف المؤسسات؛ حيث لم تظهر كل من مراكز اللغة والجامعات تأثيرًا كبيرًا في مستويات رضا الطلبة عن المرافق مقارنة بالمراكز الإسلامية، ومع ذلك كشف تباين مستويات رضا الطلبة عن فجوات في تصوراتهم تجاه المرافق المتوفرة في مؤسساتهم، وهذه النتيجة تشير إلى أن ثمة عوامل أخرى قد تلعب دورًا أكثر أهمية في تشكيل الرضا العام مثل جودة المناهج أو طرق التدريس. أما بالنسبة للموارد، فقد أظهرت مراكز اللغة علاقة إيجابية قوية مع رضا الطلبة، بينما لم تظهر الجامعات أي تأثير كبير. ومرة أخرى، لوحظت فجوات حادة في مستويات رضا الطلبة عن الموارد؛ مما يشير إلى أن العوامل المؤثرة على الرضا عن الموارد محددة جيدًا وتعتمد على نوع المؤسسة.

وعلى الرغم من التصورات الإيجابية التي أبداها الطلبة تجاه جميع الجوانب المتعلقة بالبرامج التي يلتحقون بها؛ فقد أعرب قليل من الطلبة عن عدم رضاهم عن البرامج، وعللوا ذلك بأن مستويات كفاءاتهم اللغوية لم تتطور رغم طول المدة التي تستغرقها تلك البرامج، ومنهم من رأى في كثافة عدد الساعات اليومية للبرنامج أمرًا يدعو إلى عدم الرضا. كما أبدى معظم الطلبة أن المناهج رغم رضاهم عنها لا تتفق مع أهدافهم فيما يخص ثقافات البلدان العربية، وأجمعوا على أن لديهم أهدافًا في هذا الجانب تحديدًا، وخصوصًا ما يتصل بالقيم والعادات والتقاليد.

وفيما يتعلق بالمعلمين في مؤسسات تعليم العربية في إندونيسيا، تظهر نتائج الدراسة أنهم مؤهلون إلى حد ما؛ حيث يحمل ٥٨,٤٣٪ من المعلمين المستهدفين درجة الماجستير، ويحمل ٢٢,٤٧٪ منهم درجة البكالوريوس، بينما تشكل نسبة حملة درجة الدكتوراه نسبة ١٩,١٠٪ من إجمالي المعلمين. وإضافة إلى ما سبق فإن ٨٥,٣٩٪ من المعلمين متخصصون في اللغة العربية، كما أن معظمهم سبق وأن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت النتائج أن النصيب الأكبر من هؤلاء المعلمين المؤهلين هم من

العاملين في الجامعات والمراكز الإسلامية؛ حيث حظيت هذه المؤسسات بالمعلمين الأكثر تأهيلاً مقارنة بمراكز اللغة.

وفيما يخص أساليب التدريس، تُعد الطريقة السمعية الشفهية، والتدريس عن طريق الترجمة أو ترجمة القواعد الأكثر شيوعا. كما أفاد معظم المعلمين أنهم يوظفون طرقًا تفاعلية تتضمن المناقشات الجماعية، والتعلم التعاوني، ولعب الأدوار. وأما الوسائل التقنية فإن لها في الغالب دورًا محدودا، وتستخدم بحسب المتاح، ويستفاد أحيانا .من المصادر المتاحة على الإنترنت لتعزيز عملية الشرح.

وأظهر المعلمون المشاركون تصورات إيجابية تجاه المناهج والمحتوى التعليمي ضمن برامجهم مع التأكيد على حاجتها إلى التطوير؛ ففيها مواضع كثيرة تحتاج إلى إعادة هيكلة لتتناسب مع احتياجات الطلبة المختلفة. كما أن الجوانب الثقافية تحتاج إلى مزيد من المراجعة والإيضاح لتناسب المعلم عند تدريسها، ويسهل على المتعلم استيعابها. وأشار المعلمون المشاركون إلى عدد من التحديات التي تواجههم، ومن أبرزها قلة الكفاءة والمهارة لدى بعضهم لتدريس بعض المهارات اللغوية، لا سيما مهارة المحادثة، وكذلك تدريس الجوانب الثقافية. ويرون في ذلك تحديًا كبيرًا لا سيما لمن لم يسبق لهم زيارة البلدان العربية أو لا تتوفر لديهم المعرفة الكافية عنها. من جهة ثانية، أشار بعض المعلمين إلى تحديات تتعلق بالبرامج نفسها؛ فكثير منها يفتقر إلى التقنيات التعليمية اللازمة للتدريس في الوقت الحاضر. وفي هذا الجانب، أظهرت النتائج أن مراكز اللغة كان لها تأثير كبير في تعزيز رضا المعلمين عن توفر تلك التقنيات التعليمية مقارنة بالمؤسسات الجامعية.

من جانب آخر، قدّم المعلمون عددًا من المقترحات الرامية إلى تحسين تعليم العربية في إندونيسيا، وشملت هذه المقترحات توظيف عددٍ من المعلمين ممن تكون العربية لغتهم الأم ليستفيد منهم الطلبة والمعلمون. كما أشاروا إلى أهمية إقامة مجالس علمية ومنتديات تواصل تجمع بين معلمي العربية بشكل فاعل ليفيدوا من خبراتهم وليشاركوا تجاربهم فيما بينهم.

وجاءت تصورات المشاركين من مديري مؤسسات تعليم العربية في إندونيسيا إيجابية إلى حد ما رغم وجود تحديات تواجه مؤسساتهم. فقد أفاد معظمهم أن الموارد المتاحة تمكّنهم إلى حد ما من إدارة برامجهم بشكل جيد. ومع ذلك، أوضح بعض المديرين أن نقص الموارد البشرية يمثل تحديا كبيرا، بسبب قلة عدد معلمي اللغة العربية وصعوبة توظيف معلمين جدد، كما أن قسما كبيرا من المعلمين في مؤسساتهم مخصصون لتدريس مقررات أخرى لا

سيما المقررات الدينية. علاوة على ذلك، أشار بعضهم إلى أن الموارد التي لديهم لا تتيح لهم تطوير البرامج وتعزيزها ببعض المرافق المهمة، كالمعامل اللغوية والوسائل التقنية الحديثة.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج مباشرة. وتفاوتت آراء المديرين في هذا الشأن؛ حيث أفاد ٩٠٪ منهم أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقلّ عن ٥٪ من الطلبة، فيما ذكر البقية من المديرين أنهم لا يملكون بيانات مؤكدة عن نسب تسرب الطلبة من برامجهم. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي مديري المؤسسات المشاركة إلى أسباب شخصية، أو مالية، أو صعوبات تعليمية، أو لعدم الاهتمام الكبير بتعلم العربية مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم. ولم تُظهر النتائج المتعلقة بمعدلات التسرب من برامج تعليم اللغة العربية في إندونيسيا أنماطًا قوية عبر مختلف أنواع المؤسسات؛ مما يشير إلى تقارب نهج هذه المؤسسات في الاحتفاظ بالطلبة.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر نصف المديرين المشاركين أن الفرص متاحة لما بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الطلبة، ويقدّرها ٤٠٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة، فيما يقدر ١٠٪ من المديرين أن فرص التوظيف المتاحة للطلبة لا تزيد عن ٣٠٪. وعلى الرغم من أنّ نسبة التوظيف تبدو مرتفعة نسبيًّا للخريجين غير أن نتائج التحليل الإحصائي للانحدار اللوجستي الترتيبي لم تظهر أن ثمة علاقة ارتباط بارزة بشأن التخرج في مؤسسات بعينها واحتمالية الحصول على وظيفة فجاءت – على سبيل المثال- قيمة ب للجامعات (p = ٠,٩٨٧) ولمراكز اللغة (p = ٠,٩٩٥) وهي قيمٌ لا تشير إلى أن ثمة علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية احتمالية حصول الخريج على وظيفة ونوع المؤسسة التي يتخرج فيها. وربما يعود الأمر في فرص الحصول على وظيفة إلى عوامل أخرى مؤثرة ليس من بينها نوع المؤسسة التي تخرج فيها الطالب مثل، الدورات التدريبية والتأهيل الذي يسعون للحصول عليه قبل الحصول على وظيفة.

وأعرب مديرو المؤسسات المشاركين عن تفاؤلهم بمستقبل برامج تعليم العربية في إندونيسيا؛ لكنهم يرون أنها بحاجة إلى تطوير في بنيتها التحتية كي تكون قادرة على استيعاب مزيد من المتعلمين. ولتحقيق ذلك، قدم المديرون بعض المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية في مؤسساتهم، من ذلك تأمين مزيد من الاستقرار الوظيفي والمالي للمعلمين، والتنسيق مع الجهات الخارجية لتوفير برامج تطوير مهني للمعلمين، وإقامة ندوات علمية مع الخبراء في

تعليم العربية بوصفها لغة ثانية. واقترحوا كذلك منح طلبة برامج تعليم العربية في إندونيسيا مزيدًا من المنح الدراسية في الدول العربية.

وعلى الرغم من أن ثمة تقاطعات بين المؤسسات التعليمية في إندونيسيا على اختلاف أنواعها، غير أن السياق المؤسسي له دورٌ نسبي في تشكيل رضا الطلبة والمعلمين فيما يتعلق بتوفر الموارد وتصميم المناهج وطرق التدريس. ومع ذلك، تشير النتائج – أيضًا- إلى الحاجة إلى تدخلات تستهدف معالجة الفجوات في التطوير المهني والاحتفاظ بالمعلمين وأنظمة الإعفاء من الرسوم الدراسية.

وبناء على النتائج السابقة، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لتطوير برامج تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، وتتضمن هذه التوصيات تطوير المناهج الدراسية بما يلبي مختلف أهداف الطلبة الأكاديمية والمهنية والثقافية، مع تعزيز المناهج بوسائط تعليمية متقدمة بما في ذلك التقنيات التعليمية التفاعلية. كما يُوصى بتوظيف طرق تدريس تركز على دور الطلبة، وتدمج السياقات الثقافية؛ وذلك لتحفيز الطلبة على الانخراط في العمليات التعليمية التعلمية بشكل مثمر، وزيادة ارتباطهم ببرامجهم. ولتعزيز رضا المعلمين، فإنه يُوصى بإيجاد برامج تطوير مهني للمعلمين لرفع كفاءاتهم المهنية في مختلف الجوانب، مع التركيز على تطوير مهارات دمج السياقات الثقافية وتوظيف التقنية في العمليات التعليمية التعلمية. بالإضافة إلى إيجاد برامج مرنة تلبي احتياجاتهم المتنوعة. ولاستهداف شريحة أكبر من الطلبة، يُوصى بدعم أنظمة الإعفاء من الرسوم الدراسية لتلبية مختلف الفئات الاجتماعية، وإتاحة فرص متكافئة لمختلف الفئات، ويمكن تحقيق ذلك من خلال إيجاد مصادر دعم مالي أكبر لتوسيع فرص المنح الدراسية والمساعدات المالية للطلبة.

جمهورية الصين الشعبية

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١٠	المؤسسات
١٠	المديرون
٣٩	المعلمون
٢٦٢	الطلاب

المدن المستهدفة

بكين | تيانجين | شانغهاي | هانغتشو | ينتشوان

أولًا - نبذة عامة:

تقع الصين في شرق آسيا، وعاصمتها بكين. وتحدّها ١٤ دولة أخرى، بالإضافة إلى بحر الصين الشرقي، وبحر الصين الجنوبي، وخليج البنغال، والمحيط الهادئ. وتقدر المساحة الإجمالية للصين بنحو ٩,٦ مليون كيلو متر مربع، ويبلغ عدد سكانها نحو ١,٤ مليار نسمة.

والصين دولة متعددة اللغات والثقافات والأديان؛ إذ تضم أكثر من ٥٠ مجموعة عرقية تتحدث أكثر من ٢٠٠ لغة مختلفة. وأما الديانات الرئيسة في الصين فتشمل البوذية والتاوية والإسلام والمسيحية (National Bureau of Statistics of China, 2020)، إضافة إلى الإلحاد.

واللغة الرسمية والأكثر انتشارًا في الصين هي الماندرين، وتستخدم في التعليم والإعلام والتجارة (Norman, 2016). وبالإضافة إلى الماندرين، هناك لغات عديدة أخرى مثل التبتية والمنغولية والتركية والتاي والمياو واليي والمون-خمير (Lewis et al., 2016).

هناك العديد من اللغات الأجنبية التي تدرَّس في الصين، ومن أشهرها اللغتان الإنجليزية واليابانية. وأما العربية فهي ليست من اللغات ذات الشعبية الكبيرة لدى المتعلمين في الصين؛ حيث لا يتجاوز عدد المتحدثين بها ٨٠ ألف شخص (Al Tamimi, 2018; Khan, 2015). ولعل اللغة الألمانية أقرب لغة أجنبية يمكن مقارنة وضْعِها بالعربية في الصين؛ إذ يقدَّر عدد المتحدثين بها بـ ١٠٠ ألف شخص (Li, Y. & Lian, ٢٠١٦). وكلتا اللغتين محدودة الشعبية في الصين، وليس هناك إقبال واسع على دراستهما (Liu, 2019; Al-Nahdi, & Zhao, 2022) مقارنة بلغات أخرى، مثل الإنجليزية أو اليابانية أو الكورية (Gao, 2009). إضافة إلى ذلك، تختلف الدوافع لتعلم اللغتين في الصين. فالإقبال على تعلّم اللغة العربية هو في المقام الأول بِداعٍ من الاهتمامات الدينية داخل المجتمع الإسلامي الصيني (Wei, & Su, 2012)؛ في حين يقبل المتعلمون على دراسة اللغة الألمانية لأسباب تتعلق بمجالات أكاديمية أو مهنية محددة تتصل بالعلوم والتكنولوجيا والثقافة الألمانية.

وقد دخلت اللغة العربية الصين عبر التجارة والدين والثقافة منذ القرون الوسطى، وكان لها دور كبير في نقل المعرفة والحضارة بين الشرق والغرب. وتُدرَّس العربية في عددٍ من الجامعات، كجامعة بكين Peking University، وجامعة شانغهاي للدراسات الدولية Shanghai International Studies University وجامعة تيانجين للدراسات الأجنبية Tianjin Foreign Studies University. وهناك جمعيات إسلامية من ضمن اهتماماتها خدمة الإسلام

والمسلمين واللغة العربية، مثل مركز جمعية الصين الإسلامية China Islamic Association، وجمعية مسلمي تيانجين دازي Tianjin Muslim Dasi. وعلى الرغم من أنها جمعيات إسلامية، غير أن تدريس العربية لا يكون في المساجد، بل هناك معاهد حكومية تتعاون معها الجمعيات الإسلامية، وتمنح درجات جامعية كالبكالوريوس، والماجستير. وهناك معاهد تجارية تدرس العربية، غير أن التدريس فيها ليس مستمرًا، بل تقدم دروات في تعليم العربية بشكل ليس منتظمًا. ولذا فمعظم الاهتمام بتعليم اللغة العربية هو في الجامعات والمعاهد الحكومية.

ويعود تاريخ تعليم اللغة العربية في الصين إلى عهد أسرة تانغ (٦١٨-٩٠٧ م)؛ حيث بدأ المسلمون الصينيون في تعلم اللغة العربية لدراسة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية (جيامين، ٢٠١٤). ولم يكن هناك نظام تعليمي رسمي للغة العربية كلغة أجنبية في ذلك الوقت (جيامين، ٢٠١٤). وبعد تأسيس جمهورية الصين الشعبية في عام ١٩٤٩، تم الاعتراف باللغة العربية كلغة أقلية، وأُدخِلت ضمن نظام التعليم الوطني (جيكون، ٢٠١٤). وأُنشئت أقسام للغة العربية في العديد من الجامعات الصينية، وبدأت المدارس في تقديم دورات لتعليم اللغة العربية للطلبة المسلمين وغير المسلمين (جيامين، ٢٠١٤). وازداد الإقبال على تعلم اللغة العربية في الصين بشكل كبير في العقود الأخيرة. ولعل ذلك يرجع إلى ازدهار العلاقات الاقتصادية والسياسية المتنامية بين الصين والدول العربية (جيامين، ٢٠١٤)، وإلى زيادة الاهتمام بالثقافة العربية والإسلامية (جيكون: ٢٠١٤، مينغمين، ٢٠١٤)، وارتفاع عدد المسلمين الصينيين (جيكون، ٢٠١٤: مينغمين، ٢٠١٤)، وكذلك إلى تنامي التبادل الأكاديمي والثقافي والتدريب بين الصين والدول العربية (لي، ٢٠١٤).

ومن الجدير بالذكر أن هناك صعوبات وتحديات تواجه تعليم اللغة العربية في الصين، مثل نقص المعلمين المؤهلين لتدريسها، وشح المواد والمصادر التعليمية، إضافة إلى ما بين اللغة العربية والصينية من فروق واختلافات من حيث النظام اللُّغوي والثقافي (Wang, 2013).

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الصين من حيث المؤسسات القائمة عليها ورسالتها وأهدافها وبرامجها ومواردها وخصائصها التنظيمية والإدارية والمالية، كما نرصد ظروف الطلبة ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية، وآراءهم حول تلك البرامج، وكذلك المدرسين العاملين في تلك البرامج ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وآراءهم حول طرق التدريس وظروف عملهم من النواحي الإدارية والوظيفية. وتتضمن الدراسة كذلك وقفاتٍ مع مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الصين، لمعرفة تخصصاتهم

الأكاديمية ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، ونستقصي آراءهم حول ظروف عمل مؤسساتهم من النواحي المالية والإدارية والتعليمية ومختلف الجوانب التي تخص تعليم اللغة العربية في الصين. هذا، وتتخلل هذه الدراسةَ سلسلةٌ من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة ومن أعضاء الطاقمَيْن التعليمي والإداري، نوقشت خلالها جملة من القضايا والمقترحات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية في الصين. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة؛ أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الصين الشعبية

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

١. رسالة المؤسسات:

تمثلت رسائل مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في دولة الصين في جوانب عديدة. فقد نصت أربع مؤسسات على أن رسالتها تتمثل في تنمية قدرات الطلبة وخبراتهم في تدريس اللغات الأجنبية، وإعداد الكفاءات الوطنية المؤهلة، وتمكين كفاءات متميزة في اللغة العربية، وأشارت ست مؤسسات إلى أن رسالتها تتمحور حول الإسهام في الترجمة والبحث العلمي، وتعزيز الجوانب المعرفية والثقافية المتنوعة، والتواصل الدولي.

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية في دولة الصين، ويمكن إجمالها في الآتي:

أ. إعداد الكفاءات الوطنية المتمكنة من اللغات الأجنبية من أجل التبادل الثقافي والتعاون الدولي.

ب. دعم إستراتيجيات التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، والمبادرات الوطنية، والعالمية.

ج. تأهيل الكفاءات المتخصصة في الشؤون الخارجية.

د. تعليم اللغة العربية وتأهيل الطلبة فيها أكاديميّا واجتماعيّا.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الصين:

جميع مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في الدراسة في دولة الصين هي معتمدة رسميا بنسبة ١٠٠٪. وهي متنوعة من حيث عدد طلبتها وأعضاء طواقمها التعليمية والإدارية، واللغات التي تقوم بتدريسها إلى جانب العربية. وفي الجدول (١,٣) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١,٣: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلبة المسجّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمُها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملًا
			إناث	ذكور				
جامعة	٢٠٠٢	معتمدة	٣٨	٤٣	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة دبلوم -بكالوريوس -ماجستير	فصلي	٦-١٢ شهرًا -أكثر من سنتين
جامعة	٢٠٠٥	معتمدة	٢٣	٢٧	أقل من عشرة طلاب	شهادة دبلوم -بكالوريوس -ماجستير -دكتوراه	فصلي	٦-١٢ شهرًا -أكثر من سنتين
جامعة	١٩٨١	معتمدة	٤٥	٢٧	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة دبلوم -بكالوريوس -ماجستير	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	١٩٥٥	معتمدة	٤٣	٣٤	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام -شهادة دبلوم -درجة الزمالة -بكالوريوس	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	٢٠١٤	معتمدة	٤٤	٢٤	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام -شهادة دبلوم -بكالوريوس -ماجستير	فصلي	٣-٦ شهرًا - أكثر من سنتين
جامعة	١٩٦٢	معتمدة	٥٢	٤٥	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	درجة البكالوريوس	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	١٨٩٨	معتمدة	٤٢	٣٦	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	درجة البكالوريوس	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	١٩٥٤	معتمدة	٥٨	٤١	أكثر من ٥٠ طالبًا	درجة البكالوريوس	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	٢٠٠٦	معتمدة	٧٣	٥٨	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام -شهادة دبلوم -بكالوريوس	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	١٩٩٧	معتمدة	٢٦	١٥	أقل من عشرة طلاب	بكالوريوس -ماجستير -دكتوراه	فصلي	٣-٦ شهرًا - أكثر من سنتين

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

بيّنت الدراسة أن المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في دولة الصين معتمَدة أكاديميًّا بنسبة ١٠٠٪. كما بينت أن عدد الطلبة الذكور المسجلين فيها حاليًا يتراوح بين ١٥ إلى ٥٨ طالبًا، وأن عدد الطالبات يتراوح بين ٢٣ إلى ٧٣ طالبة. وأما متوسط أعداد الخريجين في برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فتوضح الدراسة أنه يتراوح بين ١٠ و٢٠ طالبًا في رأي ٦٠٪ من المديرين المستهدفين في هذه الدراسة، فيما يرى ٢٠٪ منهم أنه أقل من عشرة طلاب.

وأما المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٦٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة الدبلوم، فيما تمنح جميع الكليات شهادة البكالوريوس. كما تمنح ٥٠٪ من الكليات درجة الماجستير في اللغة العربية. وتتبع جميع المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، وقد تستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية لأكثر من سنتين في جميع المؤسسات، لكن ٤٠٪ من الكليات تقدم برامج قصيرة لتعليم العربية تتراوح مدتها بين ثلاثة وستة أشهر أو ستة أشهر وسنة.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حدّ ما. فقد أشارت سبع من المؤسسات التي شملتها الدراسة إلى عدم وجود سياسة لغوية محددة ومتبعة لديها، ولكن اللغة الصينية كما قالوا هي اللغة السائدة في التواصل داخل المؤسسات، علمًا بأن للغة العربية حضورا ينحصر داخل الفصول الدراسية في أثناء تدريس اللغة العربية. كما أشارت ثلاث مؤسسات إلى أن اللغة الصينية قد تكون هي السائدة في بعض الدورات في أثناء تعليم العربية وبحسب احتياجات الطلبة ومستوياتهم.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمَد في بعض المؤسسات المستهدفة فقط وليس جميعها، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول (٢,٣):

الجدول ٢,٣: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية		عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي		عدد المؤسسات التي لا تستخدمه
٤		-		٦
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات	
٢	٢	-	-	

مثلما يظهر في الجدول، تعتمد ٤٠٪ من المؤسسات المستهدفة اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل جميع المهارات في ٥٠٪ منها، ويتم إجراؤه بالطريقة الورقية.

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

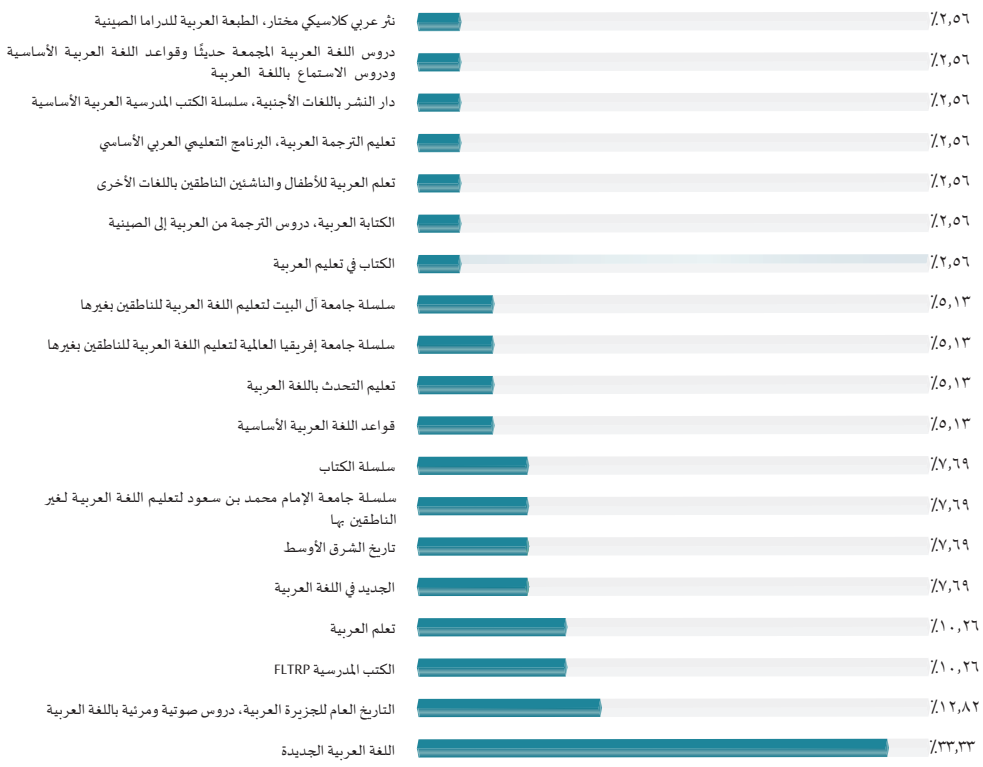
الجدول ٣,٣: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة		الإجمالي
	نعم	لا	
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٨	٢	١٠
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	١٠	٠	١٠
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	١٠	٠	١٠
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٨	٢	١٠

حيث يتبيّن أن المعمل اللُّغوي والوسائل التعليمية متوفرة في ٨٠٪ فقط من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في دولة الصين، فيما يتوفر معمل الحاسب الآلي والمكتبة المدرسية في جميعها.

وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية وفي الشكل (١,٣) بيان للنتائج:

الشكل ١,٣: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



تنوعت سلسلة الكتب المستخدمة أساسًا في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في دولة الصين. وتبين الدراسة أن أكثرها استخدامًا هو كتاب «اللغة العربية الجديدة»؛ وذلك بنسبة ٣٣,٣٣٪، يليه كتاب «التاريخ العام للجزيرة العربية»، بنسبة ١٢,٨٢٪، ثم سلسلة «الكتب المدرسية» وكتاب « تعلم العربية»، بنسبة متساوية قدرها ١٠,٢٦٪ لكل منهما، فكتاب «الجديد في اللغة العربية» و«تاريخ الشرق الأوسط» و«سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» و«سلسلة الكتاب» بنسبة متساوية قدرها ٧,٦٩٪ لكل منها. ويأتي بعد ذلك كتاب «قواعد اللغة العربية الأساسية» وكتاب «تعليم التحدث باللغة العربية» و«سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها» و«سلسلة جامعة آل البيت لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، بنسبة متساوية قدرها ٥,١٣٪ لكل

منها، ثم «الكتاب في تعليم اللغة العربية» و«الكتابة العربية، و«دروس الترجمة من العربية إلى الصينية» و«تعليم العربية للأطفال والناشئين والناطقين باللغات الأخرى» و«دار النشر باللغات الأجنبية» و«دروس اللغة العربية المجمعة حديثا وقواعد اللغة العربية» و«نثر عربي كلاسيكي مختار» بنسبة ضئيلة متساوية قدرها ٢,٥٦٪ لكل منها.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الصين الشعبية:

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في دولة الصين، وعددهم ٢٦٢ طالبًا وطالبة، من عدة كليات جامعية تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في الصين، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,٣: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

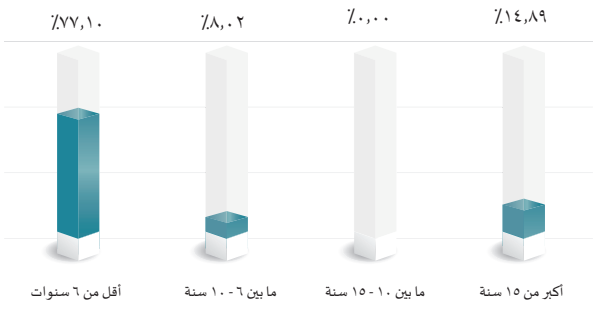
الجنس	ذكر	١٠٧	٤٠,٨٤٪
	أنثى	١٥٥	٥٩,١٦٪
	الإجمالي	٢٦٢	١٠٠٪
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٠	٠,٠٠٪
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٠	٠,٠٠٪
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٦٢	٢٣,٦٦٪
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	١٩٦	٧٤,٨١٪
	أكثر من ٢٤ عامًا	٤	١,٥٣٪
	الإجمالي	٢٦٢	١٠٠٪
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٠	٠,٠٠٪
	المتوسطة	٠	٠,٠٠٪
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٢٣٧	٩٠,٤٦٪
	دراسات عليا	٢٥	٩,٥٤٪
	لا تدرس	٠	٠,٠٠٪
	الإجمالي	٢٦٢	١٠٠٪
الجنسية	الصين	٢٦١	٩٩,٦٢٪
	كندا	١	٠,٣٨٪
	الإجمالي	٢٦٢	١٠٠٪
البلاد الأصلية	الصين	٢٥٩	٩٨,٨٥٪
	كندا	١	٠,٣٨٪
	كوريا	١	٠,٣٨٪
	مصر	١	٠,٣٨٪
	الإجمالي	٢٦٢	١٠٠٪

اللغة الأولى	اللغة الصينية	٢٥٨	٪٩٨,٤٧
	لغة محلية	٣	٪١,١٥
	اللغة الإنجليزية	١	٪٠,٣٨
	الإجمالي	٢٦٢	٪١٠٠
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة الصينية	٢٤٣	٪٩٢,٧٥
	لغة محلية	٨	٪٣,٠٥
	اللغة الصينية ولغة محلية	٥	٪١,٩١
	اللغة الإنجليزية	٢	٪٠,٧٦
	اللغة الصينية واللغة الإنجليزية	٢	٪٠,٧٦
	اللغة الإنجليزية ولغة محلية	١	٪٠,٣٨
	اللغة الكورية	١	٪٠,٣٨
	الإجمالي	٢٦٢	٪١٠٠

فبالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين في هذه الدراسة، نجد أنهم يتوزعون بحسب العمر إلى ثلاث فئات عمرية، النسبة الكبرى منها لفئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا، وقدرها ٧٤,٨١٪، تليها الفئة من ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٢٣,٦٦٪، فالفئة العمرية الأكثر من ٢٤ سنة بنسبة ١,٥٣ ٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطالبات الإناث بنسبة ٥٩,١٦٪، مقارنة بنسبة الذكور التي بلغت ٤٠,٨٤٪. ومثّل طلاب وطالبات المرحلة الجامعية الأغلبية بنسبة ٩٠,٤٦٪ مقارنة بطلبة مرحلة الدراسات العليا الذين مثّلوا ٩,٥٤٪ من المشاركين.

ويتضح من إجابات المشاركين أن ٩٩,٦٢٪ منهم يحملون الجنسية الصينية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلة منهم. وتمثل اللغة الصينية اللغة الأولى لأغلب الطلبة المشاركين بنسبة قدرها ٩٨,٤٧٪، ويتحدث بها ٩٢,٧٥٪ منهم مع عائلاتهم، في حين يتحدث ٠,٧٦٪ منهم الإنجليزية في المنزل مع عائلاتهم.

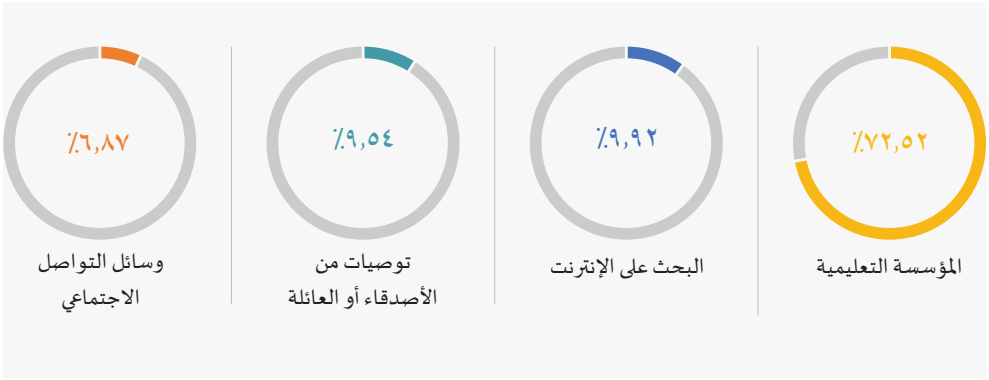
الشكل ٢,٣: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيّن أن ٧٧,١٠٪ من الطلبة المشاركين بدؤوا بتعلم اللغة العربية وهم دون السادسة من عمرهم، تليهم الفئة العمرية الأكبر من ١٥ سنة، بنسبة ١٤,٨٩٪، فالذين تتراوح فئتهم العمرية ما بين ٦ إلى ١٠ سنوات، بنسبة ٨,٠٢٪.

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

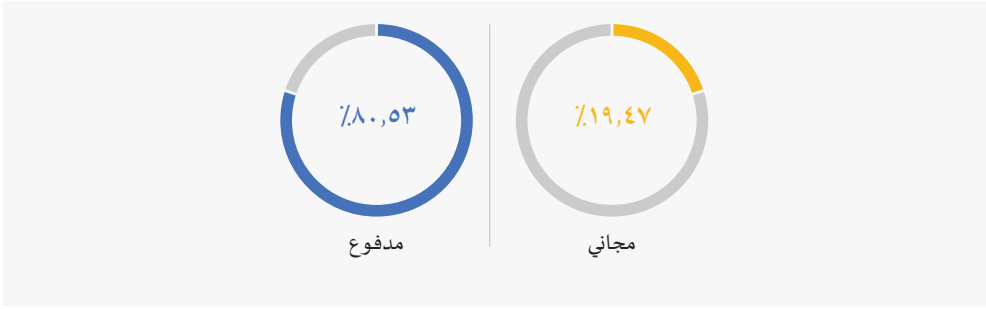
الشكل ٣,٣: وسيلة معرفة الدارسين بشأن البرامج الملتحقين بها حاليًا



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن جهود المؤسسة التعليمية جاءت في الصدارة بنسبة ٧٢,٥٢٪، ثم البحث على الإنترنت بنسبة ٩,٩٢٪، فتوصيات الأصدقاء والعائلة بنسبة ٩,٥٤٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ٦,٨٧٪.

وتظهر الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من هذه البرامج مجانية، مثلما يظهر في الشكل (٤,٣):

الشكل ٤,٣: البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة



يظهر من الشكل (٤,٣) أن النسبة الكبرى من برامج تعليم اللغة العربية في دولة الصين بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٨٠,٥٣٪ من الطلبة المشاركين في الدراسة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ١٩,٤٧٪ منهم.

الجدول ٥,٣: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	٢٥٣	٪٩٦,٥٦
نعم	٩	٪٣,٤٣
الإجمالي	٢٦٢	٪١٠٠

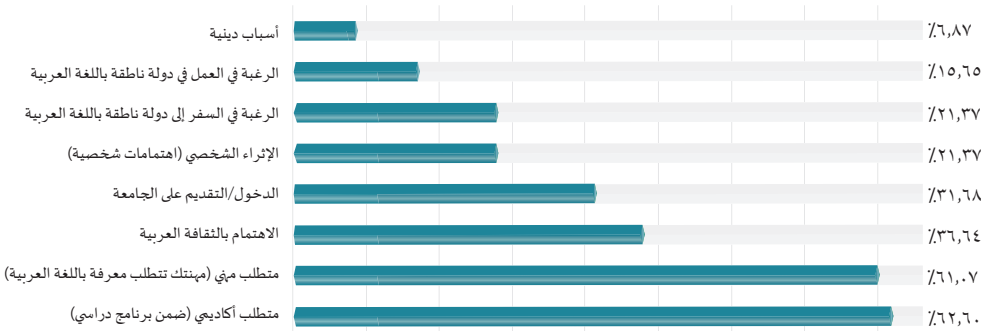
وفيما يخص مدى مشاركتهم في برامج الانغماس اللُّغوي من قبل، فقد ذكر ٩٦,٥٦٪ من الطلبة المشاركين أنهم لم يسبق لهم أن شاركوا في تلك البرامج، في مقابل٣,٤٣٪ سبق لهم أن شاركوا في برامج الانغماس اللُّغوي.

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديد تلك الدوافع، لكن المتطلب الأكاديمي كان العامل الأهم بالنسبة إلى ٦٢,٦٠ ٪ منهم، وكان المتطلب المهني العامل الأهم بالنسبة إلى ٦١,٠٧ ٪.

ويأتي بعد ذلك الاهتمام بالثقافة العربية، بنسبة ٣٦,٦٤ ٪، تليه مباشرة التقديم على الجامعة بنسبة ٣١,٦٨٪، ثم الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية والاهتمامات الشخصية، بنسبة متساوية قدرها ٢١,٣٧٪ لكل منهما. ثم تليها الرغبة في العمل في دولة ناطقة باللغة العربية بنسبة ١٥,٦٥ ٪، فالعوامل الدينية بنسبة ٦,٨٧ ٪.

الشكل ٥,٣: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



ومن خلال خمسة أسئلة محدَّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٦,٣) تلخيص لتلك النتائج مرتّبةً تنازليّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال. ويظهر منها أن أهمية اللغة العربية تأتي من حيث ارتباطها الوثيق بالجانب الثقافي والمهني والأكاديمي، وبأهميتها في حياتهم الأكاديمية والعملية. ويوافق أكثر من ٨٦٪ من الطلبة المشاركين على أن للغة العربيَّة دورا مهمّا في تعزيز التفاهم الثقافي. ويجد ما يقرب من ٨١٪ من المشاركين أن الطلب يتزايد على مهارات اللغة العربيَّة في سوق العمل خاصة. وأن إتقان اللغة العربية يعد من الأمور الأساسية والقيّمة في مجال الدراسة والمهنة بحسب ما يراه ٨٠٪ من الطلبة المشاركين. ويعتقد أكثر من ٧٦٪ أن مهاراتهم في اللغة العربية تعزز تطورهم الوظيفي. غير أن نصف المشاركين تقريبا لا يرون أن الدافع الديني يعتبر دافعًا رئيسا في تحفيزهم لتعلم اللغة العربية.

الجدول ٦,٣: تصورات الدارسين حول أهميّة تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	للغة العربيّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي	٩٢	١٥٩	٩	٢	٠	٢٦٢	٤,٣	٠,٣٣	٠,٥٧	٨٦,٠٣٪	٣٦,٩٣	أوافق بشدة
		٣٥,١١٪	٦٠,٦٩٪	٣,٤٤٪	٠,٧٦٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل	٥٨	١٦٥	٣٢	٤	٣	٢٦٢	٤,٠٣	٠,٥١	٠,٧١	٨٠,٦٩٪	٢٣,٥٢	أوافق
		٢٢,١٤٪	٦٢,٩٨٪	١٢,٢١٪	١,٥٣٪	١,١٥٪	١٠٠٪						
٣	يعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي	٦٩	١٤١	٤١	١١	٠	٢٦٢	٤,٠٢	٠,٦٩	٠,٨٣	٨٠,٤٦٪	١٩,٩٤	أوافق
		٢٦,٣٤٪	٥٣,٨٢٪	١٥,٦٥٪	٤,٢٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي	٥١	١٢٥	٧٤	١١	١	٢٦٢	٣,٨٢	٠,٦٥	٠,٨	٧٦,٣٤٪	١٦,٤٤	أوافق
		١٩,٤٧٪	٤٧,٧١٪	٢٨,٢٤٪	٤,٢٠٪	٠,٣٨٪	١٠٠٪						
٥	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية	١٤	٣٢	٦٢	١١١	٤٣	٢٦٢	٢,٤٨	١,١٤	١,٠٧	٤٩,٥٤٪	-٧,٩١	محايد
		٥,٣٤٪	١٢,٢١٪	٢٣,٦٦٪	٤٢,٣٧٪	١٦,٤١٪	١٠٠٪						

وفيما يتعلق بالجانب الثقافي لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٦٠,٦٩٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٥,١١٪؛ مما يبيّن أن للغة العربية دورا مهمّا في تعزيز التفاهم الثقافي. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٦,٠٣٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣، وانحراف معياري قدره ٠,٥٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق بشدة «؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

وعن أهمية تعلُّم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٦٢,٩٨٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٢,١٤٪، ثم الإجابة (محايد) بنسبة ١٢,٢١٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٦٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في الصين من وجهة نظر الطلبة المشاركين.

وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٥٣,٨٢٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٦,٣٤٪. وقد بلغ الوزن

النسبي للسؤال ٨٠,٤٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين في مجال الدراسة والمهنة.

وأما بالنسبة لأهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، وبلغت ٤٧,٧١٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٨,٢٤٪، فالإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ١٩,٤٧٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٦,٣٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٠، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في التطور الوظيفي في رأي الطلبة المشاركين.

ولا يعد الدين من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في الصين، فقد لقيت الإجابة (لا أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٤٢,٣٧٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٣,٦٦٪. فالإجابة (لا أوافق بشدة) بنسبة ١٦,٤١٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٤٩,٥٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٢,٤٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «محايد»؛ مما يدل على قلة أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في الصين.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٧,٣) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في دولة الصين؛ وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية.

الجدول ٧,٣: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل	١٠٧	١٣٢	١٩	٢	٢	٢٦٢	٤,٣	٠,٤٩	٠,٧	٨٥,٩٥٪	٢٩,٩٥	راضٍ جدًّا
		٤٠,٨٤٪	٥٠,٣٨٪	٧,٢٥٪	٠,٧٦٪	٠,٧٦٪	١٠٠٪						
٢	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب	١٠٠	١٤٢	١٧	٣	٠	٢٦٢	٤,٢٩	٠,٤١	٠,٦٤	٨٥,٨٨٪	٣٢,٨٦	راضٍ جدًّا
		٣٨,١٧٪	٥٤,٢٠٪	٦,٤٩٪	١,١٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويّة وتقدُّمِي بنَّاءة	١٠١	١٣٨	١٧	٥	١	٢٦٢	٤,٢٧	٠,٤٩	٠,٧	٨٥,٤٢٪	٢٩,٤٥	راضٍ جدًّا
		٣٨,٥٥٪	٥٢,٦٧٪	٦,٤٩٪	١,٩١٪	٠,٣٨٪	١٠٠٪						
٤	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج	١٠٧	١٢٥	٢٦	٢	٢	٢٦٢	٤,٢٧	٠,٥٣	٠,٧٣	٨٥,٤٢٪	٢٨,١٦	راضٍ جدًّا
		٤٠,٨٤٪	٤٧,٧١٪	٩,٩٢٪	٠,٧٦٪	٠,٧٦٪	١٠٠٪						
٥	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية	٧٢	١٥٨	٢٥	٧	٠	٢٦٢	٤,١٣	٠,٤٦	٠,٦٨	٨٢,٥٢٪	٢٦,٨٢	راضٍ
		٢٧,٤٨٪	٦٠,٣١٪	٩,٥٤٪	٢,٦٧٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٦	أنا راضٍ تمامًا عن بيئة الفصل الدِّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا	٧٢	١٥١	٣٣	٤	٢	٢٦٢	٤,١	٠,٥٢	٠,٧٢	٨١,٩١٪	٢٤,٥٤	راضٍ
		٢٧,٤٨٪	٥٧,٦٣٪	١٢,٦٠٪	١,٥٣٪	٠,٧٦٪	١٠٠٪						
٧	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية	٦٧	١٥٩	٢٦	٩	١	٢٦٢	٤,٠٨	٠,٥٢	٠,٧٢	٨١,٥٣٪	٢٤,١٣	راضٍ
		٢٥,٥٧٪	٦٠,٦٩٪	٩,٩٢٪	٣,٤٤٪	٠,٣٨٪	١٠٠٪						
٨	المرافق العامّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة	٦٠	١٦٩	٢٥	٧	١	٢٦٢	٤,٠٧	٠,٤٦	٠,٦٨	٨١,٣٧٪	٢٥,٤٧	راضٍ
		٢٢,٩٠٪	٦٤,٥٠٪	٩,٥٤٪	٢,٦٧٪	٠,٣٨٪	١٠٠٪						
٩	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب	٧٠	١٤٤	٣٨	٨	٢	٢٦٢	٤,٠٤	٠,٦	٠,٧٨	٨٠,٧٦٪	٢١,٦٦	راضٍ
		٢٦,٧٢٪	٥٤,٩٦٪	١٤,٥٠٪	٣,٠٥٪	٠,٧٦٪	١٠٠٪						
١٠	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية	٦٠	١٦١	٣٢	٧	٢	٢٦٢	٤,٠٣	٠,٥٣	٠,٧٣	٨٠,٦١٪	٢٣	راضٍ
		٢٢,٩٠٪	٦١,٤٥٪	١٢,٢١٪	٢,٦٧٪	٠,٧٦٪	١٠٠٪						

١١	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا	٥٥	١٦٠	٤١	٦	٠	٢٦٢	٤,٠١	٠,٤٦	٠,٦٨	٨٠,١٥٪	٢٤,٠٩	راضٍ
		٢٠,٩٩٪	٦١,٠٧٪	١٥,٦٥٪	٢,٢٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
١٢	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها	٥٨	١٥٥	٤٥	٢	٢	٢٦٢	٤,٠١	٠,٤٩	٠,٧	٨٠,٢٣٪	٢٣,٣٣	راضٍ
		٢٢,١٤٪	٥٩,١٦٪	١٧,١٨٪	٠,٧٦٪	٠,٧٦٪	١٠٠٪						
١٣	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم	٥٣	١٢٢	٧٦	١١	٠	٢٦٢	٣,٨٣	٠,٦٣	٠,٧٩	٧٦,٥٦٪	١٦,٨٧	راضٍ
		٢٠,٢٣٪	٤٦,٥٦٪	٢٩,٠١٪	٤,٢٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
١٤	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويَّة (مثل معامل لمهارات اللغة)	٥١	١٣٧	٥٩	٩	٦	٢٦٢	٣,٨٣	٠,٧٤	٠,٨٦	٧٦,٦٤٪	١٥,٧	راضٍ
		١٩,٤٧٪	٥٢,٢٩٪	٢٢,٥٢٪	٣,٤٤٪	٢,٢٩٪	١٠٠٪						
١٥	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية	٥١	١٢٢	٧٨	٧	٤	٢٦٢	٣,٨	٠,٧	٠,٨٣	٧٥,٩٥٪	١٥,٤٧	راضٍ
		١٩,٤٧٪	٤٦,٥٦٪	٢٩,٧٧٪	٢,٦٧٪	١,٥٣٪	١٠٠٪						
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة	٤٧	١٠٧	٧٦	٢٨	٤	٢٦٢	٣,٦٣	٠,٩	٠,٩٥	٧٢,٦٪	١٠,٧٦	راضٍ
		١٧,٩٤٪	٤٠,٨٤٪	٢٩,٠١٪	١٠,٦٩٪	١,٥٣٪	١٠٠٪						

فيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٠,٣٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جدا» بنسبة ٤٠,٤٨٪، وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,٩٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٠، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في دولة الصين.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٤,٢٠٪، تليها الإجابة (راضٍ جدًّا) بنسبة ٣٨,١٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,٨٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٩، وانحراف معياري قدره ٠,٦٤. وكان الاتجاه السائد للعينة»

راضٍ جدا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربي في دولة الصين.

وبخصوص رأي الطلبة حول تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٢,٦٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٨,٥٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٦,٤٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,٤٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٧، وانحراف معياري قدره ٠,٧٠، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في الصين.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٧,٧١٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٤٠,٨٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,٤٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٧، وانحراف معياري قدره ٠,٧٣، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في دولة الصين.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب المشاركين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٦٠,٣١٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٧,٤٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٢,٥٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٣، وانحراف معياري قدره ٠,٦٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية.

وفيما يخص مدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٧,٦٣٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٧,٤٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٢,٦٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨١,٩١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٠، وانحراف معياري قدره ٠,٧٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة التام عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في دولة الصين، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

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

وقدرها ٦٠,٦٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٥,٥٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨١,٥٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٨، وانحراف معياري قدره ٠,٧٢. وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في دولة الصين.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٤,٥٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٢,٩٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨١,٣٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٧، وانحراف معياري قدره ٠,٦٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في دولة الصين.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة وبلغت ٥٤,٩٦٪، وتليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٦,٧٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٧٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٤، وانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدلّ على رضا الطلبة عن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في دولة الصين.

وفيما يتعلق بمنهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٦١,٤٥٪، تليها الإجابة (راضٍ جدا) بنسبة ٢٢,٩٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٦١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٣، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ «؛ مما يدل على رضا الطلبة عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في الصين وتوافقها مع أهدافهم.

وفيما يخص القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٦١,٠٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٠,٩٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,١٥٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠١، وانحراف معياري قدره ٠,٦٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا في رأي الطلبة المشاركين.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة، وقدرها ٥٩,١٦٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٢,١٤٪. وبلغ الوزن النسبي

للسؤال ٨٠,٢٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠١، وانحراف معياري قدره ٠,٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في الصين ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين عن مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٦,٥٦٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٩,٠١٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٠,٢٣٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٦,٥٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا».

وفيما يخص رأي الطلبة المشاركين حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٢,٢٩٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٥٢٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٩,٤٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٦٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٣، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وفيما يتعلق بوجود أنشطة غير صفية تدعم تعلّمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٦,٥٦٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٩,٧٧٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٩,٤٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٥,٩٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٠، وانحراف معياري قدره ٠,٨٣. وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو الرضا؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في دولة الصين.

وأما عن مدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٠,٨٤٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٩,٠١٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٧,٩٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٢,٦٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٣، وانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركون «راضون» بشأن المنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة في دولة الصين.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكناهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٨,٣) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٨,٣: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	١٤٥	١١٧	٢٦٢
	٪٥٥,٣٤	٪٤٤,٦٦	٪١٠٠
هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث. وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	٢١٩	٤٣	٢٦٢
	٪٨٣,٥٩	٪١٦,٤١	٪١٠٠
هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسْكُنُ؟	٥٠	٢١٢	٢٦٢
	٪١٩,٠٨	٪٨٠,٩٢	٪١٠٠
هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	٦٤	١٩٨	٢٦٢
	٪٢٤,٤٣	٪٧٥,٥٧	٪١٠٠
هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	٦١	٢٠١	٢٦٢
	٪٢٣,٢٨	٪٧٦,٧٢	٪١٠٠

ففيما يتعلق بالمحتوى التعليمي على الإنترنت ومدى تلبيته لحاجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٥,٣٤٪، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ٤٤,٦٦٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى ٨٣,٥٩٪ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته١٦,٤١٪ بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٨٠,٩٢٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ١٩,٠٨٪، بأن الصحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث يسكنون، أجاب ٧٥,٥٧٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ٢٤,٤٣٪، بأن الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة متاح بسهولة حيث

يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم، فقد أجاب٧٦,٧٢٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية؛ أي ما نسبته ٢٣,٢٨٪ أن الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة متاح بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

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

انقسم الطلبة المشاركون في هذا الشأن إلى فئتين: فئة – هي الأغلب-تشعر بالرضا التام عن تجربتهم في البرامج التي يدرسون فيها، وعللوا هذا الرضا بعدد من الأمور، من أهمها: كفاءة المعلمين؛ فأغلبهم متخصصون وناطقون أصليون للغة العربية، وقد انعكس هذا على كفاءتهم اللغوية، وتطورهم المستمر في البرنامج. كما أشاروا إلى أن المعرفة التي اكتسبوها حول الثقافة الإسلامية التي كانت غامضة لدى بعضهم جعلتهم يشعرون بالرضا عن تلك البرامج. فيما عبر آخرون عند عدم رضاهم، بل منهم من وصف التجربة في تلك البرامج بالتجربة السيئة، وعزوا ذلك لأسباب متعددة، منها: أن انعدام التطبيق العملي لما يدرسون جعل البرنامج ودراسة اللغة مملة إلى حد ما، بالإضافة إلى غياب التركيز على جميع المهارات، واقتصاره على المهارات الاستقبالية فقط، وكذلك اعتماد البرنامج على مناهج ليست حديثة ولا متطورة.

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

أشار الطلبة المشاركون في هذا الصدد إلى عدد من التجارب الإيجابية المتنوعة، وذكر معظمهم أن التركيز على الجوانب الثقافية في برامجهم، لا سيما ثقافة الشعوب الناطقة بالعربية والتعرف عليها، كان من التجارب الرائعة والجميلة. كما أفادوا أن برامجهم أتاحت لهم فرصة التواصل مع الناطقين الأصليين باللغة العربية، سواء عبر برامج التبادل الطلابي أو عبر الأنشطة اللاصفية التي يستضاف فيها ناطقون أصليون باللغة العربية، الأمر الذي أتاح لهم تكوين بعض الصداقات، وهو ما اعتبروه تجربة إيجابية مكّنتهم منها تلك البرامج. وأشار

بعض الطلبة كذلك إلى التطور التدريجي في كفاءتهم اللغوية منذ التحاقهم ببرامجهم. فيما ذكر آخرون أن المسابقات التي تقيمها بعض البرامج أو تستضيفها، كمسابقة الخط العربي، والكتابة، والإلقاء، والترجمة الفورية، هي من أجمل التجارب التي يشاركون فيها ويتطلعون لها دائمًا.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

وصف معظم الطلبة المشاركين في هذه الدراسة التفاعل بينهم وبين معلميهم بالتفاعل الإيجابي، وعللوا ذلك بعدة أسباب، من أهمها: أن الأساتذة في البرامج التي ينتمون لها ينوعون في أساليبهم داخل قاعة الدرس، لا سيما تلك الأساليب التي تدفعهم إلى النقاش والحوار؛ مما يجعل التفاعل جيدًا. كما أشاروا إلى أن العلاقة بينهم وبين معلميهم خارج قاعة الدرس تتصف بالتفاعل والتواصل المستمر، وهي علاقة يسودها الود والاحترام. وذكر بعض الطلبة أن التفاعل يزداد مع المدرسين الناطقين بالعربية لغة أصلية؛ حيث يتيح هؤلاء أكثر من غيرهم فرصًا تفاعلية مع طلابهم. غير أن بعض الطلبة في بعض البرامج لم يكونوا راضين عن التفاعل بينهم وبين أساتذتهم، وفسروا ذلك بكون الأساتذة في البرامج التي ينتمون إليها يركزون في التدريس على جوانب كالقواعد، وهذا ما يجعل التفاعل بين الطالب والمعلم محدودًا. ومن الأسباب الأخرى التي ذكرها بعضهم، أن بعض المواد بعد جائحة كورونا أصبحت تقدّم عن بعد؛ مما جعل التفاعل مع معلميهم محدودًا للغاية.

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

أشار معظم الطلبة في هذا السياق إلى أن المناهج إلى حدٍّ ما تتوافق مع احتياجاتهم وأهدافهم كمتعلمين للغة العربية، وأفادوا أنهم يرون أن تلك المناهج تغطي جميع المهارات الأربع. غير أن بعضهم أشاروا إلى مشكلات تواجههم خلال الدراسة وتجعل تلك المناهج قاصرة عن تحقيق أهدافهم واحتياجاتهم، ومن أهمها نقص جوانب التطبيق العملي، وكثافة المناهج مقارنة بالمدة الزمنية المخصصة لها في البرامج. وذكروا كذلك أن بعض المناهج بحاجة إلى تطوير وتحسين لا سيما فيما يتصل بالجوانب الثقافية؛ فهي لا تتوافق مع ما تشهده مناهج تدريس اللغات الأجنبية الشائعة من هذا الجانب.

هـ. حول أهداف الطلبة بشأن التعرف على ثقافات البلدان الناطقة بالعربية، ومدى إسهام البرامج التي يدرسون فيها في تحقيق ذلك

أجمع الطلبة المشاركون في هذا الشأن عن رغبة كبيرة في التعرف على ثقافة البلدان الناطقة بالعربية، سواء ما اتصل منها بالعصر الحديث أو القديم. وأشاروا إلى جوانب بعينها، كثقافة المأكل والملبس، والتراث الوطني لتلك البلدان على تنوعها، والتواصل اليومي، والشعر العربي والثقافة التي يحملها، لا سيما في العصر القديم. وذكروا أهمية الجوانب الاقتصادية في تلك البلدان وحاجتهم إلى التعرف عليها. وأشار بعضهم إلى رغبتهم في التعرف على ثقافة كرة القدم وما يرتبط بها. وذكروا أن البرامج أتاحت لهم فرصًا كثيرة مكنتهم من تحقيق تلك الأهداف، لا سيما الأنشطة اللاصفيّة. كما أشاروا إلى من مميزات بعض البرامج وجود أساتذة من الناطقين الأصليين بالعربية، وهو ما ساعدهم على تحقيق هذه الأهداف.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية الصين الشعبية

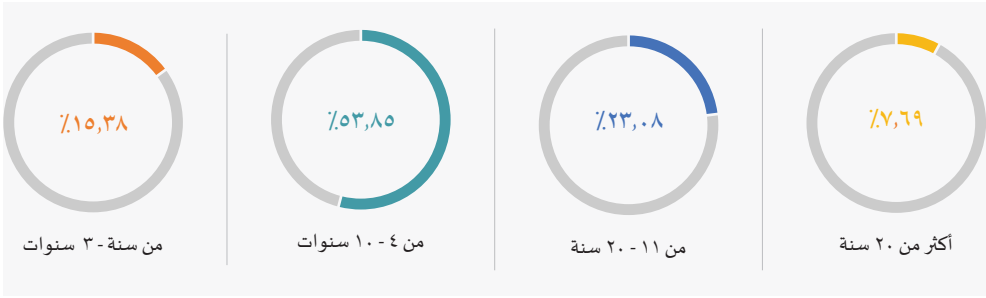
١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٣٩ معلمًا من عدة كليات جامعية تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في الصين. وتمثّل نسبة الذكور منهم ٥٦,٤١٪، في حين يمثّل الإناث ٤٣,٥٩ ٪. وتتراوح أعمارهم ما بين ٣١ إلى ٤٠ عامًا، بنسبة ٤٦,١٥ ٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ إلى ٥٠ عامًا، بنسبة ٣٥,٩٠٪، ثم فئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ عامًا، بنسبة ١٢,٨٢ ٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرسين، ونسبتهم ٨٤,٦٢٪، من حملة شهادة الدكتوراه، تليهم فئة الذين يحملون شهادة الماجستير، بنسبة ١٢,٨٢ ٪، ثم الذين يحملون شهادة البكالوريوس، بنسبة ٢,٥٦٪. ومن الملاحظ أن جميع المدرسين المشاركين يحملون الجنسية الصينية، والبلد الأصلي لـ ٩٢,٣١٪ منهم هو الصين، واللغة الصينية هي اللغة الأولى لجميعهم. ولدى جميعهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية.

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

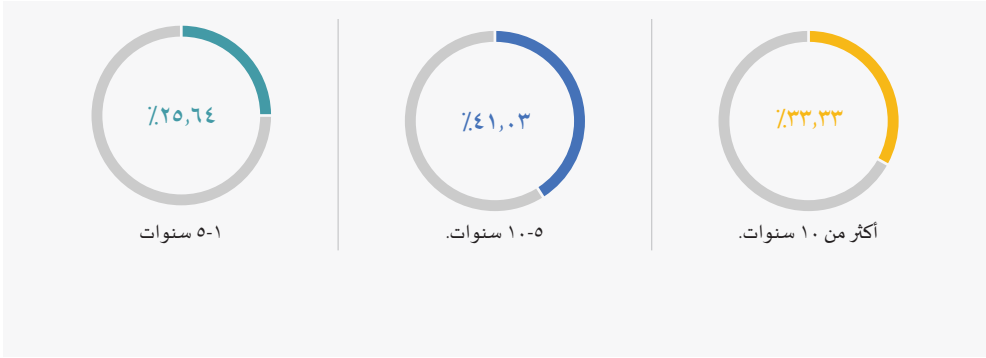
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان بالنتائج التي تم رصْدُها:

الشكل ٦,٣: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة



أما عن عدد سنوات العمل في المؤسسات الحالية، فالنسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٥٣,٨٥٪، تتراوح فترة عملهم فيها بين ٤ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ١١ إلى ٢٠ سنة، بنسبة ٢٣,٠٨٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين سنة واحدة و٣ سنوات، بنسبة ١٥,٣٨٪. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٧,٦٩٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة.

الشكل ٧,٣: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤١,٠٣٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في الصين لديهم خبرة في المجال تتراوح بين ٥ و١٠ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٣,٣٣٪ لمن لديهم خبرة تزيد عن ١٠ سنوات، ونسبة أخرى قدرها ٢٥,٦٤٪ لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين سنة واحدة و٥ سنوات.

الجدول ٩,٣: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

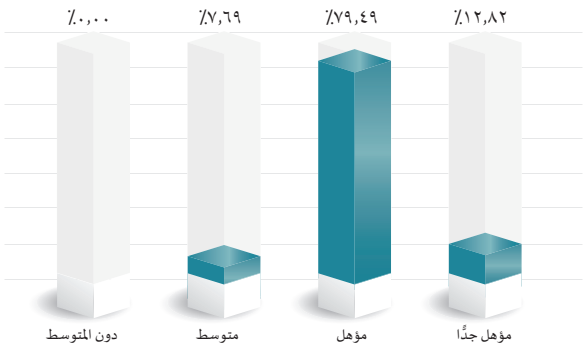
الجنس	ذكر	٢٢	٪٥٦,٤١
	أنثى	١٧	٪٤٣,٥٩
	الإجمالي	٣٩	٪١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	٠	٪٠,٠٠
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٢	٪٥,١٣
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	١٨	٪٤٦,١٥
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	١٤	٪٣٥,٩٠
	أكثر من ٥٠ عامًا	٥	٪١٢,٨٢
	الإجمالي	٣٩	٪١٠٠
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	٠	٪٠,٠٠
	بكالوريوس	١	٪٢,٥٦
	ماجستير	٥	٪١٢,٨٢
	دكتوراه	٣٣	٪٨٤,٦٢
	الإجمالي	٣٩	٪١٠٠
الجنسية	الصين	٣٩	٪١٠٠
	الإجمالي	٣٩	٪١٠٠
البلاد الأصلية	الصين	٣٦	٪٩٢,٣١
	لا إجابة	٣	٪٧,٦٩
	الإجمالي	٣٩	٪١٠٠
اللغة الأولى	اللغة الصينية	٣٩	٪١٠٠
	الإجمالي	٣٩	٪١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	٠	٪٠,٠٠
	نعم	٣٩	٪١٠٠
	الإجمالي	٣٩	٪١٠٠

الجدول ١٠,٣: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪١٠,٢٦
نعم	٣٥	٪٨٩,٧٤
الإجمالي	٣٩	٪١٠٠

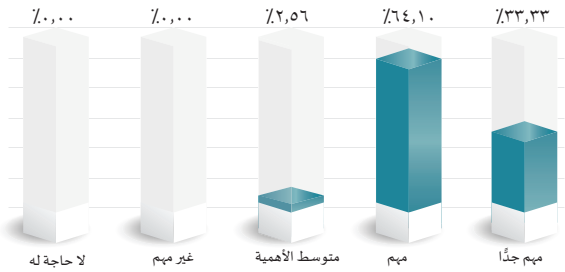
تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبرى من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٨٩,٧٤٪، سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين لم يسبق لـ ١٠,٢٦٪ منهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٨,٣: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٧٩,٤٩٪، يرون أنهم «مؤهلون» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ١٢,٨٢٪ يرون أنهم «مؤهلون جدا» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ٧,٦٩٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» لهذه الوظيفة.

الشكل ٩,٣: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



فيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦٤,١٠٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في الصين يرون أن ذلك أمر «مهم»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٣,٣٣٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهمّ جدا»، فيما رأى ٢,٥٦٪ منهم أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية».

الجدول ١١,٣: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

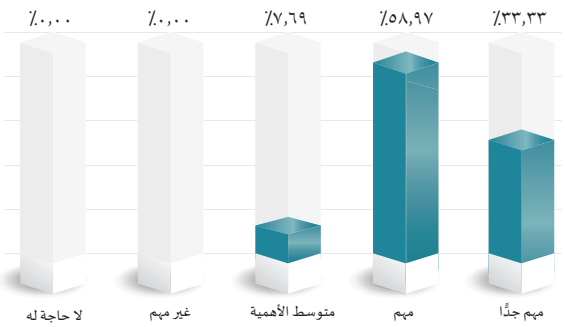
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣٠	٧٦,٩٢٪
نعم	٩	٢٣,٠٨٪
الإجمالي	٣٩	١٠٠٪

تبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من أعضاء العينة، وقدرها ٧٦,٩٢٪، لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن نسبة ثانية قدرها ٢٣,٠٨٪ سبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن طرق تدريس العربية

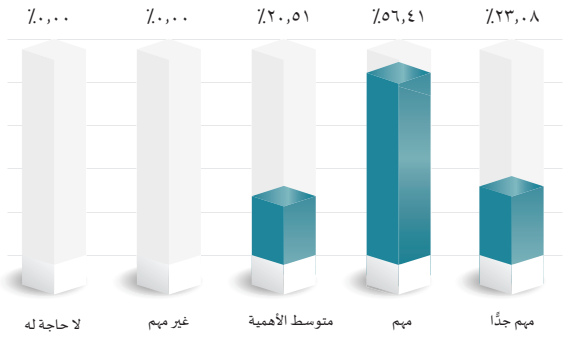
في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصد آراء المدرسين المشاركين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ١٠,٣: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



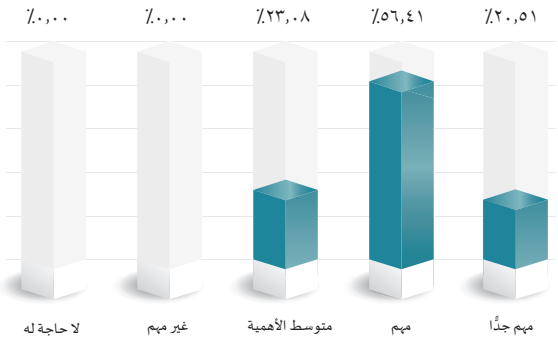
بخصوص طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، رأت نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين، وقدرها ٥٨,٩٧٪، أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة»، فيما رأى ٣٣,٣٣٪ منهم أنها «مهمّة جدا»، و٧,٦٩٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١١,٣: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



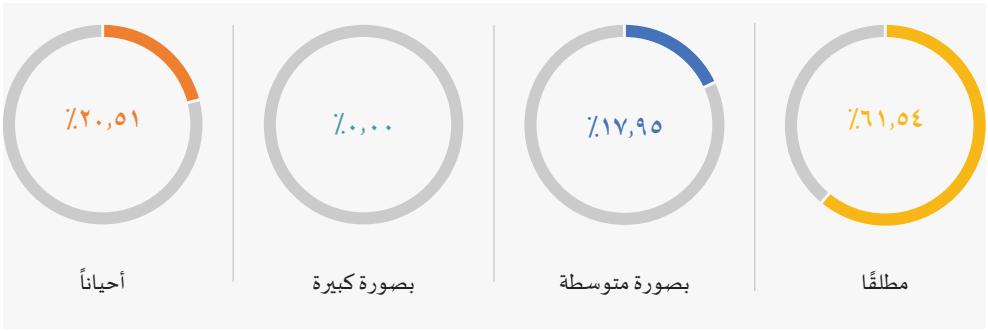
وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى ٥٦,٤١٪ من أعضاء العينة أنها «مهمة»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٣,٠٨٪ يرون أنها «مهمة جدا»، فيما رأى ٢٠,٥١٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١٢,٣: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٦,٤١٪ من المدرسين المستهدفين يرون أن ذلك «مهمّ»، تليهم نسبة قدرها ٢٣,٠٨٪ يرون أنها «متوسطة الأهمية»، فيما يرى ٢٠,٥١٪ أنها «مهمة جدا».

الشكل ١٣,٣: مدى استخدام المعلمين للتقنية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات أن ٦١,٥٤٪ من المدرسين المشاركين لا يستعينون بها «مطلقا»، تليهم نسبة قدرها ٢٠,٥١٪ منهم يستعينون بها «أحيانا»، فنسبة أخرى قدرها ١٧,٩٥٪ منهم يستعينون بها بدرجة «متوسطة».

الجدول ١٢,٣: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣٥	٪٨٩,٧٤
نعم	٤	٪١٠,٢٦
الإجمالي	٣٩	٪١٠٠,٠٠

توضح البيانات في الجدول أعلاه أن نسبة كبيرة قدرها ٨٩,٧٤٪ لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ١٠,٢٦٪ منهم يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٣,٣: مدى مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١١	٪٢٨,٢١
نعم	٢٨	٪٧١,٧٩
الإجمالي	٣٩	٪١٠٠,٠٠

توضح البيانات في الجدول أعلاه أن نسبة كبيرة من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٧١,٧٩٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ٢٨,٢١٪، لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٤,٣: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢٤	٪٦١,٥٤
نعم	١٥	٪٣٨,٤٦
الإجمالي	٣٩	٪١٠٠,٠٠

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٤,٣) أن ٦١,٥٤٪ من المدرسين المشاركين لا يستخدمون إستراتيجية لعب الأدوار في أثناء التدريس، في حين يستخدمها البقية، ونسبتهم ٣٨,٤٦٪.

الجدول ١٥,٣: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٠	٪٠,٠٠
نعم	٣٩	٪١٠٠
الإجمالي	٣٩	٪١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن ترجمة الجمل إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس شائعة جدا لديهم؛ حيث يلجأ إليها جميعهم.

الجدول ١٦,٣: مدى توظيف المواقف الحقيقة في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٠	٪٠,٠٠
نعم	٣٩	٪١٠٠
الإجمالي	٣٩	٪١٠٠

توضح البيانات في الجدول (١٦,٣) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى جميعهم.

الجدول ١٧,٣: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢	٥,١٣٪
نعم	٣٧	٩٤,٨٧٪
الإجمالي	٣٩	١٠٠٪

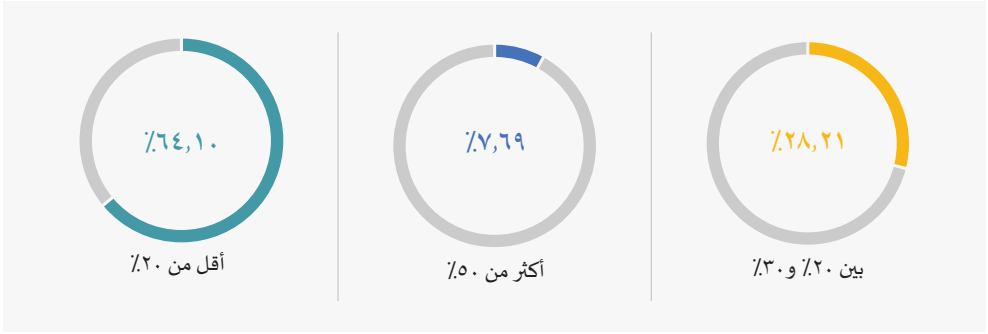
توضح البيانات في الجدول (١٧,٣) أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٩٤,٨٧٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٥,١٣٪.

الجدول ١٨,٣: استخدام المعلمين لإستراتيجية التعليم التعاوني

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٦	٤١,٠٣٪
نعم	٢٣	٥٨,٩٧٪
الإجمالي	٣٩	١٠٠٪

وأما بخصوص تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، توضح البيانات في الجدول (١٨,٣) أن ٥٨,٩٧٪ من المدرسين المشاركين يطبقون إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، في حين لا يستخدمها ٤١,٠٣٪ منهم.

الشكل ١٤,٣: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



توضح البيانات في الشكل (١٤,٣) أن نسبة قدرها ٦٤,١٠٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تقل عن ٢٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٢١٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ٧,٦٩٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة التدريسية.

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

في هذا الجزء من الدراسة، سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبتهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهامّ الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (١٩,٣) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ١٩,٣: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعَّال وسهل	٨	٢٦	٥	٠	٠	٣٩	٤,٠٨	٠,٣٣	٠,٥٧	٨١,٥٤ ٪	١١,٧٤	أوافق
		٢٠,٥١٪	٦٦,٦٧٪	١٢,٨٢٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيَّة	٦	٢٤	٨	١	٠	٣٩	٣,٩	٠,٤٥	٠,٦٧	٧٧,٩٥ ٪	٨,٣٤	أوافق
		١٥,٣٨٪	٦١,٥٤٪	٢٠,٥١٪	٢,٥٦٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة	٢	٣٢	٤	١	٠	٣٩	٣,٩	٠,٢٥	٠,٥	٧٧,٩٥ ٪	١١,٢٩	أوافق
		٥,١٣٪	٨٢,٠٥٪	١٠,٢٦٪	٢,٥٦٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	التواصُل مع الطلبة فعَّال وسهل	٥	٢٦	٦	٢	٠	٣٩	٣,٨٧	٠,٤٧	٠,٦٩	٧٧,٤٤ ٪	٧,٩٣	أوافق
		١٢,٨٢٪	٦٦,٦٧٪	١٥,٣٨٪	٥,١٣٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية	٥	٢٣	١١	٠	٠	٣٩	٣,٨٥	٠,٣٩	٠,٦٢	٧٦,٩٢ ٪	٨,٤٩	أوافق
		١٢,٨٢٪	٥٨,٩٧٪	٢٨,٢١٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٦	تُلبّي الموارد والمواد التعليميَّة احتياجاتي التدريسية	٤	٢٠	١٢	٣	٠	٣٩	٣,٦٤	٠,٥٩	٠,٧٧	٧٢,٨٢ ٪	٥,٢١	أوافق
		١٠,٢٦٪	٥١,٢٨٪	٣٠,٧٧٪	٧,٦٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٧	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ	١	١٦	١٩	٠	٣	٣٩	٣,٣١	٠,٧٣	٠,٨٥	٦٦,١٥ ٪	٢,٢٥	محايد
		٢,٥٦٪	٤١,٠٣٪	٤٨,٧٢٪	٠,٠٠٪	٧,٦٩٪	١٠٠٪						
٨	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم	١	١٢	٢١	٥	٠	٣٩	٣,٢٣	٠,٤٩	٠,٧	٦٤,٦٢ ٪	٢,٠٧	محايد
		٢,٥٦٪	٣٠,٧٧٪	٥٣,٨٥٪	١٢,٨٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٩	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين	١	١٠	٢٤	٤	٠	٣٩	٣,٢١	٠,٤٢	٠,٦٥	٦٤,١ ٪	١,٩٨	محايد
		٢,٥٦٪	٢٥,٦٤٪	٦١,٥٤٪	١٠,٢٦٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
١٠	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافيَّة عليهم	١	٤	٢٧	٥	٢	٣٩	٢,٩٢	٠,٥٣	٠,٧٣	٥٨,٤٦ ٪	-٠,٦٦	محايد
		٢,٥٦٪	١٠,٢٦٪	٦٩,٢٣٪	١٢,٨٢٪	٥,١٣٪	١٠٠٪						

فيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالا وسهلا، تبين نتائج الدراسة أن ٦٦,٦٧٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و٢٠,٥١٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٨، بانحراف معياري قدره ٠,٥٧، وبنسبة إجماع قدرها ٨١,٥٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٦١,٥٤٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٠,٥١٪ أجابوا بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٦٧، وبنسبة إجماع قدرها ٧٧,٩٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصا تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٨٢,٠٥٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ١٠,٢٦٪ أجابوا بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٥، وبنسبة إجماع قدرها ٧٧,٩٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالا وسهلا»، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦٦,٦٧٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ١٥,٣٨٪ منهم «محايدون»، فنسبة منهم قدرها ١٢,٨٢٪ «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٧، بانحراف معياري قدره ٠,٦٩، وبنسبة إجماع قدرها ٧٧,٤٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٥٨,٩٧٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ٢٨,٢١٪ منهم بـ «محايد»، فيما أجاب ١٢,٨٢٪ منهم «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٥، بانحراف معياري قدره ٠,٦٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧٦,٩٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٥١,٢٨٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣٠,٧٧٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة منهم قدرها ١٠,٢٦٪ أجابوا بـ «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٤، بانحراف معياري قدره ٠,٧٧، وبنسبة إجماع قدرها ٧٢,٨٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرْضِيا، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٤٨,٧٢٪ بـ «محايد»، تليها نسبة منهم قدرها ٤١,٠٣٪ أجابوا بـ «أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣١، بانحراف معياري قدره ٠,٨٥،

وبنسبة إجماع قدرها ٦٦,١٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٣,٨٥٪ من المدرسين المشاركين «محايدون» بشأن ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٠,٧٧٪ «يوافقون «على ذلك، فنسبة ثالثة قدرها ١٢,٨٢٪ «لا يوافقون» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٣، بانحراف معياري قدره ٠,٧، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤,٦٢٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦١,٥٤٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «محايد»، تليهم نسبة قدرها ٢٥,٦٤٪ منهم أجابوا بـ «أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢١، بانحراف معياري قدره ٠,٦٥، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤,١٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

عن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الحياد» بنسبة ٦٩,٢٣٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ١٢,٨٢٪»، فالإجابة «أوافق» بنسبة ١٠,٢٦٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩٢، بانحراف معياري قدره ٠,٧٣، وبنسبة إجماع قدرها ٥٨,٤٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

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

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

أفاد المدرسون في هذا الصدد بأنهم ينوّعون في طرائق تدريسهم ما بين الطرق التقليدية - في حالات قليلة - كالطريقة السمعية الشفهية وتدريس القواعد بالترجمة، والطرق الحديثة كالطريقة التواصلية، والطريقة الاستقرائية. وأشاروا إلى عدد من الإستراتيجيات والمقاربات الحديثة التي يركزون عليها في تدريسهم، ومنها: تفعيل طريقة الفصل المقلوب، وتمكين الطلبة

من جمع المادة العلمية بأنفسهم (data-driven learning)، والتدريس القائم على المهام، وغيرها من الإستراتيجيات التي تجعل التعلم يتمحور في جزء كبير منه على المتعلم نفسه. وأفاد فئة قليلة من المعلمين أن التقدم التقني ساعدهم في توظيف هذه الإستراتيجيات؛ إذ يوظفون التقنية بشكل كبير في كافة جوانبها داخل قاعة الدرس وخارجها. كما أفادوا أنهم يفيدون كثيرًا من المنصات التعليمية المتاحة، سواء في أثناء التدريس أو خارج قاعة الدرس عند تكليف الطلبة ببعض الأنشطة والمهام المنزلية.

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

أشار أغلب المعلمين إلى استخدامهم لغة وسيطة في أثناء تدريس اللغة العربية، وأوضحوا أن مقدار استخدامها يختلف حسب السياقات. فأشاروا إلى استخدام اللغة الصينية بشكل كبير جدّا مع المبتدئين، وكذلك في شرح المفردات وبعض القواعد مع عامة المستويات. وذكر بعضهم أن لغاتٍ أخرى كالإنجليزية والفرنسية والإسبانية قد تُستخدم في بعض الأحيان للمقارنة وتوضيح بعض المفاهيم حسب اللغات الأولى التي تجمع بين الطلبة ومعلميهم. ولكنهم خلصوا إلى أن استخدام العربية وحدها يكاد يكون معدومًا عند التدريس في تلك البرامج.

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

أشار بعض المعلمين إلى بعض التحديات التي تواجههم، ويتعلق معظمها بالعملية التعليمية نفسها، فذكروا أن تدريس الأصوات ومهارة الاستماع للمتعلمين هي من أكبر الصعوبات والتحديات التي يواجهونها. وذكر بعضهم إشكالات تتعلق بالمتعلمين أنفسهم؛ فهناك طلبة لا تبدو لديهم الدافعية الكافية لدراسة اللغة العربية، ولديهم تصور مسبق بصعوبتها. كما أن بعض المناهج المتاحة في تلك البرامج ما تزال بحاجة إلى تطوير يجعلها تتناسب مع العصر الحالي، لا سيما فيما يتعلق بنصوص القراءة. وذكر بعضهم أن برامجهم تضم طلبة من خلفيات ثقافية متنوعة وهو أمر يشكل صعوبة وتحديا عند تدريسهم. ومن المعلمين من أشار إلى أن كثيرًا من الطلبة يعولون بدرجة كبيرة على الترجمة الحرفية عند التعلم مما أفقدهم القدرة على التعلم بشكل مستقل وبدون مساعدة.

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

قدم المدرسون جملة من المقترحات في هذا الشأن، فذكروا أن إنشاء شبكة دولية تجمع

جميع معلمي اللغة العربية حول العالم سيسهم في تحسين تعليم العربية وتعزيز التواصل بين المعلمين. كما اقترحوا إقامة ندوات ومؤتمرات دولية، سواء كانت حضورية أو عبر الإنترنت، حول تعليم العربية وقضاياه والأساليب الحديثة في تدريسها. واقترحوا كذلك ضرورة تفعيل برامج الأساتذة الزائرين لكي يفيدوا من بعضهم بعضا. واقترح بعضهم إقامة المسابقات بين البرامج داخل الصين؛ مما سيسهم في تحسين جودة تلك البرامج وتطويرها.

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

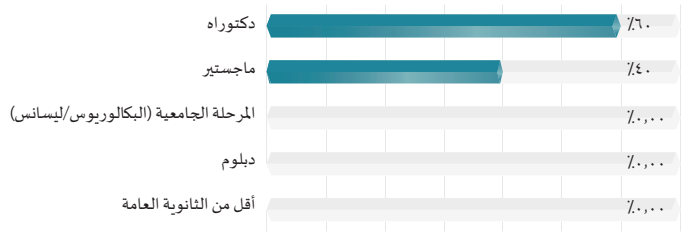
أفاد معظم المدرسين المشاركين أن المحتوى التعليمي لبرامج اللغة العربية مناسب وملائم إلى حدّ ما، لا سيما من حيث إفادته من المصادر الخارجية دون الاعتماد على المناهج وحدها. لكنهم أفادوا أن المناهج بحاجة إلى تطوير في بعض جوانبها، لا سيما الجوانب التي تركز على الأنشطة والتدريبات وكذلك تضمينها نصوصًا وأمثلة تعكس الاستخدام الفعلي للغة العربية في الواقع المعاصر وتداولها بين متحدثيها. كما أشاروا إلى أن بعض المناهج تتميز باحتوائها جوانب أخرى من الثقافة العربية عمومًا، كالجوانب الاجتماعية والتاريخية والاقتصادية، وهو ما يجعلها مناسبة إلى حد ما.

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

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

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

الشكل ١٥,٣: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن ٦٠٪ من المديرين المستهدفين يحملون شهادة الدكتوراه، فيما يحمل ٤٠٪ منهم شهادة الماجستير.

الجدول ٢٠,٣: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة العربية وآدابها	٣	٣٠٪
الأدب العربي والمقارن	٢	٢٠٪
اللغة العربية والثقافة والقضايا السياسية في الدول العربية	١	١٠٪
الترجمة العربية	١	١٠٪
الدراسات الوطنية والإقليمية، الثقافة العربية، اللسانيات العربية	١	١٠٪
لغات وسياسة الشرق الأوسط، اللغويات الاجتماعية العربية	١	١٠٪
أبحاث حول القضايا الساخنة في الشرق الأوسط واللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية	١	١٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

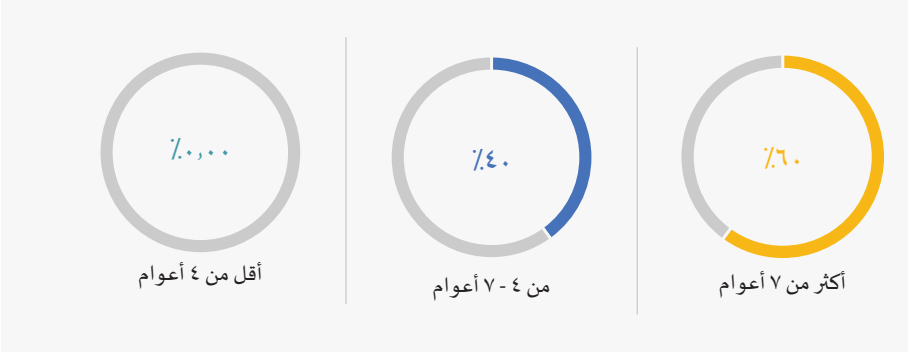
وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٣٠٪ منهم متخصصون في اللغة العربية وآدابها، تليهم نسبة قدرها ٢٠٪ تخصصهم في الأدب العربي والمقارن، فيما تساوت بقية التخصصات بنسبة ١٠٪ لكل منها.

الجدول ٢١,٣: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الإنجليزية	٦	٦٠٪
اللغة الإنجليزية والصينية	٢	٢٠٪
اللغة الإنجليزية والفرنسية	١	١٠٪
اللغة الصينية	١	١٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

وبخصوص اللغات الأخرى التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في دولة الصين، أظهرت نتائج الدراسة أن ٦٠٪ منهم يتحدثون اللغة الإنجليزية، و٢٠٪ منهم يتحدثون الإنجليزية والصينية، في حين يتحدث ١٠٪ منهم الفرنسية والإنجليزية، و١٠٪ آخرون اللغة الصينية فقط.

الشكل ١٦,٣: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

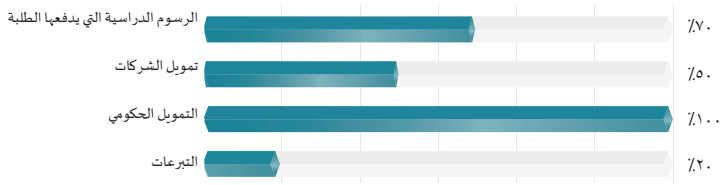


وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٦٠٪ منهم لديهم خبرة في المجال تزيد على سبع سنوات، تليهم نسبة قدرها ٤٠٪ تتراوح خبرتهم بين ٤ إلى ٧ سنوات.

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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

الشكل ١٧,٣: مصادر الدخل في برامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في دولة الصين، أظهرت الدراسة أنها تعتمد على التمويل الحكومي بنسبة ١٠٠٪، ثم على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة بنسبة ٧٠٪، وعلى تمويل الشركات بنسبة ٥٠٪، وعلى التبرعات بنسبة ٢٠٪.

الجدول ٢٢,٣: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانيّة السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
٢٠٠,٠٠٠ دولار-٥٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠,٠٠٪
١٠٠,٠٠٠ دولار-٢٠٠,٠٠٠ دولار	١	١٠٪
٥٠,٠٠٠ دولار-١٠٠,٠٠٠ دولار	٤	٤٠٪
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	٥	٥٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية يُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي في رأي ٥٠٪ من المديرين المشاركين، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و١٠٠ ألف دولار أمريكي في رأي ٤٠٪ منهم.

الجدول ٢٣,٣: البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

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

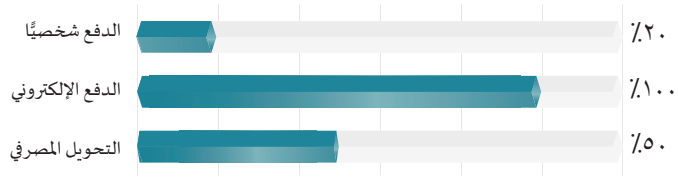
توضح نتائج الدراسة أن ١٠٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في دولة الصين تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع.

الجدول ٢٤,٣: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

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

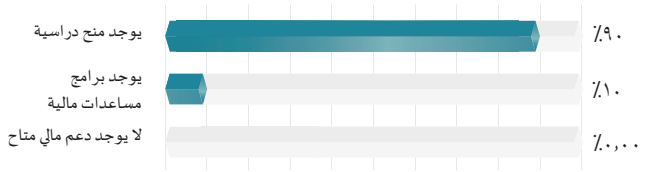
وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج تعليم اللغة العربية في دولة الصين، تبيّن الدراسة أن تلك الخطة متاحة في رأي ٤٠٪ من مديري المؤسسات، فيما يرى ٦٠٪ منهم أنها غير متاحة.

الشكل ١٨,٣: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادة بالدفع الإلكتروني لدى ١٠٠٪ من المؤسسات، أو بالتحويل المصرفي في ٥٠٪ منها، أو بصفة شخصية لدى ٢٠٪ منها.

الشكل ١٩,٣: المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج



وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٩٠٪ من مديري مؤسسات تعليم العربية في دولة الصين أفادوا بوجود منح دراسية متاحة لبرامج اللغة العربية، وأفاد ١٠٪ منهم بأن هناك برامج مساعدات مالية لتلك البرامج.

الجدول ٢٥,٣: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

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

توضح نتائج الدراسة أن مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في دولة الصين ليس لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية.

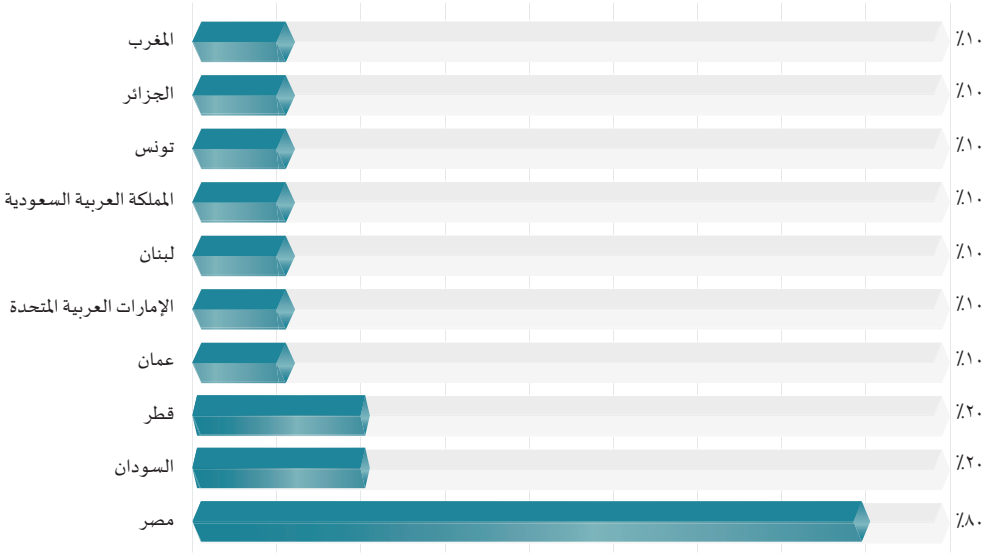
وفي جانب متصل، اتجهت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في دولة الصين توفر لطلبتها برامج للانغماس اللغوي. وفيما يلي بيان بالنتائج:

الجدول ٢٦,٣: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

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

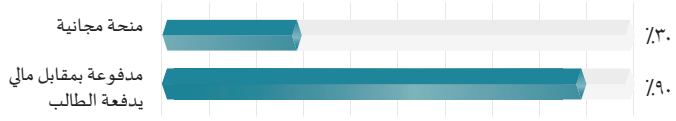
أجمع مديرو المؤسسات المشاركون على أن مؤسساتهم توفر لطلبة اللغة العربية برامج الانغماس اللغوي.

الشكل ٢٠,٣: البلدان التي تقدم برامج الانغماس اللغوي



وتتصدر دولة مصر البلدان التي تستقبل طلبة برامج الانغماس اللُّغوي في دولة الصين، بنسبة ٨٠٪، تليها قطر والسودان بنسبة ٢٠٪ لكل منهما، ثم المغرب، والجزائر، وتونس، والمملكة العربية السعودية، ولبنان، ودولة الإمارات العربية المتحدة، وعمان، بنسبة ١٠٪ لكل منها.

الشكل ٢١,٣: رسوم برامج الانغماس اللغوي

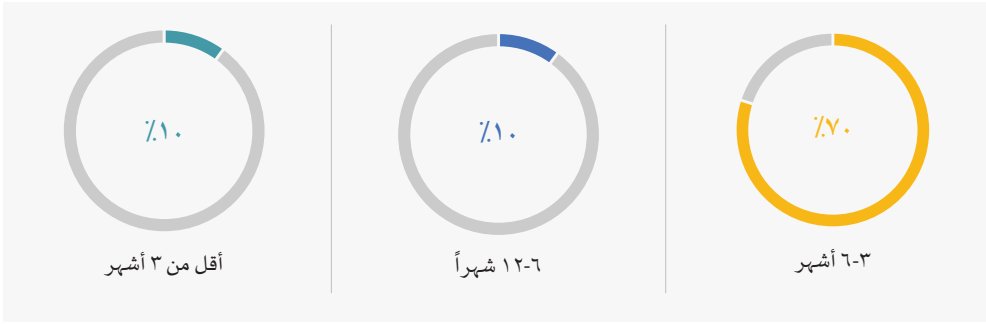


وبرامج الانغماس اللُّغوي مدفوعة بمقابل يتحمله الطالب في ٩٠٪ من المديرين المشاركين، في حين أنها منحة دراسية لدى ٣٠٪ منها.

الشكل ٢٢,٣: خيارات السكن لبرامج الانغماس اللغوي

وتتنوع خيارات السكن في برامج الانغماس اللغوي، لكن المديرين المشاركين أجمعوا على أن تلك البرامج توفر سكنا خاصا بالطلبة المعنيين، وأضاف ٤٠٪ منهم أن ذلك السكن يكون مع عائلات محلية في البلاد التي تستقبل الطلبة.

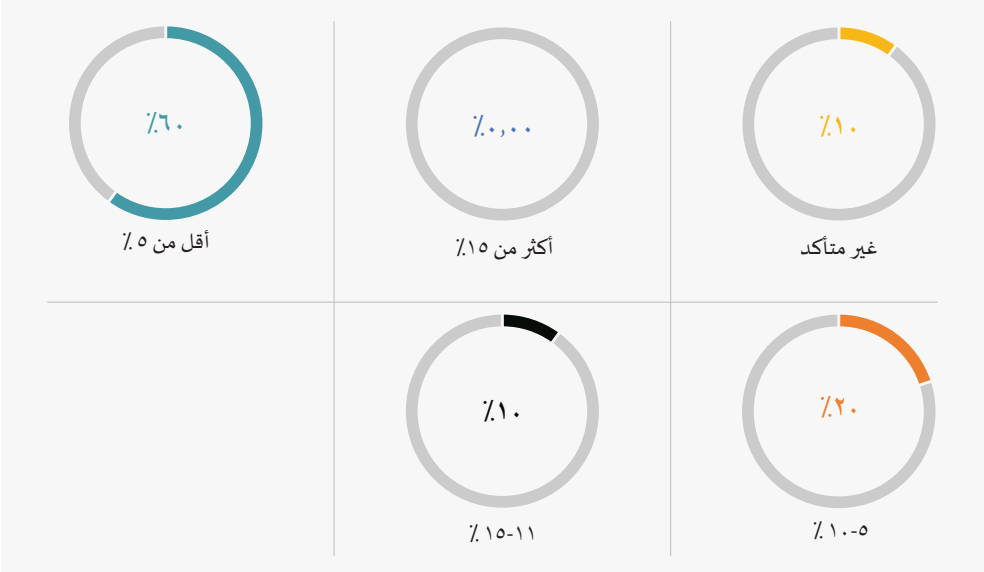
الشكل ٢٣,٣: مدة برامج الانغماس اللُّغوي لدى البرامج



وتتراوح مدة برنامج الانغماس اللُّغوي بين ثلاثة إلى ستة أشهر بحسب ٧٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين، أو بين ٦ إلى ١٢ شهرًا في ١٠٪ منهم، أو تقل عن ٣ أشهر في ١٠٪ منهم آخرين.

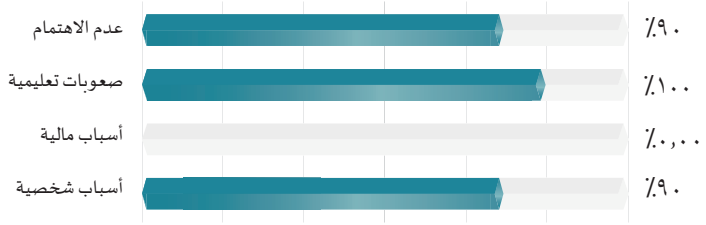
وفي شأن آخر، استعلمت الدراسة عن مدى وجود تسرب من برامج تعليم العربية في دولة الصين، وأسبابه، وكانت النتائج كالآتي:

الشكل ٢٤,٣: معدل التسرب الدراسي في البرامج



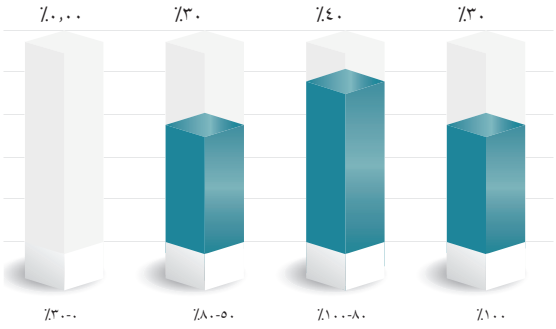
يرى ٦٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين أن نسبة التسرب من برامج اللغة العربية أقل من ٥٪، في حين يرى ٢٠٪ منهم أنها تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪.

الشكل ٢٥,٣: أسباب التسرب الدراسي في البرامج



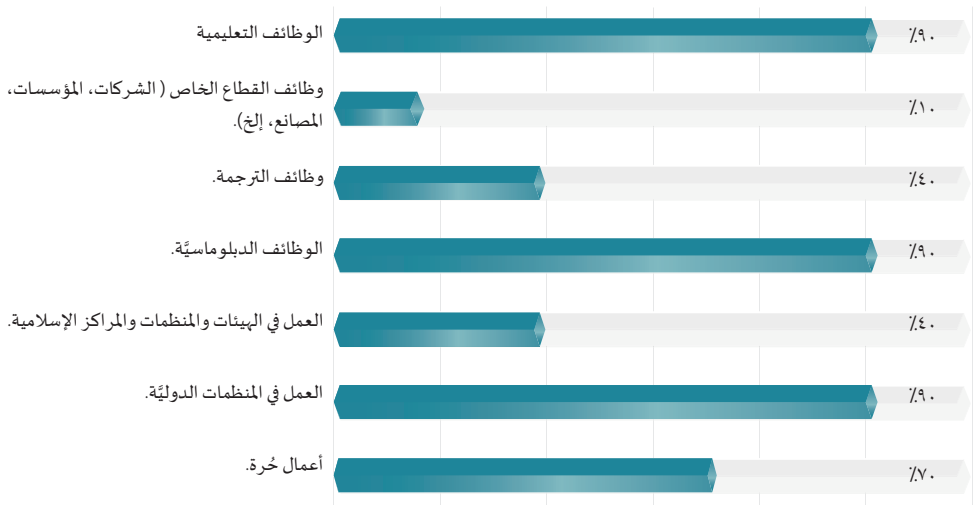
أما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ١٠٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري أنها مرتبطة بصعوبات تعليمية يواجهها الطلبة، أو هي تعود لعدم الاهتمام الطلبة أو لأسباب شخصية، في رأي ٩٠٪ منهم.

الشكل ٢٦,٣: معدلات توظيف خريجي البرامج



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

الشكل ٢٧,٣: الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها وظائف القطاع الخاص رأي ١٠٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها الوظائف التعليمية والدبلوماسية والعمل في والمنظمات الدولية بالتساوي في رأي ٩٠٪ منهم، ثم الأعمال الحرة في رأي ٧٠٪ منهم. وكانت النسبة الأدنى للعمل في وظائف الترجمة والعمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية بالتساوي في رأي ٤٠٪ منهم.

٣. تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج تعليم العربية لغة ثانية في دولة الصين:

في هذا القسم من الدراسة، سعينا إلى رصد آراء مديري المؤسسات حول بعض المشكلات التي تواجهها برامج تعليم العربية لغة ثانية في دولة الصين، من خلال مجموعة من الأسئلة نعرضها مجملة في الجدول التالي:

الجدول ٢٧,٣: تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج تعليم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	الخريجون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية	٣	٥	٢	٠	٠	١٠	٤,١	٠,٤٩	٠,٧	٨٢٪	٤,٩٧	أوافق
		٣٠٪	٥٠٪	٢٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	١	٨	١	٠	٠	١٠	٤	٠,٢	٠,٤٥	٨٠٪	٧,٠٧	أوافق
		١٠٪	٨٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٣	٥	١	١	٠	١٠	٤	٠,٨	٠,٨٩	٨٠٪	٣,٥٣	أوافق
		٣٠٪	٥٠٪	١٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

٤	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة	١	٨	١	٠	٠	١٠	٤	٠,٢	٠,٤٥	٨٠٪	٧,٠٧	أوافق
		١٠٪	٨٠٪	١٠٪	٠,٠٪	٠,٠٪	١٠٠٪						
٥	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٠	٨	٢	٠	٠	١٠	٣,٨	٠,١٦	٠,٤	٧٦٪	٦,٣٢	أوافق
		٠,٠٪	٨٠٪	٢٠٪	٠,٠٪	٠,٠٪	١٠٠٪						
٦	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية	٢	٤	٢	١	١	١٠	٣,٥	١,٤٥	١,٢	٧٠٪	١,٣١	أوافق
		٢٠٪	٤٠٪	٢٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
٧	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	٤	٥	١	٠	١٠	٣,٣	٠,٤١	٠,٦٤	٦٦٪	١,٤٨	محايد
		٠,٠٪	٤٠٪	٥٠٪	١٠٪	٠,٠٪	١٠٠٪						
٨	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	١	٢	٥	٢	٠	١٠	٣,٢	٠,٧٦	٠,٨٧	٦٤٪	٠,٧٢	محايد
		١٠٪	٢٠٪	٥٠٪	٢٠٪	٠,٠٪	١٠٠٪						
٩	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة	٠	٣	٣	٤	٠	١٠	٢,٩	٠,٦٩	٠,٨٣	٥٨٪	٠,٣٨-	محايد
		٠,٠٪	٣٠٪	٣٠٪	٤٠٪	٠,٠٪	١٠٠٪						
١٠	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٠	٣	٣	٣	١	١٠	٢,٨	٠,٩٦	٠,٩٨	٥٦٪	٠,٦٥-	محايد
		٠,٠٪	٣٠٪	٣٠٪	٣٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
١١	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٠	٠	٨	٢	٠	١٠	٢,٨	٠,١٦	٠,٤	٥٦٪	١,٥٨-	محايد
		٠,٠٪	٠,٠٪	٨٠٪	٢٠٪	٠,٠٪	١٠٠٪						

١٢	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٠	١	٥	٤	٠	١٠	٢,٧	٠,٤١	٠,٦٤	٥٤٪	-١,٤٨	محايد
		٠,٠٠٪	١٠٪	٥٠٪	٤٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

يظهر من نتائج الدراسة بخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح للسؤال ٤,١، بانحراف معياري قدره ٠,٧، ونسبة إجماع قدرها ٨٢٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الموافقة».

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

وبينت نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعًا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ «يوافقون بشدة» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤، بانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وكانت نسبة الاتفاق ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة».

وفيما يخص عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة، أجاب ٨٠٪ من المديرين المشاركين بـ«أوافق»، تليهم نسبة ١٠٪ منهم أجابوا بـ"أوافق بشدة» و«محايد». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤ بانحراف معياري قدره ٠,٤٥ وبنسبة إجماع قدرها ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الموافقة».

بخصوص ما إذا كانت تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٨٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨، بانحراف معياري قدره ٠,٤، ونسبة إجماع قدرها ٧٦٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة

العربية، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابتان «أوافق بشدة» و«محايد» بنسبة قدرها ٢٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥، بانحراف معياري قدره ١,٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧٠٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة « أوافق» بنسبة ٤٠٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٣,٣، بانحراف معياري قدره ٠,٦٤، وبنسبة إجماع قدرها ٦٦٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ«محايد»، تليها الإجابتان «أوافق» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما. وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٠٢، بانحراف معياري قدره ٠,٨٧، ونسبة إجماع قدرها ٦٤٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وبخصوص ما إذا كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في دولة الصين، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابتان « أوافق» و«محايد» بنسبة متساوية قدرها ٣٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وبنسبة إجماع قدرها ٥٨٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وبخصوص الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين في هذا الشأن، سجلت الإجابات «أوافق» و«لا أوافق» و«محايد» نسبة متساوية، وقدرها ٣٠٪ لكل منها، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ١٠٪. وسجل المتوسط المرجح ٢,٨، بانحراف معياري قدره ٠,٩٨، ونسبة إجماع قدرها ٥٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول صعوبة الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة أظهرت نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم الإداري، وقدرها ٨٠٪، «محايدون» في هذا الشأن، تليها نسبة منهم قدرها ٢٠٪ «لا يوافقون» على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٢,٨، بانحراف معياري قدره ٠,٤، وكانت نسبة الإجماع ٥٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وعن مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٤٠٪، فالإجابة «أوافق» بنسبة ١٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧، بانحراف معياري قدره ٠,٦٤، ونسبة إجماع قدرها ٥٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

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

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

أ. حول تأثير الموارد المتاحة على إدارة برامج تعليم العربية في دولة الصين:

أفاد أعضاء الطاقم الإداري المشاركون بأن الموارد المتاحة لا سيما المالية لا تؤثر بشكل مباشر في الجوانب الأساسية من العملية التعليمية نفسها، لكنها قد لا تكون كافية لتنفيذ بعض المشاريع الكبيرة وتطويرها، ودعم الأبحاث العلمية لتدريس العربية، وقد لا تكون كافية كذلك لتوظيفها في قطاعات استثمارية تعود بالفائدة على تلك البرامج، فهي كافية إلى حد ما لتسيير أعمال البرامج ليس غير. لكنهم أشاروا إلى جوانب أخرى قد تكون مؤثرة، منها ما يتعلق بقلة المصادر وخصوصًا منها المناهج الجيدة التي تحتاجها برامجهم، وكذلك الموارد البشرية، فليس هناك عدد كافٍ من الخبراء المتخصصين في تدريس اللغة العربية في تلك البرامج.

ب. بشأن مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في دولة الصين:

قدّم أعضاء الطاقم الإداري المشاركون عددًا من المقترحات التي من شأنها تحسين برامج تعليم اللغة العربية، ومن أبرزها: زيادة فرص القبول في تلك البرامج، وتأهيل المعلمين، والحرص على زيادة أعداد المعلمين من الناطقين بالعربية لغة أصلية. كما أشاروا إلى أهمية تعزيز جوانب التواصل الدولي والتبادل المعرفي ضمن برامج الأساتذة والطلبة الزائرين. كما اقترحوا إقامة المؤتمرات والندوات الدولية، والمسابقات الدولية. واقترح بعضهم أن يكون تخصص اللغة العربية مزدوجًا مع التخصصات الأخرى التي من شأنها زيادة الإقبال على تعلم العربية، وزيادة فرص التوظيف لخريجها.

ج. بشأن تطلعاتهم المستقبلية حول برامج تعليم العربية في دولة الصين:

أفاد أعضاء الطاقم الإداري المشاركون أن لديهم تطلعات واسعة حول مستقبل اللغة العربية في الصين، من حيث زيادة الإقبال عليها من قبل الدارسين، وأن يكون للعربية العربية دور حيوي عبر اندماجها في كثير من التخصصات، ودعم المبادرات الكبيرة لا سيما الاقتصادية والثقافية. وبينوا أن كثيرًا من المشاريع الاقتصادية الكبرى بين الصين ودول الخليج العربي ستستفيد من خريجي اللغة العربية الذين سيكون لهم دور واعد في تلك المشاريع والمبادرات. كما ذكروا أن التقدم التكنولوجي وتقنيات الذكاء الاصطناعي ستمثل فرصة كبيرة لزيادة حظوظ التطوير الوظيفي لخريجي اللغة العربية، وخصوصًا في مجال البحث العلمي.

د. حول مقترحاتهم للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في دولة الصين:

تقدّم أعضاء الطاقم الإداري المشاركون بعدد من المقترحات للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج والداخل. وذكروا أن فرص التدريب الميداني والتبادل الطلابي لمتعلمي اللغة العربية يأتي في مقدمة تلك المقترحات. فيمكن لبرامج تعليم اللغة العربية عقد الاتفاقات والشراكات مع بعض المؤسسات الداخلية لممارسة التدريب الميداني في الجهات المهتمة بهذه الفئة من الخريجين، وقد يكون الأمر نفسه متاحًا مع الجهات الخارجية، وأفادوا أن المؤسسات الخارجية المهتمة يمكن التنسيق معها لدعم برامج التبادل الطلابي ودعم البحث العلمي، وإقامة الندوات والمؤتمرات، ودعم البحث العلمي في مجال تعليم اللغة العربية. وذكروا أن طلبة برامج تعليم اللغة العربية في الصين لديهم رغبة كبيرة في الحصول على هذه الفرص التي من شأنها أن تحسن جودة البرامج والإقبال عليها، وهو أمر لا يمكن تحقيقه دون عقد الشراكات الدولية مع الجهات والمؤسسات التعليمية المعنية.

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

أفاد أعضاء الطاقم الإداري المشاركون أن المؤسسات التي تندرج تحتها برامج اللغة العربية - في غالبها- لديها برامج لتعليم لغات أخرى متعددة من أبرزها: الألمانية، والكورية، والفارسية، والتركية، والروسية. واختلفوا حول اللغات الأكثر مشابهة لبرامج تعليم العربية، فأفاد بعضهم أن اللغتين الألمانية والكورية هما الأقرب، فيما أشار آخرون إلى أن اللغتين الفارسية والتركية هما الأكثر مشابهة للعربية.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

تُعد اللغة الصينية اللغة الشائعة لأغراض التواصل بين متعلمي اللغة العربية في المؤسسات التعليمية بالصين ويعود ذلك إلى أن معظم المتعلمين لا يزالون في المستويات الأُولى، أو دون المتوسطة، في رحلتهم لتعلم اللغة العربية؛ مما يجعل من الصعب عليهم استخدامها للتواصل بينهم وبين زملائهم أو حتى مع معلميهم. وفي معظم الجامعات الصينية، لا يزال التواصل اليومي بين الأساتذة والطلبة يتم بشكل رئيس باللغة الصينية، وينطبق هذا حتى الأساتذة والطلبة في قسم اللغة العربية، الذين يستخدمون اللغة الصينية للتواصل خارج الفصل الدراسي. أما بخصوص ما يحدث داخل الفصول الدراسية، فقد بينت الزيارات الميدانية أن الأساتذة يستخدمون اللغتين العربية والصينية، وأن الطلبة يستخدمون اللغتين أيضًا عند الإجابة على الأسئلة. ومع ذلك، يواجه معظم الطلبة صعوبات في التعبير الشفهي باللغة العربية.

ورغم قلة استخدام العربية خارج الفصول الدراسية، تسعى بعض المؤسسات التعليمية في الصين إلى تشجيع طلبتها على استخدام اللغة العربية، من خلال تكرار بعض العبارات والكلمات اليومية معهم، مثلا. بالإضافة إلى ذلك، تشجع بعض المؤسسات على استخدام العربية بين طلبتها من خلال محادثات قصيرة وبسيطة وتكرار بعض العبارات الشائعة باللغة العربية (مثل العبارات الترحيبية). مع العلم بأن جميع المؤسسات لا تفرض قيودا على استخدام اللغات الأخرى داخل أسوارها؛ حيث يتواصل الطلبة والعاملون باستخدام اللغة الصينية أو اللغات المحلية الأخرى بحرية.

وفي معظم الجامعات الصينية، تكتب جميع لافتات الإرشاد والعلامات الموجهة داخل هذه المؤسسات باللغة الصينية، ونادرًا ما توجد منها نسخ باللغة العربية. وهذا يؤثر إلى حد ما على بيئة الاستغراق اللُّغوي لدارسي العربية؛ مما يسبب نوعًا من «الغياب البصري» للغة العربية. وفي المؤسسات التي تمت زيارتها، كانت لافتات الإرشاد في مكاتب قسم اللغة العربية والفصول الدراسية مكتوبة باللغة الصينية.

وأما البنية التحتية للمؤسسات التعليمية في الصين، فتتفاوت بشكل كبير؛ حيث إن بعض الجامعات لديها معامل لغة متعددة الوسائط مجهزة بأحدث المعدات والموارد السمعية والبصرية لتعليم اللغة العربية؛ وتحتوي هذه المعامل على أجهزة كمبيوتر وسمّاعات رأس وميكروفونات. ومع ذلك، تفتقر بعض الجامعات إلى الكتب العربية الخاصة بتعليم اللغة والتي تفيد الطلبة في تحسين كفاءتهم اللغوية.

سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية الصين الشعبية: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملاً لنتائج دراسة حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في دولة الصين؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تتمحور حول تأهيل كفاءات متميزة في اللغة العربية، وتعزيز الجوانب المعرفية والثقافية المتنوعة، والتواصل الدولي. كما يتناول هذا الملخص النتائج المتعلقة بالجوانب المختلفة لهذه المؤسسات، فيعرض خصائصها، وخصائص طلبتها، ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية فيها، وآراءهم حول تلك البرامج. وبالمثل، يستعرض هذا الملخص النتائج المرتبطة بالمعلمين القائمين على تلك البرامج، لمعرفة مؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وإستراتيجيات وطرق التدريس التي يتبنونها، وإبراز تصوراتهم حول سياقات تعليم اللغة العربية في المؤسسات التي يعملون بها، والتحديات التي تحد من قدرتهم على تقديم تجربة تعليمية معاصرة. ولإيجاد نظرة شاملة، يعرض هذا الملخص النتائج المتعلقة بمديري مؤسسات تعليم العربية في الصين للتعرف على آرائهم حول واقع مؤسساتهم، والتحديات التي تواجهها، وكيفية تصديهم لها. كما يقدم هذا الملخص بعض النتائج الاستدلالية، لتكوين فهم أعمق عن الاتجاهات والأنماط التي تشكلها حالة تعليم اللغة العربية في الصين, التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في هذا البلد.

بداية فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في دولة الصين تعمل في ظل تركيبة مجتمعية متعددة اللغات والثقافات والأديان؛ إذ تضم أكثر من ٥٠ مجموعة عرقية تتحدث أكثر من ٢٠٠ لغة مختلفة. وأما الديانات الرئيسة في الصين فتشمل البوذية والتاوية والإسلام والمسيحية، بالإضافة إلى الإلحاد. واللغة الرسمية والأكثر انتشارًا في الصين هي الماندرين، وتستخدم في التعليم والإعلام والتجارة. وفيما يتعلق باللغات الأجنبية، تُعد الإنجليزية واليابانية من أكثر اللغات دراسة الصين. وأما اللغة العربية فلا تزال محدودة الانتشار. ومن هنا، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في الصين تلعب دورًا محوريًا في خدمة اللغة والثقافة العربية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في تعليم اللغة العربية، وتعزيز التبادل الثقافي والتعاون الدولي. وتتنوع أهداف مؤسسات تعليم العربية في الصين؛ حيث تركز على تعليم اللغة العربية وتأهيل طلبتها أكاديميًا واجتماعيًا، وإعداد الكفاءات الوطنية المتمكنة من اللغات الأجنبية من أجل التبادل الثقافي والتعاون الدولي، وتأهيل الكفاءات المتخصصة في

الشؤون الخارجية، ودعم إستراتيجيات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والمبادرات الوطنية والعالمية.

ورغم ضعف الإقبال على تعلم اللغة العربية في الصين، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية تتميز بخصائص فريدة. ويظهر هذا من خلال نتائج الدراسة التي كشفت عن أن جميع المؤسسات المستهدفة بالدراسة تقدم برامج معتمدة رسميًّا. وهذا يعكس حرص هذه المؤسسات على تقديم برامج ترتكز على أسس علمية وتربوية صلبة. وعلى الرغم من الظاهرة البارزة – أي الاعتماد الأكاديمي، تشير النتائج إلى أن الاعتماد الأكاديمي وحده لا يضمن زيادة عدد الطلبة المتخرجين أو المسجلين في برامج اللغة العربية. لذلك، فإن ثمة عوامل أخرى قد تكون أكثر تأثيرًا في زيادة معدلات التسجيل والتخرج، مثل جودة البرنامج وسمعة المؤسسة.

كما أن جميع المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها هذه المؤسسات معتمدة من الجهات الرسمية في الدولة. وتظهر النتائج أن ٦٠٪ من المؤسسات تمنح درجة الدبلوم، فيما تمنح جميع الكليات درجة البكالوريوس، كما تمنح ٥٠٪ من الكليات درجة الماجستير في اللغة العربية. ومن أبرز الخصائص التي تميز مؤسسات تعليم العربية في الصين توفر مجموعة من الإمكانات. حيث تظهر النتائج توفر معامل للحاسوب ومكتبات ووسائل تعليمية في جميع المؤسسات، إضافة إلى توفر معامل لغوية في ٨٠٪ منها. كما أن جميع المؤسسات توفر لطلبتها برامج للانغماس اللغوي.

وتنتهج المؤسسات المستهدفة بالدراسة سياسات لغوية متشابهة إلى حدّ كبير. فقد أشارت معظم المؤسسات إلى عدم اتباعها لسياسة لغوية محددة، ولكن اللغة الصينية هي اللغة السائدة في التواصل داخل المؤسسات، كما قد تكون هي السائدة في بعض الدورات في أثناء تعليم العربية بحسب احتياجات الطلبة ومستوياتهم، أما حضور اللغة العربية فينحصر داخل الفصول الدراسية في أثناء تدريس اللغة العربية. وتعتمد مؤسسات تعليم العربية في الصين كتبًا متعددة لبرامجها التعليمية، وتشير النتائج إلى أن أكثرها استخدامًا هو كتاب «اللغة العربية الجديدة»، يليه كتاب «التاريخ العام للجزيرة العربية»، ثم سلسلة «الكتب المدرسية» وكتاب «تعلم اللغة العربية».

ويشارك في مؤسسات تعليم اللغة العربية في الصين طلبة يتشابهون بشكل كبير في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، فجميعهم يحملون الجنسية الصينية باستثناء طالب واحد. وتمثل اللغة الصينية اللغة الأولى لأغلب الطلبة المشاركين بنسبة قدرها ٩٨,٤٧٪،

ويتحدث بها معظم الطلبة مع عائلاتهم. وتوضح النتائج أن أغلب الطلبة ينتمون إلى فئة الشباب من سن ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بواقع ٧٤,٨١٪، تليها الفئة من عمر ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٢٣,٦٦٪، ثم الفئة العمرية ممن تجاوزوا ٢٤ عامًا بنسبة ١,٥٣٪ من مجموع المشاركين.

إن التحاق الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية في الصين يأتي بناء على دوافع متعددة، وقد تفاوت الطلبة المشاركون في تحديد العوامل التي تدفعهم للالتحاق بتلك البرامج، وتعددت هذه العوامل عند بعض الطلبة المشاركين فكانت دوافعهم نتيجة لأكثر من عامل. وكان المتطلب الأكاديمي ضمن برامج دراسية هو العامل الأهم بالنسبة إلى ٦٢,٦٠٪ منهم، بينما كان المتطلب المهني العامل الأهم بالنسبة إلى٦١,٠٧٪. في حين كانت الأسباب الدينية دافعًا لما نسبته ٦,٨٧٪ من مجموع الطلبة المشاركين. وبالنظر إلى دوافع الطلبة فإنها تسلط الضوء على الأهمية المتزايدة للغة العربية في السياقات الأكاديمية والمهنية. ولم تظهر النتائج أن ثمة ارتباطًا بين نوع المؤسسة ودوافع الطلبة المسجلين فيها. ويمكن القول إن الطلبة في جميع المؤسسات مدفوعون بعاملين أساسيين لدراسة العربية وهما: المتطلب الأكاديمي والمهني.

وقابل دوافع الطلبة المتفاوتة للالتحاق ببرامج تعليم العربية تصورات متقاربة إلى حد كبير تجاه برامجهم، وكانت هذه التصورات إيجابية تجاه جميع جوانب تلك البرامج. وقد برزت تصوراتهم الإيجابية بشكل خاص تجاه معلميهم؛ حيث كشفت النتائج عن درجة عالية من الرضا فيما يتعلق بالكفاءة المهنية للمعلمين، وتعليقاتهم حول كفاءات طلبتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، وتشجيعهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم، ومستوى الدعم الذي يقدمونه للطلبة. وكان أحد المحاور الرئيسة في الدراسة هو العلاقة بين فعالية المعلمين ورضا الطلبة. وأظهرت النتائج باستخدام ارتباط رتبة سبيرمان (Spearman›s Correlation)، أن هناك علاقة إيجابية قوية ذات دلالة إحصائية بين رضا الطلبة وسلوكيات المعلمين، وشملت العوامل الرئيسة التي تؤثر في رضا الطلبة التواصل الفعّال للمعلمين (معامل ارتباط ٠,٦٦٥)، وتشجيع المشاركة في الفصل (٠,٣٨٥)، وجودة التغذية الراجعة (٠,٢٨٩) . وتشير النتائج إلى أن تفاعل المعلم مع الطلبة، والتشجيع على المشاركة، والتغذية الراجعة البناءة، تسهم بشكل كبير في رفع مستويات رضا الطلبة. لذلك، ينبغي على المؤسسات التعليمية تعزيز تفاعل المعلمين مع الطلبة من خلال تدريبهم على مهارات الاتصال والتغذية الراجعة الفعّالة.

كما أبدى الطلبة رضاهم عن بقية الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم العربية التي يلتحقون بها؛ حيث أشاروا إلى رضاهم تجاه القيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها

في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية. كما أبدى الطلبة رضاهم تجاه تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم. وامتد رضا الطلبة ليشمل جوانب أخرى تتضمن الأنشطة الصفية، وفرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية، والموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية، والمرافق العامة بها، وبيئة الفصل الدراسي. وبالرغم من التصورات الإيجابية التي أبداها الطلبة المشاركون، فقد عبر بعضهم عن عدم الرضا تجاه البرامج التي يتلقونها، وعزوا ذلك لأسباب مختلفة تشمل انعدام التطبيق العملي لما تعلموه، ما جعل البرنامج ودراسة اللغة مملة إلى حد ما، بالإضافة إلى غياب التركيز على جميع المهارات، واعتماد مناهج قديمة، وقصر المدة الزمنية المخصصة لاستيعابها.

ولم تكن تصورات الطلبة الإيجابية تجاه معلمهم في برامج تعليم العربية في الصين مفاجئة. فقد أظهرت النتائج أن جميع المعلمين يحملون مؤهلات في تخصص اللغة العربية، علمًا بأن الصينية هي لغتهم الأولى جميعًا، وجميعهم من الجنسية الصينية، ومعظمهم من أصول صينية. ويحمل ٨٤,٦٢٪، منهم درجة الدكتوراه، ويحمل ما نسبته ١٢,٨٢٪ درجة الماجستير، بينما يحمل درجة البكالوريوس ٢,٥٦٪ من إجمالي المعلمين. وقد كشفت نتائج الدراسة كذلك عن تميز ملحوظ في جانب التطوير المهني للمعلمين، إلى جانب امتلاكهم خبرات عملية طويلة نسبيًّا. وعلى الرغم من التأهيل العالي للمعلمين، فقد أظهر الارتباط الثنائي (Biserial Correlation) وجود علاقة ضعيفة (٠,١٩٢) بين الحصول على تأهيل مهني في تعليم اللغة العربية لغة ثانية ودرجة المؤهل الأكاديمي، إلا أن هذه العلاقة لم تكن ذات دلالة إحصائية بارزة ($p = 0.171$). يشير هذا إلى أن حصول المعلم على شهادة عليا كالدكتوراه لا يؤدي بالضرورة إلى زيادة في تنويع استخدام أساليب وإستراتيجيات تعليم اللغة الثانية، باستثناء إستراتيجيّة دمج السياقات الثقافية في الدروس التي بدت علاقتها بارزة مع المؤهل الأكاديمي للمعلمين؛ مما يشير إلى أن المعلمين ذوي المؤهلات العالية يميلون بشكل أكبر إلى دمج السياق الثقافي في دروسهم. ونظرًا لأن الكفاية الثقافية تعتبر عاملاً مهمًا في تعلم اللغة، فإن هذه النتيجة تبرز الحاجة إلى تعزيز تدريب المعلمين الآخرين على توظيف هذه الإستراتيجيات لأهميتها في تعليم اللغة الثانية.

وأكد هؤلاء المعلمون أنهم ينوعون في طرق تدريسهم ما بين الطرق التقليدية - في حالات قليلة - كالطريقة السمعية الشفهية وتدريس القواعد بالترجمة، والطرق الحديثة كالطريقة التواصلية. وأشاروا إلى عدد من الإستراتيجيات الحديثة، مثل طريقة الفصل المقلوب، وتمكين الطلبة من جمع المادة العلمية بأنفسهم، والتدريس القائم على المهام، وغيرها من الإستراتيجيات التي تركز على تفعيل دور الطالب. كما أشاروا إلى توظيفهم للتقنية بشكل كبير داخل قاعة

الدرس وخارجها، بالإضافة إلى استثمارهم للمنصات التعليمية المتاحة أثناء التدريس وأثناء أداء الطلبة للأنشطة والمهام المنزلية. وفيما يتعلق بتأثير أساليب التدريس، مثل المناقشات الجماعية، ولعب الأدوار، والترجمة، والتعلم التعاوني على تفاعل الطلبة ومشاركتهم، أظهرت النتائج أن العلاقة بين أساليب التدريس ورضا الطلبة ضعيفة وغير دالة إحصائيًا. ومع ذلك، فإن هناك ارتباطًا إيجابيًا معتدل (٠,٣٠٥) بين استخدام لعب الأدوار بوصفها إستراتيجية تدريسية ومشاركة الطلبة، وهي علاقة ذات دلالة إحصائية بارزة ($p = 0.078$)، ويشير ذلك إلى أن استخدام إستراتيجية لعب الأدوار يمكن أن يعزز المشاركة والتفاعل في الفصل. أما بالنسبة لطرق التدريس الأخرى، مثل المناقشات الجماعية والتعلم التعاوني، فلم تظهر الدراسة أي علاقة مهمة إحصائيًا بينها وبين رضا الطلبة. وبخصوص دمج التقنية في التدريس، فقد أظهرت النتائج أن له دورًا مهمًا في تعزيز فعالية المعلمين في الصين. وباستخدام ارتباط رتبة سبيرمان (Spearman›s Rank Correlation)، كشفت الدراسة أن استخدام التقنية يرتبط إيجابيًا بفعالية التعليم؛ حيث بلغ معامل الارتباط ٠,١٦١، وهو ذو دلالة إحصائية بارزة ($p = 0.00$). ويشير ذلك إلى أن زيادة استخدام المعلمين للتكنولوجيا له ارتباط بارتفاع فعالية المعلم وفقًا لرضا الطلبة حول هذه المسألة.

وعبر المعلمون المشاركون عن آرائهم بشأن بعض الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم العربية في مؤسساتهم. وأفاد معظمهم أن المحتوى التعليمي لبرامج اللغة العربية مناسب إلى حدّ ما. وأشاروا إلى أن بعض المناهج تتميز باحتوائها جوانب من الثقافة العربية عمومًا، كالجوانب الاجتماعية والتاريخية والاقتصادية، لكنهم أفادوا أنها بحاجة إلى تطوير في الجوانب التي تركز على الأنشطة التطبيقية. وأفادوا كذلك أنها بحاجة إلى تضمين نصوص وأمثلة تعكس الاستخدام الفعلي للعربية في الواقع المعاصر.

من جهة أخرى، أشار بعض المعلمين إلى عدد من التحديات التي تواجههم، ويتعلق معظمها بالعملية التعليمية نفسها، فذكروا أن تدريس الأصوات ومهارة الاستماع من أكبر الصعوبات التي تواجههم. وذكر بعضهم إشكالات تتعلق بالطلبة أنفسهم، فلا يبدو لبعضهم دافعية لتعلم العربية، ولديهم تصور مسبق بصعوبتها، كما أن كثيرًا منهم يعوّلون -بدرجة كبيرة- على الترجمة الحرفية عند التعلم؛ مما أفقدهم القدرة على التعلم دون مساعدة.

ولتجاوز هذه التحديات، قدم المعلمون بعض المقترحات لتحسين برامجهم، فذكروا أن إنشاء شبكة دولية تجمع معلمي اللغة العربية حول العالم سيسهم في تحسين تعليم العربية،

وتعزيز التواصل بين المعلمين. كما اقترحوا إقامة ندوات ومؤتمرات دولية حول تعليم العربية. واقترحوا كذلك ضرورة تفعيل برامج الأساتذة الزائرين للإفادة من بعضهم البعض. واقترح بعضهم إقامة المسابقات بين البرامج داخل الصين؛ مما سيسهم في تحسين جودة تلك البرامج وتطويرها.

وعلى الرغم من التصورات الإيجابية البارزة في مشهد تعليم العربية في الصين، إلا أنه لا يخلو من تحديات تواجه مؤسساته وبرامجه. فقد أفاد مديرو البرامج المشاركون بأنه على الرغم من أن الموارد المالية المتاحة لا تؤثر بشكل مباشر في الجوانب الأساسية من العملية التعليمية نفسها، لكنها قد لا تكون كافية لتنفيذ بعض المشاريع الكبيرة وتطويرها. لكنهم أشاروا إلى جوانب أخرى قد تكون مؤثرة، منها ما يتعلق بقلة المصادر التعليمية، وخصوصًا المناهج الجيدة التي تحتاجها برامجهم، وكذلك الموارد البشرية، فليس هناك عدد كافٍ من الخبراء المتخصصين في تدريس اللغة العربية في تلك البرامج. من جهة أخرى، بيّن المديرون أن لديهم تطلعات واسعة حول مستقبل اللغة العربية في الصين، من حيث زيادة الإقبال على تعلمها، وتفعيل دورها عبر اندماجها في كثير من التخصصات، ودعم المبادرات الكبيرة لا سيما الاقتصادية والثقافية. وأشاروا إلى أن العديد من المشاريع الاقتصادية الكبرى بين الصين ودول الخليج العربي يمكن أن تستفيد من خريجي اللغة العربية الذين سيكون لهم دور واعد في تلك المشاريع والمبادرات.

ومن الجوانب التي تطرق لها مديرو برامج تعليم العربية في الصين ما يتعلق بظاهرة تسرب الطلبة من برامج العربية وأسبابها، وفرص خريجيها في التوظيف بعد تخرجهم مباشرة. بالنسبة لظاهرة التسرب الطلابي، أفاد ٦٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين أن نسبة التسرب من برامج اللغة العربية أقل من ٥٪، في حين أفاد ٢٠٪ منهم أنها تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪.

وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم المديرين المشاركين إلى صعوبات تعليمية يواجهها الطلبة، وأسباب مالية أو شخصية.

وتظهر النتائج انخفاض معدلات التسرب الطلابي في برامج اللغة العربية. ويعكس هذا الانخفاض التزام الطلبة وفعالية البرامج التعليمية في الحفاظ على المتعلمين. وفيما يتعلق بفرص خريجي برامج تعليم اللغة العربية في التوظيف، فيقدّر ٤٠٪ من المديرين المشاركين أن الفرصة متاحة لما بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الخريجين، ويقدرها ٣٠٪ من المديرين بما بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الخريجين، بينما يقدرها بقية المديرين بنسبة تصل إلى ١٠٠٪ من الخريجين. وأظهرت

نتائج الدراسة أن خريجي برامج اللغة العربية في الصين يتمتعون بفرص توظيف إيجابية، وتعكس هذه النتيجة تزايد الطلب على المهنيين الناطقين باللغة العربية، لا سيما في مجالات الترجمة، والدبلوماسية، والأعمال التجارية الدولية.

ولتحقيق تطلعاتهم بشأن تطوير برامج تعليم العربية في الصين، قدم المديرون بعض المقترحات للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الداخل والخارج. وذكروا أن فرص برامج التدريب الميداني والتبادل الطلابي من أهم ما يتطلعون إليه. ويمكن لبرامج تعليم اللغة العربية عقد الاتفاقات والشراكات مع بعض المؤسسات الداخلية لممارسة التدريب الميداني. وقد يكون الأمر نفسه متاحًا مع الجهات الخارجية، كما يمكن التنسيق مع الجهات الخارجية كذلك لدعم برامج التبادل الطلابي، وإقامة المؤتمرات، ودعم البحث العلمي. وذكروا أن طلبة برامج تعليم اللغة العربية في الصين يرغبون بشدة في هذه الفرص التي من شأنها أن تحسن جودة البرامج والإقبال عليها، وهو أمر لا يمكن تحقيقه دون عقد الشراكات الدولية مع الجهات والمؤسسات التعليمية المعنية.

ولتقديم نظرة عامة حول مؤسسات تعليم العربية في الصين، فإن هناك اتساقًا ملحوظًا في جوانب برامج تعليم اللغة العربية. كما أن نتائج الدراسة تشير إلى تميز كبير لحالة تعليم اللغة العربية في الصين. وعلى الرغم من هذا النجاح، فإن هناك فجوات تتعلق بالتطوير المهني للمعلمين، وتوظيف التقنية، وتفاعل المعلمين مع الطلبة، وتحقيق رضاهم الوظيفي.

وبناء على ما سبق، فإن من التوصيات التي يمكن أن تُقدّم لمؤسسات تعليم العربية في الصين أن توفر فرص تطوير مهنية ميسرة تتماشى مع تطلعاتهم واحتياجاتهم، لا سيما في مجال دمج السياقات الثقافية في العمليات التعليمية التعلمية. كما يُوصى بزيادة توظيف التقنية في عمليات التعليم والتعلم، وتدريب المعلمين على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة، ومن التوصيات المهمة كذلك، تعزيز رضا الطلبة وذلك بتحسين تفاعل المعلمين معهم بشكل فاعل، وتزويدهم بتغذية راجعة مثمرة. تطبيق هذه التوصيات من شأنه أن يُسهم في رفع جودة برامج تعليم اللغة العربية في الصين، ومعالجة التحديات القائمة، ودعم جهود المؤسسات لتحقيق أهدافها التعليمية والثقافية.

جمهورية الفلبين

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١١ المؤسسات	٦٣ المعلمون
١١ المديرون	٤٨٠ الطلاب

المدن المستهدفة

أولانجبو | باقيو | تاقيتاي

سان مارسيلينو | ماراوي | مانيلا

أولاً - نبذة عامة:

تقع دولة الفلبين في جنوب شرق آسيا وعاصمتها مانيلا. وتتألف الفلبين من أكثر من سبعة آلاف جزيرة، بعضها كبير ومأهول وبعضها صغير وناءٍ. وتقدر المساحة الإجمالية للدولة بنحو ٣٠٠ ألف كيلو متر مربع، ويبلغ تعدادها السكاني نحو ١٠٩ ملايين نسمة (Department of Foreign Affairs of the Philippines, 2020).

والفلبين دولة متعددة اللغات والثقافات والأديان، تضم أكثر من ١٠٠ مجموعة عرقية تتحدث أكثر من ١٧٠ لغة مختلفة وتنتمي إلى خلفيات دينية رئيسة، هي المسيحية والإسلام والبوذية والهندوسية والإلحاد (Department of Foreign Affairs of the Philippines, 2020). ولغة الفلبين الرسمية هي الفلبينية، وهي لغة تنتمي إلى عائلة اللغات الأسترونيزية (Lewis et al., ٢٠١٦) وبالإضافة إلى الفلبينية، هناك لغات عديدة أخرى مستعملة في الفلبين، كاللغات الأصلية الفلبينية واللغة العربية، والكورية والفرنسية والألمانية. وتستخدم هذه اللغات كلغات أساسية أو لغات ثانية أو لغات أقليات. (Lewis et al., 2016).

لغة الفلبين الرسمية هي الفلبينية، وهي متفرّعة عن لغة التاغالوغ Tagalog. وتستخدم إلى جانبها اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً في البلاد وفي مجال التعليم (Jones, 1985)، وهما اللغتان الأكثر انتشارًا وشعبية. أما اللغات الأجنبية الأخرى المستعملة بدرجة أقل في الفلبين فهي لغات مثل اليابانية، والإسبانية والصينية (Cabling et al, 2020)، وهي لغات تدرس في العديد من المعاهد والجامعات بسبب عوامل اقتصادية (Lewis et al., 2016). وأما اللغات الأخرى كالعربية والكورية والفرنسية والألمانية، فالإقبال عليها محدود وشخصي,Joshua Project 2022; Dacanay, 2016) (، فعدد المتحدثين بالعربية مثلاً في الفلبين يقدر بـ ٣٥ ألفا (Josh-ua Project, 2022)، ويقدر عدد المتحدثين بالكورية بـ ٣٣ ألفا (Eberhard et al., 2024)، وهي لغات تدرس لأغراض شخصية أو دينية (Eberhard et al., 2024).

أما اللغة العربية، فهي واحدة من اللغات الأجنبية التي لها تاريخ طويل مع الفلبين؛ إذ دخلت اللغة العربية الفلبين منذ القرون الوسطى عبر الدين والثقافة، وكان لها دور كبير في نشر الإسلام والحضارة العربية في البلاد (Gomez et al., 2019). وتستخدم اللغة العربية في الفلبين بشكل رئيسي في المجالات الدينية والثقافية من قبل المسلمين الفلبينيين الذين يشكلون نحو ٥٪ من سكان البلاد (Cabling, 2020; Majul, 1973). ويقدر عدد مستخدمي اللغة العربية في الفلبين بنحو ٣٥,٠٠٠ ألف شخصٍ (Joshua Project, 2022). وللغة العربية مكانة

مهمة في التعليم والبحث والتبادل التجاري في الفلبين (Abubakar, 2012)، وتدرس في أكثر من جامعة في الفلبين.

وترصد هذه الدراسة أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الفلبين من حيث المؤسسات القائمة عليها ورسالتها وأهدافها وبرامجها ومواردها وخصائصها التنظيمية والإدارية والمالية، كما ترصد ظروف الطلبة ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية، وآراءهم حول تلك البرامج، وكذلك المدرسين العاملين في تلك البرامج ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وآراءهم حول طرق التدريس وظروف عملهم من النواحي الإدارية والوظيفية. وتتضمن الدراسة كذلك وقفاتٍ مع مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الفلبين، لمعرفة تخصصاتهم الأكاديمية ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وترصد آراءهم حول ظروف عمل مؤسساتهم من النواحي المالية والإدارية والتعليمية ومختلف الجوانب التي تخص تعليم اللغة العربية في الفلبين. هذا، وتتخلل هذه الدراسةَ سلسلةٌ من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة ومن أعضاء الطاقميْن التعليمي والإداري، نوقشت خلالها جملة من القضايا والمقترحات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية في الفلبين. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة؛ أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الفلبين

للتعرف على مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في الفلبين، شملت الاستبانة أحد عشر مديرا في تلك المؤسسات، وعددا من المعلمين والطلبة. وتمحورت الإجابات حول رسالة المؤسسة، وأهدافها، وسياساتها اللغوية، وعدد الموظفين الإداريين في المؤسسة وعدد المعلمين وكذلك عدد الطلبة. وركزت بعض الأسئلة على اللغات الأخرى التي تدرس إلى جانب اللغة العربية، وما إذا كانت المؤسسة معتمَدة أم لا. وخُصِّص جزء من الاستبانة للخلفية التاريخية للمؤسسة والتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في الفلبين، بالإضافة إلى المستوى الأكاديمي للمديرين .ومن جهة أخرى، اتجهت الأسئلة نحو توضيح ما إذا كانت هذه المؤسسات تمنح شهادات لطلابها، وهل تضم معامل لغوية أو مكتبات وما مدى غنى تلك المكتبات بالكتب الهادفة ذات الصلة.

١. رسالة المؤسسات:

أظهرت إجابة تسعة من مديري المؤسسات المستهدفة أن تعليم اللغة العربية لغة ثانية

ليس الرسالة الأساسية للمؤسسات، وإنما هو تمكين الطلبة وتأهيلهم لقراءة القرآن الكريم، والإلمام بالعلوم الشرعية، وتعزيز الهوية الإسلامية لديهم، وتخريج طلاب علم ودعاة إلى الله سبحانه وتعالى. واختلفت مؤسستان في إجابتها حول هذا الأمر؛ فقد كانت إجابة إحداهما أن رسالتها تتمثل في تمكين طلابها من إجادة اللغة العربية ليكونوا مؤهلين لتدريسها، ومؤهلين أكاديميًا للالتحاق بالجامعات الإسلامية العالمية. وأفادت الأخرى أن رسالتها تنحصر في التعاون مع المجتمعات المحلية لمساعدة الطلبة الأيتام والفقراء والمساكين، وتمكينهم من التعليم الجيد، والمهارات اللازمة.

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف المؤسسات المستهدفة انطلاقًا من رسالة كل مؤسسة، ويمكن إجمال تلك الأهداف في الآتي:

أ. تمكين الطلبة من قراءة سور القرآن الكريم وحفظه وتجويده، ثم تعليمه.

ب. تربية النشء على العقيدة الإسلامية الصحيحة.

ج. إجادة الطلبة للغة العربية قراءة وتحدثًا وكتابة.

د. تأهيل الطالب ليكون إمامًا وداعية في منطقته بعد التخرج.

هـ. تأهيل معلمين متمكنين من تدريس اللغة العربية.

و. تأهيل الطلبة ليكون لهم أثر إيجابي في مجتمعاتهم المحليّة.

ز. الإسهام في سد النقص في معلمات المعاهد الشرعية، وحلقات التحفيظ في الفلبين.

ح. رعاية الأيتام والمحتاجين من الطلبة في الفلبين، وتأهليهم علميًا وفكريًا.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الفلبين:

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في الفلبين بين جامعتين، ومراكز إسلامية، ومراكز لتعليم اللغة. وفي الجدول (١,٤) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١,٤: خصائص المؤسسات المشاركة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلبة المسجَّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية لغات التدريس غير العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمُها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملًا
			إناث	ذكور				
جامعة	١٩٧١	معتمدة	٨٠	٣	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	درجة البكالوريوس	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	٢٠٢٢	معتمدة	٣٠٠	٢٠٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠٠٧	معتمدة	٤٨	٣٦٢	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	٢٠٢٠	غير معتمدة	٢١	-	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	ربع سنوي	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠٢٣	غير معتمدة	٣٩	٣١	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مركز إسلامي	١٩٩٤	معتمدة	-	٢١٣	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	١٩٩٥	معتمدة	-	١٩٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة دبلوم	فصلي	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٦	غير معتمدة	-	١٦٥	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٦	غير معتمدة	٣٥	٨٥	أقل من عشرة طلاب	شهادة دبلوم	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٧	غير معتمدة	٢٧	٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مركز إسلامي	٢٠٢٠	غير معتمدة	٣٠	-	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة دبلوم	فصلي	أكثر من سنتين

٤. الأطر العامة التنظيمية والمؤسسية:

فيما يخص هذا الجانب من برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الفلبين، يتضح من خلال إجابات الطاقم الإداري في المؤسسات المستهدفة في هذا التقرير أن عدد الطلبة الذكور المسجلين حاليًا يتراوح بين ٣ طلاب في إحدى الكليات الجامعية و٣٦٢ طالبًا في مركز مختص باللغة العربية، فيما يتراوح عدد الطالبات بين ٢١ طالبة في أحد مراكز اللغة و٣٠٠ طالبة في إحدى الكليات الجامعية. وتباينت أعداد الطلبة المسجلين في البرامج المنفذة من قبل المراكز

الإسلامية. وأما متوسط أعداد الخريجين في برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فقد تساوت آراء المشاركين في تحديده بأقل من ١٠ طلاب، أو بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا أو بين ٢٠ إلى ٥٠ طالبًا؛ وذلك بنسبة ٢٧,٢٧٪ لكل إجابة.

وتختلف مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية بين جامعات ومراكز إسلامية ومراكز مختصة بتعليم اللغة، كما تختلف من حيث مدة البرامج ونظام الدراسة (فصلي أو ربع سنوي، الخ). وأما المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها تلك المؤسَّسات فيما يتصل ببرنامج اللغة العربية، فيتضح من الاستبانة أن ٦٣,٦٣٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، و٢٧,٢٧٪ منها تمنح شهادة دبلوم. وهناك نسبة من المؤسسات، قدرها ٥٤,٥٥٪، لديها اعتماد أكاديمي من الجهات الرسمية في الدولة. وتعتمد ٩٠,٩٠٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، وقد تتراوح المدة النظامية لبرنامج اللغة العربية بين سنة إلى سنتين في ٢٧,٢٧ من المؤسسات، وقد تمتد لأكثر من سنتين في ٤٥,٤٥٪ من المؤسسات.

ويغلب على المؤسسات المستهدفة في هذا التقرير اتباعها لسياسة لغوية متماثلة؛ فقد أشار ثمانية من قادة المؤسسات إلى أن السياسة اللغوية المتبعة لديهم هي ثنائية اللغة، بحيث يكون التواصل في داخل هذه المؤسسات باستخدام اللغات المحلية وبعض اللغات الأجنبية، كالإنجليزية والعربية. وذكرت مؤسسة واحدة أن سياستها اللغوية تفرض استخدام اللغة العربية في التواصل داخل المؤسسة. وذكرت مؤسستان أنهما تسعيان - في سياستهما اللغوية - إلى جعل اللغة العربية هي اللغة السائدة في الاستخدام بين طلاب المستويات المتقدمة، في حين تكون اللغات المحلية هي المستخدمة مع طلاب المستويات الأولى لعدم تمكنهم في هذه المرحلة من القدرات الكافية في اللغة العربية. كما تعتمد المؤسسات اختبارا لتحديد مستوى طلبتها في اللغة العربية، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول التالي:

الجدول ٢,٣: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٧	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٤	٣
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
٢	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
١	١
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٢	

مثلما يظهر في الجدول، تعتمد ٨١,٨٢٪ من المؤسسات المستهدفة اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل جميع المهارات في ٥٥,٥٦٪ منها. ويتم إجراؤه بالطريقة الورقية في ٧٧,٧٨٪ من المؤسسات التي تقيمه، بينما يتم إجراؤه بواسطة الحاسب الآلي في ٢٢,٢٢٪ منها.

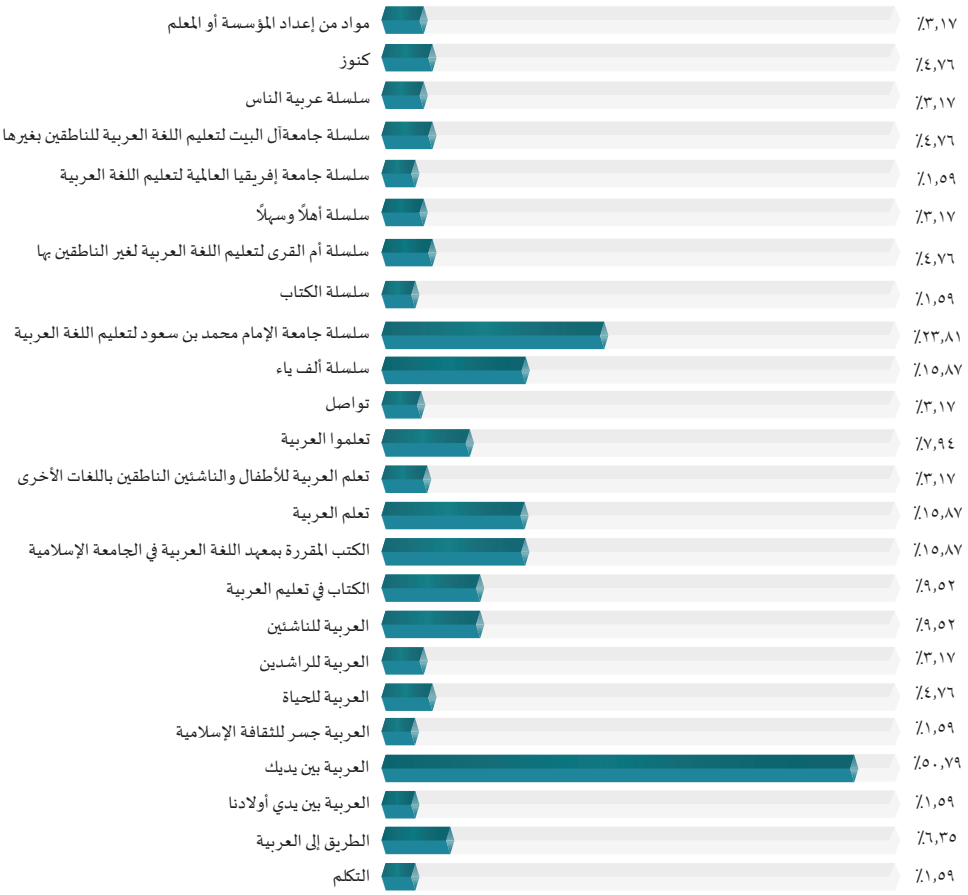
ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,٤) بيان للنتائج:

الجدول ٣,٤: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة	
	نعم	لا
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	١	١٠
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٢	٩
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٥	٦
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٧	٤

حيث يتبيّن أن ٩٠,٩١٪ من المؤسسات المستهدفة لا يتوافر لديها معمل لغوي، وأن ٨١,٨٢٪ منها لا يوجد فيها معمل للحاسب الآلي، وأن ٤٥,٤٥٪ منها فقط توجد لديها مكتبة، وأن ٦٣,٦٤٪ منها تتوافر لديها الوسائل التعليمية.

الشكل ١,٤: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



وفيما يتعلق بالكتب أو السلاسل التعليمية المستخدمة أساسًا في برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في الفلبين، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن ٥٠,٧٩٪ منهم يستخدمون كتاب «العربية بين يديك»، تليهم نسبة قدرها ٢٣,٨١٪ يستخدمون «سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم العربية للناطقين بغيرها»، فنسبة متساوية قدرها ١٥,٨٧٪ يستخدمون واحدا

من كتب ثلاثة هي سلسلة (ألف باء) أو سلسلة (تعلمْ العربية) أو سلسلة (الكتب المقررة بمعهد اللغة العربية في الجامعة الإسلامية). وهناك نسبة أخرى منهم قدرها ٩,٥٢٪ يستخدمون في تدريسهم واحدا من كتابيْن؛ هما: (الكتاب في تعليم العربية)، وكتاب (العربية للناشئين). وهناك كتب أخرى نسبة استخدامها ضئيلة جدا تقلّ عن ٧٪.

ثالثا: متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الفلبين:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة 084 طالبًا من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في الفلبين.

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في الفلبين، وعددهم 084 طالبًا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,٤: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

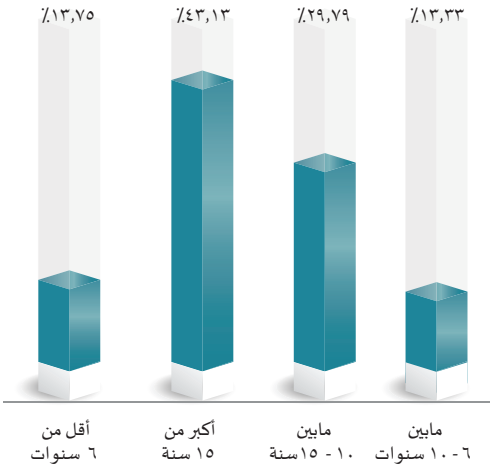
الجنس	ذكر	٣٤٤	٧١,٦٧٪
	أنثى	١٣٦	٢٨,٣٣٪
الفئات العمرية	الإجمالي	٤٨٠	١٠٠٪
	أقل من ١٠ أعوام	٢	٠,٤٢٪
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٣١	٦,٤٦٪
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٢١٤	٤٤,٥٨٪
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	٢٢٢	٤٦,٢٥٪
	أكثر من ٢٤ عامًا	١١	٢,٢٩٪
	الإجمالي	٤٨٠	١٠٠٪
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٢٤	٥٪
	المتوسطة	٨٥	١٧,٧١٪
	الثانوية	٣١٨	٦٦,٢٥٪
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٤٧	٩,٧٩٪
	دراسات عليا	٥	١,٠٤٪
	موظفون	١	٠,٢١٪
	الإجمالي	٤٨٠	١٠٠٪

الجنسية	الفلبين	٤٧٨	٪٩٩,٥٨
	لا توجد إجابة	٢	٪٠,٤٢
	الإجمالي	٤٨٠	٪١٠٠
البلاد الأصلية	الفلبين	٤٦٦	٪٩٧,٠٨
	السعودية	٦	٪١,٢٥
	الولايات المتحدة والفلبين	١	٪٠,٢١
	أمريكا	١	٪٠,٢١
	باكستان	١	٪٠,٢١
	جنوب شرق آسيا	١	٪٠,٢١
	فلسطين	١	٪٠,٢١
	مصر	١	٪٠,٢١
	لا توجد إجابة	٢	٪٠,٤٢
	الإجمالي	٤٨٠	٪١٠٠
اللغة الأولى	اللغة الفلبينية	٤٤٤	٪٩٢,٥٠
	اللغة العربية	٢٦	٪٥,٤٢
	اللغة الإنجليزية	٦	٪١,٢٥
	اللغة الفلبينية والإنجليزية	٤	٪٠,٨٣
	الإجمالي	٤٨٠	٪١٠٠
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة الفلبينية	٤٤٨	٪٩٣,٣٣
	اللغة الفلبينية والإنجليزية	١٤	٪٢,٩٢
	اللغة الفلبينية والعربية	٦	٪١,٢٥
	اللغة الفلبينية والعربية والإنجليزية	٥	٪١,٠٤
	اللغة العربية	٣	٪٠,٦٣
	اللغة الإنجليزية	٢	٪٠,٤٢
	لا توجد إجابة	٢	٪٠,٤٢
	الإجمالي	٤٨٠	٪١٠٠

بالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين، نجد أنهم يتوزعون بحسب العمر إلى خمس فئات عمرية، النسبة الكبرى منها لفئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا وقدرها ٤٦,٢٥٪، تليها الفئة العمرية من ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٤٤,٥٨٪، فالفئة العمرية الأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ٢,٢٩٪. وكانت المشاركة للطلبة الذكور بنسبة ٧١,٦٧٪ مقارنة بنسبة الطالبات التي بلغت ٢٨,٣٣٪. ومثّل طلاب وطالبات المرحلة الثانوية الأغلبية بنسبة ٦٦,٢٥٪ مقارنة بطلبة المرحلة المتوسطة الذين مثلوا ١٧,٧١٪، وطلبة المرحلة الجامعية الذين مثّلوا ٩,٧٩٪ من المشاركين. ويتضح من

إجابات المشاركين أن ٩٩,٥٨٪ منهم يحملون الجنسية الفلبينية، و٩٧,٠٨٪ منهم هم من أصول فلبينية، فيما اختلفت البلدان الأصلية لقلة منهم. ويتضح من إجابات المشاركين أن اللغة الفلبينية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٩٢,٥٠٪ منهم، ويتحدثون بها مع عائلاتهم، في حين يتحدث البقية اللغة الإنجليزية في المنزل مع عائلاتهم، ونسبتهم ٢,٩٢٪.

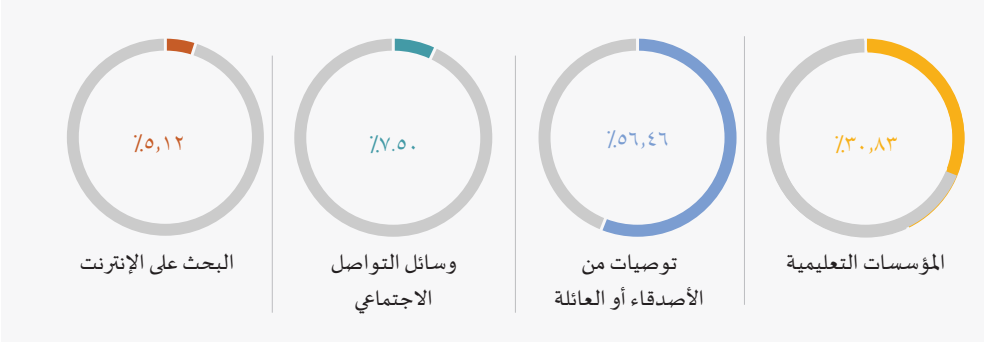
الشكل ٢,٤: سن الدارسين عند بداية تعلم اللغة العربية



ويتبيّن أن ٤٣,١٣٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا بتعلم اللغة العربية في سنّ تزيد عن ١٥سنة، تليهم نسبة منهم قدرها ٢٩,٧٩٪ بدؤوا تعلمَ العربية في سنّ تتراوح بين ١٠ و١٥سنة، ثم نسبة قدرها ١٣,٧٥٪ منهم بدؤوا تعلمها في سن تقل عن ٦ سنوات. فنسبة أخرى قدرها ١٣,٣٣٪، بدؤوا تعلمها في سن تتراوح بين ٦ و١٠سنوات.

كما أظهرت الدراسة أن التحاق هؤلاء الطلبة بالبرامج كان بناء على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,٤):

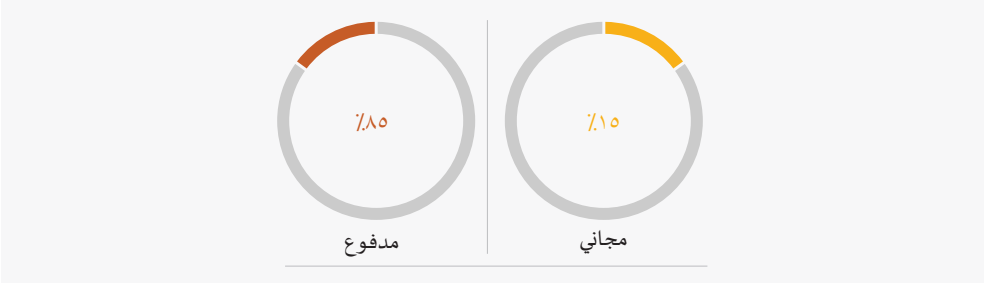
الشكل ٣,٤ : وسيلة معرفة الدارسين بشأن البرامج الملتحقين بها حاليًا



تبيّن الإجابات على هذا السؤال أن ٥٦,٤٦٪ من الطلبة المشاركين علموا بالبرنامج من خلال توصيات الأصدقاء أو العائلة، و٣٠,٨٣٪ منهم علموا به من خلال جهود المؤسسة التعليميّة، أو من خلال وسائل التواصل الاجتماعي بالنسبة إلى ٧,٥٠٪ منهم، ومن خلال البحث على الإنترنت بالنسبة إلى ٥,٢١٪ منهم.

وتظهر الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من هذه البرامج ليست مجانية وإنما هي بمقابل مدفوع، مثلما يظهر في الشكل (٤,٤):

الشكل ٤,٤ : البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة



يظهر من الشكل (٤,٤) أن النسبة الكبرى من برامج تعليم اللغة العربية في الفلبين هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٨٥٪ من الطلبة المشاركين في الدراسة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ١٥٪ منهم.

الجدول ٥,٤: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

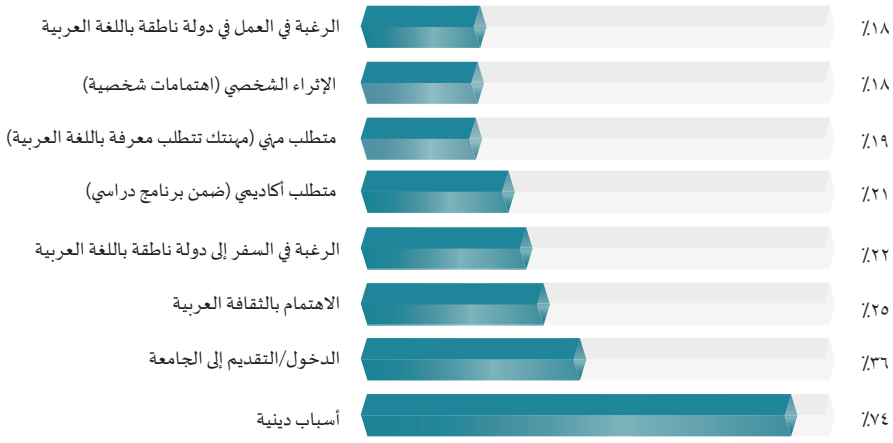
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	٤٦٦	٪٩٧,٠٨
نعم	١٤	٪٢,٩٢
الإجمالي	٤٨٠	٪١٠٠

وتبين من خلال إجابات المشاركين أنهم كادوا يجمعون على عدم سبق المشاركة في برامج الانغماس اللُّغوي باستثناء نسبة ٢,٩٢٪ منهم الذين أجابوا بنعم.

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، ويظهر من الشكل (٥,٤) أن الأسباب الدينية كانت هي الدافع الرئيسي بالنسبة إلى ٧٤٪ من الطلبة المشاركين، ثم الرغبة في التقديم على الجامعة بنسبة ٣٦٪، فالاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٢٥٪، ثم الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية بنسبة ٢٢٪.

الشكل ٥,٤: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



ومن خلال خمسة أسئلة محدَّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٦,٤) تلخيص لتلك النتائج مرتّبةً تنازليّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال. ويظهر منها أن أهمية اللغة العربية تأتي أساسًا من ارتباطها الوثيق بالجانب الديني في رأي ٨٦,٢٥٪ من الطلبة المشاركين. ويرى ٨٤,٥٤٪ منهم أن للغة العربيَّة دورا مهمّا في تعزيز التفاهم الثقافي. كما يجد أكثر من ٨٤,٥٤٪ منهم أن مهاراتهم في اللغة العربية تسهم في تعزيز تطورهم الوظيفي. فيما يوافق ٨٣,٥٨٪ من المشاركين على أن إتقان اللغة العربيَّة يعدّ من الأمور الأساسية والقيِّمة في مجال الدراسة والمهنة، خاصة وأن الطلب يتزايد على مهارات اللغة العربيَّة في سوق العمل بحسب ما يراه ٦٩,٦٧٪ من الطلبة المشاركين.

الجدول ٦,٤: تصورات الدارسين حول أهميّة تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدَّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدَّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية	٢٣٤	١٨٤	٤٩	٤	٩	٤٨٠	٤,٣١	٠,٦٩	٠,٨٣	٨٦,٢٥٪	١٣,٨٨	أوافق بشدة
		٤٨,٧٥٪	٣٨,٣٣٪	١٠,٢١٪	٠,٨٣٪	١,٨٨٪	١٠٠٪						
٢	اللغة العربيَّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي	٢٠٧	١٩٨	٥٩	٩	٧	٤٨٠	٤,٢٣	٠,٧١	٠,٨٤	٨٤,٥٤٪	١٤,١٨	أوافق بشدة
		٤٣,١٣٪	٣٨,٣٣٪	١٠,٢١٪	١,٨٨٪	١,٤٦٪	١٠٠٪						
٣	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيَّة من تطوري الوظيفي	٢٠٧	١٩٨	٥٩	٩	٧	٤٨٠	٤,٢٣	٠,٧١	٠,٨٤	٨٤,٥٤٪	١٤,١٨	أوافق بشدة
		٤٠,٦٣٪	٤٢,٠٨٪	١٥٪	١,٠٤٪	١,٢٥٪	١٠٠٪						
٤	يعد إتقان اللغة العربيَّة أحد الأمور الأساسية والقيِّمة في مجال دراستي أو مهنتي	٢٠٢	١٨٨	٧٣	٨	٩	٤٨٠	٤,١٨	٠,٧٨	٠,٨٨	٨٣,٥٨٪	١٥,٥٢	أوافق
		٤٢,٠٨٪	٣٩,١٨٪	١٥,٢١٪	١,٦٧٪	١,٨٨٪	١٠٠٪						
٥	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيَّة في سوق العمل	٨٤	١٦١	١٥٨	٥٧	٢٠	٤٨٠	٣,٤٨	١,٠٩	١,٠٤	٦٩,٦٧٪	٢١,٧٤	أوافق
		١٧,٥٠٪	٣٣,٥٤٪	٣٢,٩٢٪	١١,٨٨٪	٤,٧١٪	١٠٠٪						

خلال الجدول (٦,٤)، يعد الدين من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في الفلبين، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدّة) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٤٨,٧٥٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٨,٣٣٪. مما يبيّن أن الدين يعدّ من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في الفلبين. أما الإجابة بـ (لا أوافق)، و(لا أوافق بشدة)، فسجلت نسبة تقل عن ٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٦,٢٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣١ وانحراف معياري قدْره ٠,٨٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو (الموافقة بشدة)؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في الفلبين.

أما فيما يتعلق بالجانب الثقافي، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٤٣,١٣٪، وتلتْها الإجابة بـ(أوافق) بنسبة ٣٨,٣٣٪؛ مما يبيّن أن للغة العربية دورا مهمّا في تعزيز التفاهم الثقافي. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٤,٥٤٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٣ وانحراف معياري قدره ٠,٨٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو (الموافقة بشدة)؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية كعامل لتعزيز التفاهم الثقافي في نظر المشاركين.

وأما بالنسبة لأهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٤٢,٠٨٪، وتلتْها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٤٠,٦٣٪؛ مما يدل على أن مهارات اللغة العربية في نظر المشاركين عامل مهم في تعزيز تطورهم الوظيفي في الفلبين. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٤,٥٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٣، وانحراف معياري قدره ٠,٨٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو (الموافقة بشدة)، وهذا يدل على أهمية اللغة العربية في التطور الوظيفي.

وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، فقد لقيت الإجابة بـ (أوافق بشدة) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٤٢,٠٨٪، وتلتْها الإجابة بـ (أوافق) بنسبة ٣٩,١٨٪؛ وذلك يدل على أن إتقان اللغة العربية يعد في نظر المشاركين من العوامل الأساسية والقيّمة في مجال الدراسة والمهنة. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٣,٥٨٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٨ وانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وكان والاتجاه السائد للعينة هو(الموافقة) مما يدل على أهمية اللغة العربية في مجال الدراسة والمهنة في نظر الطلبة المشاركين.

وعن أهمية تعلُّم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة بـ(أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٣٣,٥٤٪، وتلتْها الإجابة بـ (محايد) بنسبة

٣٢,٩٢٪، ثم الإجابة بـ (أوافق بشدة) بنسبة ١٧,٥٪. مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في الفلبين. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٩,٦٧٪ بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٤. وكان الاتجاه السائد للعينة هو (الموافقة) رغم تحفُّظ ما يقارب من ثلث العينة؛ مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في الفلبين في نظر نسبة لا بأس بها من الطلبة المشاركين.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٧,٤) آراء الطلبة في برامج اللغة العربية وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازليًا حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم؛ وذلك من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهداف الطلبة ومستواهم الدراسي. كما يتضح من الإجابات مدى رضا الطلبة عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية.

الجدول ٧.٤: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي المشاركين	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب	٢١٢	١٩٦	٦٥	٣	٤	٤٨٠	٤,٢٧	٠,٦	٠,٧٨	٨٥,٣٨٪	٣٥,٧٣	راضٍ جدًّا
		٤٤,١٧٪	٤٠,٨٣٪	١٣,٥٤٪	٠,٦٣٪	٠,٨٣٪	١٠٠٪						
٢	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية	٢٠٦	١٩٧	٦٨	٣	٦	٤٨٠	٤,٢٤	٠,٦٥	٠,٨١	٨٤,٧٥٪	٣٣,٥٧	راضٍ جدًّا
		٤٢,٩٢٪	٤١,٠٤٪	١٤,١٧٪	٠,٦٣٪	١,٢٥٪	١٠٠٪						
٣	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل	١٧٦	٢٣٧	٦١	٢	٤	٤٨٠	٤,٢١	٠,٥٤	٠,٧٤	٨٤,١٣٪	٣٥,٨٥	راضٍ جدًّا
		٣٦,٦٧٪	٤٩,٣٨٪	١٢,٧١٪	٠,٤٢٪	٠,٨٣٪	١٠٠٪						
٤	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب	١٧٦	٢١٣	٨١	٦	٤	٤٨٠	٤,١٥	٠,٦٤	٠,٨	٨٢,٩٦٪	٣١,٤٦	راضٍ
		٣٦,٦٧٪	٤٤,٣٨٪	١٦,٨٨٪	١,٢٥٪	٠,٨٣٪	١٠٠٪						
٥	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها	١٤٢	٢٦١	٦٤	٨	٥	٤٨٠	٤,١	٠,٥٨	٠,٧٦	٨١,٩٦٪	٣١,٥٧	راضٍ
		٢٩,٥٨٪	٥٤,٣٨٪	١٣,٣٣٪	١,٦٧٪	١,٠٤٪	١٠٠٪						

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي المشاركين	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
٦	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا	١٧٨	١٩٢	٨٩	١٠	١١	٤٨٠	٤,٠٨	٠,٨٤	٠,٩٢	٨١,٥٪	٢٥,٦٨	راضٍ
		٣٧,٠٨٪	٤٠٪	١٨,٥٤٪	٢,٠٨٪	٢,٢٩٪	١٠٠٪						
٧	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج	١٦٤	١٩٥	١٠٩	٨	٤	٤٨٠	٤,٠٦	٠,٧١	٠,٨٤	٨١,١٣٪	٢٧,٥١	راضٍ
		٣٤,١٧٪	٤٠,٦٣٪	٢٢,٧١٪	١,٦٧٪	٠,٨٣٪	١٠٠٪						
٨	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويَّة وتقدُّمي بنَّاءَة	١٥٩	١٩٤	١١٧	٥	٥	٤٨٠	٤,٠٤	٠,٧١	٠,٨٤	٨٠,٧١٪	٢٦,٩٣	راضٍ
		٣٣,١٣٪	٤٠,٤٢٪	٢٤,٣٨٪	١,٠٤٪	١,٠٤٪	١٠٠٪						
٩	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية	١٦٨	٢٠٢	٨١	٢٠	٩	٤٨٠	٤,٠٤	٠,٨٥	٠,٩٢	٨٠,٨٣٪	٢٤,٧١	راضٍ
		٣٥٪	٤٢,٠٨٪	١٦,٨٨٪	٤,١٧٪	١,٨٨٪	١٠٠٪						
١٠	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم	١٣٥	٢٣٣	٩٤	١١	٧	٤٨٠	٤	٠,٧	٠,٨٤	٧٩,٩٢٪	٢٦,٠٧	راضٍ
		٢٨,١٣٪	٤٨,٥٤٪	١٩,٥٨٪	٢,٢٩٪	١,٤٦٪	١٠٠٪						
١١	المرافق العامَّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة	١٤٠	١٩٠	١٣١	١٤	٥	٤٨٠	٣,٩٣	٠,٧٧	٠,٨٨	٧٨,٥٨٪	٢٣,١٩	راضٍ
		٢٩,١٧٪	٣٩,٥٨٪	٢٧,٢٩٪	٢,٩٢٪	١,٠٤٪	١٠٠٪						
١٢	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويَّة (مثل معامل لمهارات اللغة)	١٢٢	٢٠٠	١٤٤	١١	٣	٤٨٠	٣,٨٩	٠,٦٩	٠,٨٣	٧٧,٧٩٪	٢٣,٤٦	راضٍ
		٢٥,٤٢٪	٤١,٦٧٪	٣٠٪	٢,٢٩٪	٠,٦٣٪	١٠٠٪						
١٣	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية	١٢٧	١٩٠	١٣٩	١٦	٨	٤٨٠	٣,٨٦	٠,٨٢	٠,٩	٧٧,١٧٪	٢٠,٧٩	راضٍ
		٢٦,٤٦٪	٣٩,٥٨٪	٢٨,٩٦٪	٣,٣٣٪	١,٦٧٪	١٠٠٪						
١٤	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة	١١٦	١٩٦	١٣٧	١٥	١٦	٤٨٠	٣,٧٩	٠,٩١	٠,٩٥	٧٥,٨٨٪	١٨,٢٣	راضٍ
		٢٤,١٧٪	٤٠,٨٣٪	٢٨,٥٤٪	٣,١٣٪	٣,٣٣٪	١٠٠٪						
١٥	أنا راضٍ تمامًا عن بيئة الفصل الدِّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا	١١٤	١٧٦	١٦٢	١٩	٩	٤٨٠	٣,٧٦	٠,٨٥	٠,٩٢	٧٥,٢٩٪	١٨,٢	راضٍ
		٢٣,٧٥٪	٣٦,٦٧٪	٣٣,٧٥٪	٣,٩٦٪	١,٨٨٪	١٠٠٪						

م	السؤال	راضٍ جدًا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًا	إجمالي المشاركين	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١٦	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية	١١٠	١٩٠	١٠٥	٦٣	١٢	٤٨٠	٣,٦٧	١,٠٩	١,٠٤	٧٣,٤٦٪	١٤,١١	راضٍ
		٢٢,٩٢٪	٣٩,٥٨٪	٢١,٨٨٪	١٣,١٣٪	٢,٥٠٪	١٠٠٪						

فيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ جدًّا) في هذا السؤال أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٤,١٧٪، تليها الإجابة (راض) بنسبة ٤٠,٨٣٪، وتبيّن أن تواصل المعلمين واستعدادهم للمساعدة في برامج اللغة العربية مناسب في نظر الطلبة المشاركين. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٥,٣٨٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٧ وانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وكان الاتجاه السائد للعينة» راضٍ جدا» مما يدل على رضا الطلبة عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية.

وفيما يتعلق بمنهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ جدًّا) في هذا السؤال أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت٤٢,٩٢٪، تليها الإجابة (راضٍ) بنسبة ٤١,٠٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٤,٧٥٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٤ وانحراف معياري ٠,٨١، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن المناهج المتبعة في تدريس برامج اللغة العربية.

وأما عن مدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، لقيت الإجابة (راض) في هذا السؤال أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٩,٣٨٪، تليها الإجابة (راضٍ جدًّا) بنسبة ٣٦,٦٧٪، وتوضح هذه الإجابات في نظر الطلبة المشاركين أن المعلمين في برنامج اللغة العربية يشجعونهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٤,١٣٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢١ وانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدًّا»، ممّا يدل على رضا الطلبة عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية.

وفيما يخص مدى رضا الطلبة المشاركين في برنامج اللغة العربية عن المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة

وبلغت ٤٤,٣٨٪، وتليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٦,٦٧٪ وتوضح الإجابات أن تصميم المنهج ومحتواه مناسب في نظر الطلبة المشاركين ويسهم في تطوير مستواهم. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٩٦٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٥ وانحراف معياري قدره ٠,٨٠، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدلّ على رضا الطلبة عن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة، وقدرها ٥٤,٣٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٩,٥٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨١,٩٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠١، وانحراف معياري قدره ٠,٧٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في الفلبين ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وفيما يخص مدى رضا الطلبة المشاركين في برنامج اللغة العربية عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من الإجابات وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٧,٠٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٨,٥٤٪. وتبين الإجابات عمومًا أن القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية للطلاب مناسبة جدا مقارنة بالرسوم. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٥٠٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٨ وانحراف معياري قدره، ٠,٩٢، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ» مما يدل على رضا الطلبة عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية مقارنة برسوم البرامج.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين في برنامج اللغة العربية عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٠,٦٣٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٤,١٧٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٧١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,١٣٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٦ وانحراف معياري قدره ٠,٨٤، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية.

وفيما يخص مدى رأي الطلبة المشاركين في برنامج اللغة العربية تجاه تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهام تلك التعليقات في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى

نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٠,٤٢٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٣,١٣٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٤,٣٨٪. وتظهر الإجابات عمومًا أن التعليقات التي يقدمها معلمو اللغة العربية بناءة فيما يخص كفاءة الطلبة اللغوية وتقدمهم في البرنامج. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٧١٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٤ وانحراف معياري قدره ٠,٨٤، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج. تعليم اللغة العربية.

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين في برنامج اللغة العربية حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب المشاركين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٢,٠٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٦,٨٨٪. ويتضح من مجمل الإجابات أن خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية كافية في نظر الطلبة المشاركين. ويظهر من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٨٣٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٤ وانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين في برنامج تعليم اللغة العربية عن مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٨,٥٤٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٨,١٣٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٩,٥٨٪. ويظهر من عموم الإجابات أن الطلبة الذين يواجهون صعوبات في تعلّم اللغة العربية يحصلون على دروس دعم ومتابعة. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٩٢٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٠ وانحراف معياري قدره ٠,٨٤، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن دروس الدعم والمتابعة التي تقدم للطلاب الذي يواجهون صعوبات في التعلّم.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين في برنامج اللغة العربية حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٩,٥٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٩,١٧٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,٢٩٪. ويظهر من مجمل الإجابات أن المرافق العامَّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة في نظر الطلبة المشاركين. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل

٧٨,٥٨٪ بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٣ وانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل مما على رضا الطلبة عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين في برنامج اللغة العربية حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤١,٦٧٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٥,٤٢٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٠٪. وتدل الإجابات عمومًا على أن هناك في نظر الطلبة المشاركين فرصا متاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,٧٩٪ بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٩ وانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ» مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٣٩,٥٨٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٨,٩٦٪، ثم الإجابة «راضٍ جدا» بنسبة ٢٦,٤٦٪. وتدل الإجابات عمومًا على أن الموارد التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتهم التعليمية. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,١٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٦ وانحراف معياري قدره ٠,٩٠. وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ» مما يدل على رضا الطلبة عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية.

وفيما يتعلق بمدى علم الطلبة المشاركين في برنامج اللغة العربية بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٠,٨٣٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٨,٥٤٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٤,١٧٪. ويدل اتجاه الإجابات عمومًا على أن الطلبة المشاركين يشعرون بأنهم على دراية كافية بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٥,٨٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا».

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين في برامج اللغة العربية عن بيئة الفصل الدراسي، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٣٦,٦٧٪، تليها

الإجابة «محايد» بنسبة ٣٣,٧٥٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٣,٧٥٪. ويدل الاتجاه العام للإجابات على أن الطلبة المشاركين راضون تمامًا عن بيئة الفصل الدِّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا المستخدمة في التدريس. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٥,٢٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا».

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلّمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٣٩,٥٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٢,٩٢٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢١,٨٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٣,٤٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٧، وانحراف معياري قدره ١,٠٤. وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين راضون عمومًا عن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكناهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٨,٤) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٨,٤ : توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	٢٧٨	٢٠٢	٤٨٠
		٪٥٧,٩٢	٪٤٢,٠٨	٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	٢٩٥	١٨٥	٤٨٠
		٪ ٦١,٤٦	٪ ٣٨,٥٤	٪١٠٠
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسْكُنُ؟	١٣٠	٣٥٠	٤٨٠
		٪ ٢٧,٠٨	٪ ٧٢,٩٢	٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	١٥٧	٣٢٣	٤٨٠
		٪ ٣٢,٧١	٪ ٦٧,٢٩	٪١٠٠
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	١٢٨	٣٥٢	٤٨٠
		٪ ٢٦,٦٧	٪ ٧٣,٣٣	٪١٠٠

فيما يخص ما إذا كان المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتهم، أجابت النسبة الكبرى من الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٧,٩٢٪، بـ (نعم)، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ٤٢,٠٨٪ من الطلبة المشاركين أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وأما فيما يتعلق بإمكانية الوصول من مقر سكناهم إلى محتوى منصَّات (الإنترنت (ومواقع الويب، وخدمات البث، وغيرها باللغة العربيَّة، فقد رأى ٦١,٤٦٪ من الطلبة المشاركين أن ذلك ممكن بالنسبة إليهم، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ٣٨,٥٤٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وفيما يتعلق بمدى وجود صحف عربية متاحة بسهولة في أماكن إقامتهم، أجاب ٧٢,٩٢٪ من الطلبة المشاركين بأنها غير متاحة بسهولة، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ٢٧,٠٨٪، بأن الصحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث يسكنون.

وأما فيما يتعلق بمدى سهولة الوصول من أماكن إقامتهم إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة، فقد أجاب ٦٧,٢٩٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة، في حين رأى البقية؛ أي ما ٣٢,٧١٪، أن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بمدى سهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة من موقعهم، أجاب ٧٣,٣٣٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ٢٦,٦٧٪من الطلبة المشاركين أن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلاب:

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

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

بشكل عام، أظهرت المقابلات أن معظم الطلبة في مختلف الجامعات في الفلبين راضون عن تجربتهم في تعلم اللغة العربية. وأشاروا إلى الفوائد الكبيرة التي حصلوا عليها في فهم الدين الإسلامي وقراءة القرآن الكريم، بالإضافة إلى التحسن الكبير في مهاراتهم اللغوية. ومنهم من عبّر عن مدى رضاه بسبب وجود معلمين في تلك البرامج ممن حصلوا على شهادات علميّة من دول ناطقة بالعربية، ومنهم من عبّر عن رضاه في كونه أصبح قادرًا بسبب البرنامج الذي يدرس فيه على التواصل مع بقية زملائه الذي لا يشتركون معه في اللغة الأولى، وكذلك قدرته على التواصل مع الناطقين بالعربية لغة أولى، وتكوين صداقات جديدة. ومع ذلك، عبّر قلة من

الطلبة عن عدم رضاهم عن تلك البرامج لعدد من الأسباب، من أبرزها ما ينقص تلك البرامج من موارد يمكن من خلالها تحقيق مستوى تعليمي جيد، وضعف البنية التحتية التي يمكن أن تهيئ لهم بيئة تعليمية مناسبة.

ب. حول التجارب الإيجابية التي مر بها الدارسون منذ انضمامهم إلى برامج تعليم اللغة العربية

تنوعت التجارب الإيجابية التي مرّ بها الدارسون في تلك البرامج، ويمكن إجمالها في ما أسهمت به تلك البرامج من تحسين مستوى اللغة العربية لديهم، وساعدتهم في خلق بيئة تعليمية تجعل العربية جزءًا من حياتهم اليومية. وأشار عدد من الطلبة إلى أن فهم وقراءة القرآن الكريم والكتب العربية المتعلقة بالدين الإسلامي كان من التجارب الإيجابية الجميلة التي عاشوها منذ التحاقهم بتلك البرامج، وكذلك القدرة على تكوين صداقات جديدة مع أفراد من ثقافات مختلفة، والتفاعل مع ما يجري في تلك المجتمعات، لا سيما الناطقة بالعربية.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

جاءت الإجابات على هذا السؤال متشابهة إلى حد كبير؛ حيث وصف أغلب الطلبة التفاعل بينهم وبين معلميهم في تلك البرامج بالجيد، ومنهم من أشار إلى الدعم والتشجيع الذي يحصلون عليه من معلميهم والاهتمام الذي يظهرونه لهم، بل إن بعضهم وصف التفاعل داخل تلك البرامج بالتفاعل الأمثل والأبوي إلى حد كبير؛ مما يجعل العلاقة بينهم وبين معلميهم تتجاوز العلاقة بين معلم وطالب.

د. مدى توافق المناهج المعتمَدة في تلك البرامج مع أهداف المتعلمين واحتياجاتهم:

جاءت الإجابات على هذا السؤال مختلفة. ففيما عبر قلة من الطلبة عن رضاهم الكبير عن المناهج المقدّمة في تلك البرامج، وأنها تلبي الأهداف التي جاؤوا من أجلها، عبّر عدد من الطلبة عن عدم رضاهم عن تلك المناهج، وأنها ليست النموذج الذي يتوافق مع أهدافهم، وأشار بعضهم إلى كونها مناهج قديمة تحتاج إلى تطوير. في الوقت ذاته، عبّر بعض الطلبة عن رضاهم إلى حد ما عن تلك المناهج، لكنهم رأوا أنها بحاجة ماسة إلى التطوير والتحسين، لا سيما زيادة الأنشطة والتدريبات التي تسهم في تطوير لغتهم من الناحية التطبيقية كي تتوافق مع الأهداف التي رسموها لأنفسهم.

هـ. حول أهداف الطلبة بشأن التعرّف على ثقافات البلدان الناطقة بالعربية، ومدى إسهام البرامج التي يدرسون فيها في تحقيق ذلك

أظهرت إجابات الطلبة اهتماما كبيرا بتلك الثقافات، وأن ذلك من الأهداف الرئيسة وراء إقبالهم على تعلم العربية، ومنهم من أشار إلى جوانب محددة في ثقافات تلك البلدان، كثقافة المأكل والمشرب والملبس، والتعامل اليومي. ومن الطلبة من ذكر هدفًا محددا بشأن ثقافة دول بعينها. لكن عدد الطلبة الذين أشاروا إلى أن البرامج التي يدرسون فيها ساعدت في تحقيق تلك الأهداف كان قليلا. ورأى أغلبهم أن تلك البرامج لم تعرّفهم إلا بجوانب بسيطة من تلك الثقافات، وأشاروا إلى أن أغلب المناهج التي يدرسونها لا تركّز على تلك الجوانب؛ مما يجعل تلك البرامج غير قادرة على تحقيق هذا الهدف.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية الفلبين:

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٦٣ معلمًا من مختلف المؤسسات، ويمثل الإناث النسبة الكبرى من أعضاء العيّنة، وقدرها ٦٦,٦٧٪، في حين يمثل الذكور نسبة قدرها ٣٣٪، وتتراوح أعمار المدرسين بين أقل من ٣٢ عامًا إلى ما يزيد عن ٥٠عامًا، لكن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم التعليمي تتراوح أعمارهم بين ٣١ و٤٠ عامًا؛ وذلك بنسبة ٣٩,٦٨٪، تليهم الفئة العمرية التي تتراوح ما بين ٢٤و ٣٠عامًا؛ وذلك بنسبة ٢٢,٢٢٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي فأغلب المدرسين، ونسبتهم ٦٩,٨٤٪، يحملون شهادة البكالوريوس، وتليهم نسبة ١٥,٨٧٪ من حملة شهادة الدبلوم العالي، ويتناقص عدد المدرسين المشاركين في برامج تعليم اللغة العربية تدريجيا كلما ارتفع المستوى الأكاديمي. ومن الملاحظ أن جميع المدرسين هم من أبناء دولة الفلبين، وإن كان هناك من بينهم نسبة قليلة من أصول مهاجرة كالسعودية واليمن والهند. واللغة الفلبينية هي لغة ٩٢,٠٦٪ من أعضاء الطاقم التعليمي، والنسبة الكبرى منهم، وقدرها ٦٩,٨٤٪، لا يحملون شهادة علمية في تخصص اللغة العربية .

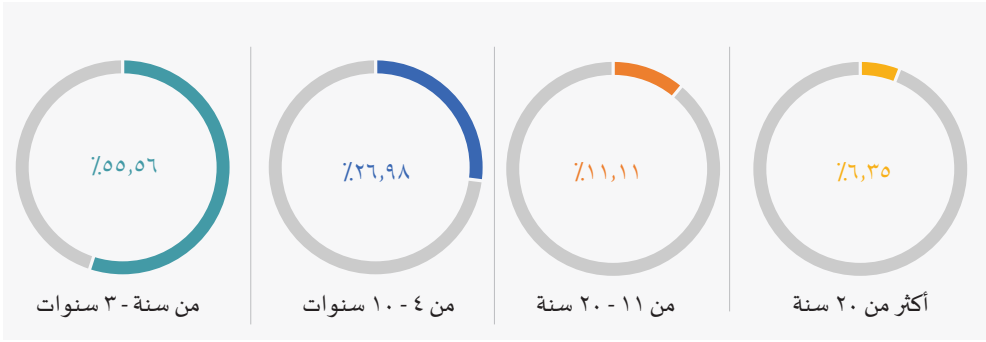
الجدول ٩,٤ : خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة :

الجنس	ذكر	٢١	٪٣٣,٣٣
	أنثى	٤٢	٪٦٦,٦٧
	الإجمالي	٦٣	٪١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	٦	٪٩,٥٢
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	١٤	٪٢٢,٢٢
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	٢٥	٪٣٩,٦٨
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٤	٪٦,٣٥
	أكثر من ٥٠ عامًا	١٤	٪٢٢,٢٢
	الإجمالي	٦٣	٪١٠٠
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	١٠	٪١٥,٨٧
	بكالوريوس	٤٤	٪٦٩,٨٤
	ماجستير	٧	٪١١,١١
	دكتوراه	٢	٪٣,١٧
الجنسية	الإجمالي	٦٣	٪١٠٠
	نعم	٦٣	٪١٠٠
	لا توجد إجابة	٠	٪٠,٠٠
	الإجمالي	٦٣	٪١٠٠
البلاد الأصلية	الفلبين	٥٣	٪٨٤,١٣
	السعودية	٢	٪٣,١٧
	اليمن	١	٪١,٥٩
	الهند	١	٪١,٥٩
	لا إجابة	٦	٪٩,٥٢
	الإجمالي	٦٣	٪١٠٠
ما اللغة الأولى	اللغة الفلبينية	٥٨	٪٩٢,٠٦
	اللغة الفلبينية والإنجليزية	١	٪١,٥٩
	اللغة الإنجليزية	٣	٪٤,٧٦
	لا إجابة	١	٪١,٥٩
	الإجمالي	٦٣	٪١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	٤٤	٪٦٩,٨٤
	نعم	١٩	٪٣٠,١٦
	الإجمالي	٦٣	٪١٠٠

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

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

الشكل ٦,٤: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة



فيما يتصل بعدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية، تتراوح فترة عمل النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٥٥,٥٦٪، بين سنة واحدة و٣سنوات، تليها نسبة منهم قدرها ٢٦,٩٨٪ عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ٤ و١٠ سنوات، فنسبة قدرها ١١,١١٪ يتراوح عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية بين ١١ و٢٠ سنة. ومن بينهم نسبة ضئيلة قدرها ٦,٣٥٪ تزيد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية على ٢٠ سنة.

الشكل ٧,٤: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

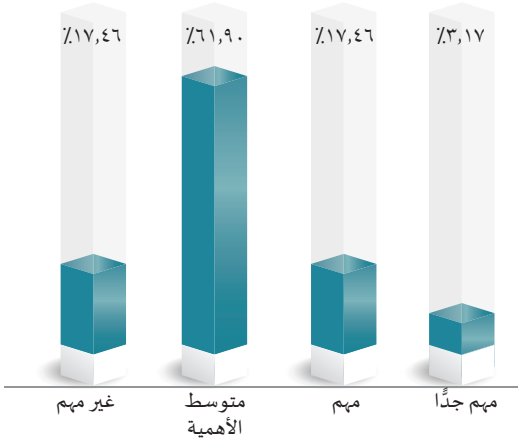
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن إجابات المدرسين أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٥٢,٣٨٪، لديهم خبرة في المجال تتراوح بين سنة واحدة و٥ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٢٣,٨١٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين ٥ و١٠ سنوات، ونسبة أخرى مساوية قدرها ٢٣,٨١٪ لمن تزيد خبرتهم في المجال عن ١٠ سنوات.

الجدول ١٠,٤ : تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤٢	٦٦,٦٧٪
نعم	٢١	٣٣,٣٣٪
الإجمالي	٦٣	١٠٠٪

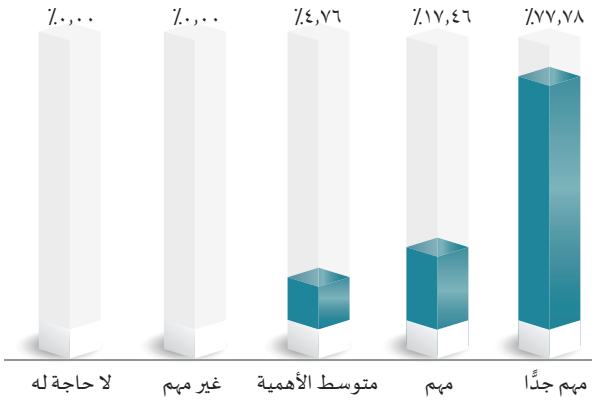
وتبيّن الإجابات أن نسبة كبرى من المعلمين، وقدرها ٦٦,٦٧٪، لم يسبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٣٣,٣٣٪ منهم فقط سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٨,٤: آراء المعلمين حول تأهيلهم العلمي



وتبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبرى من مدرسي اللغة العربية، وقدرها ٦١,٩٠٪، يرون أنهم مؤهلون بدرجة «متوسطة» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ١٧,٤٦٪ ممن يرون أنهم «مؤهلون» لذلك، ونسبة أخرى مساوية ممن يرون أن لديهم تأهيلا «دون المتوسط» لهذه الوظيفة، فيما رأى ٣,١٧٪ منهم فقط أنهم «مؤهلون جدا» لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الشكل ٩.٤: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٧٧,٧٨٪ من المدرسين المشاركين يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهم جدا»، تليها نسبة ١٧,٤٦٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهمّ»، فيما رأى ٤,٧٦٪ منهم فقط أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية». ولم يعترض أي من المدرسين المشاركين على هذا الأمر.

الجدول ١١,٤ : مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

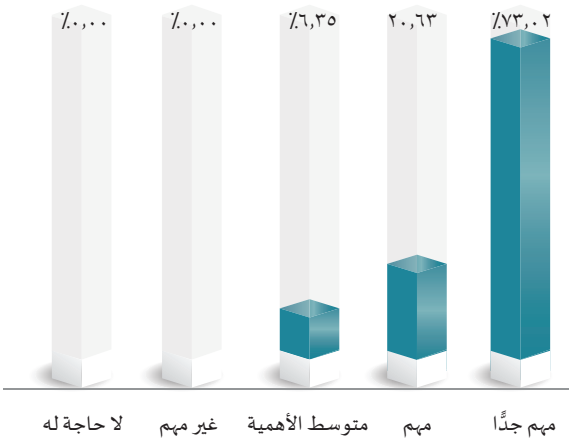
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٦٠	٪٩٥,٢٤
نعم	٣	٪٤,٧٦
الإجمالي	٦٣	٪١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من أعضاء العينة، وقدرها ٩٥,٢٤٪، لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن نسبة قليلة منهم قدرها ٤,٧٦٪ فقط سبقت لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

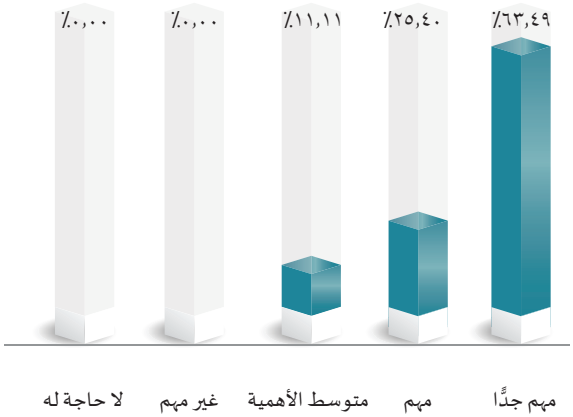
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن معرفتهم بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ١٠,٤: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



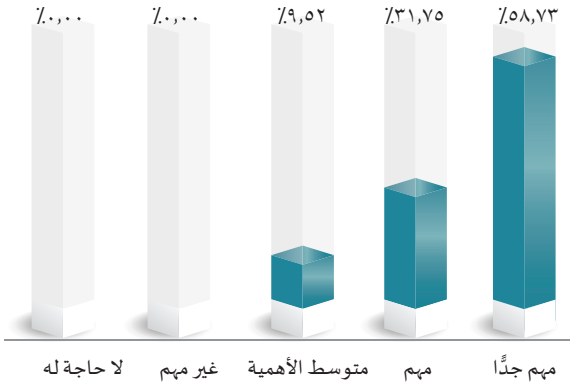
على الرغم من تباين الآراء حول هذا السؤال، فإن أغلب المدرسين المشاركين في الإجابة، ونسبتهم ٧٣,٠٢٪، يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جدا»، فيما رأى ٢٠,٦٣٪ منهم أنها «مهمّة»، و٦,٣٥٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١١,٤: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



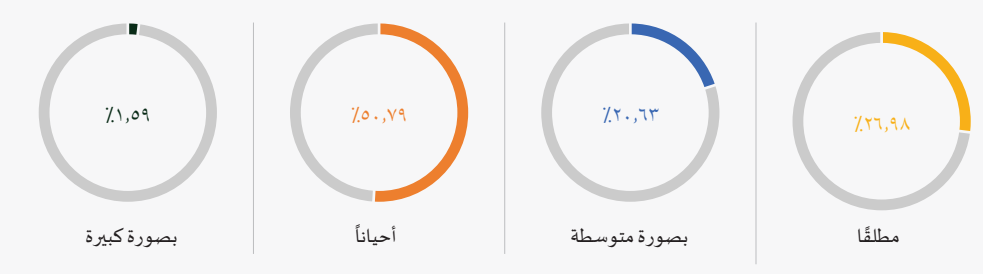
أما عن مدى أهمية جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٦٣,٤٩٪، أنها «مهمة جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٥,٤٠٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ١١,١١ ٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١٢,٤: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بهذا السؤال، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن نسبة كبيرة منهم، وقدرها ٥٨,٧٣٪، يرون أن توظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها «مهم جدا»، تليهم نسبة قدرها ٣١,٧٥٪ يرون أنها «مهمة»، فيما ترى نسبة أخرى قدرها ٩,٥٢٪ أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١٣,٤: مدى استخدام المعلمين للتقنية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح إجابات المدرسين أن ٥٠,٧٩٪ منهم يستعينون «أحيانا» بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، تليهم نسبة قدرها ٢٦,٩٨٪ منهم لا يستعينون بها «مطلقًا»، فنسبة أخرى قدرها ٢٠,٦٣٪ منهم يستعينون بالتكنولوجيا بدرجة «متوسطة». وتبقى نسبة ضئيلة منهم قدرها ١,٥٩٪ منهم يستعينون بالتكنولوجيا في أثناء تدريس اللغة العربية بصورة كبيرة.

الجدول ١٢,٤: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣٩	٦٩,٨٤٪
نعم	١٩	٣٠,١٦٪
الإجمالي	٦٣	١٠٠٪

وتوضح البيانات في الجدول (١٢,٤) أن ٦٩,٨٤٪من المدرسين لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ٣٠,١٦٪ منهم يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٣,٤: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢٥	٪٣٠,١٦
نعم	٣٨	٪٦٩,٨٤
الإجمالي	٦٣	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٣,٤) أن ٦٩,٨٤٪ من المدرسين المشاركين يدمجون المناقشات بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية منهم، وقدرها ٣٠,١٦٪ لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٤,٤: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢٥	٪٣٩,٦٨
نعم	٣٨	٪٦٠,٣٢
الإجمالي	٦٣	٪١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٤,٤) أن ٦٠,٣٢٪ من المدرسين المشاركين يستخدمونها في أثناء التدريس، في حين لا يستخدمها البقية ونسبتهم ٣٩,٦٨٪.

الجدول ١٥,٤ : مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٩	٪١٤,٢٩
نعم	٥٤	٪٨٥,٧١
الإجمالي	٦٣	٪١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٥,٤) أنها ممارسة شائعة جدا لدى المدرسين المشاركين؛ حيث يلجأ إليها ٨٥,٧١٪ منهم، فيما لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١٤,٢٩٪.

الجدول ١٦,٤ : مدى توظيف المواقف الحقيقة في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٧	٪١١,١١
نعم	٥٦	٪٨٨,٨٩
الإجمالي	٦٣	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٦,٤) أن التمارين اللغوية التي يوظفها المدرسون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٨٨,٨٩٪، فيما ترى نسبة قليلة منهم عكس ذلك، وقدرها ١١,١١٪.

الجدول ١٧,٤ : مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢٠	٪٣١,٧٥
نعم	٤٣	٪٦٨,٢٥
الإجمالي	٦٣	٪١٠٠

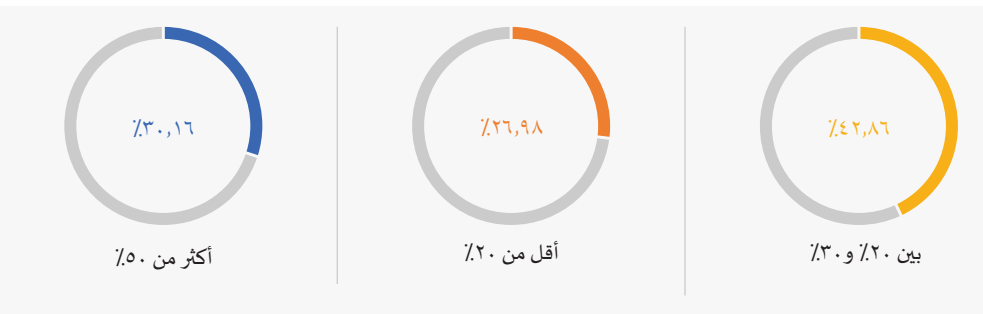
ويتبين أيضًا أن ٦٨,٢٥٪ من المدرسين المشاركين يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة التدريس، فيما لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٣١,٧٥٪.

الجدول ١٨,٤ : مدى دمج إستراتيجيّات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢	٪٣,١٧
نعم	٦١	٪٩٦,٨٣
الإجمالي	٦٣	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٨,٤) أن ٩٦,٨٣٪ من المدرسين المشاركين يطبقون إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، في حين لا تستخدمها نسبة ضئيلة منهم، وقدرها ٣,١٧٪.

الشكل ١٤,٤: مدى استخدام الطلبة للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن نسبة قدرها ٤٢,٨٦٪ منهم يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ و٣٠٪ من الحصة الدراسية، تليها نسبة قدرها ٣٠,١٦٪ منهم يتحدث طلابهم العربية لأكثر من ٥٠٪ من الحصة التدريسية، فيما تقدِّر نسبة منهم بلغت ٢٦,٩٨٪ أن طلابهم يتحدثون اللغة العربية لمدة تقل عن ٢٠٪ من الحصة الدراسية.

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

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

الجدول ١٩,٤ : تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم	٢٨	٢٩	٤	٠	٢	٦٣	٤,٢٩	٠,٧١	٠,٨٤	٨٥,٧١٪	١٢,٠٨	أوافق بشدّة
		٤٤,٤٤٪	٤٦,٠٣٪	٦,٣٥٪	٠,٠٠٪	٣,١٧٪	١٠٠٪						
٢	التواصُل مع الطلبة فعّال وسهل	٢٣	٣١	٦	١	٢	٦٣	٤,١٤	٠,٧٩	٠,٨٩	٨٢,٨٦٪	١٠,٢	أوافق
		٣٦,٥١٪	٤٩,٢١٪	٩,٥٢٪	١,٥٩٪	٣,١٧٪	١٠٠٪						
٣	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعّال وسهل	٢٠	٣٣	٧	٢	١	٦٣	٤,١	٠,٦٩	٠,٨٣	٨١,٩٪	١٠,٤٦	أوافق
		٣١,٧٥٪	٥٢,٣٨٪	١١,١١٪	٣,١٧٪	١,٥٩٪	١٠٠٪						
٤	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين	١٩	٢٩	٩	٣	٣	٦٣	٣,٩٢	١,٠٦	١,٠٣	٧٨,٤١٪	٧,١	أوافق
		٣٠,١٦٪	٤٦,٠٣٪	١٤,٢٩٪	٤,٧٦٪	٤,٧٦٪	١٠٠٪						
٥	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة	١٦	٢٧	١٥	١	٤	٦٣	٣,٧٩	١,٠٨	١,٠٤	٧٥,٨٧٪	٦,٠٤	أوافق
		٢٥,٤٠٪	٤٢,٨٦٪	٢٣,٨١٪	١,٥٩٪	٦,٣٥٪	١٠٠٪						
٦	تُلبّي الموارد والمواد التعليميَّة احتياجاتي التدريسية	١٥	٣٠	٩	٢	٧	٦٣	٣,٧	١,٤٢	١,١٩	٧٣,٩٧٪	٤,٦٥	أوافق
		٢٣,٨١٪	٤٧,٦٢٪	١٤,٢٩٪	٣,١٧٪	١١,١١٪	١٠٠٪						

٧	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيَّة	٩	٢٩	٢٠	٢	٣	٦٣	٣,٦٢	٠,٨٧	٠,٩٣	٪٧٢,٣٨	٥,٢٦	أوافق
		٪١٤,٢٩	٪٤٦,٠٣	٪٣١,٧٥	٪٣,١٧	٪٤,٧٦	٪١٠٠						
٨	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافيَّة عليهم	٩	٣٠	١٣	٦	٥	٦٣	٣,٥١	١,٢	١,١	٪٧٠,١٦	٣,٦٧	أوافق
		٪١٤,٢٩	٪٤٧,٦٢	٪٢٠,٦٣	٪٩,٥٢	٪٧,٩٤	٪١٠٠						
٩	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية	٩	٣٠	١٢	٤	٨	٦٣	٣,٤٤	١,٤٢	١,١٩	٪٦٨,٨٩	٢,٩٦	أوافق
		٪١٤,٢٩	٪٤٧,٦٢	٪١٩,٠٥	٪٦,٣٥	٪١٢,٧٠	٪١٠٠						
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ	٥	٢٧	١١	١٠	١٠	٦٣	٣,١١	١,٥٣	١,٢٤	٪٦٢,٢٢	٠,٧١	محايد
		٪٧,٩٤	٪٤٢,٨٦	٪١٧,٤٦	٪١٥,٨٧	٪١٥,٨٧	٪١٠٠						

فيما يخص الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن ٤٦,٠٣٪ «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٤٤,٤٤٪ «يوافقون بشدة «على ذلك، فنسبة ثالثة قدرها ٦,٣٥٪ «محايدون»، ونسبة رابعة ضئيلة قدرها ٣,١٧٪ «لا يوافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٢٩ بانحراف معياري قدره ٠,٨٤ وبنسبة إجماع قدرها ٨٥,٧١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة بشدة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالا وسهلا»، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن ٤٩,٢١٪ «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٦,٥١٪ منهم «موافقون بشدة»، فنسبة ثالثة قدرها ٩,٥٢٪ كانوا «محايدين». وهناك نسبة ضئيلة قدرها ٣,١٧٪ منهم جاءت إجابتهم بـ «لا أوافق بشدة»، ونسبة أخيرة ضئيلة جدا قدرها ١,٥٩٪ جاءت إجابتهم بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١٤ بانحراف معياري قدره ٠,٨٩ وبنسبة إجماع قدرها ٨٢,٨٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالا وسهلا، تبين إجابات المدرسين المشاركين أن ٥٢,٣٨٪ منهم «موافقون»، و٣١,٧٥٪ منهم «موافقون بشدة»، و١١,١١٪ منهم «محايدون». فيما لم توافق على ذلك نسبة ضئيلة منهم قدرها ٣,١٧٪ ونسبة أخرى ضئيلة جدا قدرها ١,٥٩٪ «لا توافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١٠ بانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وبنسبة إجماع قدرها ٨١,٩٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

فيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن ٤٦,٠٣٪ منهم أجابوا بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣٠,١٦٪ منهم أجابوا بـ«أوافق بشدة»، فنسبة قدرها ١٤,٢٩٪ أجابوا بـ«الحياد»، فيما تساوت الإجابتان «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» بنسبة ٤,٧٦٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٢ بانحراف معياري قدره ١,٠٣ وبنسبة إجماع قدرها ٧٨,٤١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وبالنسبة فيما يخص رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصا تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٤٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٥,٤٠٪ جاءت إجابتهم بـ«أوافق بشدة»، فنسبة ثالثة منهم قدرها ٢٣,٨١٪ كانوا «محايدين». فيما أجابت نسبة منهم قدرها ٦,٣٥٪ بـ«لا أوافق بشدة»، ونسبة ضئيلة قدرها ١,٥٩٪ بـ«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٩ بانحراف معياري قدره ١,٠٤ وبنسبة إجماع قدرها ٧٥,٨٧٪ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٧,٦٢٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٣,٨١٪ أجابوا بـ« أوافق بشدة»، ثم نسبة قدرها ١٤,٢٩٪ أجابوا بـ«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٧، بانحراف معياري قدره ١,١٩، وبنسبة إجماع قدرها ٧٣,٩٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٤٦,٠٣٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣١,٧٥٪ أجابوا بـ«محايد»، فنسبة ثالثة قدرها ١٤,٢٩٪ أجابوا بـ«أوافق بشدة». فيما أجابت نسبة ضئيلة منهم قدرها ٤,٧٦٪ بـ«لا أوافق بشدة»، ونسبة أخرى قدرها ٣,١٧٪ بـ«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٢ بانحراف معياري قدره ٠,٩٣ وبنسبة إجماع قدرها ٧٢,٣٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطا إضافية على المدرسين، جاءت إجابات المشاركين بـ«الموافقة» بنسبة ٤٧,٦٢٪، تلها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٠,٦٣٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥١ بانحراف معياري قدره ١,١٠ وبنسبة إجماع قدرها ٧٠,١٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٧,٦٢٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ١٩,٠٥٪ أجابوا بـ «الحياد»، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٤ بانحراف معياري قدره ١,١٩ وبنسبة إجماع قدرها ٦٨,٨٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضيا، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٤٢,٨٦٪ بـ»أوافق»، تليهم نسبة قدرها ١٧,٤٦ أجابوا بـ»محايد»، فنسبة متساوية قدرها ١٥,٨٧٪ لكل من الإجابتين «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة». فيما أجابت نسبة ضئيلة قدرها ٧,٩٤٪ بـ»أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,١١ بانحراف معياري قدره ١,٢٤ وبنسبة إجماع قدرها ٦٢,٢٢٪ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع أعضاء الطاقم التعليمي:

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

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

تتفاوت طرائق التدريس لدى المعلمين وفقًا لإجاباتهم على هذا السؤال؛ حيث أشار بعضهم إلى هيمنة الطرق التقليدية في تدريسهم؛ إذ تعتمد على الترجمة من العربية إلى اللغات التي يجيدها الطلبة، أو تتبع الطريقة السمعية الشفوية (Audio lingual method)، ومنهم من ذكر توظيف بعض الطرق الحديثة، كالتعليم التعاوني الذي أشار إليه بالتحديد عدد منهم؛ فيما ذكر عدد منهم أنهم يتبعون الطريقة التي يرشد إليها الكتاب المعتمد في تلك البرامج. وأشار عدد قليل من المعلمين إلى أن طرائق التدريس لديهم تختلف بحسب واقع المتعلمين الذين يدرسونهم؛ فليس ثمة منهج واحد يتبعونه.

وأما عن مدى توظيف التقنية، فلا يظهر أن للتقنية حضورا كبيرا في تلك البرامج كما أشار إلى ذلك أغلب المعلمين الذي شاركوا في المقابلات، غير أن بعضهم أشار إلى استخدام بعض التقنيات البسيطة المتوافرة في تلك المؤسسات، ومنهم من أشار إلى اعتماد الإنترنت مصدرا مساعدا في التدريس، أو بإرشاد الطلبة إلى الاستفادة من هذا المصدر خارج قاعة الدرس. فيما

أورد بعضهم أن التقنية أصبحت تحضر بشكل بارز في مؤسساتهم بعد جائحة كورونا؛ حيث أصبحت لازمة عندما يكون التعليم في تلك البرامج عن بعد أحيانا.

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

أجمع كل المعلمين الذين أجابوا على هذا السؤال تقريبا على استخدام لغة أو لغات وسيطة عند تدريسهم اللغة العربية، وأشاروا إلى أن السبب في ذلك هو أن أغلب الطلبة يجدون صعوبة في فهم الدروس في غياب لغة وسيطة. وجاءت اللغة الإنجليزية في مقدّمة اللغات الوسيطة المستخدمة في أثناء تدريس العربية إلى جوار لغات محلية يجيدها الدارسون. غير أن بعض المعلمين أشاروا إلى أن اللغات الوسيطة تحضر بشكل كبير عند تدريسهم المستويات الأولى وعند توضيح بعض المفردات الجديدة على الطلبة، ثم يقل استخدام اللغات الوسيطة تدريجيا كلما تقدم الطلبة في المستويات الدراسية.

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

جاءت التحديات التي أشار إليها المعلمون متنوعة ما بين تحديات تعليمية وأخرى إدارية. فأشار بعضهم إلى قلة الموارد والحوافز المتاحة لهم في برامج تدريس العربية. وأشار بعضهم إلى قلة المصادر وضعف البنية التحتية لتلك البرامج؛ مما يجعل تدريس العربية تحديًا لهم. وذكر بعض المعلمين الضعف البارز لدى بعض المتعلمين وقلة حماسهم لتعلم العربية على نحو يجعل تدريسهم العربيةَ أمرًا يتطلب جهدًا كبيرا لتشجيعهم على الاستمرار في تلك البرامج دون انقطاع أو انسحاب.

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

أشار عدد من المعلمين إلى ضرورة وجود وسائل تعزز التواصل بينهم وبين بقية المعلمين سواء داخل دولة الفلبين أو خارجها. وذكر بعضهم أن التقنية قد تسهل هذا الأمر كثيرًا. فيما أشار بعضهم إلى ضرورة إنشاء جمعيات محلية تسهل اللقاءات بين المعلمين داخل دولة الفلبين وكذلك تبادل الخبرات فيما بينهم. وذكر بعضهم كذلك أن تنظيم اجتماعات دورية ومؤتمرات من شأنه أن يسهم كثيرًا في تعزيز تعليم العربية وتعلمها.

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

رغم تنوع المناهج المعتمدة في تلك البرامج، فقد أجاب معظم المعلمين بأن تلك المناهج لا تلبي حاجات الدارسين. فأغلبها قديمة أو قاصرة عن تقديم ما يحتاجه الطلبة من دارسي اللغة العربية في دولة الفلبين. لذا، فإن تلك المناهج والبرامج بحاجة إلى تحسين وتطوير. فأغلب الكتب لا تتوافق مع العصر الحديث الذي يعيشه دارسو العربية لا سيما فيما يتعلق بالموضوعات التي تحتويها المناهج، وأشار بعضهم إلى أن أغلب المناهج لا تقدم أنشطة تدريبية كافية مصاحبة للدروس؛ مما يؤكد ضرورة تحديث تلك المناهج. وأشار قلة منهم إلى كثافة الدروس التي تحتويها تلك المناهج بجميع أجزائها.

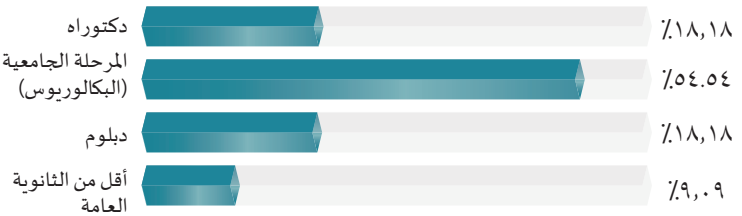
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الفلبين

لأغراض هذه الدراسة، التقينا بمديري ١١ مؤسسة من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في الفلبين، وبدأنا بتحديد خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال. وفي الفقرات التالية بيان لتلك الجوانب.

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد المؤهلات والتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، واللغات التي يتقنونها، وخبراتهم العملية في المجال، وفيما يلي بيان للنتائج التي تم رصْدُها:

الشكل ١٥,٤: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



فيما يتصل بالمؤهل الدراسي للمديرين، يتضح من نتائج الدراسة أن نسبة كبرى منهم، وقدرها ٤٥,٤٥٪، يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم نسبة متساوية من حمَلة درجة الدكتوراه ودرجة الدبلوم، بنسبة ١٨,١٨٪، وكانت النسبة الأقل منهم، وقدرها ٩,٠٩٪، ممن يحملون شهادة دون الثانوية العامة.

الجدول ٢٠,٤ : تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
التمريض	١	٪٩,٠٩
العلوم الشرعية	٣	٪٢٧,٢٧
العقيدة	١	٪٩,٠٩
الحديث الشريف	١	٪٩,٠٩
الدعوة وأصول الدين	٢	٪١٨,١٨
التطوير الأداء الأكاديمي	١	٪٩,٠٩
القانون	١	٪٩,٠٩
اللغة الإنجليزية والعربية	١	٪٩,٠٩
الإجمالي	١١	٪١٠٠

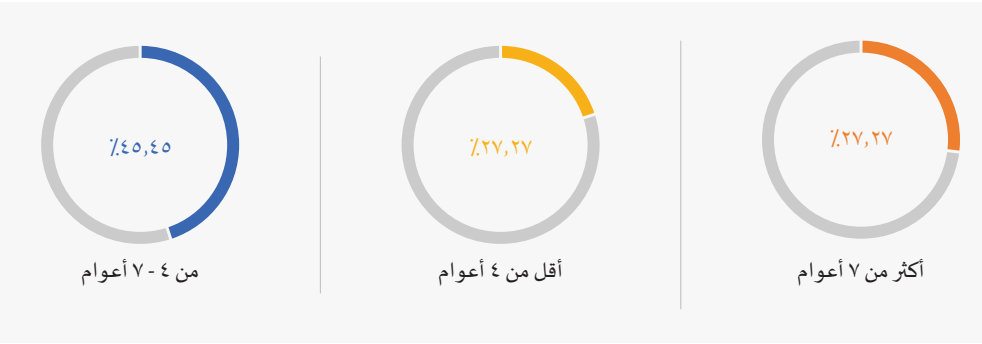
وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت النتائج أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٢٧,٢٧٪، لديهم تخصص في العلوم الشرعية، تليهم نسبة قدرها ١٨,١٨٪ تخصصهم في الدعوة وأصول الدين، فيما تساوت بقية التخصصات بنسبة ٩,٠٩٪ لكل منها.

الجدول ٢١,٤ : اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
الإنجليزية	٢	٪١٨,١٨
الإنجليزية والفلبينية الرسمية	١	٪٩,٠٩
اللغة الفلبينية	١	٪٩,٠٩
اللغة المحلية	٣	٪٢٧,٢٧
اللغة المحلية والعربية	٣	٪٢٧,٢٧
اللغة المحلية والعربية والإنجليزية	١	٪٩,٠٩
الإجمالي	١١	٪١٠٠

وبخصوص اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في الفلبين، بيّنت الاستبانة أن ٢٧,٢٧٪ منهم يتقنون اللغة المحلية، و٢٧,٢٧٪ منهم كذلك يتكلمون اللغة المحلية والعربية. في المقابل، هناك نسبة من المديرين قدرها ١٨,١٨٪ ممن يتكلمون الإنجليزية، ونسبة قدرها ٩,٠٩٪ يتكلمون الإنجليزية والفلبينية الرسمية، ونسبة أخرى مساوية ممن يتكلمون اللغة الفلبينية فقط، ومنهم كذلك نسبة قدرها ٩,٠٩٪ يتكلمون اللغة المحلية والعربية والإنجليزية.

الشكل ١٦,٤: عدد سنوات الخبرة لمديري البرامج

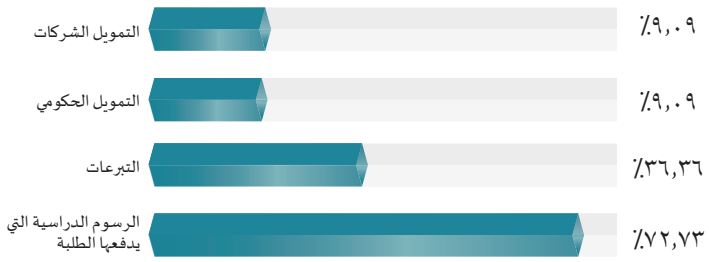


وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد بينت الاستبانة أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٤٥,٤٥٪، لديهم خبرة تتراوح ما بين أربع إلى سبع سنوات، وأن هناك نسبة من المديرين قدرها ٢٧,٢٧٪ ممن لديهم خبرة تقل عن أربع سنوات، ونسبة مساوية ممن لديهم خبرة تزيد عن سبع سنوات.

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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

الشكل ١٧,٤: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربيَّة



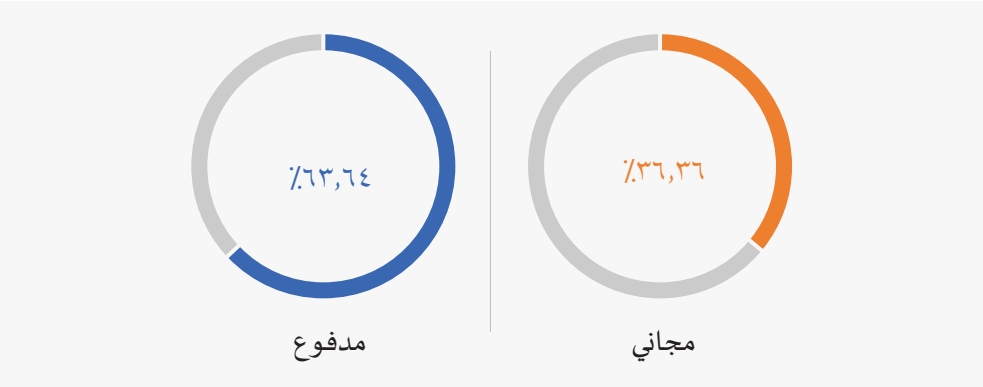
مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في الفلبين، يتضح من الدراسة أن ٧٢,٧٣٪ من المؤسسات تعتمد أساسًا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطالب، وعلى التبرعات بنسبة ٣٦,٣٦٪ من الإجابات، ويتساوى التمويل الحكومي وتمويل الشركات بنسبة ٩,٠٩٪ من الإجابات.

الجدول ٢٢,٤: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانيّة السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار	٢	١٨,١٨٪
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	٩	٨١,٨٢٪
الإجمالي	١١	١٠٠٪

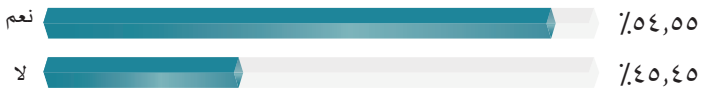
ويتضح من الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية فيها يقدر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٨١,٨٢ ٪ من المؤسسات التي تدرس اللغة العربية، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و١٠٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ١٨,١٨٪ منها.

الشكل ١٨,٤: البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة



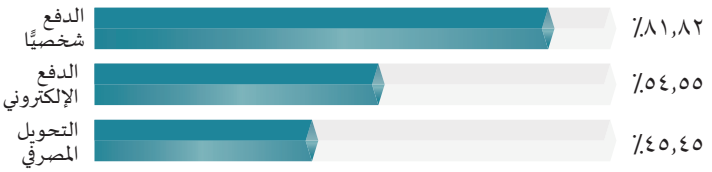
ويتضح أيضًا أن أغلب برامج المؤسسات المشاركة ليس مجانيا، ذلك أن النسبة الكبرى من تلك البرامج، وقدرها ٦٣,٦٤٪، هي بمقابل مادّي، في حين أن المجاني منها لا يتجاوز ٣٦,٣٦٪.

الشكل ١٩,٤ : إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى



ويتبيّن من الدراسة أن ٥٤,٥٤٪ من طلاب برنامج اللغة العربية يفضلون دفع رسوم الدراسة بالتقسيط لكنهم لا يحظون بخطة لذلك، في مقابل ٤٥,٤٦٪ يحظون بخطة دفع بالتقسيط.

الشكل ٢٠,٤ : طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



كما تبيّن الدراسة أن معالجة المدفوعات لدى ٨١,٨٢٪ منها يتم عادةً عن طريق الدفع الشخصي، أو بالدفع الإلكتروني بنسبة ٥٤,٥٥٪؛ أو عن طريق التحويل المصرفي بنسبة ٤٥,٤٥٪ من الإجابات.

الشكل ٢١,٤ : المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج

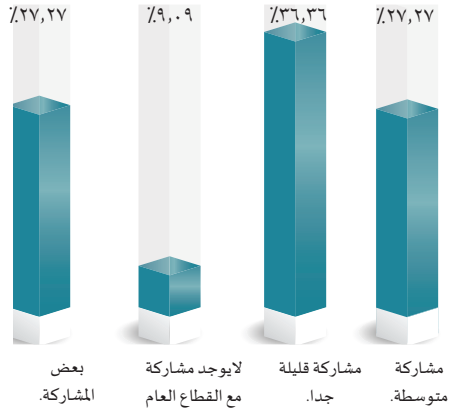
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيذكر مديرو المؤسسات المشاركة أن ٢٧,٢٧٪ من تلك المؤسسات تتوافر لديها منح دراسية، وأن ١٨,١٨٪ لديها برامج مساعدات مالية، في مقابل ٧٢,٧٣٪ منها لا تحظى بأي منح دراسية أو دعم مالي.

الجدول ٢٣,٤ : شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

الإجابة	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
نعم	١	٩,٠٩٪
لا	١٠	٩٠,٩١٪
الإجمالي	١١	١٠٠٪

وأما عن شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية، فيتضح من الدراسة أن ٩,٠٩٪ منها فقط لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية.

الشكل ٢٢,٤: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن ٣٦,٣٦٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم يحظى بمشاركة قليلة جدا من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٢٧,٢٧٪ منهم أنه توجد بعض المشاركة مع القطاع العام، ويرى ٢٧,٢٧٪ منهم أن هناك مشاركة بدرجة متوسطة مع القطاع العام، في حين يرى ٩,٠٩٪ منهم أنه لا توجد مشاركة مع القطاع العام.

وفي جانب متصل، اتجهت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في الفلبين توفر لطلبتها برامج للانغماس اللغوي، وكذلك معرفة وجهة نظر مديري المؤسسات حول ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة. وفيما يلي بيان بالنتائج:

الجدول ٢٤,٤ : المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

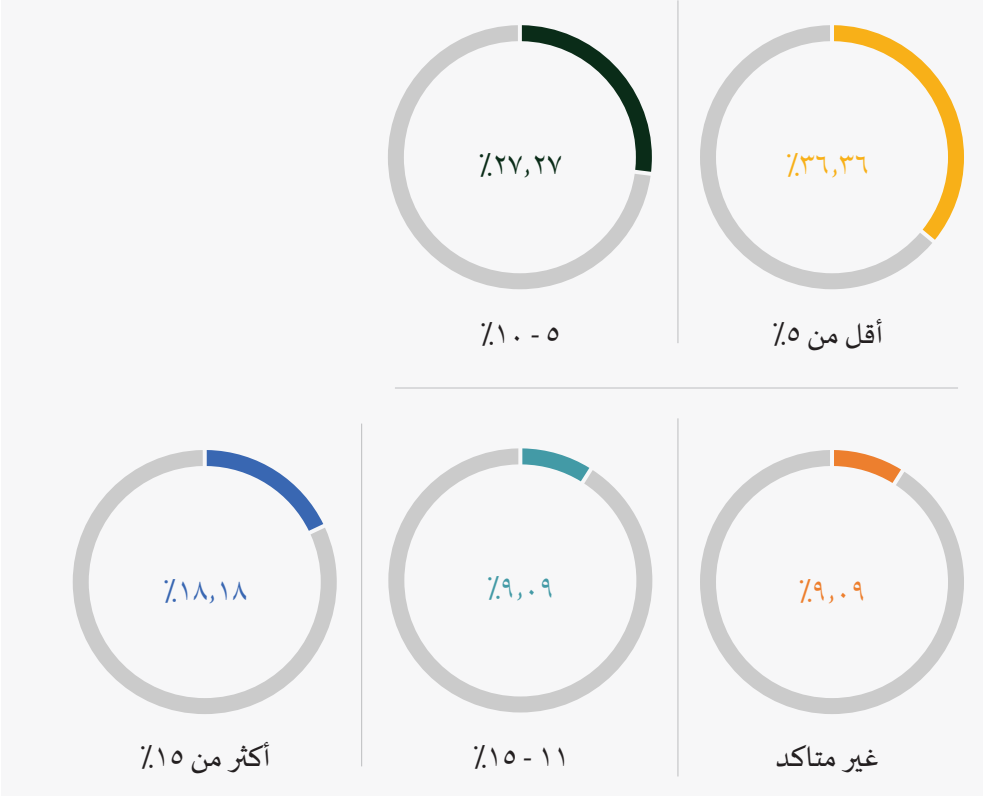
الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٠	٠,٠٠٪
لا	١١	١٠٠٪
الإجمالي	١١	١٠٠٪

وقد أفاد مديرو المؤسسات المشاركة أن برامج الانغماس اللُّغوي لطلاب اللغة العربية ليست متاحة في مؤسساتهم على الإطلاق.

الشكل ٢٤,٤ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج

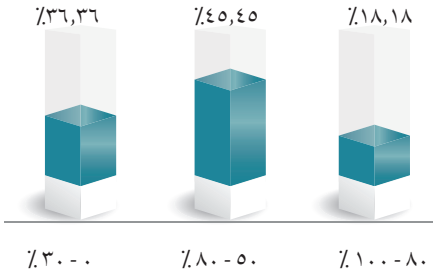
وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فهي تعود لأسباب مالية أو لعدم الاهتمام في رأي ٧٢,٧٣٪ من المديرين، فيما يرى ٦٣,٦٤٪ منهم أنها تعود لأسباب شخصية تخص الطلبة، أو لصعوبات تعليمية في رأي ٢٧,٢٧٪ منهم.

الشكل ٢٣,٤ : معدل التسرب الدراسي في البرامج



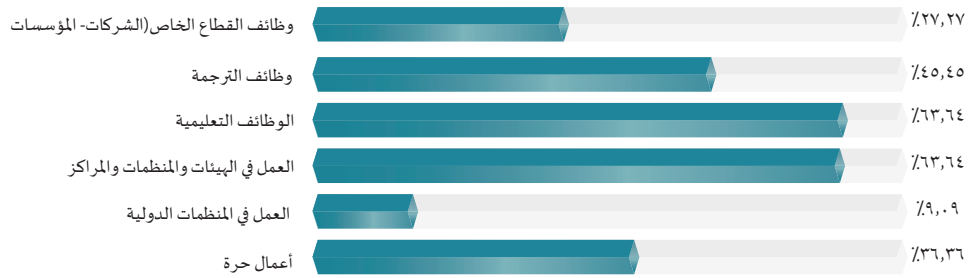
ويرى عدد من مديري المؤسسات المشاركة نسبتهم ٣٦,٣٦٪ أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية أقل من ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ٢٧,٢٧٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪ من الطلبة، ويرى ١٨,١٨٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة تزيد عن ١٥٪ من الطلبة.

الشكل ٢٥,٤ : معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن فرصة حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٤٥,٤٥٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الطلبة، تليها نسبة ٣٦,٣٦٪ منهم يقدرونها بنسبة ٣٠٪ أو أقل من الطلبة، فنسبة ١٨,١٨٪ منهم يقدرون أنها ما بين ٨٠٪ إلى ١٠٠٪.

الشكل ٢٦,٤ : الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن فرص العمل المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية في رأي مديري المؤسسات المشاركين، فتتصدرها بالتساوي الوظائف التعليمية والعمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية بنسبة ٦٣,٦٤ ٪ لكل منهما، يليهما العمل وظائف الترجمة بنسبة ٤٥,٤٥ ٪، فالأعمال الحرة بنسبة ٣٦,٣٦ ٪، ثم العمل في القطاع الخاص بنسبة ٢٧,٢٧٪. وأما النسبة الأقل في رأيهم، وقدرها ٩,٠٩ ٪، فهي العمل في المنظمات الدولية.

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

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

الجدول ٢٥,٤ : تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج تعليم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٤	٦	١	.	.	١١	٤,٢٧	٥,٥٥	٢,٣٥	٨٥,٤٥٪	١,٧٩	أوافق بشدة
		٣٦,٣٦٪	٥٤,٥٥٪	٩,٠٩٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	١	٩	١	.	.	١١	٤	٤,١٨	٢,٠٤	٨٠٪	١,٦٢	أوفق
		٩,٠٩٪	٨١,٨٢٪	٩,٠٩٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٤	٤	٢	١	.	١١	٤	٤,٩١	٢,٢٢	٨٠٪	١,٤٩	أوافق
		٣٦,٣٦٪	٣٦,٣٦٪	١٨,١٨٪	٩,٠٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية؟	٣	٥	٢	١	.	١١	٣,٩١	٤,٤٥	٢,١١	٧٨,١٨٪	١,٤٣	أوافق
		٢٧,٢٧٪	٤٥,٤٥٪	١٨,١٨٪	٩,٠٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٣	٢	٣	٣	.	١١	٣,٤٥	٣,٤٥	١,٨٦	٦٩,٠٩٪	٠,٨١	أوافق
		٢٧,٢٧٪	١٨,١٨٪	٢٧,٢٧٪	٢٧,٢٧٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٦	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة	.	٤	٣	٤	.	١١	٣	١,٧٣	١,٣١	٦٠٪	.	محايد
		٠,٠٠٪	٣٦,٣٦٪	٢٧,٢٧٪	٣٦,٣٦٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٧	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	.	٤	٤	٢	١	١١	٣	١,٩١	١,٣٨	٦٠٪	.	محايد
		٠,٠٠٪	٣٦,٣٦٪	٣٦,٣٦٪	١٨,١٨٪	٩,٠٩٪	١٠٠٪						

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
٨	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	١	٣	٣	٢	٢	١١	٢,٩١	٢,٣٦	١,٥٤	٥٨,١٨٪	-٠,٢	محايد
		٩,٠٩٪	٢٧,٢٧٪	٢٧,٢٧٪	١٨,١٨٪	١٨,١٨٪	١٠٠٪						
٩	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة	٠	٢	٥	٣	١	١١	٢,٧٣	١,٢٧	١,١٣	٥٤,٥٥٪	-٠,٨	محايد
		٠,٠٠٪	١٨,١٨٪	٤٥,٤٥٪	٢٧,٢٧٪	٩,٠٩٪	١٠٠٪						
١٠	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٠	٤	١	٥	١	١١	٢,٧٣	١,٦٤	١,٢٨	٥٤,٥٥٪	-٠,٧١	محايد
		٠,٠٠٪	٣٦,٣٦٪	٩,٠٩٪	٤٥,٤٥٪	٩,٠٩٪	١٠٠٪						
١١	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية	١	١	٢	٥	٢	١١	٢,٤٥	١,٥٥	١,٢٤	٤٩,٠٩٪	-١,٤٥	لا أوافق
		٩,٠٩٪	٩,٠٩٪	١٨,١٨٪	٤٥,٤٥٪	١٨,١٨٪	١٠٠٪						
١٢	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	١	١	٣	٣	٣	١١	٢,٤٥	١,٧٣	١,٣١	٤٩,٠٩٪	-١,٣٧	لا أوافق
		٩,٠٩٪	٩,٠٩٪	٢٧,٢٧٪	٢٧,٢٧٪	٢٧,٢٧٪	١٠٠٪						

يظهر من نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية، وقدرها ٥٤,٥٥٪، «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعًا لتعلّم اللغة العربية، وأن نسبة منهم أقل قدرها ٣٦,٣٦٪ «يوافقون بشدة» على ذلك، فيما مالت نسبة قليلة منهم، وقدرها ٩,٠٩٪، إلى «الحياد». وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٢٧ بانحراف معياري قدره ٢,٣٥، وكانت نسبة الاتفاق ٨٥,٤٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة بشدة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في الفلبين، وقدرها ٨١,٨٢٪، «يوافقون» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية

واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة قدرها ٩,٠٩٪ منهم «يوافقون بشدة» على ذلك، فيما كانت نسبة ثالثة قدرها ٩,٠٩٪ «محايدة» حول هذه المسألة. وسجل المتوسط المرجح نسبة ٤ بانحراف معياري قدره ٢,٠٤، وبلغت نسبة الإجماع ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة».

وبينت نتائج الدراسة فيما يتعلق بصعوبة الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة أن ٣٦,٣٦٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون بشدة» في هذا الشأن، تليها نسبة منهم مساوية قدرها ٣٦,٣٦٪ «موافقون» على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٠٠، بانحراف معياري قدره ٢,٢٢، وكانت نسبة الإجماع ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الموافقة».

وبخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «موافق» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٢٧,٢٧٪، وتليها الإجابة «محايد» بنسبة ١٨,١٨٪. وكان المتوسط الراجح ٣,٩١ بانحراف معياري قدره ٢,١١ وبنسبة إجماع بلغت ٧٨,١٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص صعوبة الاحتفاظ على المعلمين تساوت الإجابات على هذا السؤال بين «الموافقة بشدة» و«الحياد» و«عدم الموافقة»، وسجلت كل منها ٢٧,٢٧٪ من الإجابات. وسجل المتوسط المرجح نسبة ٣,٤٥، بانحراف معياري طفيف قدره ١,٨٦، وبنسبة إجماع قدرها ٦٩,٠٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الموافقة».

وفيما يتعلق بأن عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة، تساوت الإجابات على هذا السؤال بين الموافقة وعدم الموافقة بنسبة ٣٦,٣٦٪ لكل منهما، تليهما الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,٢٧٪. وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٠ بانحراف معياري قدره ١,٣١، وبنسبة إجماع قدرها ٦٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الحياد».

وبخصوص تكاليف تشغيل البرامج، فقد تساوت الإجابات على هذا السؤال بين «الموافقة» و«الحياد»، بنسبة ٣٦,٣٦٪ لكل منهما، تليهما الإجابة «لا أوافق» بنسبة ١٨,١٨٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٣,٠٠، بانحراف معياري قدره ١,٣٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وبالنسبة لرأيهم حول صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة، فقد تساوت الإجابات على هذا السؤال بين «الموافقة» و«الحياد»، بنسبة ٢٧,٢٧٪ لكل منهما. تليهما الإجابتان «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» بنسبة ١٨,١٨٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩١ بانحراف معياري قدره ١,٥٤ وبنسبة إجماع قدرها ٥٨,١٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وحول ما إذا كان هناك قيود على تدريس اللغة العربية داخل الدولة، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٧,٢٧٪، ثم الإجابة «موافق» بنسبة ١٨,١٨٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧٣، بانحراف معياري قدره١,١٣، وبنسبة إجماع قدرها ٥٤,٥٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وحول مدى وجود منافسة، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٣٦,٣٦٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ٩,٠٩٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧٣، بانحراف معياري قدره ١,٢٨، وبنسبة إجماع قدرها ٥٤,٥٥؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابتان «لا أوافق بشدة» و«محايد» بنسبة متساوية قدرها ١٨,١٨٪ لكل منهما، فالإجابتان «أوافق» و«أوافق بشدة» بنسبة ٩,٠٩٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٤٥ بانحراف معياري قدره ١,٢٤ وبنسبة إجماع قدرها ٤٩,٠٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

وعن مدى مناسبة تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول الناطقة بالعربية، تساوت الإجابات «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» و«محايد»، بنسبة ٢٧,٢٧٪ لكل منها، تليها الإجابتان «أوافق» و«أوافق بشدة» بنسبة ٩,٠٩٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٤٥، بانحراف معياري قدره ١,٣١، وبنسبة إجماع قدرها ٤٩,٠٩؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

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

أجرينا خلال الدراسة سلسلة من المقابلات الشخصيّة مع مديري المؤسسات المستهدفة في هذا التقرير حول عدد من القضايا، وجاءت نتائج تلك المقابلات وفق الآتي:

أ. حول تأثير الموارد المتاحة على إدارة برامج تعليم العربية في دولة الفلبين:

أظهرت المقابلات مع مديري المؤسسات المشاركة أن للموارد المتاحة دورًا حاسمًا في إدارة برامج تعليم العربية في الفلبين واستمرارها. وأشار أغلبهم إلى ضعف الموارد المتاحة لهم وقلّتها، خصوصًا من حيث الدعم المالي الذي يحصلون عليه؛ بل أشار بعضهم إلى أن برامجهم تتوقف على مصدرين أساسين، إمّا الرسوم التي يدفعها الدارسون أو الدعم الذي يحصلون من المجتمع المحلي. كما تحدث بعضهم عن نقص الدعم الذي يحصلون عليه بالنسبة إلى الجوانب التعليمية الأخرى، كالكتب الدراسية ووسائل التعليم الأساسية، وهو ما يؤثر في جودة برامج تعليم اللغة العربية في تلك المؤسسات.

ب. بشأن مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في دولة الفلبين:

أشار عدد من المديرين إلى بعض المقترحات التي من شأنها تحسين برامج تعليم العربية. فذكر بعضهم ضرورة توفير كتب دراسية حديثة ومتطورة، لا سيما الكتب التي تتوافق مع طبيعة المتعلمين في دولة الفلبين. كما أشاروا إلى أهمية توفير الوسائل التعليمية التقنية الحديثة التي تعزز تعليم العربية. وأجمعوا على ضرورة تطوير مهارات المعلمين أنفسهم من خلال تنظيم دورات تدريبية تطويرية بشكل مستمر حول الطرق والوسائل الحديثة لتعليم اللغات الثانية، لا سيما العربية.

ج. حول تطلعاتهم المستقبلية بشأن برامج تعليم العربية في دولة الفلبين:

على الرغم من أن جميع مديري المؤسسات المشاركة أعربوا عن أملهم في أن تجد برامج تعليم العربية في دولة الفلبين زيادة وانتشارًا وتطورًا في المستقبل، فقد أجمعوا على أن مستقبل تلك البرامج مرهون بالدعم الذي تحصل عليه؛ فإن لقيت دعما فسوف تستمر وتنتشر؛ بل إن بعضهم أشار إلى أن اللغة العربية ستحتل مرتبة متقدمة بين اللغات المستخدمة في الفلبين إن لقيت برامجُ تعليمها دعمًا كافيًا، وقد تصبح العربية هي اللغة الأكثر انتشارًا في دولة الفلبين بعد الإنجليزية، خصوصًا وأن هناك رغبة واسعة في تعلمها لدى أبناء الفلبين.

د. حول مقترحاتهم للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في دولة الفلبين

قدّم عدد من المديرين عددا من المقترحات التي يمكن أن تعزز التعاون بين برامج تعليم اللغة العربية في دولة الفلبين والجهات المعنية والداعمة في الخارج. وأشاروا إلى أن السفارات العربية وحكومة الفلبين يمكنها أن تنهض بدور كبير في هذا المجال. كما أشار بعضهم إلى إمكانية التعاون والتنسيق بين الجامعات والجهات الأكاديمية في عدد من الدول الناطقة بالعربية وبين برامج ومؤسسات تعليم العربية في دولة الفلبين لا سيما فيما يتعلق بالمناهج الدراسية وتطوير مهارات المعلمين.

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

معظم المؤسسات التي تقدم برامج اللغة العربية في دولة الفلبين هي مؤسسات مستقلة تركز على تدريس العربية دون غيرها من اللغات. غير أن عددًا من المؤسسات لديها برامج لتعليم لغات أخرى إلى جانب العربية، واللغة الإنجليزية هي الأبرز من بين تلك اللغات التي تُدرَّس في تلك المؤسسات. وبرامج تدريس اللغة الإنجليزية تختلف بطبيعتها عن برنامج اللغة العربية، فمنها ما يتوافق في بعض جوانبه مع برامج العربية ومنها ما يختلف في عدد الطلبة ونسبة الدعم أو المنح الدراسية المتاحة؛ مما يجعل مقارنتها ببرنامج اللغة العربية أمرا صعبا.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في الفلبين، وأعدوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. وقد تبين منها أن المؤسسات المستهدفة في الدراسة يغلب عليها ضعف استخدام اللغة العربية لغة تواصلية بين المشاركين في البرامج خلال اليوم الدراسي. فالعربية - كما لوحظ - يقتصر استخدامها داخل الفصول الدراسية بوصفها اللغة الهدف. ولوحظ أن اللغات المحلية، إلى جانب اللغة الإنجليزية، هي لغات التواصل الشائعة في السياقات الأخرى خارج إطار العملية التعليمية. وهذا لا يعني انعدام استخدام العربية في جميع المؤسسات؛ إذ هناك مؤسسات قليلة يشيع بين طاقمها وطلابها استخدام العربية داخل الفصل الدراسي وخارجه. لكن ضعف التواصل بالعربية وشيوع لغات أخرى داخل المؤسسات كان له تأثير - أيضًا - على اللغة المستخدمة في اللوحات الإعلانية والإرشادية داخل المؤسسات؛ مما يجعل حضور العربية فيها ضعيفًا كذلك.

وعلى الرغم من ذلك، فقد لوحظ أن بعض المؤسسات تسعى إلى تشجيع طلابها على استخدام العربية للتواصل داخل المؤسسة، وقد تمنح تلك المؤسسات جوائز لمن يستخدم العربية في التواصل مع زملائه وأساتذته خلال دراسته طوال فترة البرنامج. في الوقت نفسه، فإن أغلب المؤسسات لا تفرض قيودٍا على من يستخدم لغة أخرى غير العربية، سواء أكان من طلابها أم من الطاقم التعليمي نفسه.

من جهة أخرى، أظهرت الزيارات الميدانية أن البنية التحتية في أغلب المؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة ليست بحالة جيدة. فهي إما عبارة عن مبانٍ قديمة جدا، وإن كان بعضها قيد الترميم في أثناء الزيارات الميدانية، أو هي مبانٍ غير مستقلة وغير مخصصة لتقديم برامج تعليم العربية، وإنما هي جزء من مراكز إسلامية أو مساجد عامة. وعلى الرغم من توفر المكتبات في ما لا يقل عن 05% من المؤسسات؛ إلا أنه لا يمكن القول إنها مفيدة لمتعلِم العربية، باستثناء بعض المؤسسات القليلة التي تتوافر فيها كتب قليلة جدا لا تجعل منها مكتبات مدرسية متكاملة. كما أن أغلب تلك المؤسسات تعاني نقصا كبيرا في الأجهزة والوسائل التعليمية الإلكترونية، باستثناء بعض المؤسسات القليلة جدا التي تتوافر فيها بعض الأجهزة والوسائل التقنية القليلة جدا. ولا يظهر أن للتقنية في تلك المؤسسات دورا ذا قيمة في تدريس اللغة العربية.

سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في الفلبين: خاتمة استدلاليّة، ورؤى وتوصيات مستقبليّة.

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

إن مؤسسات تعليم اللغة العربية في دولة الفلبين تعمل في ظل تركيبة مجتمعية متعددة اللغات والثقافات والأديان؛ إذ تضم أكثر من ١٠٠ مجموعة عرقية تتحدث أكثر من ١٧٠ لغة. وأما الديانات الرئيسة في الفلبين فتشمل المسيحية والإسلام والبوذية والهندوسية، بالإضافة إلى الإلحاد. واللغة الرسمية والأكثر انتشارًا في الفلبين هي الفلبينية، وتستخدم إلى جانبها اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً في البلاد وفي مجال التعليم. أما اللغات الأجنبية الأخرى المستعملة بدرجة أقل في الفلبين، فهي اللغات اليابانية والإسبانية والصينية. وهناك لغات أخرى مستعملة في الفلبين، كاللغات الأصلية الفلبينية واللغة العربية، والكورية والفرنسية والألمانية. وتستخدم هذه اللغات كلغات أساسية أو لغات ثانية أو لغات أقليات، لكن الإقبال عليها محدود ومدفوع بعوامل شخصية، فعدد المتحدثين باللغة العربية مثلاً يقدر بنحو ٣٥ ألف نسمة فقط.

ومن هنا، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في الفلبين تلعب دورًا محوريًا في خدمة اللغة والثقافة العربية والهوية الإسلامية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة

تتمثل في تأهيل طلبتها لقراءة القرآن الكريم، والإلمام بالعلوم الشرعية، وتعزيز الهوية الإسلامية، وإجادة اللغة العربية، ومساعدة المجتمعات المحلية. وتتنوع أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية في الفلبين؛ حيث تركز على أهداف سامية تتمثل في تمكين الطلبة من قراءة القرآن الكريم وحفظه وتجويده ثم تعليمه، وتربية النشء على العقيدة الإسلامية الصحيحة، وإجادة اللغة العربية قراءة وتحدثًا وكتابة، وتأهيل الطلبة ليكونوا أئمة ودعاة في مناطقهم بعد التخرج، وتأهيل معلمين متمكنين من تدريس اللغة العربية، وسد النقص في معلمات المعاهد الشرعية، وحلقات التحفيظ، ورعاية الأيتام والمحتاجين من الطلبة في الفلبين، وتأهلهم علميّا وفكريّا.

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية في الفلبين ما بين جامعات، ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتبين النتائج أن ما نسبته ٥٤,٥٥٪ فقط من المؤسسات المستهدفة تتمتع باعتماد أكاديمي. أما الشهادات التي تمنحها للطلبة فهي شهادات إنهاء لبرامجها في تعليم العربية، بالإضافة إلى شهادات درجة الدبلوم. ومن الملاحظ أن هناك تحديات تواجه المؤسسات المستهدفة تتمثل في عدم توفر برامج انغماس لغوي للطلاب، وانعدام المعامل اللغوية في ٩٠,٩١٪ منها، وانعدام معامل الحاسب الآلي في ٨١,٨٢٪ منها، وعدم توفر المكتبات إلا في ٤٥,٤٥٪ فقط من إجمالي المؤسسات المستهدفة، بينما تتوفر الوسائل التعليمية في ٦٣,٦٤٪ منها.

وتتسم السياسات اللغوية للمؤسسات المستهدفة بهذه الدراسة بقدر كبير من التشابه؛ فمعظمها تتيح ثنائية اللغة ليكون التواصل داخلها باللغات المحلية وبعض اللغات الأجنبية كالإنجليزية، فيما نسبة ضئيلة من المؤسسات تفرض استخدام اللغة العربية في التواصل داخل المؤسسة، وهناك مؤسسات تسعى إلى جعل اللغة العربية هي اللغة السائدة في الاستخدام بين طلاب المستويات المتقدمة، بينما تسمح لطلاب المستويات الأولى باستخدام اللغات المحلية لعدم تمكنهم في هذه المرحلة من القدرات الكافية في اللغة العربية.

وتعتمد مؤسسات تعليم اللغة العربية في الفلبين كتبًا متعددة لبرامجها التعليمية، وتشير النتائج إلى أن أكثرها استخدامًا هو كتاب العربية بين يديك، ثم سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم العربية للناطقين بغيرها. بالإضافة إلى سلسلة ألف باء، وسلسلة تعلمْ العربية، وكتب أخرى نسبة استخدامها ضئيلة.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية في الفلبين طلبة يتشابهون بشكل كبير في عدد من

خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ما نسبته ٩٩,٥٨٪ منهم يحملون الجنسية الفلبينية، منهم ٩٧,٠٨٪ من أصول فلبينية، فيما اختلفت البلدان الأصلية لقلة منهم. ما أوضحت النتائج أن اللغة الفلبينية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٩٢,٥٠٪ منهم، ومعظمهم يتحدثون بها مع عائلاتهم. ويتوزع هؤلاء الطلبة حسب خصائصهم العمرية على خمس فئات، تمثل النسبة الكبرى منها فئة الشباب من سن ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بواقع ٤٦,٢٥٪، تليها الفئة من عمر ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٤٤,٥٨٪، ثم فئة الفتيان من عمر ١٠ إلى ١٤ عامًا بنسبة ٦,٤٦٪، تليها الفئة العمرية ممن تجاوزوا ٢٤ عامًا بنسبة ٢,٢٩٪، ثم فئة الأطفال دون سن ١٠ أعوام بنسبة ضئيلة قدرها ٠,٤٢٪ من مجموع الطلبة المشاركين.

ويأتي التحاق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية في الفلبين بناء على دوافع مختلفة ومتعددة؛ حيث أشار بعض الطلبة إلى أن التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية يأتي استجابة لأكثر من دافع. وكانت الأسباب الدينية هي الدافع الرئيس بالنسبة إلى ٧٣,٧٥٪ من الطلبة المشاركين، ثم دافع تحقيق متطلبات القبول الجامعي بنسبة ٣٦,٢٥٪، وكان أقل الدوافع هو الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية بالنسبة إلى ٢١,٨٨٪ من مجموع الطلبة المشاركين. وتشير النتائج إلى أن الفئة العمرية ودوافع الالتحاق بمؤسسات تعليم اللغة العربية كانت من العوامل المهمة التي تحدد اختيار المؤسسة. حيث فضّل الطلبة الأصغر سنًا الجامعات ومراكز اللغة كون برامجها تلبي احتياجاتهم الأكاديمية والمهنية، بينما جذبت المراكز الإسلامية المتعلمين المدفوعين بأسباب ثقافية ودينية. وهذا يشير إلى اهتمام الجامعات بالتطلعات الأكاديمية والمهنية لطلبتها؛ واهتمام مراكز اللغة بالتعلم التطبيقي وإكساب طلبتها المهارات اللغوية؛ واهتمام المراكز الإسلامية بتلبية أهداف طلبتها الدينية والثقافية. وتشير هذه النتائج إلى أهمية أن تُكيِّف المؤسسات برامجها لتلبية احتياجات طلبتها وفقًا لخصائصهم العمرية ودوافعهم الأكاديمية والثقافية المختلفة.

ويصاحب التحاق الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية تجاهها؛ حيث أظهروا رضاهم بشكل عام عن جميع جوانب تلك البرامج. وقد برزت تصوراتهم الإيجابية بشكل خاص تجاه معلميهم؛ حيث أبدوا درجة عالية من الرضا تجاه التعليقات البناءة التي يقدمها المعلمون لهم حول كفاءتهم اللغوية ومستوى تقدمهم، وتشجيع المعلمين لهم على المشاركة والتفاعل مع زملائهم، ومستوى الدعم المقدم لهم من قبل المعلمين. كما أبدى الطلبة درجة عالية من الرضا تجاه توافق المنهج مع أهدافهم من تعلم العربية. وأظهر الطلبة رضاهم عن بقية الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم العربية التي يلتحقون بها؛ حيث أظهروا رضاهم عن كفاءة

المعلمين المهنية، والقيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية. وقد امتدت تصورات الطلبة الإيجابية إلى جوانب أخرى تتضمن تصميم المنهج ومحتواه والأنشطة الصفية، وفرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية، والموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية، والمرافق العامة بها، وبيئة الفصل الدراسي. ومن الملاحظ ما أشارت إليه نتائج الدراسة من أن نوع المؤسسة قد لعب دورًا كبيرًا في مستوى رضا الطلبة؛ حيث أظهرت الجامعات علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بارزة ($p = .011$) نحو رضا طلاب الجامعات عن المرافق، والموارد، وتصميم المناهج. مقارنةً بالمؤسسات الأخرى، بينما لم يكن لمراكز اللغة تأثير كبير على مستويات الرضا في هذه الجوانب. وبالمثل، قُيِّمت الموارد المقدمة من الجامعات بشكل إيجابي؛ حيث حصلت البيئة الصفية وتوفر التقنية على تقييمات أعلى في الجامعات. وتشير هذه النتائج إلى قدرة مؤسسات تعليم اللغة العربية التي تنتمي إلى جامعات على تلبية الاحتياجات التعليمية لطلبتها مقارنة بالمؤسسات الأخرى.

وبالرغم من التصورات الإيجابية التي أبداها الطلبة تجاه جميع الجوانب المتعلقة بالبرامج التي يلتحقون بها، فقد عبّر قلة منهم عن عدم الرضا تجاه تلك البرامج لعدد من الأسباب، من أبرزها ما ينقص تلك البرامج من موارد لتحقيق بيئة تعليمية مناسبة ومستوى تعليمي جيد. كما عبّر عدد من الطلبة عن عدم الرضا تجاه المناهج، وعللوا ذلك بأنها ليست النموذج الذي يتوافق مع أهدافهم، وأنها بحاجة ماسة إلى التطوير، في حين عبّر البعض عن رضاهم عن تلك المناهج إلى حد ما، مع الإشارة إلى حاجتها الماسة إلى التطوير في الجوانب التطبيقية على وجه الخصوص. إضافة إلى ذلك، فقد أشار أغلب الطلبة أن معظم المناهج لا تحقق أهدافهم فيما يتعلق بثقافة الدول العربية في جوانب كثيرة تتضمن العادات والتقاليد والقيم.

وفيما يتعلق بالمعلمين؛ فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ما نسبته ١٥,٨٧٪ منهم يحملون درجة الدبلوم العالي، بينما يحمل ٦٩,٨٤٪، منهم درجة البكالوريوس، وتقل النسبة كلما ارتفع المؤهل الأكاديمي. ويلاحظ أن أكثر المعلمين لا يحملون شهادة علمية في تخصص اللغة العربية، ولم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانية. وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تعليم العربية لغير الناطقين بها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٢,٣٨٪ من معلمي العربية لغة ثانية في الفلبين تتراوح خبرتهم بين سنة واحدة و٥ سنوات، وتتقاسم النسبة الباقية من تتراوح خبرتهم بين ٥ و١٠ سنوات، ومن تزيد خبرتهم عن ١٠ سنوات.

وتتنوع طرق التدريس التي يوظفها هؤلاء المعلمون؛ حيث أشار بعضهم إلى هيمنة الطرق التقليدية في تدريسهم؛ إذ تعتمد على الترجمة من اللغة العربية إلى اللغات التي يجيدها الطلبة، أو تتبع الطريقة السمعية الشفهية، ومنهم من ذكر توظيفه لبعض الطرق الحديثة كالتعليم التعاوني. فيما ذكر آخرون أنهم يتبعون الطريقة التي يرشدهم إليها الكتاب المعتمد في برامجهم. وأشار عدد قليل من المعلمين إلى أن طرق تدريسهم تختلف بحسب واقع المتعلمين. وأشارت النتائج إلى أن طرق التدريس التي تدمج السياقات الثقافية في عملياتها أظهرت علاقات ضعيفة، لكنها كانت أحيانًا ذات دلالة إحصائية مع رضا الطلبة ومشاركتهم. وعلى الرغم من أن هذه الطرق التدريسية لم تكن مؤثرة بشكل عام، إلا أنها أبرزت أهمية الجانب الثقافي في تعليم اللغة. وفيما يخص استخدام التقنية، فلا يبدو أن للتقنية حضورا كبيرا في العمليات التدريسية، غير أن عددًا من المعلمين أشاروا إلى استخدام بعض التقنيات البسيطة التي توفرها مؤسساتهم، ومنهم من أشار إلى اعتماد الإنترنت مصدرا مساعدا في التدريس، أو خارج قاعة الدرس. وذكروا أنه أصبح للتقنية حضور بشكل أبرز بعد جائحة كورونا. وبالرغم من هذا، فلم يُظهر توفر التقنية تأثيرًا كبيرًا على رضا المعلمين بغض النظر عن نوع المؤسسة؛ مما يشير إلى عدم استغلالها بفاعلية أو عدم توافقها مع الأهداف التعليمية. وتشير هذه النتائج إلى حاجة المؤسسات استغلال التقنيات المتوفرة بشكل مثمر، ودمجها بفاعلية في ممارساتها التعليمية لتحسين النتائج وزيادة رضا الطلبة والمعلمين.

وتشير تصورات المعلمين المشاركين إلى أن معظم المناهج المستخدمة في برامج اللغة العربية بحاجة إلى التطوير، وبيّن المعلمون أنها لا تلبي حاجات الطلبة نظرًا لقدمها، فأغلب الكتب لا تتوافق مع متطلبات العصر الحديث، لا سيما الموضوعات التي تحتويها المناهج، وأشار بعضهم إلى أن أغلب المناهج لا تدعم الدروس بأنشطة تطبيقية كافية؛ مما يؤكد ضرورة تحديث تلك المناهج. وأشار قلة منهم إلى كثرة الدروس التي تتضمنها تلك المناهج مقارنة بالمدة المتاحة لإنهائها.

وتفاوت رضا المعلمين تجاه مؤسساتهم بشكل ملحوظ بناءً على نوع المؤسسة؛ حيث أظهر المعلمون في مراكز اللغة رضا أعلى عن أعباء العمل والرواتب التي يتقاضونها، فيما لم تظهر الجامعات تأثيرًا كبيرًا بخصوص هذه العوامل. وتشير هذه النتائج إلى أن مراكز اللغة قد تقدم إدارة أفضل لمواردها البشرية من خلال تحديد مسؤوليات وواجبات أعضاء هيئة التدريس؛ مما يوفر بيئة عمل جاذبة تؤثر في مستوى رضا المعلمين. كما قد تشير هذه النتائج إلى أن الجامعات تحتاج إلى تحسين إدارة مواردها البشرية لتوفير بيئة عمل جاذبة وداعمة للمعلمين لضمان الاحتفاظ بالكفاءات وتعزيز فاعليتها. في المقابل، كانت فرص التطوير المهني للمعلمين

مرتبطة بشكل ضعيف مع رضا المعلمين وأسباب الاحتفاظ بهم عبر المؤسسات؛ مما يشير إلى الحاجة إلى إيجاد تطوير مهني فاعل يستجيب لحاجات المعلمين، ويتيح لهم فرصة الحصول عليه بسهولة.

من جهة أخرى أشار بعض المعلمين إلى عدد من التحديات التي تواجههم والتي تنوعت ما بين تحديات إدارية وتعليمية. فأشار بعضهم إلى قلة الموارد والحوافز المتاحة لهم، فيما أشار بعضهم إلى أن تدني المستوى الدراسي لبعض المتعلمين، ونقص دافعيتهم نحو تعلم العربية يجعل تدريسهم أمرًا يتطلب جهدًا كبيرا لتشجيعهم على الاستمرار في تلك البرامج.

ولتجاوز هذه التحديات، فقد قدم المعلمون بعض المقترحات لتحسين برامجهم؛ حيث أشار عدد منهم إلى ضرورة وجود وسائل تعزز التواصل بينهم سواء داخل دولة الفلبين أو خارجها، وذكر بعضهم أن التقنية قد تسهل هذا الأمر كثيرًا. فيما أشار بعضهم إلى ضرورة إنشاء جمعيات محلية تسهل اللقاءات بين المعلمين داخل دولة الفلبين لتبادل الخبرات فيما بينهم. وذكر بعضهم كذلك أن تنظيم مؤتمرات واجتماعات دورية من شأنه أن يسهم كثيرًا في تعزيز تعليم العربية.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في الفلبين، أفاد مديرو المؤسسات أن للموارد المتاحة دورًا حاسمًا في إدارة برامج تعليم العربية في الفلبين واستمرارها. وأشار أغلبهم إلى ضعف الموارد المتاحة لهم وقلّتها، خصوصًا من حيث الدعم المالي الذي يحصلون عليه. كما تحدث بعضهم عن نقص الدعم الذي يحصلون عليه فيما يتعلق بالجوانب التعليمية الأخرى، كالكتب الدراسية ووسائل التعليم الأساسية، وهو ما بشكل تحديات تؤثر في جودة برامج تعليم اللغة العربية في مؤسساتهم. وتؤكد النتائج التي وصل إليها التقرير ما ذكره المديرون حول التحديات المالية التي تواجه مؤسساتهم؛ حيث إن الميزانيات السنوية التقريبية لمعظم المؤسسات تقل عن ٥٠ ألف دولار أمريكي. وأكد المديرون أن مستقبل برامج تعليم العربية مرهون بالدعم الذي تحصل عليه لنشر اللغة وتشجيع الإقبال على تعلمها في أوساط المجتمع الفلبيني.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج مباشرة. وتفاوتت آراء المديرين في هذا الشأن؛ حيث يرى ٣٦,٣٦٪ منهم أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقلّ عن ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ٢٧,٢٧٪ من المديرين أن نسبة التسرب تتراوح بين ١٠ إلى ١٥٪ من الطلبة،

ويرى ما نسبته ١٨,١٨٪ من المديرين أن نسبة التسرب تزيد عن ١٥٪. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركة إلى أسباب شخصية، أو مالية، أو صعوبات تعليمية، أو لعدم الاهتمام الكبير بتعلم اللغة العربية مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم. ولم تظهر النتائج اختلافًا ذات دلالات إحصائية بارزة في معدلات تسرب الطلبة بشكل كبير بين المؤسسات؛ فلا يمكن القول إن ثمة علاقة بين تسرب الطلبة ونوع المؤسسات الملتحقين بها.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيقدّر ٤٥,٤٥٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الطلبة، ويقدّرها ٣٦,٣٦٪ من المديرين بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الطلبة، فيما يقدر ١٨,١٨٪ من المديرين أن فرص التوظيف متاحة لما نسبته ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ من الطلبة. ولم يظهر تحليل النتائج إلى أن ثمة علاقة ارتباط بين احتمالية حصول الخريجين على وظائف بناء على نوع المؤسسة التي يتخرجون فيها. فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي إلى أن الالتحاق بالمراكز اللغوية ($p = 0.239$) أو الجامعات ($p = 0.993$) ليس له احتماليّة ذات دلالة إحصائية بارزة على الحصول على وظيفة بعد التخرج مما يشير إلى أنّه على الرغم من نسب التوظيف العالية وفقًا لإجابات المديرين إلا أن نوع المؤسسة ليس مؤشرًا يمكن التنبؤ به من خلالها.

من جهة أخرى، قدّم مديرو المؤسسات بعض المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية في مؤسساتهم، وتضمنت هذه المقترحات تعزيز التعاون بين برامج تعليم اللغة العربية في الفلبين والجهات المعنية والداعمة في الخارج. وأشاروا إلى أنه يمكن أن يكون للسفارات العربية وحكومة الفلبين دور كبير في هذا المجال. واقترح بعضهم إيجاد مبادرات تعاونية مع الجامعات والجهات الأكاديمية في عدد من الدول العربية، وخصوصًا فيما يتعلق بالمناهج الدراسية وتطوير مهارات المعلمين.

وإذا ما أردنا أن نقدم نظرة شمولية لمؤسسات تعليم اللغة العربية في الفلبين، نجد أن الجامعات تفوقت على المؤسسات الأخرى في مجالات رئيسة مثل المرافق وتصميم المناهج والبيئة الصفية. بينما تميزت مراكز اللغة بحسن إدارة مواردها البشرية؛ وذلك من خلال توفير بيئة عمل داعمة للمعلمين فيما يتعلق بأعباء العمل ومقدار الرواتب. في حين تميزت المراكز الإسلامية بتلبية احتياجات الطلبة المهتمين بالجوانب الثقافية والدينية. وعلى الرغم من جوانب القوة المتباينة بين أنواع المؤسسات، فإن هناك إشكالات ظاهرة في جميع المؤسسات

-على اختلاف أنواعها- فيما يتعلق باستخدام التقنية في العمليات التعليمية التعلمية، وتوفير التطوير المهني للمعلمين، ومواءمة برامج تعليم اللغة العربية مع دوافع الطلبة المختلفة.

وختامًا، فإن الفجوات التي تعتري برامج تعليم اللغة العربية في الفلبين تقدم فرصًا لتطويرها في جميع المؤسسات بمختلف أنواعها. وبناء على هذا، فإن من التوصيات التي يمكن أن تُقدّم لتلك المؤسسات الحرص على جعل برامجها أكثر استجابة لاحتياجات الطلبة والمعلمين. حيث ينبغي للجامعات التركيز على توافق برامجها الأكاديمية مع متطلبات سوق العمل؛ مما يعزز فرص الخريجين في التوظيف، أما المراكز الإسلامية فيوصى بالاستثمار في تحسين مرافقها وتنمية مواردها لجذب قاعدة طلابية أوسع، وتقديم برامج مرنة تلبي الاحتياجات الدينية والثقافية والمهنية على حد سواء. وبالنسبة لمراكز اللغة فإن لتحسين المرافق ودمج التقنية الحديثة في ممارسات التدريس أثرًا في تعزيز رضا طلبتها. وفيما يخص رضا المعلمين، فيمكن للجامعات أن تركز على معالجة الفجوات في رضا المعلمين من خلال توفير بيئة عمل جاذبة وداعمة تراعي أعباء العمل وتقدم رواتب تنافسية.

جمهورية قيرغيزستان

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١٢
المؤسسات

١٢
المديرون

٣٩
المعلمون

٢٥٤
الطلاب

المدن المستهدفة

إيبوه | برليس | بينانج

جوهر | سيلانجور | قدح

أولًا - نبذة عامة :

تقع جمهورية قيرغيزستان في قلب آسيا الوسطى، وتحديدًا في الجزء الشرقي منها، في وادي فرغانة الخصب المحاط بجبال تيان شان الشامخة التي تغطي معظم أراضيها (Central Intelligence Agency, 2023). وبالرغم من كونها دولة داخلية وليس لها أي حدود بحرية، فإنها تتمتع بثروة مائية كبيرة مصدرها الأنهار الجليدية في تلك الجبال (العويد، ٢٠١٧).

يتسم المجتمع القيرغيزي بتنوعه العرقي والثقافي، لكن القرغيز الذين عُرفوا تاريخيّا بحياتهم البدوية يشكلون الغالبية العظمى من السكان (Central Intelligence Agency, 2023)، يليهم الأوزبك بنسبة لا بأس بها، بالإضافة إلى أقليات أخرى مثل الروس والدونغان والإيغور والطاجيك والتتار والأوكرانيين والألمان والكازاخ والترك والشيشان والكوريين والأذريين والعرب (المشرف وآخرون، ٢٠٢٤). وقد أسهم هذا التنوع في إثراء الحياة في قيرغيزستان في مختلف المجالات، من الثقافة والفنون إلى الاقتصاد والعلوم.

وتنعكس هذه التعددية الثقافية على المشهد اللُّغوي في البلاد؛ حيث تعدُّ اللغتان القرغيزية والروسية هما اللغتين الرسميتين، لكن بعض السكان يتحدثون لغات أخرى مثل الأوزبكية والطاجيكية (العويد، ٢٠١٧). وأما على الصعيد الديني، فأغلب السكان هم من المسلمين الأحناف، في حين يشكل المسيحيون، ومعظمهم من الروس الأرثوذكس، أقلية كبيرة (Alexey, 2006).

شهدت قرغيزستان تاريخًا طويلًا من التغيرات السياسية والاجتماعية، بما في ذلك خلال فترة الاحتلال السوفيتي التي استمرت لأكثر من سبعة عقود, التي أثرت بشكل كبير في الدين وهوية البلاد الإسلامية (حسن، ٢٠٢٢). ومع استقلال البلاد في عام ١٩٩١، بدأت قرغيزستان في استعادة هويتها الثقافية والدينية، وشهدت عودة الممارسات الدينية وانتشار الحجاب وتزايد أعداد المساجد (Alexey, 2006).

اقتصاديّا، تعتمد قرغيزستان بشكل أساسي على الزراعة والثروة الحيوانية؛ حيث يعمل بها نسبة كبيرة من السكان. وتشمل المنتجات الزراعية الرئيسة القطن والقمح والشعير والتبغ والبطاطس، وتشتهر البلاد بتربية الأغنام والماعز والأبقار والخيول (العويد، ٢٠١٧). كما تزخر قرغيزستان بموارد طبيعية غنية، مثل الذهب والفحم والإثمد واليورانيوم، إلا أن استغلال هذه الموارد لم يتم بشكل كامل حتى الآن (Central Intelligence Agency, 2023). وتعدُّ السياحة من القطاعات الواعدة في اقتصاد البلاد؛ حيث تجذب المناظر الطبيعية الخلابة في

قرغيزستان السياح من مختلف أنحاء العالم (العويد، ٢٠١٧).

ليس هناك تاريخ محدد لبداية تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية بشكل رسمي في مدارس قرغيزستان الحكومية. ومع ذلك، يمكن إرجاع وجود اللغة العربية في قرغيزستان إلى القرن الثامن الميلادي، مع انتشار الإسلام في آسيا الوسطى (المشرف وآخرون، ٢٠٢٤). فاللغة العربية، تاريخيّا، كانت تُدرس في الكتاتيب والمدارس الدينية، وكان التركيز في تلك الأيام على تعليم القرآن الكريم والقراءة والكتابة باللغة العربية. وكان للغة العربية دور مهمّ في التواصل الثقافي والتجاري مع العالم العربي والإسلامي (Junisbai et al., 2017).

بعد انهيار الاتحاد السوفيتي واستقلال قرغيزستان في عام ١٩٩١، شهد التعليم الديني نهضة في البلاد، وازداد الإقبال على تعليم اللغة العربية. وأُدخلت اللغة العربية ضمن المناهج الدراسية في بعض المدارس والجامعات، كما أُنشئت معاهد ومراكز لتعليم اللغة العربية للكبار والأطفال (Akbarzadeh, 2001). وتشير بعض المصادر إلى أن تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية بدأ في قرغيزستان بعد الاستقلال في أوائل التسعينيات من القرن العشرين (Alexey, 2006; Baytok, 2019).

وعلى الرغم من أن اللغة العربية ليست لغة رسمية في قرغيزستان، فإن هناك عدة أسباب تدفع الناس لتعلمها كلغة أجنبية. فالإسلام هو الدين الأول في البلاد، يَدِين به نحو ٨٠٪ من السكان، وبالتالي فإن اللغة العربية، باعتبارها لغة القرآن الكريم والعبادات الإسلامية، تكتسب أهمية دينية كبيرة لدى المسلمين القرغيز (المشرف وآخرون، ٢٠٢٤، العويد، ٢٠١٧). وللغة العربية إضافة إلى ذلك تاريخ طويل في قرغيزستان؛ إذ كانت لقرون طويلة هي لغة العلم والثقافة في آسيا الوسطى، ولها تأثير كبير في تراث البلاد الثقافي والتاريخي (Heyat, 2004). وبالتالي، فإن تعلم العربية يتيح للقرغيز فرصة لفهم هذا التراث والتواصل مع جذورهم الثقافية بشكل أفضل (المشرف وآخرون، ٢٠٢٤).

علاوة على ذلك، يسهم الاهتمام المتزايد بالدراسات الإسلامية في قرغيزستان في زيادة الطلب على تعلم اللغة العربية؛ إذ يحتاج الطلبة والباحثون في هذا المجال إلى فهم النصوص الأصلية وإجراء البحوث الميدانية في الدول العربية (Baytok, 2019). كما يتيح إتقان اللغة العربية فرص عمل جديدة ومجزية في مجالات متنوعة مثل التعليم والترجمة والسياحة والعمل الدبلوماسي، مع نموّ العلاقات السياسية والاقتصادية والثقافية بين قرغيزستان والدول العربية (قوشياقوفيتج، ٢٠٢٤). كما يعكس تعلم اللغة العربية في قرغيزستان التزام البلاد

بتعزيز التنوع اللُّغوي والثقافي، وتقديرها لأهمية اللغات الأجنبية في عالمنا المعاصر (المشرف وآخرون، ٢٠٢٤).

وبالرغم من الأهمية الدينية للغة العربية في قرغيزستان، فإن تعلمها يواجه هو أيضًا تحديات عديدة. من بينها قلة الموارد التعليمية المتخصصة، مثل الكتب المدرسية والمناهج الدراسية المعدّة خصّيصًا لغير الناطقين بالعربية، ونقص المعلمين المؤهلين في تدريس اللغة العربية لغةً أجنبية (المشرف واخرون، ٢٠٢٤).

بالإضافة إلى ذلك، يركز تعليم اللغة العربية على الفصحى؛ مما يجعل من الصعب على المتعلمين فهم اللهجات العامية المختلفة واستخدامها، وبالتالي، يعوق التواصل الفعال مع المجتمعات العربية (قوشباقوفيتج، ٢٠٢٤). كما يعاني المتعلمون من قلة فرص ممارسة اللغة العربية خارج الفصول الدراسية بسبب قلة الناطقين الأصليين بها؛ مما يؤثر سلبًا في طلاقة التحدث باللغة العربية وتطوير مهارات الاتصال الشفوي (المشرف وآخرون، ٢٠٢٤). وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية قرغيزستان من حيث المؤسسات القائمة عليها ورسالتها وأهدافها وبرامجها ومواردها وخصائصها التنظيمية والإدارية والمالية، كما نرصد ظروف الطلبة ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية، وآراءهم حول تلك البرامج، وكذلك المدرسين العاملين في تلك البرامج ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وآراءهم حول طرق التدريس وظروف عملهم من النواحي الإدارية والوظيفية. وتتضمن الدراسة كذلك وقفاتٍ مع مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في قرغيزستان، لمعرفة تخصصاتهم الأكاديمية ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، ونستقصي آراءهم حول ظروف عمل مؤسساتهم من النواحي المالية والإدارية والتعليمية ومختلف الجوانب التي تخص تعليم اللغة العربية في قرغيزستان. هذا، وتتخلل هذه الدراسةَ سلسلةٌ من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة ومن أعضاء الطاقمَيْن التعليمي والإداري، نوقشت خلالها جملة من القضايا والمقترحات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية في قرغيزستان. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة؛ أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان

للتعرف على مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية قرغيزستان، شملت الدراسة اثنتي عشرة مؤسسة تعليمية تضم ٦ جامعات، و٥ مراكز إسلامية، بالإضافة إلى مركز

متخصص في تعليم اللغة، وتقدم جميعها برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية. وتمحورت الدراسة في هذا القسم حول رسالة المؤسسة، وأهدافها، وسياستها اللغوية وعدد الموظفين الإداريين العاملين فيه، وكذلك عدد المعلمين والطلبة. وركزت بعض الأسئلة على اللغات الأخرى التي تدرس في المؤسسة إلى جانب اللغة العربية وما إذا كانت المؤسسة معتمَدة أم لا. ومن جهة أخرى، اتجهت الأسئلة نحو توضيح ما إذا كانت هذه المؤسسات تمنح شهادات لطلابها، وهل تضم معامل لغوية أو مكتبات وما مدى غنى تلك المكتبات بالكتب الهادفة ذات الصلة

١. رسالة المؤسسات:

تمثلت رسائل مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية قرغيزستان في جوانب عديدة. فقد نصت خمس من المؤسسات المستهدفة على أن رسالتها تتمثل في تأهيل الكوادر المتخصصة في العلوم الشرعية، لا سيما تدريس القرآن الكريم وتفسيره. وأفادت أربع مؤسسات أخرى أنها تسعى في رسالتها لتعليم اللغة العربية وتأهيل الكوادر المتخصصة فيها. فيما ذكرت مؤسستان أن رسالتهما تتمثل في تأهيل الكوادر المتخصصة في العلوم العربية والثقافات الشرقية، وتلبية احتياجات جمهورية قرغيزستان في هذه المجالات. وتمثلت رسالة مؤسسة واحدة في الاهتمام بالثقافة الإسلامية وتاريخ الأديان وثقافتها.

٢. أهداف المؤسسات:

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

أ.التدريب والتأهيل في مجال اللغات والتاريخ والثقافات العالمية لتلبية احتياجات الوطن.

ب.تأهيل متخصصين في العلوم الشرعية.

ج.تدريس اللغة العربية ونشرها.

د.تأهيل معلمي اللغة العربية.

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

مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية قرغيزستان معتمدة رسميا بنسبة ٨٤٪، باستثناء مؤسستين. وهي متنوعة من حيث عدد طلبتها وأعضاء طواقمها التعليمية

والإدارية، واللغات التي تقوم بتدريسها إلى جانب العربية. وفي الجدول (١,٥) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١,٥ : برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	الاعتماد الأكاديمي	عام التأسيس	عدد الطلبة المسجَّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمُها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً
			إناث	ذكور				
جامعة	معتمدة	١٩٩٣	٦٨	٢٥	أقل من عشرة طلاب	شهادة دبلوم/بكالوريوس/ ماجستير	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	معتمدة	٢٠٠٠	-	٢٥	أقل من عشرة طلاب	شهادة دبلوم	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	معتمدة	٢٠١٣	١٥	٥	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
جامعة	معتمدة	٢٠١٥	١٥٠	٥٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة دبلوم/بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه/ زمالة	فصلي	سنة إلى سنتين / أكثر من سنتين
جامعة	معتمدة	٢٠١٨	٨٠	٤٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	درجة البكالوريوس	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	معتمدة	٢٠٢٠	٣٥	٣٠	أقل من عشرة طلاب	شهادة دبلوم	فصلي	أكثر من سنتين
مركز لغة	معتمدة	٢٠١٤	٤٠	٦٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	ربع سنوي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	معتمدة	٢٠٠٥	-	٥٢	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	معتمدة	٢٠٠٥	-	٧٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة دبلوم	ربع سنوي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	غير معتمدة	٢٠١٦	-	٥٥	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	معتمدة	٢٠٢١	٦٧	٠	أقل من عشرة طلاب	شهادة دبلوم	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	غير معتمدة	٢٠٢٤	-	٣٠	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	ربع سنوي	أكثر من سنتين

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

بيّنت الدراسة أن عدد الطلبة المسجلين حاليًا في مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية قرغيزستان من الذكور يتراوح بين ٥ طلاب في إحدى الكليات الجامعية و٧٠طالبا في أحد المراكز الإسلامية؛ فيما يتراوح عدد الطالبات بين ١٥ طالبة في إحدى الكليات الجامعية و١٥٠ طالبة في كلية جامعية أخرى. كما تباينت أعداد الطلبة المسجلين في البرامج المنفذة من قبل المراكز الإسلامية والكليات الجامعية. وأما متوسط أعداد الخريجين في برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيتضح من الدراسة أنه يزيد عن ١٠ طلاب في رأي ٦٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة، فيما رأى ٤٠٪ منهم أنه أقل من ١٠ طلاب

وأما المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها المؤسَّسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٥٠٪ من المؤسسات المستهدفة تمنح شهادة إتمام للبرنامج، وأن ٢٥٪ منها تمنح درجة البكالوريوس.

وتعتمد ٧٥٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، وتستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية أكثر من سنتين في ٧٥٪ من المؤسسات، فيما تقتصر على ٦ إلى ١٢ شهرًا في أقل من ١٠٪ من المؤسسات، وقد تمتد الدراسة لأكثر من سنتين في ١٠٪ من المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية مختلفة. فقد أفادت ثماني مؤسسات أن سياستها اللغوية التواصلية داخل المؤسسة تنص على استعمال لغتين هما: اللغة القرغيزية واللغة الروسية. فيما نصت مؤسسة واحدة على أن العربية هي لغة التواصل المعتمدة داخل المؤسسة. وهناك مؤسسة أشارت إلى عدم وجود سياسة لغوية معتمدة لديها. وأفادت مؤسسة أخرى أن الأمر في هذا الشأن متروك للمتحدث واللغة التي يرغب في استعمالها للتواصل، سواء كان طالبًا أو معلمًا.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمَد في معظم المؤسسات المستهدفة وليس جميعها، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول (٢,٥):

الجدول ٢,٥: الاختبارات المعيارية في المؤسسات المشاركة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٨	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٤	٤
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
١	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
١	-
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٣	

مثلما يظهر في الجدول، تعتمد ٧٥٪ من المؤسسات المستهدفة اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل جميع المهارات في ٥٥,٥٦٪ منها. ويتم إجراؤه بالطريقة الورقية في ٨٨,٨٩٪ من المؤسسات التي تقيمه، بينما يتم إجراؤه بواسطة الحاسب الآلي في ١١,١١٪ منها.

ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,٥) بيان للنتائج:

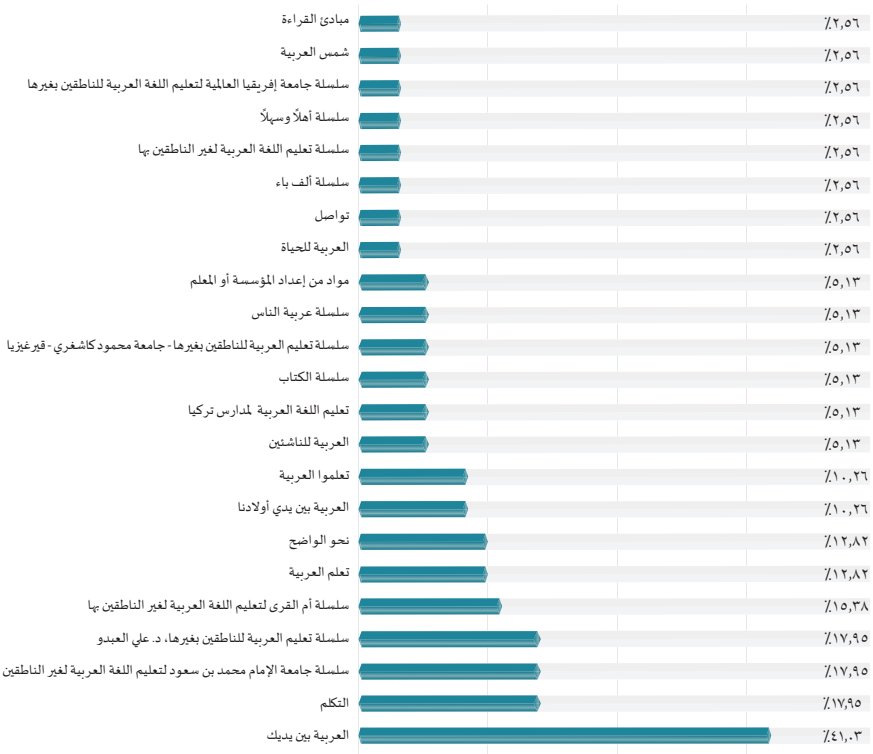
الجدول ٣,٥: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة		الإجمالي
	نعم	لا	
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٠	١٢	١٢
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٧	٥	١٢
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	١٠	٢	١٢
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٤	٨	١٢

حيث يتبيّن أن المعمل اللُّغوي غير متوفر في جميع المؤسسات المستهدفة، وأن الوسائل التعليمية غير متاحة في ٦٧٪ منها تقريبا. وفي المقابل، هناك مكتبة في ٨٤٪ من المؤسسات، وهناك معمل للحاسب الآلي في ٥٩٪ منها تقريبا.

وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١,٥) بيان للنتائج:

الشكل ١,٥: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



تنوعت سلسلة الكتب المستخدمة أساسًا في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في جمهورية قرغيزستان. وتبين الدراسة أن أكثرها استخدامًا هو كتاب «العربية بين يديك»؛ وذلك بنسبة ٤١,٠٣٪، تليه كتاب «التكلم» و«سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم العربية للناطقين بغيرها» و«سلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها» للدكتور علي العبدو، بنسبة متساوية قدرها ١٧,٩٥٪ لكل منها، ثم «سلسلة جامعة أم القرى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» بنسبة قدرها ١٥,٣٨٪، فكتاب «النحو الواضح» وكتاب «تعلَّمْ العربية» بنسبة متساوية قدرها ١٢,٨٢٪ لكل منهما. ويأتي بعد ذلك كتاب «العربية بين يدي أولادنا» وكتاب «تعلّموا العربية» بنسبة متساوية قدرها ١٠,٢٦٪ لكل منهما، ثم كتاب «العربية للناشئين» وكتاب «تعليم اللغة العربية لمدارس تركيا» و«سلسلة الكتاب» وسلسلة «جامعة محمود لتعليم العربية للناطقين بغيرها» وسلسلة «عربية الناس» و«مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم» بنسبة متساوية قدرها ٥,١٣٪ لكل منها. وتأتي أخيرا «سلسلة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» و«سلسلة ألف باء» و«تواصل» وكتاب «العربية للحياة» وغيرها بنسبة ضئيلة متساوية قدرها ٢,٥٦٪ لكل منها.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية قرغيزستان:

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية قرغيزستان، وعددهم ٢٥٤ طالبًا وطالبة من عدة مؤسسات تقدم برامج لتعليم اللغة العربية، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,٥: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

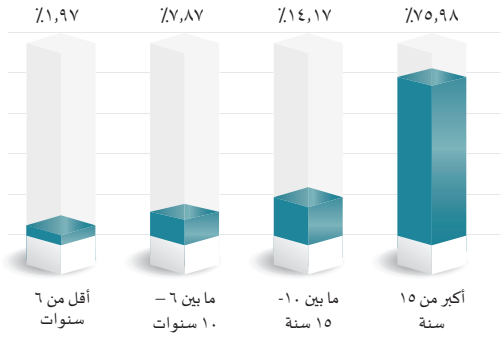
الجنس	ذكر	١٤٩	٪ ٥٨,٦٦
	أنثى	١٠٥	٪ ٤١,٣٤
	الإجمالي	٢٥٤	٪ ١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٠	٪ ٠,٠٠
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٦	٪ ٢,٣٦
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	١٤١	٪ ٥٥,٥١
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	٩٤	٪ ٣٧,٠١
	أكثر من ٢٤ عامًا	١٣	٪ ٥,١٢
	الإجمالي	٢٥٤	٪ ١٠٠
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٢٤	٪ ٩,٤٥
	المتوسطة	٢٧	٪ ١٠,٦٣
	الثانوية	٨٤	٪ ٣٣,٠٧
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	١١٤	٪ ٤٤,٨٨
	دراسات عليا	٢	٪ ٠,٧٩
	لا يدرس	٣	٪ ١,١٨
	الإجمالي	٢٥٤	٪ ١٠٠
الجنسية	قيرغيزستان	٢٤٧	٪ ٩٧,٢٤
	روسيا	٣	٪ ١,١٨
	أوزبكستان	٢	٪ ٠,٧٩
	تركيا	١	٪ ٠,٣٩
	لا إجابة	١	٪ ٠,٣٩
	الإجمالي	٢٥٤	٪ ١٠٠
البلاد الأصلية	قيرغيزستان	٢٣٢	٪ ٩١,٣٤
	طاجيكستان	٨	٪ ٣,١٥
	أوزبكستان	٣	٪ ١,١٨
	الصين أوزبكستان كازاخستان طاجيكستان	٢	٪ ٠,٧٩
	روسيا	٢	٪ ٠,٧٩
	كازاخستان، أوزبكستان	١	٪ ٠,٣٩
	الصين	١	٪ ٠,٣٩
	الأردن	١	٪ ٠,٣٩
	السعودية	١	٪ ٠,٣٩
	تركيا	١	٪ ٠,٣٩
	لم تحدد	٢	٪ ٠,٧٩
	الإجمالي	٢٥٤	٪ ١٠٠

اللغة الأولى	اللغة القيرغيزية	٢٣١	٪٩٠,٩٤
	اللغة الأوزبكية	١٩	٪٧,٤٨
	اللغة العربية	١	٪٠,٣٩
	اللغة التركية	١	٪٠,٣٩
	اللغة الروسية	١	٪٠,٣٩
	اللغة الروسية واللغة الأوزبكية	١	٪٠,٣٩
	الإجمالي	٢٥٤	٪١٠٠
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة القيرغيزية	١٦٧	٪٦٥,٧٥
	اللغة القرغيزية والروسية	٥١	٪٢٠,٠٨
	اللغة الأوزبكية	١٦	٪٦,٣٠
	اللغة الروسية	٤	٪١,٥٧
	اللغة القرغيزية والروسية والتركية والعربية	٣	٪١,١٨
	اللغة القرغيزية والروسية والأوزبكية	١	٪٠,٣٩
	اللغة القرغيزية والروسية والإنجليزية والتركية	١	٪٠,٣٩
	اللغة العربية	١	٪٠,٣٩
	اللغة العربية والقرغيزية والروسية	١	٪٠,٣٩
	اللغة القرغيزية والروسية والإنجليزية	١	٪٠,٣٩
	اللغة التركية	١	٪٠,٣٩
	اللغة القرغيزية والروسية والإنجليزية والعربية	١	٪٠,٣٩
	اللغة القرغيزية والأوزبكية	١	٪٠,٣٩
	اللغة القرغيزية والروسية والتركية	١	٪٠,٣٩
	اللغة القرغيزية والأوزبكية والطاجيكية والروسية	١	٪٠,٣٩
	اللغة الروسية والأوزبكية	١	٪٠,٣٩
	اللغة الكردية	١	٪٠,٣٩
	اللغة القرغيزية والروسية والألمانية	١	٪٠,٣٩
	الإجمالي	٢٥٤	٪١٠٠

فبالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين في هذه الدراسة، نجد أنهم يتوزعون بحسب العمر إلى أربع فئات عمرية، النسبة الكبرى منها لفئة الشباب من١٥ إلى ١٩ عامًا، وقدرها ٥٥,٥١٪، تليها الفئة من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بنسبة ٣٧,٠١٪، فالفئة العمرية الأكثر من ٢٤ سنة بنسبة ٥,١٢٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطلبة الذكور بنسبة ٥٨,٦٦٪، مقارنة بنسبة الإناث التي بلغت ٤١,٣٤٪. ومثّل طلاب وطالبات المرحلة الجامعية الأغلبية بنسبة ٤٤,٨٨٪ مقارنة بطلبة المرحلة الثانوية الذين مثّلوا ٣٣,٠٧٪ من المشاركين. ويتضح من إجابات المشاركين أن ٩٧,٣٤٪ منهم يحملون الجنسية القرغيزية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلة منهم؛ حيث إن ٩١,٣٤٪ منهم من أصول قرغيزية. وتمثل اللغة القرغيزية اللغة الأولى لأغلب الطلبة المشاركين بنسبة قدرها ٩٠,٩٤٪، ويتحدث بها ٦٥,٧٥٪ منهم مع عائلاتهم، في حين يتحدث ٢٠,٠٨٪ منهم اللغة القرغيزستانية والروسية في المنزل مع عائلاتهم.

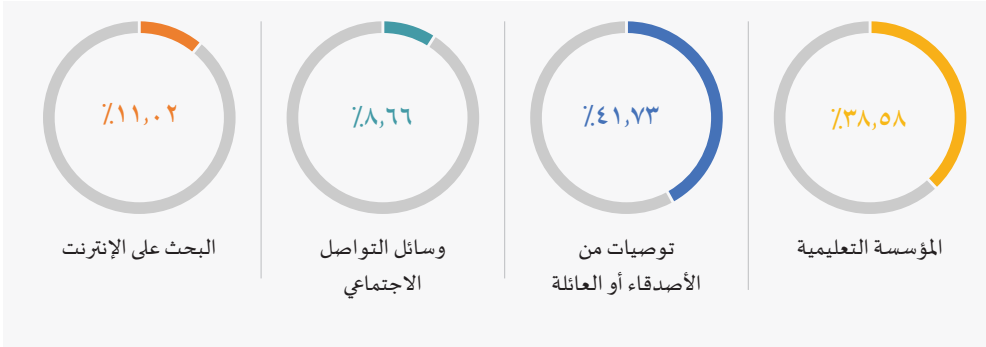
وفي الشكل (٢,٥) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أوّل ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية:

الشكل ٢,٥: سن الدارسين عند بداية تعلم اللغة العربية



حيث يتبيّن أن ٧٥,٩٨٪ من الطلبة المشاركين بدؤوا بتعلم اللغة العربية وقد تجاوزوا ١٥ من عمرهم، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ و١٥ سنة، بنسبة ١٤,١٧٪، فالذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦ إلى ١٠ سنوات، بنسبة ٧,٨٧٪، فالذين تقلّ أعمارهم عن ٦ سنوات بنسبة ضئيلة قدرها ١,٩٧٪.وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناء على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,٥):

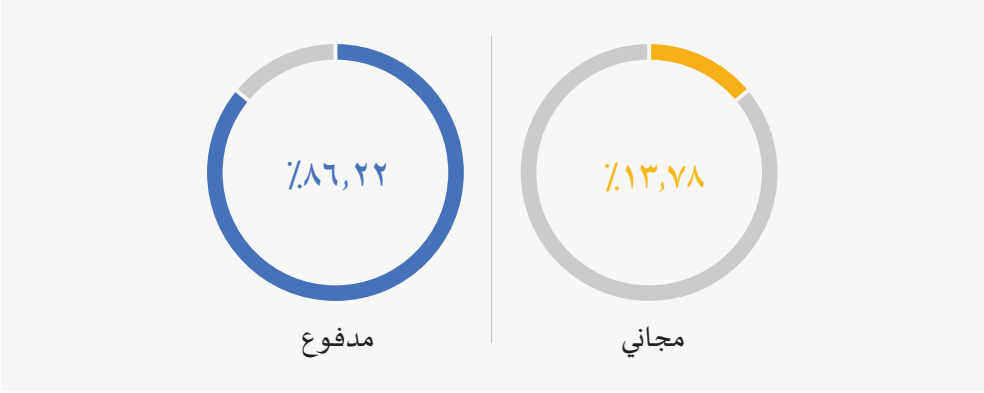
الشكل ٣,٥: وسيلة معرفة الدارسين بشأن البرامج الملتحقين بها حاليًا



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن توصيات الأصدقاء جاءت في الصدارة بنسبة ٤١,٧٣٪، تليها جهود المؤسسة التعليمية بنسبة ٣٨,٥٨٪.

وتظهر الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من الطلبة المشاركين في الدراسة يتعلمون اللغة العربية في برامج مدفوعة، مثلما يظهر في الشكل (٤,٥):

الشكل ٤,٥ : البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة



يظهر من الشكل (٤,٥) أن النسبة الكبرى من برامج تعليم اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٨٦,٢٢٪ من الطلبة المشاركين في الدراسة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ١٣,٧٨٪ منهم.

الجدول ٥,٥: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

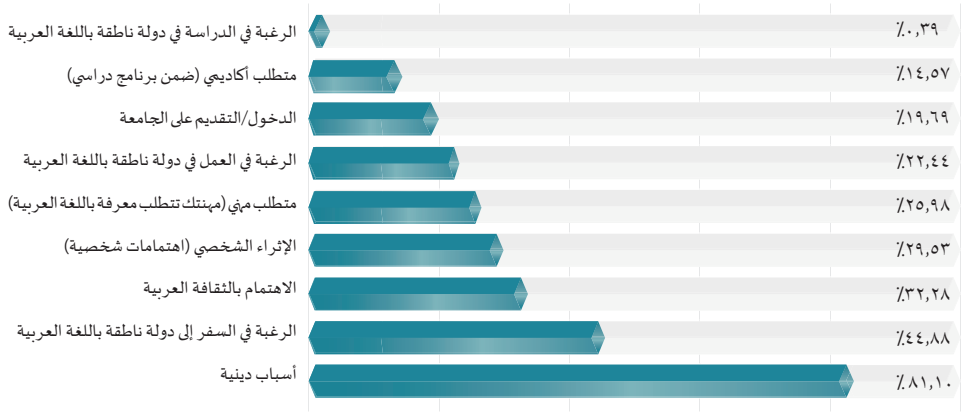
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	٢٤٦	٪٩٦,٨٥
نعم	٨	٪٣,١٥
الإجمالي	٢٥٤	٪١٠٠

واستُعلِم الطلبة المشاركون كذلك عمّا إذا كانت لهم مشاركات سابقة في برامج للتبادل الطلابي أو برامج للانغماس اللُّغوي لها علاقة باللغة العربية. ومثلما يظهر في الجدول (٥,٥)، فإن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٩٦,٨٥٪ لم يسبق لهم أن شاركوا في مثل هذه البرامج.

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة بعد ذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديد تلك الدوافع، وكان الدين هو الدافع الرئيس بالنسبة إلى ٨١,١٠٪ من الطلبة المشاركين، تليه الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة بالعربية بنسبة ٤٤,٨٨٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٣٢,٢٨٪.

الشكل ٥,٥: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



ومن خلال خمسة أسئلة محدَّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٦,٥) تلخيص لتلك النتائج مرتّبةً تنازليّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال.

الجدول ٦,٥: تصورات الدارسين حول أهميّة تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	T-TEST	اتجاه العينة
١	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية.	١٥٦	٧٤	١٣	٥	٦	٢٥٤	٤,٤٥	٠,٧٥	٠,٨٧	٨٩,٠٦٪	٢٦,٦٩	أوافق بشدة
		٦١,٤٢٪	٢٩,١٣٪	٥,١٢٪	١,٩٧٪	٢,٣٦٪	١٠٠٪						
٢	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيَّة من تطوري الوظيفي.	١٢٩	١٠٦	١٢	٥	٢	٢٥٤	٤,٤	٠,٥٥	٠,٧٤	٨٧,٩٥٪	٣٠,١١	أوافق بشدة
		٥٠,٧٩٪	٤١,٧٣٪	٤,٧٢٪	١,٩٧٪	٠,٧٩٪	١٠٠٪						
٣	يعد إتقان اللغة العربيَّة أحد الأمور الأساسية والقيِّمة في مجال دراستي أو مهنتي.	١٣٢	٨٥	٢٥	٦	٦	٢٥٤	٤,٣	٠,٨٣	٠,٩١	٨٦,٠٦٪	٢٢,٧٤	أوافق بشدة
		٥١,٩٧٪	٣٣,٤٦٪	٩,٨٤٪	٢,٣٦٪	٢,٣٦٪	١٠٠٪						
٤	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيَّة في سوق العمل	٧٩	١٣١	٣٤	٦	٤	٢٥٤	٤,٠٨	٠,٦٧	٠,٨٢	٨١,٦٥٪	٢١	أوافق
		٣١,١٠٪	٥١,٥٧٪	١٣,٣٩٪	٢,٣٦٪	١,٥٧٪	١٠٠٪						
٥	للغة العربيَّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي.	٧٣	١٤٢	٢٦	٨	٥	٢٥٤	٤,٠٦	٠,٦٩	٠,٨٣	٨١,٢٦٪	٢٠,٤	أوافق
		٢٨,٧٤٪	٥٥,٩١٪	١٠,٢٤٪	٣,١٥٪	١,٩٧٪	١٠٠٪						

من خلال الجدول (٦,٥) يعد الدين من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في قرغيزستان، لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٦١,٤٢٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٢٩,١٣٪. فالإجابة (محايد) بنسبة ٥,١٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٩,٠٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤٥، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق بشدة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في قرغيزستان.

وأما بالنسبة لأهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، وبلغت ٥٠,٧٩٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٤١,٧٣٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٧,٩٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤، وانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في التطور الوظيفي في رأي الطلبة المشاركين.

وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٥١,٩٧٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٣,٤٦٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٦,٠٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣، وانحراف معياري قدره ٠,٩١، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين في مجال الدراسة والمهنة.

وعن أهمية تعلُّم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٥١,٥٧٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣١,١٠٪، وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨١,٦٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٨، وانحراف معياري قدره ٠,٨٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في جمهورية قرغيزستان من وجهة نظر الطلبة المشاركين.

أما في الجانب الثقافي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٥,٩١٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٨,٧٤٪؛ مما يبيّن أن للغة العربية دورا مهمّا في تعزيز التفاهم الثقافي. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨١,٢٦٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٦، وانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٧,٥) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان؛ وذلك من خلال ١٦ سؤالًا تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية:

الجدول ٧,٥ : اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	١٢٠	٩٨	٣٠	٥	١	٢٥٤	٤,٣	٠,٦١	٠,٧٨	٨٦,٠٦٪	٢٦,٥٢	راضٍ جدًّا
		٤٧,٢٤٪	٣٨,٥٨٪	١١,٨١٪	١,٩٧٪	٠,٣٩٪	١٠٠٪						
٢	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	١٢٥	٩١	٢٦	١١	١	٢٥٤	٤,٢٩	٠,٧٢	٠,٨٥	٨٥,٨٣٪	٢٤,٢٧	راضٍ جدًّا
		٤٩,٢١٪	٣٥,٨٣٪	١٠,٢٤٪	٤,٣٣٪	٠,٣٩٪	١٠٠٪						
٣	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	١١١	٩٨	٣٧	٧	١	٢٥٤	٤,٢٢	٠,٦٨	٠,٨٢	٨٤,٤٩٪	٢٣,٦٩	راضٍ جدًّا
		٤٣,٧٠٪	٣٨,٥٨٪	١٤,٥٧٪	٢,٧٦٪	٠,٣٩٪	١٠٠٪						
٤	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويّة وتقدُّمي بنّاءة.	٨٨	١٢٦	٣٣	٥	٢	٢٥٤	٤,١٥	٠,٦	٠,٧٨	٨٣,٠٧٪	٢٣,٦٨	راضٍ
		٣٤,٦٥٪	٤٩,٦١٪	١٢,٩٩٪	١,٩٧٪	٠,٧٩٪	١٠٠٪						
٥	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا.	٦٧	١١٦	٥٦	١٢	٣	٢٥٤	٣,٩١	٠,٧٧	٠,٨٨	٧٨,٢٧٪	١٦,٥٦	راضٍ
		٢٦,٣٨٪	٤٥,٦٧٪	٢٢,٠٥٪	٤,٧٢٪	١,١٨٪	١٠٠٪						
٦	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	٦٦	١٠٠	٧٠	١٠	٨	٢٥٤	٣,٨١	٠,٩٤	٠,٩٧	٧٦,٢٢٪	١٣,٣٢	راضٍ
		٢٥,٩٨٪	٣٩,٣٧٪	٢٧,٥٦٪	٣,٩٤٪	٣,١٥٪	١٠٠٪						
٧	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية.	٤٦	١٣٠	٥٦	١٥	٧	٢٥٤	٣,٧٦	٠,٨٣	٠,٩١	٧٥,٢٪	١٣,٣	راضٍ
		١٨,١١٪	٥١,١٨٪	٢٢,٠٥٪	٥,٩١٪	٢,٧٦٪	١٠٠٪						
٨	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	٣١	١٤٤	٦٣	١٤	٢	٢٥٤	٣,٧٤	٠,٥٩	٠,٧٧	٧٤,٨٪	١٥,٣	راضٍ
		١٢,٢٠٪	٥٦,٦٩٪	٢٤,٨٠٪	٥,٥١٪	٠,٧٩٪	١٠٠٪						
٩	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلبة.	٤٩	١١٣	٦٧	٢٣	٢	٢٥٤	٣,٧٢	٠,٨١	٠,٩	٧٤,٤٩٪	١٢,٧٩	راضٍ
		١٩,٢٩٪	٤٤,٤٩٪	٢٦,٣٨٪	٩,٠٦٪	٠,٧٩٪	١٠٠٪						
١٠	المرافق العامّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة.	٥٣	٩٧	٥٩	٣٥	١٠	٢٥٤	٣,٥٨	١,١٧	١,٠٨	٧١,٦٥٪	٨,٥٧	راضٍ
		٢٠,٨٧٪	٣٨,١٩٪	٢٣,٢٣٪	١٣,٧٨٪	٣,٩٤٪	١٠٠٪						
١١	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية.	٣٧	١٠٤	٨٤	٢٢	٧	٢٥٤	٣,٥٦	٠,٨٨	٠,٩٤	٧١,١٨٪	٩,٥١	راضٍ
		١٤,٥٧٪	٤٠,٩٤٪	٣٣,٠٧٪	٨,٦٦٪	٢,٧٦٪	١٠٠٪						
١٢	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم.	٣١	١١٩	٥٧	٣٧	١٠	٢٥٤	٣,٤٩	١,٠٢	١,٠١	٦٩,٧٦٪	٧,٦٩	راضٍ
		١٢,٢٠٪	٤٦,٨٥٪	٢٢,٤٤٪	١٤,٥٧٪	٣,٩٤٪	١٠٠٪						
١٣	أنا راضٍ تمامًا عن بيئة الفصل الدِّراسيّ. بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٣٥	٧٣	٨٣	٥٣	١٠	٢٥٤	٣,٢٨	١,١٣	١,٠٦	٦٥,٥١٪	٤,١٣	محايد
		١٣,٧٨٪	٢٨,٧٤٪	٣٢,٦٨٪	٢٠,٨٧٪	٣,٩٤٪	١٠٠٪						

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١٤	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية.	٢٩	٨٧	٧٦	٤٧	١٥	٢٥٤	٣,٢٧	١,١٥	١,٠٧	٦٥,٣٥٪	٣,٩٨	محايد
		١١,٤٢٪	٣٤,٢٥٪	٢٩,٩٢٪	١٨,٥٠٪	٥,٩١٪	١٠٠٪						
١٥	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويَّة (مثل معامل لمهارات اللغة).	١٦	٧٣	٦٩	٧١	٢٥	٢٥٤	٢,٩٤	١,٢١	١,١	٥٨,٧٤٪	-٠,٩١٠	محايد
		٦,٣٠٪	٢٨,٧٤٪	٢٧,١٧٪	٢٧,٩٥٪	٩,٨٤٪	١٠٠٪						
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة.	٣١	٦٧	٥٦	٤٨	٥٢	٢٥٤	٢,٩١	١,٧٥	١,٣٢	٥٨,١٩٪	-١,٠٩٠	محايد
		١٢,٢٠٪	٢٦,٣٨٪	٢٢,٠٥٪	١٨,٩٠٪	٢٠,٤٧٪	١٠٠٪						

فيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ جدًّا» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٧,٢٤٪، تلها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٨,٥٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٦,٠٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ جدًّا» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٩,٢١٪، تلها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٥,٨٣٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,٨٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٩، وانحراف معياري قدره ٠,٨٥. وكان الاتجاه السائد للعينة» راضٍ جدا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربي في جمهورية قرغيزستان.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ جدًّا» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٣,٧٠٪، تلها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٨,٥٨٪، وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٤,٤٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٢، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٩,٦١٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٤,٦٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٢,٩٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٣,٠٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٥، وانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في قرغيزستان.

وفيما يخص القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٦٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٦,٣٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٠٥٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٨,٢٧٪ بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩١ وانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا في رأي الطلبة المشاركين.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب المشاركين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٩,٣٧٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,٥٦٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٥,٩٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٦,٢٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨١، وانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية.

وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥١,١٨٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٠٥٪، فالإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٨,١١٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٥,٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩١، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في قرغيزستان وتوافقها مع أهدافهم.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة، وقدرها ٥٦,٦٩٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٤,٨٠٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا»

بنسبة ١٢,٢٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٤,٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٤، وانحراف معياري قدره ٠,٧٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في قرغيزستان ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة وبلغت ٤٤,٤٩٪، وتليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٦,٣٨٪، فالإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٩,٢٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٤,٤٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٢، وانحراف معياري قدره ٠,٩، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدلّ على رضا الطلبة عن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في جمهورية قرغيزستان.

وبخصوص وجهة نظر الطلبة المشاركين حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٨,١٩٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,٢٣٪، فالإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٠,٨٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧١,٦٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في جمهورية قرغيزستان.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٠,٩٤٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٣,٠٧٪، فالإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٤,٥٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧١,١٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩٤. وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في جمهورية قرغيزستان.

وأما بخصوص وجهة نظر الطلبة المشاركين عن مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٦,٨٥٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٤٤٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٤,٥٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٩,٧٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٩، وانحراف معياري قدره ١,٠١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا».

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٣٢,٦٨٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٨,٧٤٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ٢٠,٨٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,٥١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على حياد الطلبة المشاركين عمومًا عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في جمهورية قرغيزستان، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول وجود أنشطة غير صفية تدعم تعلّمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٣٤,٢٥٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٩,٩٢٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٨,٥٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,٣٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٧، وانحراف معياري قدره ١,٠٧. وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو «الحياد»؛ مما يدل على حياد الطلبة المشاركين عمومًا بشأن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان.

وفيما يتعلق برأي الطلبة المشاركين حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٢٨,٧٤٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ٢٧,٩٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,١٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال يعادل ٥٨,٧٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٢,٩٤، وانحراف معياري قدره ١,١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على حياد الطلبة المشاركين عمومًا بشأن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وفيما يتعلق بمدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٢٦,٣٨٪، تليها الإجابة «غير راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٠,٤٧٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٠٥٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٥٨,١٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٢,٩١، وانحراف معياري قدره ١,٣٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على موقف محايد من الطلبة المشاركون بشأن المنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكناهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٨,٥) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٨,٥: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	١٣٩	١١٥	٢٥٤
		٪ ٥٤,٧٢	٪ ٤٥,٢٨	٪ ١٠٠
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	١٧٤	٨٠	٢٥٤
		٪ ٦٨,٥٠	٪ ٣١,٥٠	٪ ١٠٠
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسْكُنُ؟	١٨	٢٣٦	٢٥٤
		٪ ٧,٠٩	٪ ٩٢,٩١	٪ ١٠٠
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	٧٩	١٧٥	٢٥٤
		٪ ٣١,١٠	٪ ٦٨,٩٠	٪ ١٠٠
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	٤٣	٢١١	٢٥٤
		٪ ١٦,٩٣	٪ ٨٣,٠٧	٪ ١٠٠

فيما يتعلق بالمحتوى التعليمي على الإنترنت ومدى تلبيته لحاجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة «نعم» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٤,٧٢٪ من الطلبة المشاركين، فيما رأى ٤٥,٢٨٪ أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى ٦٨,٥٠٪ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ٣١,٥٠٪ بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٩٢,٩١٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ٧,٠٩٪، بأن الصحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث يسكنون، أجاب ٦٨,٩٠٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ٣١,١٠٪، بأن الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة متاح بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم،

فقد أجاب ٨٣,٠٧٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية؛ أي ما نسبته ١٦,٩٣٪ أن الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة متاح بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

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

أعرب الطلبة المشاركون جميعهم عن رضاهم عن تجربتهم في برامج اللغة العربية، وعزا كثيرٌ منهم السبب في ذلك إلى التطور الملحوظ الذي يرونه في مستواهم اللغوي. ولاحظ بعضهم أن مدة البرامج في غالبها قصيرة نسبيا، ويستهدف القائمون عليها أن تشمل جميع المهارات، وهذا يشعرهم بالارتياح والرضا. ومن الطلبة أيضًا من أعربوا عن رضاهم عن محتوى تلك البرامج بحكم التطور الكبير الذي حققوه في قدرتهم على الترجمة بعد مرور عام ونصف تقريبًا من التحاقهم بتلك البرامج.

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

أشار الطلبة المشاركون إلى عدد من التجارب الإيجابية التي مروا بها، ومن أبرزها: ما أسهمت به تلك البرامج في مساعدتهم على تكوين صداقات جديدة مع زملاء من مناطق مختلفة يشاركونهم الهدفَ نفسه. وأشاروا كذلك إلى بعض الأنشطة المتنوعة المصاحبة للدروس، كاللقاءات مع الناطقين الأصليين بالعربية. ومن التجارب الإيجابية التي مروا بها أيضًا التشابه في بعض الجوانب بين العربية ولغات أخرى يعرفونها، خصوصًا على مستوى المفردات، وقد وجدوا في ذلك تجربة إيجابية ساعدتهم على اكتساب بعض المفردات بسهولة، بل منهم من وجد في ذلك حافزًا لتعلم العربية.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

وصف الطلبة المشاركون علاقة التفاعل بينهم وبين معلميهم بالإيجابية والمثمرة والجيدة، لا سيما كلما تقدموا في المستويات وتحسنت كفاءتهم لغوية، لكن ذلك التفاعل تعتريه بعض

الصعوبات لالتزام بعض المعلمين بالحديث بالعربية خلال الدروس، رغم ما يبذلونه من جهد للإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم حتى حينما يكون التواصل صعبًا. وأفاد بعضهم أن تفاعل المعلمين معهم لا يقتصر على الجوانب التدريسية، بل يتجاوز ذلك إلى جوانب أخرى من البرنامج. وأفاد بعض المتعلمين أن أغلب معلميهم قد درسوا في البلدان العربية مما جعل التفاعل معهم أكثر إيجابية، خصوصًا عندما يسألون عمّا يشكل عليهم من الأمور، لا سيما ما يتعلق بالجوانب الثقافية.

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

أشار الطلبة المشاركون إلى أن المعلمين يبذلون قصارى جهدهم في أثناء التدريس، لكن المناهج في رأيهم لا تتوافق مع كثيرٍ من أهدافهم. ومن أسباب ذلك في تقديرهم: أن المؤسسات نفسها لا تعمل على ربط المناهج بالاستخدام الحقيقي للعربية في الواقع المعاصر، لا سيما ما يتعلق بمختلف اللهجات في البلدان العربية، لكن المؤسسات يظل اهتمامها الأكبر هو أن يجتاز الطلبة المنهج المقرر عليهم فحسب. ويرى بعض الطلبة أن في المناهج كثيرًا من القصور في بعض الجوانب المهمة من اللغة العربية، لا سيما الجوانب الإنتاجية، كالكتابة والتحدث. ولا حظ بعضهم أيضًا أن مناهج تعليم العربية تفتقر إلى الاتساق، والبون شاسع بينها وبين برامج تعليم اللغات الأجنبية الأخرى، كاللغة الإنجليزية، وقلّما يوجد تدرُّج في المقرر يبدأ مع الطالب من المستوى المبتدئ وحتى المستوى المتقدم، لذلك يلجأ بعض المعلمين إلى إدراج مواد إضافية إلى المنهج نفسه لسد ذلك النقص. وفي المقابل، عبر قلة من الطلبة المشاركين، لا سيما أولئك الذين يدرسون في المؤسسات الجامعية، عن رضاهم عن توافق المنهج مع أهدافهم من تعلم اللغة العربية.

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

أبدى كثير من الطلبة المشاركين شغفهم بالتعرف على ثقافات البلدان الناطقة بالعربية، لا سيما ما يتعلق بالحياة الاجتماعية، والثقافة، والفنون والآداب. ورأى بعضهم أن وجود عدد من المعلمين في المؤسسات التي ينتمون لها ممن درسوا في البلاد العربية أسهم كثيرًا في تحقيق بعض أهدافهم المرتبطة بالتعرف على الثقافة العربية. كما أشاروا إلى أن بعض مؤسساتهم تقيم أنشطة تُركز على الجوانب الثقافية في البلدان العربية، ويرون في ذلك أسلوبا رائعا لتحقيق مثل تلك الأهداف.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٣٩ معلمًا من مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في قرغيزستان. وتمثّل نسبة الذكور منهم ٧٩,٤٩٪، في حين يمثّل الإناث ٢٠,٥١ ٪. وتتراوح أعمارهم ما بين ٣١ إلى ٤٠ عامًا، بنسبة ٥١,٢٨٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ إلى ٥٠ عامًا، وفئة الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٤ إلى ٣٠ عامًا، بنسبة ١٧,٩٥٪ لكلتا الفئتين. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرسين، ونسبتهم ٤٣,٥٩٪، من حملة شهادة الماجستير، تليهم فئة الذين يحملون شهادة البكالوريوس، بنسبة ٢٥,٦٤٪، ثم الذين يحملون شهادة الدبلوم العالي، بنسبة ١٧,٩٥٪، فالذين يحملون شهادة الدكتوراه، بنسبة ١٢,٨٢٪. ومن الملاحظ أن ٩٧,٤٤٪ من المدرسين المشاركين يحملون الجنسية القرغيزية، والبلد الأصلي لـ ٢,٥٦٪ منهم هو روسيا، أو مصر بالنسبة نفسها. واللغة القرغيزية هي اللغة الأولى لـ ٩٧,٤٤٪ منهم، ولدى ٧١,٧٩٪ منهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية، فيما لا يحمل ٢٨,٢١٪ منهم مؤهلا في تخصص اللغة العربية.

الجدول ٩,٥: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

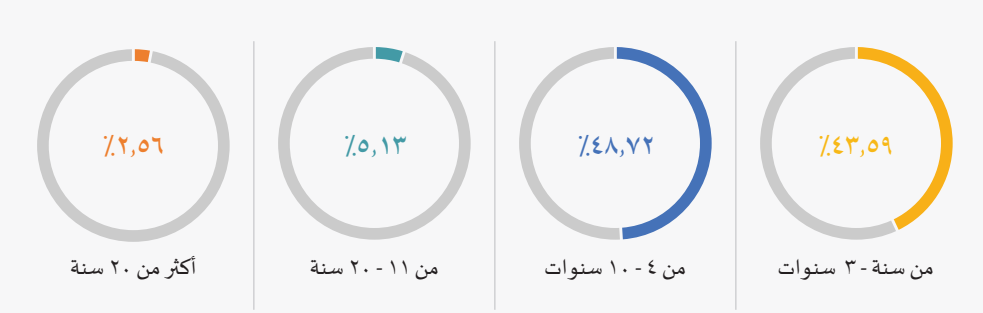
الجنس	ذكر	٣١	٪٧٩,٤٩
	أنثى	٨	٪٢٠,٥١
	الإجمالي	٣٩	٪١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	٤	٪١٠,٢٦
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٧	٪١٧,٩٥
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	٢٠	٪٥١,٢٨
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٧	٪١٧,٩٥
	أكثر من ٥٠ عامًا	١	٪٢,٥٦
	الإجمالي	٣٩	٪١٠٠
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	٧	٪١٧,٩٥
	بكالوريوس	١٠	٪٢٥,٦٤
	ماجستير	١٧	٪٤٣,٥٩
	دكتوراه	٥	٪١٢,٨٢
	الإجمالي	٣٩	٪١٠٠
الجنسية	قيرغيزستان	٣٨	٪٩٧,٤٤
	روسيا	١	٪٢,٥٦
	الإجمالي	٣٩	٪١٠٠

البلاد الأصلية	قيرغيزستان	٣٧	٪ ٩٤,٨٧
	روسيا	١	٪ ٢,٥٦
	مصر	١	٪ ٢,٥٦
	الإجمالي	٣٩	٪ ١٠٠
اللغة الأولى	اللغة القيرغيزية	٣٨	٪ ٩٧,٤٤
	اللغة العربية	١	٪ ٢,٥٦
	الإجمالي	٣٩	٪ ١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	١١	٪ ٢٨,٢١
	نعم	٢٨	٪ ٧١,٧٩
	الإجمالي	٣٩	٪ ١٠٠

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

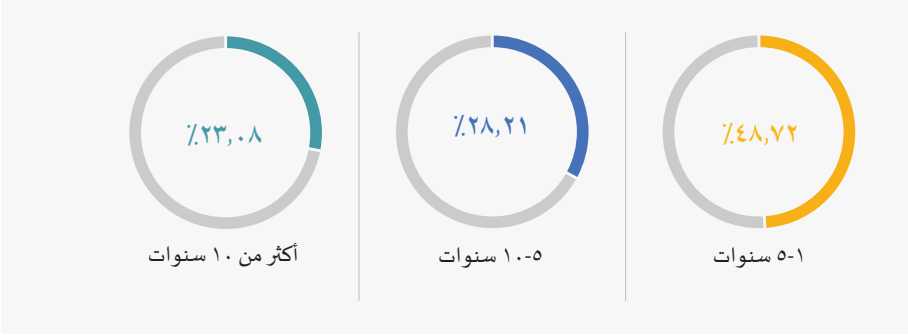
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان بالنتائج التي تم رصْدُها:

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



أما عن عدد سنوات العمل في المؤسسات الحالية، فالنسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٤٨,٧٢٪، تتراوح فترة عملهم فيها بين ٤ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين سنة واحدة إلى ٣ سنة، بنسبة ٤٣,٥٩٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و٢٠ سنة، بنسبة ٥,١٣٪. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٢,٥٦٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة.

الشكل ٧,٥: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



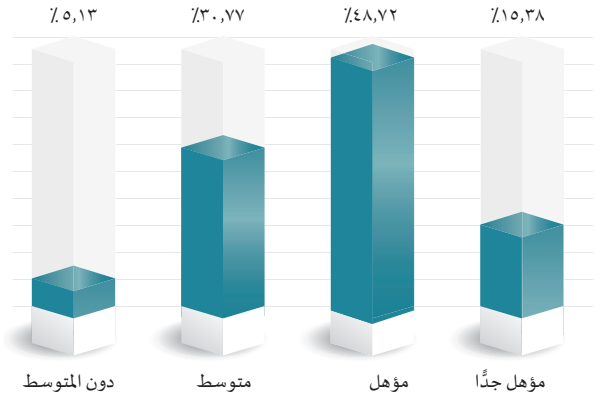
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٨,٧٢٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في قرغيزستان لديهم خبرة في المجال تتراوح بين سنة واحدة و٥ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٢١٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين ٥ إلى ١٠ سنوات، ونسبة أخرى قدرها ٢٣,٠٨٪ لمن تزيد خبرتهم في المجال عن ١٠ سنوات.

الجدول ١٠,٥: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٧	٪ ٤٣,٥٩
نعم	٢٢	٪ ٥٦,٤١
الإجمالي	٣٩	٪ ١٠٠

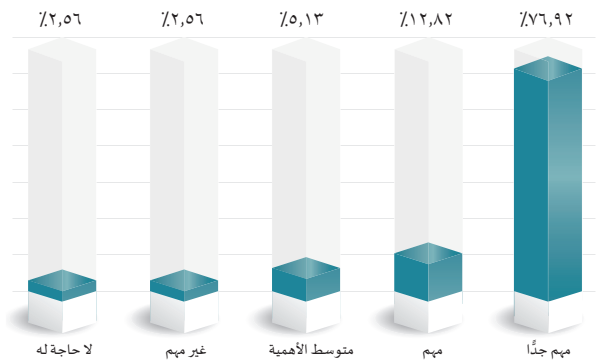
تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة غالبة من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٥٦,٤١٪، سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين لم يسبق لـ ٤٣,٥٩٪ منهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٨,٥: آراء المعلمين حول تأهيلهم العلمي



وتبيّن نتائج الدراسة أن نسبة غالبة من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٤٨,٧٢٪، يرون أنهم «مؤهلون» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٣٠,٧٧٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ١٥,٣٨٪ يرون أنهم «مؤهلون جدا» لهذه الوظيفة.

الشكل ٩,٥: آراء المعلمين حول تنمية مهاراتهم للغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٧٦,٩٢٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في قرغيزستان يرون أن ذلك أمر «مهم جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ١٢,٨٢٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهمّ»، ثمّ نسبة منهم قدرها ٥,١٣٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «متوسط الأهمية»، فيما رأى ٢,٥٦٪ منهم أن ذلك الأمر «غير مهمّ»، ورأى ٢,٥٦٪ منهم آخرون أنه «لا حاجة لهم» بذلك.

الجدول ١١,٥: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

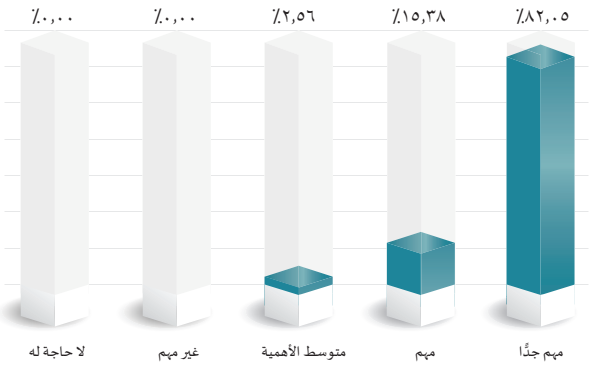
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢٥	٦٤,١٠٪
نعم	١٤	٣٥,٩٠٪
الإجمالي	٣٩	١٠٠٪

وتبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من أعضاء العينة، وقدرها ٦٤,١٠٪، لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن نسبة ثانية قدرها ٣٥,٩٠٪ سبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

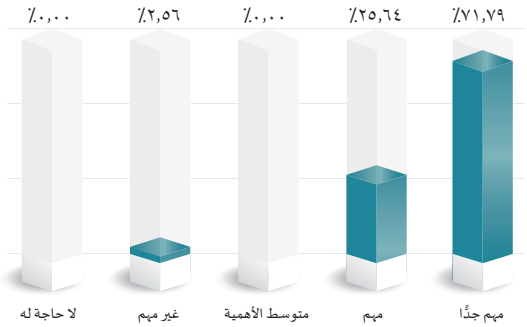
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين المشاركين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ١٠,٥: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



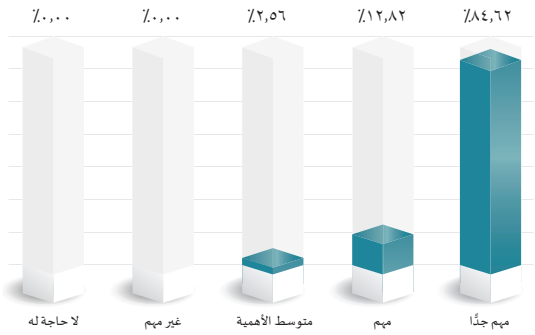
بخصوص طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، رأت نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين، وقدرها ٨٢,٠٥٪، أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جدا»، فيما رأى ١٥,٣٨٪ منهم أنها «مهمّة»، و٢,٥٦٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١١,٥: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



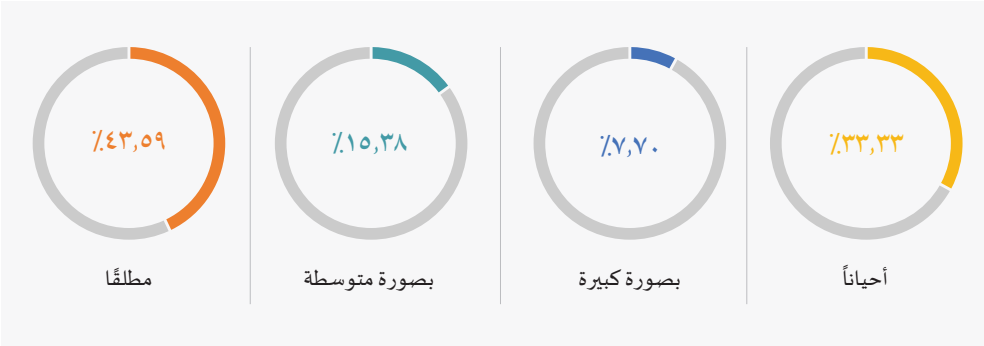
وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى ٧١,٧٩٪ من أعضاء العينة أنها «مهمة جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٥,٦٤٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ٢,٥٦ ٪ منهم أنها «غير مهمّة».

الشكل ١٢,٥: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٨٤,٦٢٪ من المدرسين المستهدفين يرون أن ذلك «مهمّ جدا»، تليهم نسبة قدرها ١٢,٨٢٪ يرون أنها «مهمّة»، فيما يرى ٢,٥٦٪ أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١٣,٥: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٣,٥) أن ٤٣,٥٩٪ من المدرسين المشاركين لا يستعينون بها «مطلقًا»، تليهم نسبة قدرها ٣٣,٣٣٪ منهم يستعينون بها «أحيانا»، فنسبة أخرى قدرها ١٥,٣٨٪ منهم يستعينون بها بدرجة «متوسطة»، فيما يستعين بها ٧,٧٠٪ منهم بدرجة «كبيرة».

الجدول ١٢,٥: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢١	٪ ٥٣,٨٥
نعم	١٨	٪ ٤٦,١٥
الإجمالي	٣٩	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٢,٥) أن نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين قدرها ٥٣,٨٥٪ لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ٤٦,١٥٪ منهم يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٣,٥: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٨	٪ ٢٠,٥١
نعم	٣١	٪ ٧٩,٤٩
الإجمالي	٣٩	٪ ١٠٠

توضح البيانات في الجدول (١٣,٥) أن نسبة كبيرة من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٧٩,٤٩٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ٢٠,٥١٪، لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٤,٥: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١١	٪ ٢٨,٢١
نعم	٢٨	٪ ٧١,٧٩
الإجمالي	٣٩	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٤,٥) أن ٧١,٧٩٪ من المدرسين المشاركين يستخدمونها في أثناء التدريس، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٢٨,٢١٪.

الجدول ١٥,٥: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪ ١٢,٨٢
نعم	٣٤	٪ ٨٧,١٨
الإجمالي	٣٩	٪ ١٠٠

وتبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن ترجمة الجمل إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس ممارسة شائعة جدا لديهم؛ حيث يلجأ إليها ٨٧,١٨٪ منهم، فيما لا يلجأ إليها البقية، ونسبتهم ١٢,٨٢٪.

الجدول ١٦,٥: مدى توظيف المواقف الحقيقة في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	١٠,٢٦٪
نعم	٣٥	٨٩,٧٤٪
الإجمالي	٣٩	١٠٠٪

وفيما يخص ارتباط التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في أثناء التدريس بمواقف يومية حقيقية، توضح البيانات في الجدول (١٦,٥) أنها مستخدمة لدى ٨٩,٧٤٪ من أعضاء العيّنة، وهي ليست كذلك بالنسبة إلى ١٠,٢٦٪ منهم.

الجدول ١٧,٥: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٧	١٧,٩٥٪
نعم	٣٢	٨٢,٠٥٪
الإجمالي	٣٩	١٠٠٪

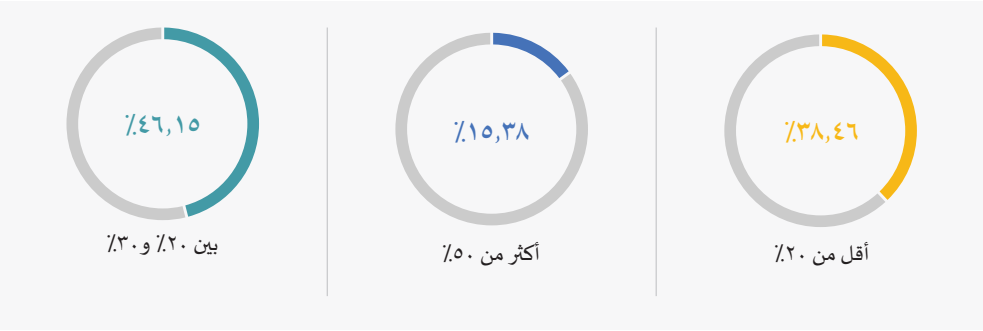
وتوضح البيانات في الجدول (١٧,٥) أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٨٢,٠٥٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ١٧,٩٥٪.

الجدول ١٨,٥: مدى دمج إستراتيجيّات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪١٠,٢٦
نعم	٣٥	٪٨٩,٧٤
الإجمالي	٣٩	٪١٠٠

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٨٩,٧٤٪ من المدرسين المشاركين يطبقون إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، في حين لا يستخدمها ١٠,٢٦٪ منهم.

الشكل ١٤,٥: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٤,٥) أن نسبة قدرها ٤٦,١٥٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٣٨,٤٦٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تقلّ عن ٢٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ١٥,٣٨٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة التدريسية.

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

في هذا الجزء من الدراسة، سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبتهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة

نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهامّ الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (١٩,٥) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ١٩,٥: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	١٧	١٩	١	١	١	٣٩	٤,٢٨	٠,٧٢	٠,٨٥	٪٨٥,٦٤	٩,٤٦	أوافق بشدّة
		٪٤٣,٥٩	٪٤٨,٧٢	٪٢,٥٦	٪٢,٥٦	٪٢,٥٦	٪١٠٠						
٢	التواصُل مع الطلبة فعّال وسهل.	١٦	١٦	٥	٠	٢	٣٩	٤,١٣	٠,٩٨	٠,٩٩	٪٨٢,٥٦	٧,١	أوافق
		٪٤١,٠٣	٪٤١,٠٣	٪١٢,٨٢	٪٠,٠٠	٪٥,١٣	٪١٠٠						
٣	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعّال وسهل.	١٢	٢١	٤	٠	٢	٣٩	٤,٠٥	٠,٨٧	٠,٩٣	٪٨١,٠٣	٧,٠٤	أوافق
		٪٣٠,٧٧	٪٥٣,٨٥	٪١٠,٢٦	٪٠,٠٠	٪٥,١٣	٪١٠٠						
٤	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	١١	٢١	٣	٣	١	٣٩	٣,٩٧	٠,٩	٠,٩٥	٪٧٩,٤٩	٦,٤٢	أوافق
		٪٢٨,٢١	٪٥٣,٨٥	٪٧,٦٩	٪٧,٦٩	٪٢,٥٦	٪١٠٠						
٥	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة.	٥	٢١	١١	١	١	٣٩	٣,٧٢	٠,٦٦	٠,٨١	٪٧٤,٣٦	٥,٥	أوافق
		٪١٢,٨٢	٪٥٣,٨٥	٪٢٨,٢١	٪٢,٥٦	٪٢,٥٦	٪١٠٠						
٦	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيّة.	٥	١٧	٦	٧	٤	٣٩	٣,٣١	١,٤٤	١,٢	٪٦٦,١٥	١,٦	محايد
		٪١٢,٨٢	٪٤٣,٥٩	٪١٥,٣٨	٪١٧,٩٥	٪١٠,٢٦	٪١٠٠						
٧	تُلبّي الموارد والمواد التعليميّة احتياجاتي التدريسية.	٤	١٨	٦	٨	٣	٣٩	٣,٣١	١,٢٩	١,١٤	٪٦٦,١٥	١,٦٩	محايد
		٪١٠,٢٦	٪٤٦,١٥	٪١٥,٣٨	٪٢٠,٥١	٪٧,٦٩	٪١٠٠						
٨	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافيّة عليهم.	٤	١١	١٢	١٢	٠	٣٩	٣,١٨	٠,٩٧	٠,٩٨	٪٦٣,٥٩	١,١٤	محايد
		٪١٠,٢٦	٪٢٨,٢١	٪٣٠,٧٧	٪٣٠,٧٧	٪٠,٠٠	٪١٠٠						

٩	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	٢	١٥	٨	١٠	٤	٣٩	٣,٠٣	١,٢٦	١,١٢	٦٠,٥١٪	٠,١٤	محايد
		٥,١٣٪	٣٨,٤٦٪	٢٠,٥١٪	٢٥,٦٤٪	١٠,٢٦٪	١٠٠٪						
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ.	١	٧	٨	١١	١٢	٣٩	٢,٣٣	١,٣٥	١,١٦	٤٦,٦٧٪	٣,٥٨-	لا أوافق
		٢,٥٦٪	١٧,٩٥٪	٢٠,٥١٪	٢٨,٢١٪	٣٠,٧٧٪	١٠٠٪						

فيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٨,٧٢٪ من المدرسين المشاركين «يوافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٤٣,٥٩٪ «يوافقون بشدة» على ذلك، فنسبة متساوية قدرها ٢,٥٦٪ «لا يوافقون» على ذلك أو «لا يوافقون بشدة» على ذلك أو هم «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٢٨، بانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وبنسبة إجماع قدرها ٨٥,٦٤٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الموافقة بشدة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالا وسهلا»، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٤١,٠٣٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» و«موافقون بشدة» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ١٢,٨٢٪ منهم «محايدون»، فنسبة منهم قدرها ٥,١٣٪ «لا يوافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١٣، بانحراف معياري قدره ٠,٩٩، وبنسبة إجماع قدرها ٨٢,٥٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالا وسهلا، تبين نتائج الدراسة أن ٥٣,٨٥٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و٣٠,٧٧٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٣، وبنسبة إجماع قدرها ٨١,٠٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٣,٨٥٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٢١٪ منهم «موافقون بشدة» على ذلك، فيما كانت نسبة منهم متساوية قدرها ٧,٦٩٪ «محايدين» أو «لا يوافقون» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٧، بانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وبنسبة إجماع قدرها ٧٩,٤٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصا تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٥٣,٨٥٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٢١٪ أجابوا بـ«محايد»، فنسبة منهم قدرها ١٢,٨٢٪ «وافقوا بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٢، بانحراف معياري قدره ٠,٨١، وبنسبة إجماع قدرها ٧٤,٣٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يتعلق برأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٤٣,٥٩٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ١٧,٩٥٪ أجابوا بـ «لا أوافق» فنسبة منهم أخرى قدرها ١٥,٣٨٪ كانوا «محايدين» في هذا الشأن. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣١، بانحراف معياري قدره ١,٢، وبنسبة إجماع قدرها ٦٦,١٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٦,١٥٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٠,٥١٪ أجابوا بـ «لا أوافق»، فنسبة منهم قدرها ١٥,٣٨٪ أجابوا بـ«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣١، بانحراف معياري قدره ١,١٤، وبنسبة إجماع قدرها ٦٦,١٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الحياد» أو « عدم الموافقة» بنسبة متساوية قدرها ٣٠,٧٧٪ لكل منهما، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٢٨,٢١٪»، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ١٠,٢٦٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,١٨، بانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٣,٥٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٣٨,٤٦٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ٢٥,٦٤٪ منهم بـ«لا أوافق»، فيما أجاب ٢٠,٥١٪ منهم بـ«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٣، بانحراف معياري قدره ١,١٢، وبنسبة إجماع قدرها ٦٠,٥١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرْضِيا، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٣٠,٧٧٪ بـ«لا أوافق بشدة»، تليها نسبة

منهم قدرها ٢٨,٢١٪ أجابوا بـ»لا أوافق»، فنسبة قدرها ٢٠,٥١٪ منهم كانوا «محايدين». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٣٣، بانحراف معياري قدره ١,١٦، وبنسبة إجماع قدرها ٤٦,٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

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

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

أفاد المدرسون في هذا الصدد بأنهم يستخدمون طرقًا متنوعة في التدريس، أكثرها شيوعا لديهم طريقة التدريس بالترجمة أو ترجمة القواعد، والطريقة السمعية الشفهية أو التقليدية - كما وصفوها. وذكر آخرون، لا سيما العاملون في المعاهد التابعة للجامعات، أنهم يستخدمون طرقًا متعددة، من بينها الطريقة التواصلية في التدريس. وأفادوا في هذا الصدد أن طريقتهم في التدريس تعتمد على عوامل عدة، منها: طبيعة المتعلمين ومستواهم الدراسي، وكذلك المحتوى اللُّغوي الذي سيقدَّم لهم. وأما توظيفهم للتقنية في دروسهم، فهو بالحد الأدنى عند معظمهم، باستثناء مدرسي المعاهد الجامعيّة الذين يستخدمون بعض الأدوات التقنية داخل الفصول الدراسية، ويفيدون من المصادر المتاحة عبر الإنترنت لتقديم محتوى لغوي إضافي للمتعلمين أو يستفيدون من بعض التطبيقات اللغوية لأغراض الامتحانات ومتابعة الدارسين.

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

أشار أغلب المعلمين إلى أنهم يستخدمون لغة وسيطة في أثناء تدريس اللغة العربية، وخصوصًا اللغتين القرغيزية والروسية. لكنهم لاحظوا أنهم يؤمنون بأن هذه ليست ممارسة جيدة في تدريس اللغة الثانية، ولذا فإن استخدامها لدى بعضهم يقلّ كلما تقدم الطلبة في مستوى الكفاءة اللغوية، بل إن استخدامها حتى مع المبتدئين لا يكون إلا في جوانب ضيقة من المادة، كشرح بعض المفردات الغامضة أو بعض القواعد الصعبة. وأشار بعض المعلمين أيضًا إلى أن التفاعل بينهم وبين الطلبة في كثير من الحالات مرهون بتوظيف لغة وسيطة؛ وذلك لتقليل درجة التوتر والإحباط لدى كثير من الدارسين.

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

أشار بعض المعلمين إلى بعض التحديات التي تواجههم في تدريس العربية، ومن أبرزها قلة الموارد التعليمية، وخصوصًا الكتب الدراسية أو السلاسل التعليمية المناسبة لجميع المستويات، ولذا فإن بعضهم يلجؤون إلى تصميم تلك المواد بأنفسهم، وهذا - في رأيهم - يؤثر في المخرجات. وأشار بعضهم إلى أن المتعلمين ليس لديهم وعي كاف بأهدافهم من دراسة اللغة العربية، وهو ما يجعل التفاعل والدافعية لديهم ضعيفا؛ مما يؤدي إلى ضعف بارز يواجهه المعلمون مع كثير من الطلبة. وأشار بعض المعلمين كذلك إلى تحديات إدارية منها: عدم وجود معلمين من الناطقين بالعربية لغة أولى؛ لأن لوجود هؤلاء أهمية كبيرة سواء للمتعلمين أو لزملائهم المعلمين، وذكروا أن المؤسسات لا تولي اهتمامًا كبيرا لتطوير مستوى معلميها، ولعل السبب في ذلك هو قلة الموارد المالية.

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

قدم المدرسون جملة من المقترحات في هذا الشأن، ومنها تنظيم برنامج داخلي بين المؤسسات يسمح بتبادل الزيارات بين المعلمين في الفصول الدراسية، وهذا سيفيد كثيرًا في تنمية المهارات التدريسية وتبادل الخبرات بين المعلمين، لا سيما المبتدئين منهم. ومنها كذلك عقد اللقاءات الدورية وورشات العمل بين المعلمين داخل الدولة، والاستفادة في ذلك من الوسائل التقنية التي يمكنها أن تسهل تلك اللقاءات بدرجة كبيرة. أما فيما يتعلق بالجهات الخارجية، فقد اقترح المدرسون المشاركون تنظيم زيارات بين المعلمين، وإقامة دورات تدريبية للمعلمين تنظمها المؤسسات الخارجية التي لديها خبرات كبيرة في تدريس اللغة العربية لغة ثانية.

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

أعرب معظم المدرسين المشاركين عن عدم رضاهم عن المحتوى التعليمي لبرامج اللغة العربية؛ وذلك لأسباب، منها: أن البرامج التعليمية تفتقر إلى مناهج موحدة على غرار ما هو متاح في برامج اللغات الأخرى، وفي مقدمتها اللغة الإنجليزية. وذكروا أن المناهج في حالتها الراهنة لا تعدُّ كافية ولا شاملة لتلبية جميع الاحتياجات اللغوية للمتعلمين. وأشار بعضهم إلى أن المناهج تستند في تصنيفها إلى معايير التصنيف السوفيتي للغات، وهو تصنيف يعدّ قديمًا وليس فاعلا. لذلك، فإنهم يوصون بإعادة النظر في تصنيف هذه المناهج أو تصميم مناهج جديدة تتماشى مع المعايير الحديثة الأوروبية والأمريكية وتسهم في تحسين مناهج تدريس

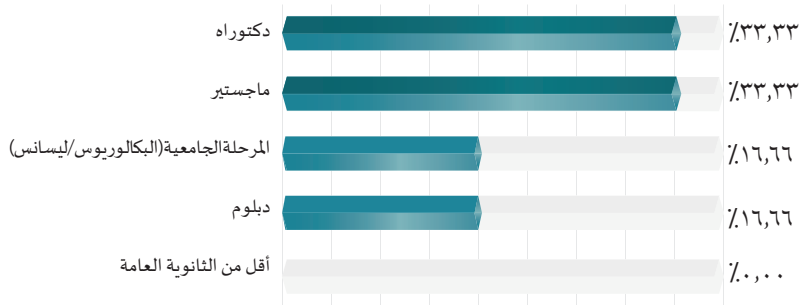
اللغـة العربيـة وتطويرهـا.

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

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

شـارك في هـذه الدراسـة ١٢ مـن مديـري مؤسسـات تعليـم العربيـة لغـة ثانيـة في جمهوريـة قرغيزسـتان، وفيما يلي تحديد خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسـنوات خبرتهـم في المجـال:

الشكل ١٥,٥: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيمـا يخـص المؤهـل الـدراسي، أظهـرت الدراسـة أن مـن المديريـن المسـتهدفين مـن يحملـون درجـة الدكتـوراه ودرجـة الماجسـتير، بنسـبة متسـاوية قدرهـا ٣٣,٣٣٪ لكل منهمـا. شـهادة. تليهـم نسـبة متسـاوية قدرهـا ١٦,٦٦٪ مـن حمَلـة درجـة البكالوريـوس ودرجـة الدبلـوم.

الجدول ٢٠,٥: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة العربية وآدابها	٤	٪ ٣٣,٣٣
التعليم والتربية الدينية	٣	٪ ٢٥
اللغة الصينية	١	٪ ٨,٣٣
جراحة أعصاب	١	٪ ٨,٣٣
علم الحديث	١	٪ ٨,٣٣
الشريعة الإسلامية	١	٪ ٨,٣٣
الدراسات الشرقية والأفريقية	١	٪ ٨,٣٣
الإجمالي	١٢	٪ ١٠٠

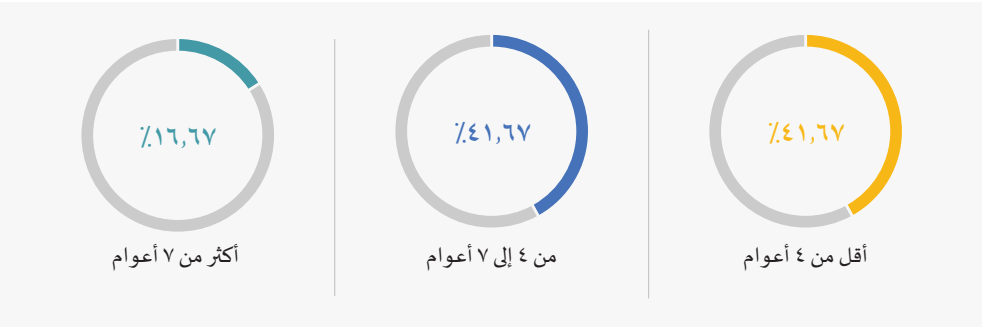
وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٣٣,٣٣٪ منهم متخصصون في اللغة العربية وآدابها، تليهم نسبة قدرها ٢٥٪ تخصصهم في التعليم والتربية الدينية، فيما تساوت علوم الشريعة الإسلامية، وعلم الحديث، وجراحة الأعصاب، والدراسات الشرقية والأفريقية، واللغة الصينية (لغات آسيا وإفريقيا) بنسبة ٨,٣٣٪ لكل منها.

الجدول ٢١,٥: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الإنجليزية	٢	٪ ١٦,٦٧
اللغة الروسية	٨	٪ ٦٦,٦٧
اللغة التركية	٢	٪ ١٦,٦٧
اللغة الصينية	٢	٪ ١٦,٦٧
اللغة الألمانية	١	٪ ٨,٣٣

وبخصوص اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان، أظهرت نتائج الدراسة أن ٦٦,٦٧٪ منهم يتحدثون اللغة الروسية، و١٦,٦٧٪ منهم يتحدثون الإنجليزية، أو الصينية، أو التركية، في حين يتحدث ٨,٣٣٪ منهم الألمانية.

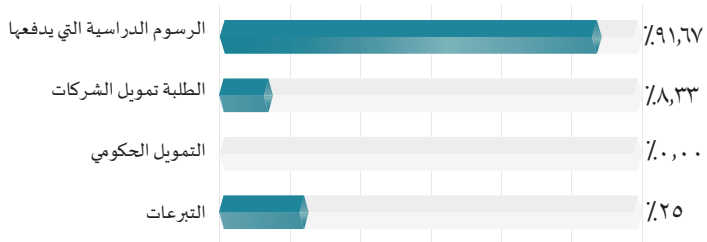
الشكل ١٦,٥: عدد سنوات الخبرة لمديري البرامج



وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٤١,٦٧٪ منهم لديهم خبرة في المجال تقل عن ٤ سنوات، وأن ٤١,٦٧٪ منهم كذلك لديهم خبرة تتراوح بين ٤ إلى سبع سنوات، تليهم نسبة قدرها ١٦,٦٧٪ تزيد خبرتهم في المجال عن ٧ سنوات.

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

الشكل ١٧,٥: مصادر الدخل في برامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية قرغيزستان، أظهرت الدراسة أنها تعتمد على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة التمويل الحكومي بنسبة ٩١,٦٧٪، ثم على التبرعات بنسبة ٢٥٪، وعلى تمويل الشركات بنسبة ٨,٣٣٪.

الجدول ٢٢,٥: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانيّة السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
٢٠٠,٠٠٠ دولار-٥٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠,٠٠٪
١٠٠,٠٠٠ دولار-٢٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠,٠٠٪
٥٠,٠٠٠ دولار-١٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠,٠٠٪
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	١٢	١٠٠٪
الإجمالي	١٢	١٠٠٪

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية يُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي في رأي ١٠٠٪ من المديرين المشاركين.

الجدول ٢٣,٥: البرامج المجانية والمدفوعة

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
مجاني	٤	٣٣,٣٣٪
مدفوع	٨	٦٦,٦٧٪
الإجمالي	١٢	١٠٠٪

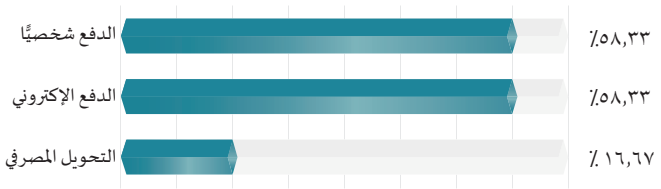
وتوضح نتائج الدراسة أن ٦٦,٦٧٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، فيما هي مجانية في ٣٣,٣٣٪ منها.

الجدول ٢٤,٥: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٧	٥٨,٣٣٪
لا	٥	٤١,٦٧٪
الإجمالي	١٢	١٠٠٪

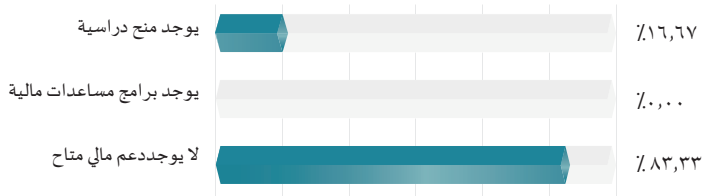
وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج تعليم اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان، تبيّن الدراسة أن تلك الخطة متاحة في رأي ٥٨,٣٣٪ من مديري المؤسسات، فيما يرى ٤١,٦٧٪ منهم أنها غير متاحة.

الشكل ١٨,٥: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادة بالدفع الإلكتروني أو بالدفع الشخصي لدى ٥٨,٣٣٪ من المؤسسات، أو بالتحويل المصرفي في ١٦,٦٧٪ من المؤسسات.

الشكل ١٩,٥: المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج



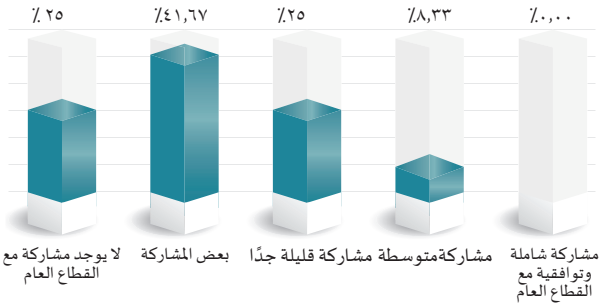
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٨٣,٣٣٪ من مديري مؤسسات تعليم العربية في جمهورية قرغيزستان أفادوا بأنه لا توجد منح دراسية متاحة ولا دعم مالي لبرامج اللغة العربية، وأفاد ١٦,٦٧٪ منهم بأن هناك منحًا دراسية متاحة في تلك البرامج.

الجدول ٢٥,٥: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

الإجابة	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
نعم	٢	٪ ١٦,٦٧
لا	١٠	٪ ٨٣,٣٣
الإجمالي	١٢	٪ ١٠٠

وتوضح نتائج الدراسة أن ٨٣,٣٣٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية قرغيزستان ليس لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية، فيما تلك الشراكات متوفرة لدى ١٦,٦٧٪ من المؤسسات.

الشكل ٢٠,٥: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



يرى ٤١,٦٧٪ من المديرين المستهدفين في هذه الدراسة أن هناك «بعض المشاركة» من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريج يتوافق مع التوقعات المهنية للخريج، في حين يرى ٢٥٪ منهم أنها إمّا مشاركة «قليلة جدا» أو هي «غير موجودة»، ويرى ٨,٣٣٪ منهم أنها مشاركة «متوسطة».

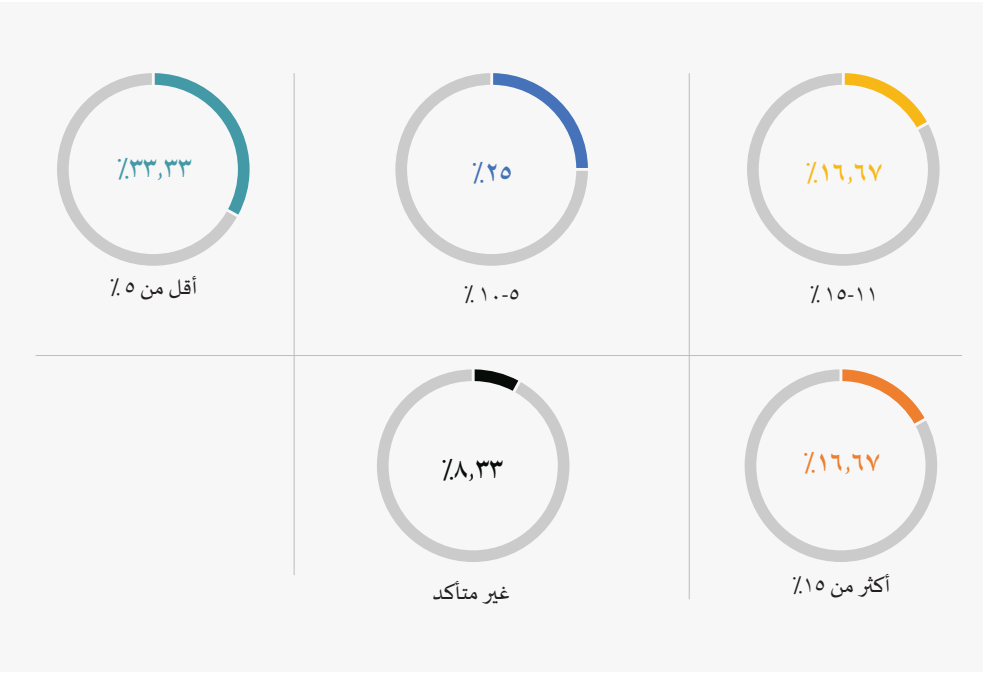
وفي جانب متصل، اتجهت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في دولة قرغيزستان توفر لطلبتها برامج للانغماس اللغوي. وفيما يلي بيان بالنتائج

الجدول ٢٦,٥: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	١	٪ ٨,٣٣
لا	١١	٪ ٩١,٦٧
الإجمالي	١٢	٪ ١٠٠

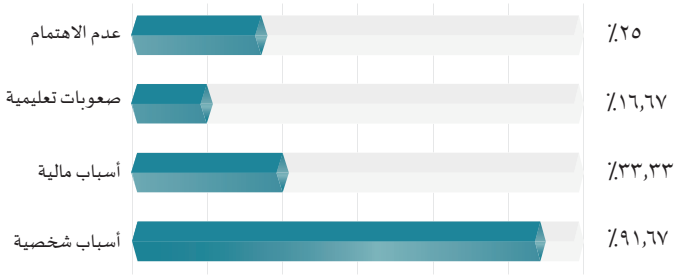
بيّنت نتائج الدراسة أن ٩١,٦٧٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في قرغيزستان لا توفر برامج الانغماس اللُّغوي لطلبة اللغة العربية، وأن ٨,٣٣٪ منها فقط توفر لطلبتها تلك البرامج. وقد أفادت المؤسسة أن البرنامج مجاني وينفذ في المملكة العربية السعودية حيث يقيم الطلبة لمدة تقل عن ٣ أشهر، وتوفر المؤسسة سكنا خاصا للطلبة خلال البرنامج.

الشكل ٢١,٥: معدل التسرب الدراسي في البرامج



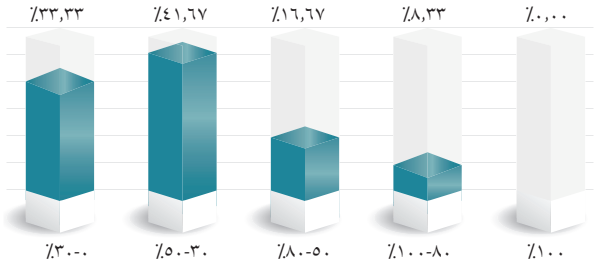
ويرى ٣٣,٣٣٪ من مديري المؤسسات المشاركين أن نسبة التسرب من برامج اللغة العربية أقل من ٥٪، بينما يرى ٢٥٪ منهم أنها تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪. وفي المقابل، يرى ١٦,٦٧٪ منهم أنها تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪ أو أنها تزيد عن ١٥٪.

الشكل ٢٢,٥ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج



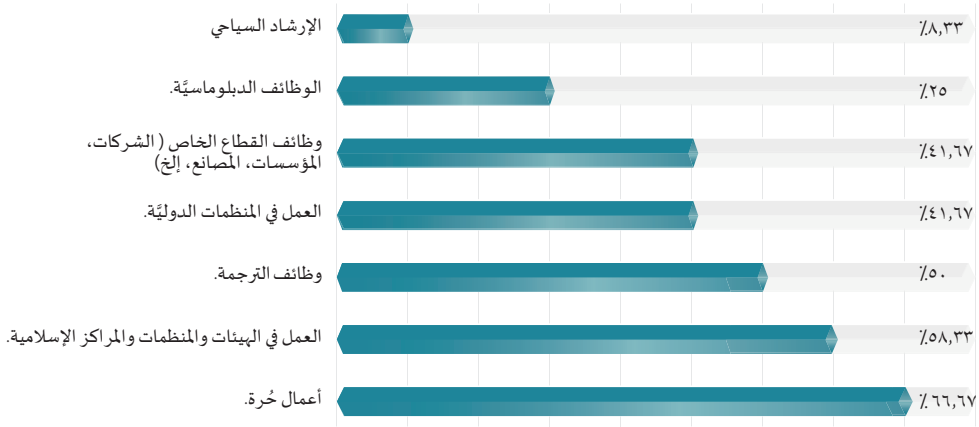
أما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٩١,٦٧٪ من أعضاء الطاقم الإداري أنها تعود لأسباب شخصية، أو هي تعود لأسباب مالية في رأي ٣٣,٣٣٪ منهم، أو لعدم الاهتمام في رأي ٢٥٪ منهم، أو لصعوبات تعليمية في رأي ١٦,٦٧٪ منهم.

الشكل ٢٣,٥: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٤١,٦٧٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٣٠ إلى ٥٠٪ من الطلبة، تليها نسبة ٣٣,٣٣٪ منهم يقدرونها بما بين صفر إلى ٣٠٪ من الطلبة، فنسبة منهم قدرها ١٦,٦٧٪ يقدرونها بما بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الطلبة، أو بما يتراوح بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة في رأي ٨,٣٣٪ منهم.

الشكل ٢٤,٥ : الفرص المهنيّة المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها وظائف الأعمال الحرة في رأي ٦٦,٦٧٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية في رأي ٥٨,٣٣٪ منهم، ثم وظائف الترجمة في رأي ٥٠٪ منهم، تليها وظائف العمل مع المنظمات الدولية ووظائف القطاع الخاص في رأي ٤١,٦٧٪ منهم، ثمّ الوظائف الدبلوماسية في رأي ٢٥٪ منهم، وكانت النسبة الأدنى لوظائف المرشد السياحي في رأي ٨,٣٣٪ منهم.

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

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

الجدول ٢٧,٥: تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج تعليم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	إتجاه العينة
١	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٧	٤	١	٠	٠	١٢	٤,٥	٠,٤٢	٠,٦٥	٩٠٪	٨,٠٤	أوافق بشدّة
		٥٨,٣٣٪	٣٣,٣٣٪	٨,٣٣٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٢	٧	٣	٠	٠	١٢	٣,٩٢	٠,٤١	٠,٦٤	٧٨,٣٣٪	٤,٩٥	أوافق
		١٦,٦٧٪	٥٨,٣٣٪	٢٥٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٤	٤	٣	١	٠	١٢	٣,٩٢	٠,٩١	٠,٩٥	٧٨,٣٣٪	٣,٣٣	أوافق
		٣٣,٣٣٪	٣٣,٣٣٪	٢٥٪	٨,٣٣٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٢	٥	٥	٠	٠	١٢	٣,٧٥	٠,٥٢	٠,٧٢	٧٥٪	٣,٦	أوافق
		١٦,٦٧٪	٤١,٦٧٪	٤١,٦٧٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٣	٣	٥	١	٠	١٢	٣,٦٧	٠,٨٩	٠,٩٤	٧٣,٣٣٪	٢,٤٥	أوافق
		٢٥٪	٢٥٪	٤١,٦٧٪	٨,٣٣٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٦	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	١	٥	٣	٣	٠	١٢	٣,٣٣	٠,٨٩	٠,٩٤	٦٦,٦٧٪	١,٢٢	محايد
		٨,٣٣٪	٤١,٦٧٪	٢٥٪	٢٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٧	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	٢	٣	٣	٤	٠	١٢	٣,٢٥	١,١٩	١,٠٩	٦٥٪	٠,٧٩	محايد
		١٦,٦٧٪	٢٥٪	٢٥٪	٣٣,٣٣٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٨	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	١	٤	٤	١	٢	١٢	٣,٠٨	١,٤١	١,١٩	٦١,٦٧٪	٠,٢٤	محايد
		٨,٣٣٪	٣٣,٣٣٪	٣٣,٣٣٪	٨,٣٣٪	١٦,٦٧٪	١٠٠٪						
٩	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	٣	١	١	٥	٢	١٢	٢,٨٣	٢,١٤	١,٤٦	٥٦,٦٧٪	-٠,٣٩	محايد
		٢٥٪	٨,٣٣٪	٨,٣٣٪	٤١,٦٧٪	١٦,٦٧٪	١٠٠٪						
١٠	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٢	٢	١	٥	٢	١٢	٢,٧٥	١,٨٥	١,٣٦	٥٥٪	-٠,٦٤	محايد
		١٦,٦٧٪	١٦,٦٧٪	٨,٣٣٪	٤١,٦٧٪	١٦,٦٧٪	١٠٠٪						
١١	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	٠	١	٥	٣	٣	١٢	٢,٣٣	٠,٨٩	٠,٩٤	٤٦,٦٧٪	-٢,٤٥	لا أوافق
		٠,٠٠٪	٨,٣٣٪	٤١,٦٧٪	٢٥٪	٢٥٪	١٠٠٪						
١٢	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	١	٣	٦	٢	١٢	٢,٢٥	٠,٦٩	٠,٨٣	٤٥٪	-٣,١٣	لا أوافق
		٠,٠٠٪	٨,٣٣٪	٢٥٪	٥٠٪	١٦,٦٧٪	١٠٠٪						

يظهر من نتائج الدراسة أن ٥٨,٣٣٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون بشدة» على أن لدى الطلبة دافعًا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٣٣,٣٣٪ «يوافقون» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٥، بانحراف معياري قدره ٠,٦٥، وكانت نسبة الاتفاق ٩٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة بشدة».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٥٨,٣٣٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ«موافق»، تليها الإجابة «محايد» قدرها ٢٥٪، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ١٦,٦٧٪. وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٩٢، بانحراف معياري قدره ٠,٦٤، ونسبة إجماع قدرها ٧٨,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وبينت نتائج الدراسة أن ٣٣,٣٣٪ من أعضاء الطاقم الإداري «موافقون» أو «موافقون بشدة» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم قدرها ٢٥٪ «محايدون». وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٩٢، بانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكانت نسبة الإجماع ٧٨,٣٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين،فقد سجلت الإجابتان «أوافق» و«محايد» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٤١,٦٧٪ لكل منهما، تليها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ١٦,٦٧٪. وسجل المتوسط المرجح ٣,٧٥، بانحراف معياري قدره ٠,٧٢، ونسبة إجماع قدرها ٧٥٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وبخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٤١,٦٧٪، تليها الإجابتان «أوافق بشدة» و«أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٢٥٪ لكل منهما. وقد سجل المتوسط المرجح للسؤال ٣,٦٧، بانحراف معياري قدره ٠,٩٤، ونسبة إجماع قدرها ٧٣,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الموافقة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٤١,٦٧٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة قدرها ٢٥٪ «لا يوافقون» على ذلك، أو «محايدون». وسجل المتوسط المرجح ٣,٣٣، بانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وبنسبة إجماع قدرها ٦٦,٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، أجاب ٣٣,٣٣٪ من المديرين المشاركين بـ«لا أوافق»، تليهم نسبة ٢٥٪ منهم أجابوا بـ«أوافق» و«محايد». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٥ بانحراف معياري قدره ١,٠٩ وبنسبة إجماع قدرها ٦٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الحياد».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابتان «محايد» و«أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٣,٣٣٪ لكل منهما، تليها الإجابة « لا أوافق بشدة» بنسبة ١٦,٦٧٪، فالإجابتان «لا أوافق» و«أوافق بشدة» بنسبة ٨,٣٣٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٨، بانحراف معياري قدره ١,١٩، ونسبة إجماع قدرها ٦١,٦٧٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وبخصوص ما إذا كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤١,٦٧٪، تليها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة قدرها ٢٥٪، فالإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ١٦,٦٧٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٨٣، بانحراف معياري قدره ١,٤٦، وبنسبة إجماع قدرها ٥٦,٦٧٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وأما بخصوص ما إذا كانت تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤١,٦٧٪، تليها الإجابات «موافق» و«أوافق بشدة» و« لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٦,٦٧٪ لكل منها. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧٥، بانحراف معياري قدره ١,٣٦، ونسبة إجماع قدرها ٥٥٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤١,٦٧٪، تليها الإجابتان «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ٢٥٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٣٣، بانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وبنسبة إجماع قدرها ٤٦,٦٧٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الموافقة».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٥٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٢,٢٥، بانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وبنسبة إجماع قدرها ٤٥٪، وكان

الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «عدم الموافقة».

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

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

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

أفاد أعضاء الطاقم الإداري المشاركون - لا سيما أولئك التابعون للجامعات - بأن الموارد المتاحة تكفي إلى حد ما لتسيير البرامج، لكن ذلك يظل مرهونا بما يستجد من الظروف، ممّا يتطلب خطة واضحة وإستراتيجية محددة لإدارة تلك البرامج. في المقابل، رأى مديرون من البرامج الأخرى أن الموارد المتاحة تحدّ من قدرتهم على تطوير البرامج، سواء على مستوى المعلمين وتطويرهم مهنيّا، أو الطلبة وتوفير ما يحتاجون إليه من المصادر التعليمية الكافية.

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

قدّم أعضاء الطاقم الإداري المشاركون عددًا من المقترحات التي من شأنها تحسين برامج تعليم اللغة العربية في قرغيزستان، وأهمها في نظرهم تصميم مناهج حديثة تتوافق مع الطرق الحديثة لتدريس اللغات الأجنبية ومعاييرها. كما أشاروا إلى الحاجة الماسة لتطوير المعلمين الموجودين حاليّا بشكل مستمر حتى يواكبوا المستجدات الحديثة في مجال تدريس اللغات الأجنبية. وأفاد بعضهم أن توفير الوسائل التعليمية أمر تحتاج له كثير من المؤسسات التعليمية، وسيؤدي توفيرها دورًا فاعلا في تحسين أداء تلك البرامج. كما أشار بعضهم إلى ضرورة توفير برامج للتبادل الطلابي والانغماس اللُّغوي لطلابهم بالتنسيق مع الجامعات العربية.

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

بناء على الواقع الحالي لبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية قرغيزستان، لم يكن لدى أعضاء الطاقم الإداري المشاركين تطلعات تُذكَر بشأن مستقبل تلك البرامج؛ إذ يرون أن ذلك مرهون بكثير من الأمور، ومنها توفير الموارد المالية والإدارية اللازمة لتسيير تلك البرامج. لكنهم يأملون في أن تنمو تلك البرامج وتتجاوز واقعها الحالي، وأن ترى إقبالا متزايدا من الدارسين، وأن تحظى بالقيمة التي تتمتع بها البرامج الأخرى، وفي مقدمتها اللغة الإنجليزية.

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

تقدّم أعضاء الطاقم الإداري المشاركون في هذا الشأن بعدد من المقترحات، من بينها عقد اتفاقيات دولية عبر السفارات مع الدول العربية لتنظيم الندوات وورشات العمل، ووضْع برامج للتبادل الطلابي؛ مما سيسهم في رأيهم كثيرًا في تحسين برامج تعليم العربية في قرغيزستان. كما أشاروا، فيما يتعلق بالجوانب الإدارية والتعليمية، إلى أهمية الإفادة من المؤسسات الخارجية المهتمة بتعليم اللغات، لا سيما العربية، ونبّهوا إلى ضرورة توفير الدعم المادي من المؤسسات القائمة على برامج تعليم العربية حول العالم.

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

أفاد أعضاء الطاقم الإداري المشاركون أن المؤسسات التي تندرج تحتها برامج اللغة العربية تقدّم برامج لتعليم لغات أخرى من أبرزها برنامج اللغة الإنجليزية. غير أنه لا يمكن في رأيهم مقارنة برامج اللغة الإنجليزية ببرامج اللغة العربية، فبرامج اللغة الإنجليزية تتفوق على نظيرتها العربية كثيرًا من حيث الجوانب الإدارية، ومن حيث درجة الإقبال عليها من الطلبة والدعم الذي تلقاه الإنجليزية، مقارنة بالعربية، فهي لغة تحظى باهتمام كبير من المجتمع ولدى الطلبة حافز كبير لتعلمها. وتعد اللغة التركية، التي تدرس في بعض المؤسسات الجامعية، من ضمن اللغات التي يمكن مقارنتها إلى حد كبير ببرامج اللغة العربية في عدد من الجوانب الإدارية والتعليمية.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارات لمؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في جمهورية قرغيزستان، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. ومنها أن اللغة العربية ليست هي اللغة الشائعة في التواصل داخل معظم المؤسسات، سواء بين المعلمين والطلاب أو بين الطاقم التعليمي والإداري؛ حيث هناك ميل إلى استخدام اللغة القرغيزية (اللغة الأم) واللغة الروسية بشكل أساسي، في حين يقتصر استخدام العربية غالبا على دروس اللغة العربية والأنشطة المرتبطة بها أو على بعض المصطلحات الدينية الشائعة، مع استخدام أوسع نسبيا للعربية في بعض المؤسسات، واستخدام ملحوظ للغة التركية في مؤسسات أخرى بسبب ما تحظى به هذه الأخيرة من دعم تركيّ.

ومما لوحظ أيضًا خلال تلك الزيارات أن استخدام اللغة العربية في اللوحات الإرشادية والتعليمية داخل المؤسسات محدود نسبيّا كذلك؛ حيث تهيمن اللغتان القرغيزية والروسية خارج الفصول الدراسية، مع وجود لوحات باللغة العربية داخل الفصول في بعض المؤسسات، في حين لا نجدها تمامًا في مؤسسات أخرى، كما تظهر في بعض المؤسسات بعض اللوحات العربية البسيطة ولوحات دينية كتبت بالعربية إلى جانب لوحات بلغات أخرى، مثل التركية والقرغيزية.

وفيما يتعلق بالتشجيع على استخدام اللغة العربية، لوحظ أن هناك تباينا واضحا بين المؤسسات التعليمية. ففي أغلب الحالات، ينحصر استخدام العربية في حصص تدريس اللغة ذاتها، إضافة إلى شيوع بعض العبارات الإسلامية المألوفة مثل «الحمد لله» و«بارك الله فيك» و«جزاك الله خيرًا» و«السلام عليكم» و«إن شاء الله». أما المؤسسات المتخصصة في الدراسات الإسلامية واللغات الشرقية، فتُولي عناية أكبر لتعزيز استخدام العربية بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وأحيانًا في تدريس المواد الدينية. وأما المدارس الدينية، فيتركز الاهتمام فيها بشكل أكبر على تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسة العلوم الشرعية. كما تلجأ بعض المؤسسات إلى أساليب بسيطة للتشجيع على تعلم العربية، كتشجيع الطلبة على كتابة أيام الأسبوع وشهور السنة باللغة العربية.

وأما البنية التحتية، فهي جيدة بشكل عام في الجامعات والمدارس التي تمت زيارتها، مع توفر المباني والقاعات الدراسية والمكتبات، لكنها كلها تحتاج إلى تجديد وتطوير وفق المتطلبات المعاصرة. وهناك نقص في معامل اللغة ومعامل الحاسب الآلي، ولا تتوفر تجهيزات تقنية حديثة داخل الفصول الدراسية، مثل السبورات الذكية وأجهزة العرض، إلا بشكل محدود. وهناك

حاجة إلى تزويد المكتبات والمعامل بالكتب العربية والمواد الحديثة.

ومما لوحظ خلال الزيارات الميدانية أيضًا التفاوت بين المؤسسات من حيث أهداف تدريس اللغة العربية، ففي المدارس الدينية يكون التركيز على حفظ القرآن وفهم نصوصه، دون الاهتمام الكافي بإتقان مهارات اللغة العربية، في حين تهتم الجامعات بتعليم اللغة العربية الفصحى وتنمية المهارات اللغوية المختلفة.

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

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملاً لنتائج دراسة حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جمهورية قرغيزستان؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في ترسيخ الهوية الإسلامية، ونشر اللغة العربية. كما يتناول هذا الملخص النتائج المتعلقة بالجوانب المختلفة لهذه المؤسسات، فيعرض خصائصها، وخصائص طلبتها، ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية فيها، وآراءهم حول تلك البرامج. وبالمثل، يستعرض هذا الملخص النتائج المرتبطة بالمعلمين القائمين على تلك البرامج، لمعرفة مؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وإستراتيجيات وطرق التدريس التي يتبنونها، وإبراز تصوراتهم حول سياقات تعليم اللغة العربية في المؤسسات التي يعملون بها، والتحديات التي تحد من قدرتهم على تقديم تجربة تعليمية معاصرة. ولإيجاد نظرة شاملة، يعرض هذا الملخص النتائج المتعلقة بمديري مؤسسات تعليم العربية في قرغيزستان للتعرف على آرائهم حول واقع مؤسساتهم، والتحديات التي تواجهها، وكيفية تصديهم لها. كما يقدم هذا الملخص بعض النتائج الاستدلالية، لتكوين فهم أعمق عن الاتجاهات والأنماط التي تشكلها حالة تعليم اللغة العربية في قرغيزستان, التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في هذا البلد.

بداية، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في قرغيزستان تعمل في ظل تركيبة مجتمعية تتسم بقدر من التنوع الديموغرافي والديمولغوي. ورغم أن القرغيز يشكلون الغالبية العظمى من السكان، فإن هناك مجموعات عرقية أخرى متعددة. كما يشكل المسلمون النسبة الكبرى من السكان، وهناك أقلية مسيحية معظمها من الروس الأرثوذكس. وتنعكس تعددية المجتمع القرغيزي على المشهد اللُّغوي في البلاد؛ حيث تعدُّ القرغيزية والروسية اللغتين الرسميتين. ويتحدث بعض السكان لغات أخرى مثل الأوزبكية والطاجيكية. وعلى الرغم من أن اللغة العربية ليست لغة رسمية في قرغيزستان، فإن هناك عدة أسباب تدفع السكان لتعلمها كلغة أجنبية، ويأتي في مقدمتها الأسباب الدينية. ومن هنا، فإن لمؤسسات تعليم اللغة العربية في قرغيزستان دورًا محوريًا في خدمة الهوية الإسلامية واللغة العربية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتلخص في تأهيل المتخصصين في العلوم الشرعية، واللغة والثقافة العربية. وتؤدي مؤسسات تعليم العربية في قرغيزستان مهمتها من خلال أهداف متنوعة، تشمل تأهيل المتخصصين في العلوم الشرعية، وتدريس اللغة العربية ونشرها، وتأهيل معلمي اللغة العربية.

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية في قرغيزستان ما بين جامعات، ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وترتكز هذه المؤسسات على أسس أكاديمية؛ حيث تشير نتائج الدراسة إلى أن ٨٤٪ من المؤسسات المستهدفة حاصلة على اعتماد أكاديمي، كما تعتمد ٧٥٪ من المؤسسات اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامج اللغة العربية. أما من حيث الشهادات الممنوحة للطلاب، تقدم هذه المؤسسات شهادات إتمام لبرامج تعليم اللغة العربية، وشهادة درجة البكالوريوس. وتظهر البيانات أن هناك تحديات تواجه مؤسسات تعليم العربية في قرغيزستان، وتتمثل هذه التحديات في انعدام المعامل اللغوية في جميع المؤسسات المستهدفة بالدراسة، وافتقار ٦٧٪ منها إلى الوسائل التعليمية، وغياب برامج الانغماس اللُّغوي في ٩١,٦٧٪ منها. كما لا تتوفر معامل الحاسب الآلي إلا في ٥٩٪ من المؤسسات. وفي المقابل، يلاحظ أن توفر المكتبات في معظم المؤسسات قد يسهم في تقليل أثر هذه التحديات، ويعزز من دعم عملية التعلم.

وتتسم السياسات اللغوية للمؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة بقدر كبير من التشابه؛ حيث تتبع غالبيتها سياسة تسمح باستخدام اللغتين القرغيزية والروسية في التواصل. وقد أشارت نسبة ضئيلة من المؤسسات إلى أنها تفرض استخدام اللغة العربية في التواصل داخل المؤسسة، كما أن هناك مؤسسات تترك للمعلمين والطلبة حرية التحدث بأي لغة في التدريس والتواصل.

وتعتمد برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في قرغيزستان كتبًا عديدة، وتبين الدراسة أن أكثرها استخدامًا هو كتاب «العربية بين يديك»، تليه سلسلة «جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم العربية للناطقين بغيرها» وسلسلة «تعليم العربية للناطقين بغيرها» وسلسلة «التكلم». غير أن النتائج لم تشر إلى أنّ ثمة علاقة بارزة بين نوع المؤسسة والسلاسل التعليمية التي تستخدمها وتعتمدها في برامجها على الرغم من وجود شيوع لسلاسل بعينها دون غيرها في أغلب المؤسسات، ولكنها دائمًا ما تكون مصحوبة بسلاسل تعليمية أخرى.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بهذه الدراسة طلبة يتشابهون بشكل كبير في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٧,٢٤٪ منهم يحملون الجنسية القرغيزية، وينحدر ٩١,٣٤٪ منهم من أصول قرغيزية، في حين أن قلة منهم تعود أصولهم إلى بلدان أخرى. وعلى مستوى اللغة، أفاد ٩٠,٩٤٪ من المشاركين أن اللغة القرغيزية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٦٥,٧٥٪ منهم مع عائلاتهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون للفئة العمرية بين ١٥ إلى ١٩ عامًا وذلك بنسبة ٥٥,٥١٪، تليها فئة الشباب الذين تتراوح بين ٢٠ و٢٤ عامًا بنسبة ٣٧,٠١٪، ثم الفئة العمرية ممن تتجاوزوا ٢٤ عامًا بنسبة ٥,١٢٪، وأخيرًا فئة

الفتيان من عمر ١٠ إلى ١٤ عامًا بنسبة ٢,٣٦٪.

وتأتي دوافع هؤلاء الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية في قرغيزستان لأسباب متعددة، وقد تفاوت الطلبة في تحديد تلك الأسباب، كما ذكر بعض الطلبة أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق بتلك البرامج، غير أن الأسباب الدينية جاءت في المقدمة، بنسبة ٨١,١٠٪ من الطلبة المشاركين، تليه الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة بالعربية بنسبة ٤٤,٨٨٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٣٢,٢٨٪. وتشير النتائج إلى أن الفئة العمرية ودوافع الالتحاق بمؤسسات تعليم العربية كانت من العوامل المهمة التي تحدد اختيار المؤسسة. حيث فضّل الطلبة الأصغر سنًا الجامعات ومراكز اللغة كون برامجها تلبي احتياجاتهم الأكاديمية والثقافية، بينما جذبت المراكز الإسلامية المتعلمين المدفوعين بأسباب دينية. لذا ينبغي على المؤسسات أن تُكيف برامجها لتلبية احتياجات الفئات العمرية المختلفة، مع الاستفادة من الميول الثقافية والأكاديمية لجذب مجموعات طلابية متنوعة.

ويصاحب التحاق الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية تجاهها؛ حيث أظهروا رضاهم بشكل عام عن معظم جوانب تلك البرامج. وقد برزت تصوراتهم الإيجابية بشكل خاص تجاه معلميهم؛ حيث أبدوا درجة عالية من الرضا عن كفاءتهم المهنية، ومدى تقديم الدعم لهم، ودورهم في تشجيعهم على المشاركة والتفاعل مع زملائهم. إضافة إلى ذلك، أبدى الطلبة رضاهم عن التعليقات البناءة التي يقدمها المعلمون حول كفاءتهم اللغوية ومستوى تقدمهم، والقيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في تعريفهم بالثقافة العربية. وأبدى الطلبة رضاهم كذلك عن تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم التعليمية. وقد امتدت هذه التصورات الإيجابية إلى الموارد المتاحة والمرافق العامة. في المقابل أظهرت تصورات الطلبة حيادهم تجاه عدد من الجوانب تتضمن الأنشطة غير الصفية، وفرص التطبيق العملي، وبيئة الفصل الدراسي. وأظهرت النتائج تفاوتًا في رضا الطلبة عن الموارد والمرافق والمناهج الدراسية عبر المؤسسات؛ حيث أظهرت الجامعات علاقة إيجابية كبيرة مع مستويات الرضا، لا سيما في المرافق ($p = 0.002$)، والموارد ($p = 0.011$)، مع فروقات واضحة بين فئات الرضا (غير راضٍ إلى راضٍ). ومع ذلك، لم تُظهر مراكز اللغة تأثيراً كبيراً على مؤشرات الرضا. وقد تشير هذه النتيجة إلى بيئة أكثر تنظيما في الجامعات؛ إذ إن توفر الموارد يرفع من مستوى رضا الطلبة بشكل أكبر. في المقابل، تحتاج مراكز اللغة إلى تحسين البنية التحتية والدعم التعليمي لتلبية توقعات الطلبة. أما بالنسبة للبيئة الصفية وتوظيف الأدوات التقنية، فلم تظهر نتائج الدراسة تأثيرًا كبيرًا في جميع المؤسسات على مستوى رضا الطلبة. ومع ذلك، أظهرت الفروقات الكبيرة بين حالات الرضا (محايد إلى راضٍ)

أهمية تحسين البيئة الصفية بغض النظر عن نوع المؤسسة. بالرغم من أن نوع المؤسسة لا يؤثر بشكل مباشر على رضا الطلبة عن البيئة الصفية، فإن التحسينات التدريجية في الأدوات التقنية يمكن أن تعزز رضا الطلبة عن التجربة التعليمية برمتها.

وبالرغم من التصورات الإيجابية التي أبداها الطلبة تجاه جميع الجوانب المتعلقة بالبرامج التي يلتحقون بها، فقد أشار عدد منهم إلى أن المناهج لا تتوافق مع كثيرٍ من أهدافهم، وأرجعوا ذلك إلى أسباب منها أن المؤسسات لا تعمل على تضمين المناهج واقع استخدام اللغة العربية في الحياة اليومية المعاصرة. وأشار بعض الطلبة إلى وجود قصور ملحوظ في المناهج، لا سيما الجوانب الإنتاجية. وفيما يتعلق بأهداف الطلبة المرتبطة بالتعرف على ثقافات البلدان الناطقة بالعربية، ومدى إسهام برامجهم في تحقيقها، أبدى كثير منهم شغفا بالتعرف على ثقافات البلدان العربية، لا سيما ما يتعلق بالعادات والتقاليد والفنون. وقد أشار بعضهم إلى أن وجود عدد من المعلمين في برامجهم ممن درسوا في البلاد العربية أسهم كثيرًا في تحقيق بعض هذه الأهداف الثقافية. كما أشاد الطلبة بدور بعض المؤسسات في تحقيق أهدافهم من خلال إقامة الأنشطة الثقافية المرتبطة بالبلدان العربية.

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن ٤٣,٥٩٪ منهم يحملون درجة الماجستير، وأن ٢٥,٤٦٪ منهم يحمل درجة البكالوريوس، بينما حصل ١٢,٨٢٪ منهم على شهادة الدكتوراه. كما تبين أن ٧١,٧٩٪ منهم متخصصون في اللغة العربية، وأن ٣٥,٩٠٪ منهم شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن أكثر من نصفهم يتمتعون بخبرة لا تقل عن ٥ سنوات في مجال تعليم اللغة العربية. ويوظف المعلمون في برامج تعليم العربية في قرغيزستان طرقًا متعددة، وذكروا أن أكثرها شيوعا هي طريقة التدريس بالترجمة أو ترجمة القواعد، والطريقة السمعية الشفهية. وذكر آخرون، لا سيما العاملون في المعاهد التابعة للجامعات، أنهم يستخدمون طرقًا متعددة، من بينها الطريقة التواصلية في التدريس. وذكروا أن طريقتهم في التدريس تعتمد على احتياجات الطلبة، وطبيعة الدرس. وفي هذا السياق، تبين نتائج الدراسة أن معظم طرق التدريس أظهرت ارتباطات ضعيفة مع رضا الطلبة، إلا الطرق التي تضمنت سياقات ثقافية أظهرت تأثيرات إيجابية هامشية على التفاعل والمشاركة. وتؤكد هذه النتائج ضرورة توفر إستراتيجيات تدريس ذات صلة ثقافية قوية لضمان تفاعل ورضا أعمق للطلاب.

وأما فيما يتعلق بتوظيف التقنية في التدريس، فقد أكد معظم المعلمين أنه محدود، باستثناء

معلمي الجامعات، الذين أكدوا استخدامهم بعض الأدوات التقنية داخل الفصول الدراسية، والاستفادة من المصادر المتاحة عبر الإنترنت لتقديم محتوى لغوي إضافي للمتعلمين. كما أشاروا إلى الاستفادة من استخدام التطبيقات المتخصصة في تعليم اللغة العربية. وأوضحت نتائج الدراسة أن مؤهلات المعلمين أثرت بشكل متوسط على فاعلية التدريس، لا سيما في دمج السياقات الثقافية. وأظهر توظيف التقنية ارتباطات ضعيفة مع رضا الطلبة وفاعلية التعليم، على الرغم من إمكاناتها في تحسين التعليم. ولهذا فإنه يمكن أن يؤدي الاستثمار في تدريب المعلمين على دمج السياقات الثقافية وتوظيف التقنية إلى تحسين النتائج التعليمية بشكل كبير.

وأظهرت آراء المعلمين المشاركين في الدراسة عدم رضاهم عن المحتوى التعليمي لبرامج اللغة العربية، وعللوا بافتقار البرامج التعليمية إلى مناهج موحدة على غرار ما هو متاح في برامج اللغات الأخرى. وأشاروا إلى أن المناهج الحالية لا تلبي جميع الاحتياجات اللغوية للطلبة، موضحين أن بعضها يستند في تصنيفه إلى معايير التصنيف السوفيتي للغات، الذي لا يتفق مع واقع تعليم اللغات الأجنبية في الوقت الحاضر.

وفيما يتعلق بالتحديات التي تواجه المعلمين، فقد سلط المعلمون الضوء على جوانب متعددة، ومن أبرزها قلة الموارد التعليمية، وخصوصًا الكتب التعليمية المناسبة لجميع المستويات. ونتيجة لذلك يضطر المعلمون إلى تصميم المواد التعليمية بأنفسهم، وهذا قد يؤثر في نواتج تعلم الطلبة بحسب رأيهم. وأشار بعض المعلمين إلى أن الطلبة لا يملكون الوعي الكافي بأهدافهم من دراسة اللغة العربية؛ مما يضعف تفاعلهم ودافعيتهم، ويقود إلى تدني مستوياتهم لتشكل تحديًا كبيرًا للمعلمين. وأشار بعض المعلمين كذلك إلى تحديات إدارية تتمثل في عدم وجود معلمين من الناطقين بالعربية لغة أولى. وأشاروا كذلك إلى عدم اهتمام مؤسساتهم بتوفير برامج تطوير مهني لهم، ولعل السبب في ذلك هو قلة الموارد المالية. وأظهرت نتائج الدراسة اختلاف رضا المعلمين بين المؤسسات فيما يتعلق بالرواتب؛ حيث ارتبطت مراكز اللغة إيجابياً برضا المعلمين عن الرواتب وفقًا لقيم نتائج الانحدار اللوجستي الترتيبي ($p = 0.005$)؛ مما يشير إلى أنظمة أجور أفضل في تلك المؤسسات فيما يتعلق بأجور المعلمين.

ولتجاوز هذه التحديات، فقد دعا المعلمون إلى تنظيم برنامج داخلي بين المؤسسات يسمح بتبادل الزيارات بين المعلمين في الفصول الدراسية؛ وذلك لتنمية المهارات التدريسية وتبادل الخبرات بين المعلمين. ومن المقترحات كذلك عقد لقاءات دورية بين المعلمين داخل الدولة، والاستفادة في ذلك من الوسائل التقنية التي تسهل تلك اللقاءات. أما فيما يتعلق بالجهات الخارجية، فقد اقترح

المعلمون المشاركون الاستفادة من برامج المعلمين الزائرين لاكتساب الخبرة، وإقامة دورات تدريبية للمعلمين في المؤسسات الخارجية ذات الخبرة في تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في قرغيزستان، أفاد مديرو المؤسسات أن الموارد المتاحة تكفي إلى حد ما لتسيير البرامج، لكن ذلك يظل مرهونا بما يستجد من ظروف وتحديات. في المقابل، أشار بعض مديري المؤسسات إلى أن الموارد المتاحة تحدّ من قدرتهم على تطوير البرامج، سواء على مستوى تطوير المعلمين مهنيّا، أو على مستوى تلبية احتياجات الطلبة للمصادر التعليمية الكافية.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج مباشرة. وتفاوتت آراء المديرين في هذا الشأن؛ حيث يفيد ٣٣,٣٣٪ منهم أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقلّ عن ٥٪ من الطلبة، في حين يفيد ٢٥٪ من المديرين أن نسبة التسرب تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪ من الطلبة، فيما يذكر ١٦,٦٧٪ أن نسبة تسرب الطلبة تتراوح بين ١١٪ إلى ١٥٪، أو أنها تقل عن ١٥٪. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركة إلى أسباب شخصية، أو مالية، أو صعوبات تعليمية، أو لعدم الاهتمام الكبير بتعلم العربية. وبناء على تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات (p = 0.689)، ومراكز اللغة (P = 990)، لم يظهر أن ثمة علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة التي كان يدرس فيها المتسربون. تشير هذه النتيجة إلى أن تسرب الطلبة لا يرتبط مباشرة بالمؤسسة نفسها، بل يعزى إلى أسباب شخصية وربما مالية، كما أشار المديرون بوصفها الأسباب الرئيسة لانسحاب الطلبة.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر ٤١,٦٧٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة لما بين ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الخريجين، ويقدّرها ٣٣,٣٣٪ من المديرين بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الخريجين، فيما يقدر ١٦,٦٧٪ من المديرين أن فرص التوظيف متاحة لما نسبته ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الخريجين، في حين يقدر ٨,٣٣٪ من المديرين أن فرص التوظيف المتاحة للطلبة تتراوح بين ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ من إجمالي الخريجين. غير أن نتائج التحليل الإحصائي للانحدار اللوجستي الترتيبي لم تظهر أن ثمة علاقة ارتباط بارزة بشأن التخرج في مؤسسات بعينها واحتمالية الحصول على وظيفة. فبلغت، على سبيل المثال، قيمة ب للجامعات (p = 0.118) ولمراكز اللغة (p = 0.477)، وهي قيمٌ لا تشير إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين احتمالية التوظيف ونوع المؤسسة، غير أن قيمة معامل ارتباط (ETA = 0.514) يظهر أن ثمة علاقة ارتباط متوسطة

في هذا الجانب لكنها ليست كبيرة بما يكفي للتأثير على فرص التوظيف. تشير هذه النتيجة إلى أن العوامل الخارجية، مثل المهارات الفردية، والمؤهلات الإضافية، ومتطلبات الوظائف المتاحة لها دور أكبر في تحديد فرص التوظيف.

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية في مؤسساتهم. تضمنت هذه المقترحات عقد اتفاقيات دولية عبر سفارات الدول العربية لتنظيم الندوات وورش العمل، ووضْع برامج للتبادل الطلابي. وفيما يتعلق بالجوانب الإدارية والتعليمية، أشاروا إلى أهمية الإفادة من خبرات المؤسسات الخارجية المهتمة بتعليم اللغات، لا سيما العربية منها. كما أكدوا على ضرورة توفير الدعم المادي من المؤسسات القائمة على برامج تعليم العربية حول العالم.

وعلى الرغم من أن السياسات التعليمية للمؤسسات في قرغيزستان تبدو أدوارها متشابهة في تعليم العربية إلى حدٍّ كبير، إلا أن الاختلافات عبر السياق المؤسسي ضئيلة جدا. مما يشير إلى وجود فجوات قائمة في برامج تعليم العربية عبر جميع المؤسسات. وبناء على ذلك، يمكن تقديم عدد من التوصيات لتحقيق التطوير المنشود، ومن هذه التوصيات ضرورة قيام مراكز اللغة بتحسين بيئاتها التعليمية من خلال تحديث المرافق، وتوفير الموارد التعليمية الحديثة، وتوظيف التقنية بشكل مثمر لتحسين تجربة تعلم الطلبة عمومًا. ونظرا لأن فرص التوظيف بعد التخرج لا تعتمد -بشكل كبير- على نوع المؤسسة، فيوصى بالتركيز على تطوير المهارات المهنية للطلبة في جميع المؤسسات، ويمكن تحقيق ذلك من خلال توفير برامج تدريب عملي بالشراكة مع سوق العمل؛ مما يسهم في زيادة فرص توظيف الخريجين. ومن التوصيات المهمة كذلك، توفير فرص تدريب على استخدام الأدوات التعليمية الرقمية، وتوفير تطوير مهني للمعلمين؛ لتعزز دمج مزيد من إستراتيجيات التدريس في العمليات التعليمية التعلمية.

جمهورية الهند

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١٠	المؤسسات
١٠	المديرون
٤٥	المعلمون
٢٩٧	الطلاب

المدن المستهدفة

بولواما	حيدر أباد	كلكتا	لكناو
تلشيري	فاراناسي	كوزهيكود	نيودلهي

أولاً - نبذة عامة :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الهند من حيث المؤسسات القائمة عليها ورسالتها وأهدافها وبرامجها ومواردها وخصائصها التنظيمية والإدارية والمالية، كما نرصد ظروف الطلبة ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية، وآراءهم حول تلك البرامج، وكذلك المدرسين العاملين في تلك البرامج ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وآراءهم حول طرق التدريس وظروف عملهم من النواحي الإدارية والوظيفية. وتتضمن الدراسة كذلك وقفاتٍ مع مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الهند، لمعرفة تخصصاتهم الأكاديمية ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، ونستقصي آراءهم حول ظروف عمل مؤسساتهم من النواحي المالية والإدارية والتعليمية ومختلف الجوانب التي تخص تعليم اللغة العربية في الهند. هذا، وتتخلل هذه الدراسةَ سلسلةٌ من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة ومن أعضاء الطاقميْن التعليمي والإداري، نوقشت خلالها جملة من القضايا والمقترحات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية لغةً ثانية في الهند. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة؛ أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الهند

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

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

١. رسالة المؤسسات:

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

٢. أهداف المؤسسات:

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

أ. تعليم اللغة العربية والأردية والفارسية.

ب. غرس حب العربية والتوحيد في النشء.

ج. تمكين الطلبة فكريًا وعلميًا من خلال تدريس اللغات.

د. تعليم الأقليات وتثقيفهم.

هـ. تعليم العلوم العربية والإسلامية والتعرف على الثقافة العربية.

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

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

الجدول ١,٦: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

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

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

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

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

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

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

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

الجدول ٢,٦: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

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

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

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

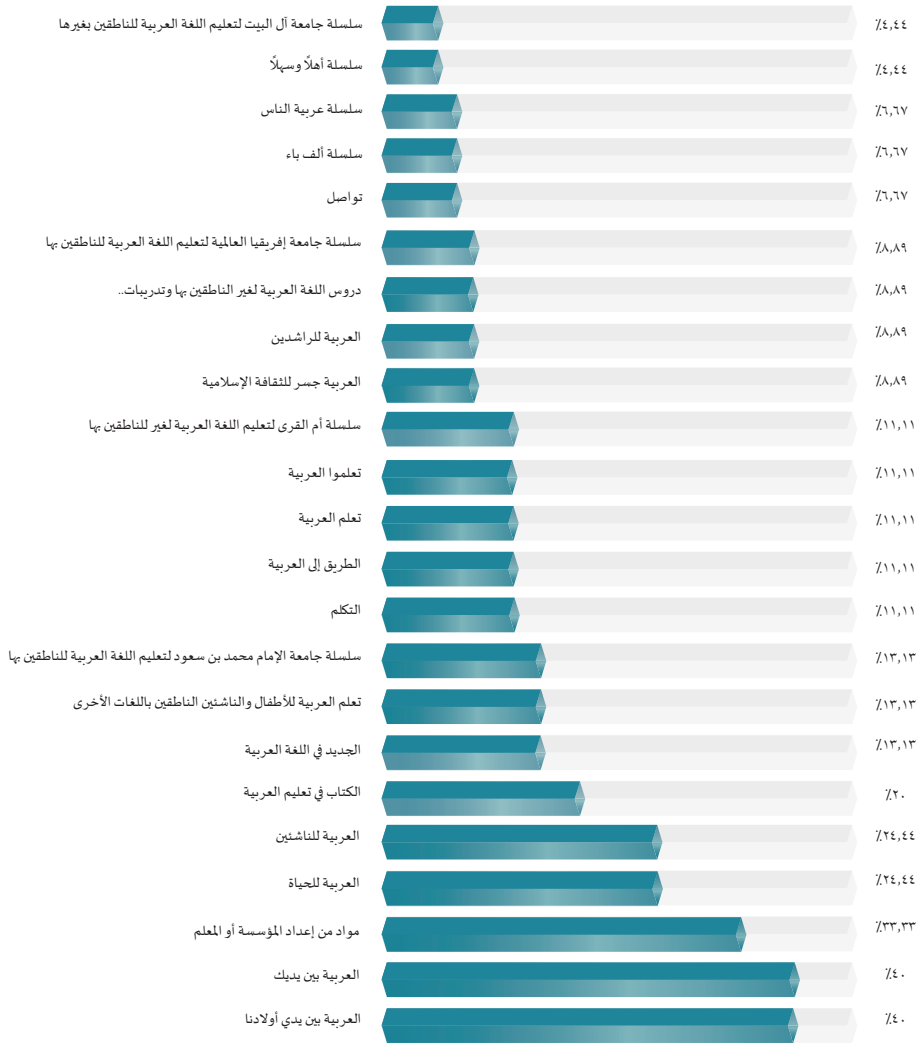
الجدول ٣,٦: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

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

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

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

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



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

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الهند:

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

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

الجدول ٤,٦: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

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

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

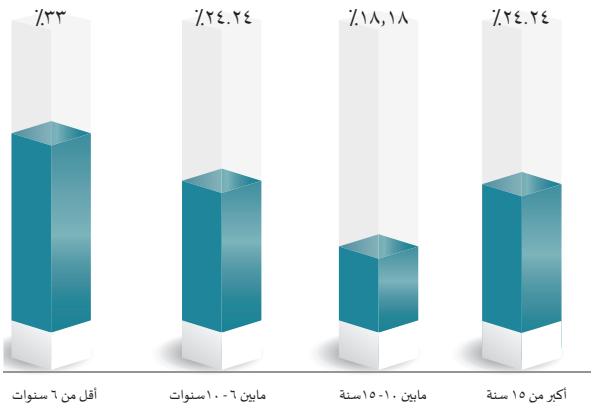
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة الميليبارية	١٠١	٣٤,٠١٪
	اللغة البنغالية	٦٦	٢٢,٢٢٪
	اللغة الأوردية	٤٨	١٦,١٦٪
	اللغة الهندية والأوردية	١٩	٦,٤٠٪
	اللغة الكشميرية	١٩	٦,٤٠٪
	اللغة الهندية	١٤	٤,٧١٪
	اللغة الكشميرية والأوردية	٥	١,٦٨٪
	اللغة الميليبارية والإنجليزية	٣	١,٠١٪
	اللغة الإنجليزية	٣	١,٠١٪
	اللغة الأوردية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

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

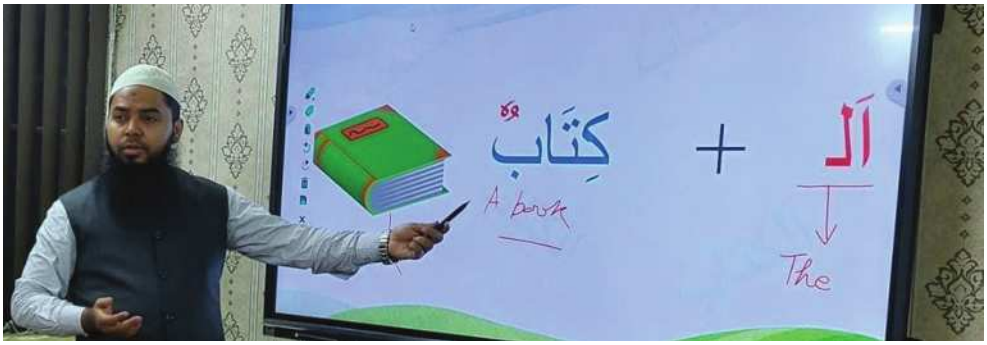
اللغة الأولى بالنسبة إلى ٢٧,٢٧٪ منهم، في حين أن اللغة الأوردية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٢٦,٦٠٪ منهم. ويتحدث ٣٤,٠١٪ منهم اللغة المليبارية في المنزل مع عائلاتهم، في حين يتحدث ١٦,١٦٪ منهم اللغة الأوردية.

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

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

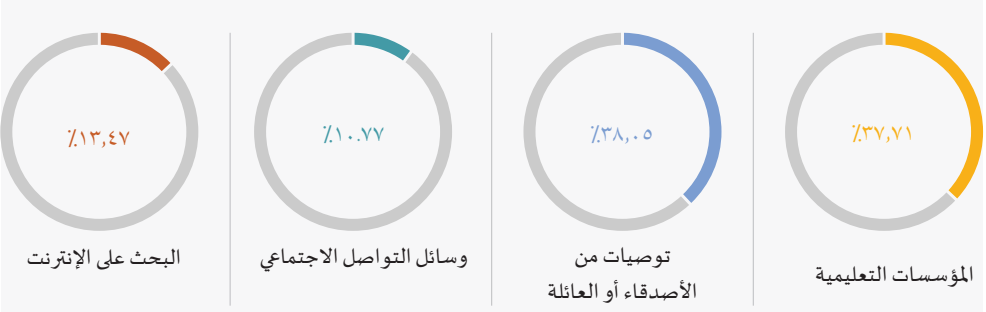


حيث يتبيّن أن ٣٣٪ من الطلبة المشاركين بدؤوا بتعلم اللغة العربية وهم دون السادسة من عمرهم، تليهم الفئة العمرية الأكبر من ١٥ سنة، بنسبة ٢٤,٢٤٪، فالذين تتراوح فئتهم العمرية ما بين ٦ إلى ١٠ سنوات، بنسبة ٢٤,٢٤٪، ثم الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ و١٥ سنة بنسبة ١٨,١٨٪.



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

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



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

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

الجدول ٥,٦: البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

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

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

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

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

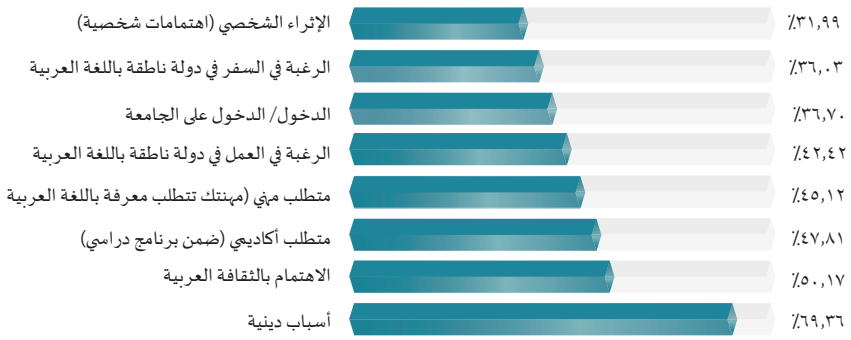
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	٢٧٦	٪٩٢,٩٣
نعم	٢١	٪٧,٠٧
الإجمالي	٢٩٧	٪١٠٠

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

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

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

الشكل ٤,٦: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



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

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

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

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

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

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

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

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

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

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

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

الجدول ٨,٦: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

اللغوية.

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

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

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

الجدول ٩,٦: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

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

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

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

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

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

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

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

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

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

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

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

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

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

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

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية الهند

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

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

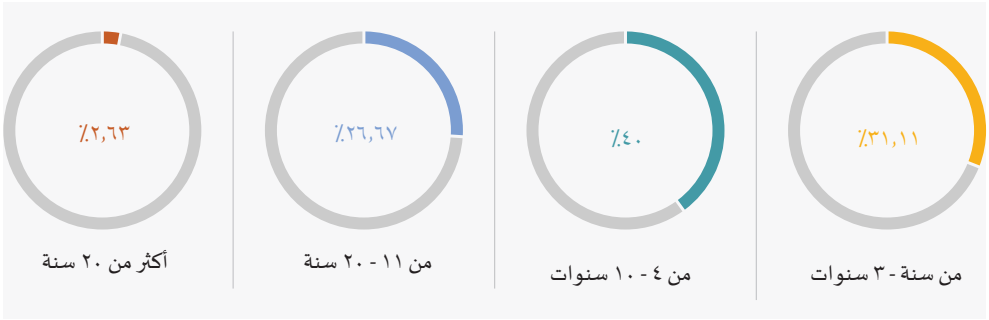
الجدول ١٠,٦: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

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

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

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

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



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

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

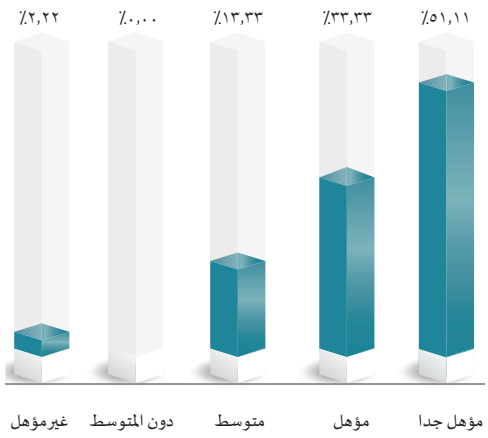
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٦,٦٧٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في الهند لديهم خبرة في المجال تزيد عن ١٠ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٣,٣٣٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين سنة واحدة إلى ٥ سنوات، ونسبة أخرى قدرها ٢٠٪ لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين ٥ و١٠ سنوات.

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

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

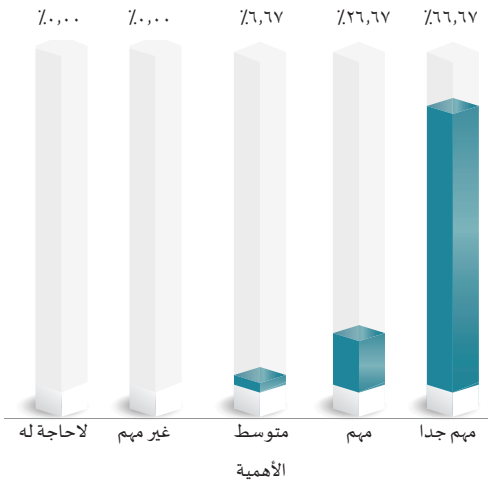
وتبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبرى من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٦٤,٤٤٪، سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين لم يسبق لـ ٣٥,٥٦٪ منهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧,٦: آراء المعلمين حول تأهيلهم العلمي



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

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



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

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

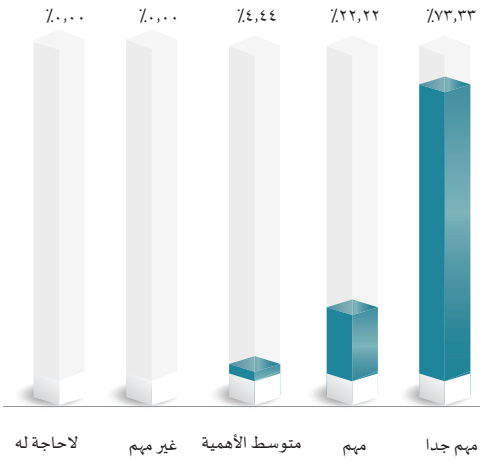
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢٤	٥٣,٣٣٪
نعم	٢١	٤٦,٦٧٪
الإجمالي	٤٥	١٠٠٪

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

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

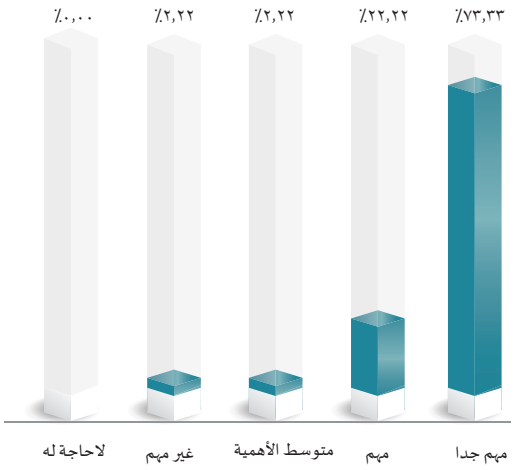
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين المشاركين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

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



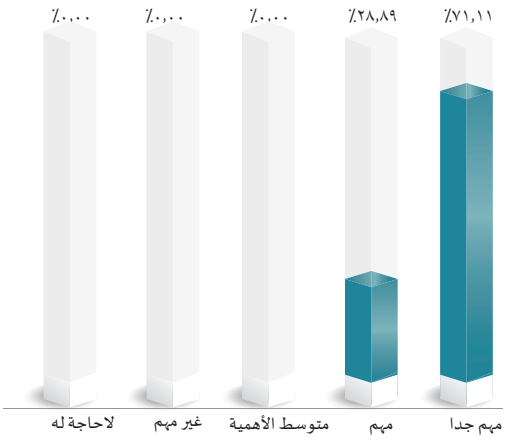
بخصوص أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، رأت نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين، وقدرها ٧٣,٣٣٪، أن المعرفة بها «مهمة جدا»، فيما رأى ٢٢,٢٢٪ منهم أنها «مهمّة»، و٤,٤٤٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

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



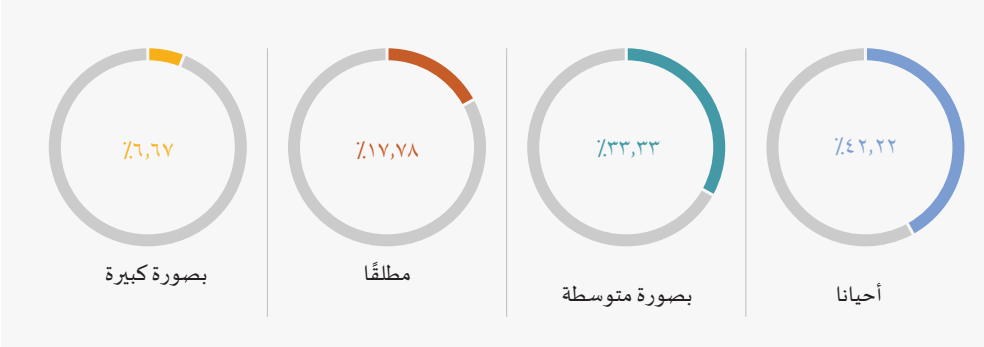
وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى ٧٣,٣٣٪ من أعضاء العينة أنها «مهمة جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٢,٢٢٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ٢,٢٢ ٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية» أو هي «غير مهمة».

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



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

الشكل ١٢,٦: مدى استخدام المعلمين للتقنية



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

الجدول ١٧,٦: توظيف المواقف الحقيقية في أنشطة التدريس

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

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

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

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

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

الجدول ١٩,٦: استخدام المعلمين لإستراتيجيات التعلم التعاوني

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

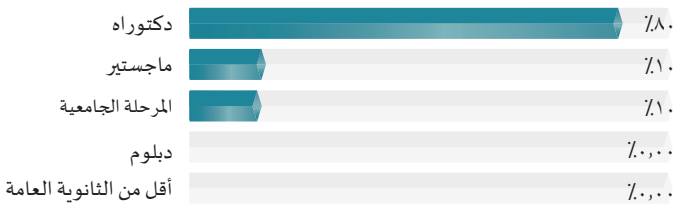
اللغة، التي تبدو مهملة في كثير من المناهج، بسبب التركيز المنصبّ في الغالب على تعليم القواعد والمفردات، وهذا في رأيهم لا يتوافق مع الطرق الحديثة في تعليم اللغة الثانية، كما أنه لا يفيد في تعليم اللغة العربية كما هي مستعملة في حياة المتحدثين بها اليومية.

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

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

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

الشكل ١٤,٦: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



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

الجدول ٢١,٦: تخصصات مديري المؤسسات

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

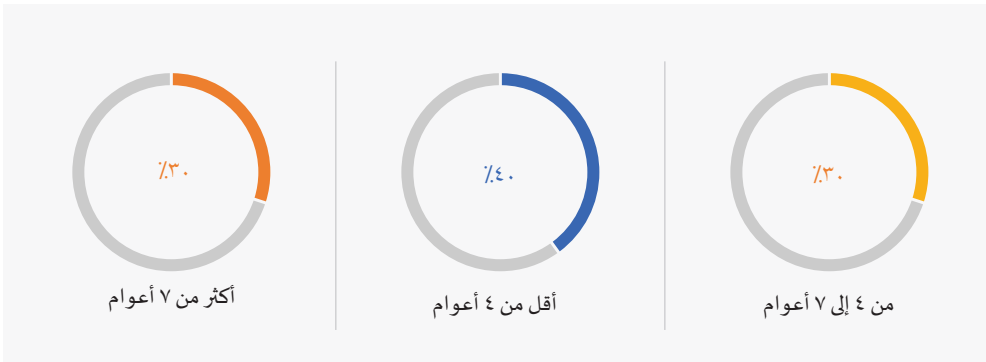
وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٦٠٪ منهم متخصصون في اللغة العربية وآدابها، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل من تخصص التربية والأدب الهندي والهندسة المدنية واللغتين العربية والإسبانية.

الجدول ٢٢,٦: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

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

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

الشكل ١٥,٦: عدد سنوات الخبرة لمديري البرامج

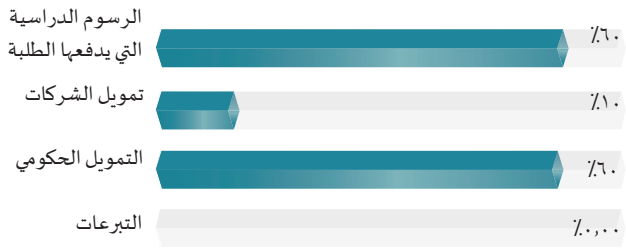


وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٤٠٪ منهم لديهم خبرة في المجال تقلّ عن أربع سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ تتراوح خبرتهم بين ٤ إلى ٧ سنوات، و٣٠٪ منهم أيضًا تزيد خبرتهم في المجال عن ٧ سنوات.

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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

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



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

الجدول ٢٣,٦: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

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

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

الجدول ٢٤,٦: البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

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

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

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

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

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

الشكل ١٧,٦: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج

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

الشكل ١٨,٦: المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج

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

الجدول ٢٦,٦: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

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

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

الشكل ١٩,٦: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي

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

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

الجدول ٢٧,٦: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

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

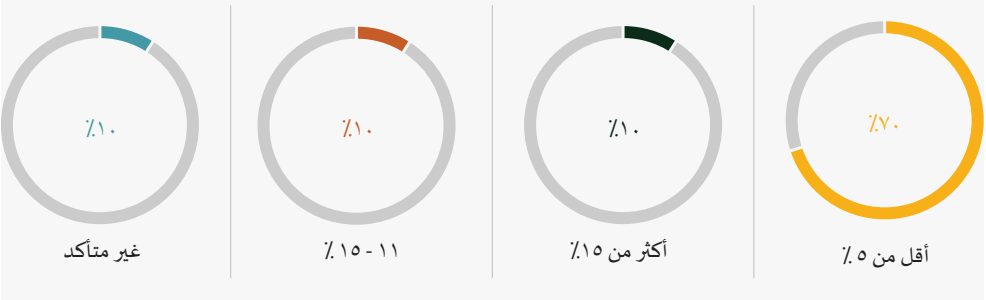
يتضح من الدراسة أن ٣٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في الهند تقدم برامج الانغماس اللُّغوي لطلبتها. وتفاوت الفترة الزمنية لبرامج الانغماس اللُّغوي المتاحة في الهند لتشمل برامج مدتها أقل من ٣ أشهر، أو تمتد بين ٣ أشهر و٦ أشهر، أو بين ٦ أشهر و١٢ شهرا، أو تقتصر على فترة الإجازة الصيفية. وتبين نتائج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

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

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

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

الشكل ٢٠,٦: معدلات التسرب

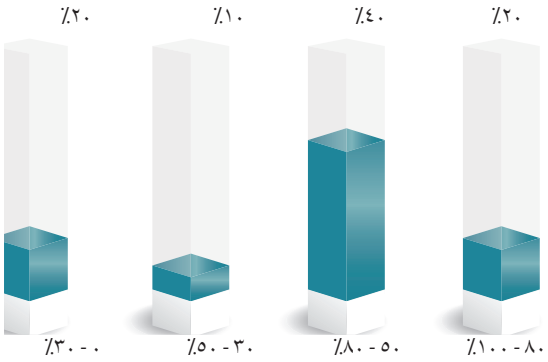


يرى ٧٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين أن نسبة التسرب من برامج اللغة العربية أقل من ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ١٠٪أنها تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪ من الطلبة، أو أكثر من ١٥٪ من الطلبة.

الشكل ٢١,٦: أسباب التسرب الدراسي في البرامج

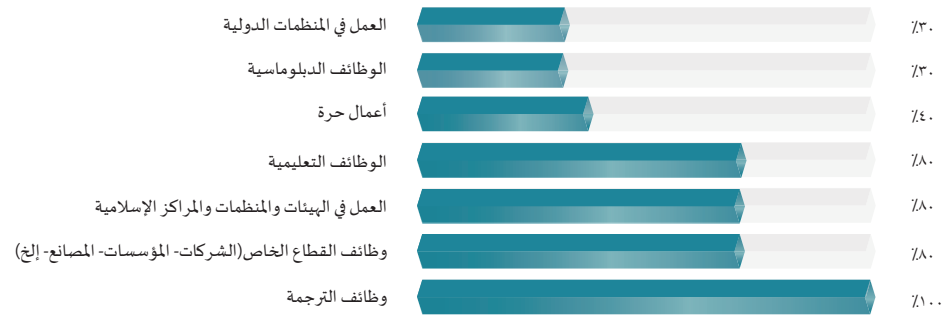
أما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٦٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري أنها مرتبطة بأسباب شخصية، ويرى ٥٠٪ منهم أنها تعود لأسباب مالية، فيما يرى ٢٠٪ منهم أن سببها عدم الاهتمام، ويرى ١٠٪ منهم أنها تعود لصعوبات تعليمية يواجهها الطلبة.

الشكل ٢٢,٦: معدلات توظيف خريجي البرامج



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

الشكل ٢٣,٦: الفرص المهنية المتاحة للخريجين



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابتان «لا أوافق» و«أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٣٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠، بانحراف معياري قدره ١,١١، ونسبة إجماع قدرها ٦٠٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

مملكة ماليزيا الإتحادية

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١٠
المؤسسات

١٠
المديرون

٣٦
المعلمون

١٤٨
الطلاب

المدن المستهدفة

إيبوه | برليس | بينانج

جوهر | سيلانجور | قدح

كلنتن | كوالالمبور

أولًا - نبذة عامة:

تقع دولة ماليزيا في جنوب شرق آسيا وعاصمتها كوالالمبور، وتتألف من شبه جزيرة ماليزيا وجزيرة بورنيو. وتبلغ مساحتها نحو ٣٣٠ ألف كيلو متر مربع، وعدد سكانها نحو ٣٢ مليون نسمة. يقطن ماليزيا أكثر من ٦٠ مجموعة عرقية تتحدث ما يقارب ١٣٣ لغة مختلفة (Eberhard et al., 2024) وتعتنق ديانات متعددة منها الإسلام والبوذية والمسيحية والهندوسية والسيخية (Joshua Project, 2022).

ولغةُ الملايُ هي اللغة الرسمية في ماليزيا. وبالإضافة إليها هناك لغات عديدة، ومنها الإنجليزية التي تُدرَّس مادّةً أساسيةً في نظام التعليم الماليزي. ومن اللغات المستخدمة في ماليزيا أيضًا اللغة الصينية واليابانية والعربية والأردو، وتُستخدم جميعها لغةً ثانية أو لغات أقليات (Lewis et al., ٢٠١٦). وعلى الرغم من أن العربية لا تحظى بالمكانة نفسها التي تحظى بها الإنجليزية في المجتمع الماليزي، فإنها لغة تُستعمَل لأغراض دينية من قبل شريحة كبيرة من المجتمع المسلم (Jassem, 2019)، ويتحدث بها بوصفها لغةً ثانيةً نحو ١٦ ألف شخص (Joshua Project, 2022). وتقاربها اللغة اليابانية التي يتحدث بها نحو ١٥ ألف شخص (Eberhard et al., 2024). ويعدّ عدد المتحدثين بكلتا اللغتين قليلا نسبيا مقارنة باللغات الأجنبية الأخرى السائدة في ماليزيا، كالإنجليزية والصينة. وللغتيْن نظام كتابيّ يختلف تمامًا عن نظام كتابة اللغات السائدة في ماليزيا، مثل لغة الملايُ أو اللغة الإنجليزية أو الصينية (Rethinasamy, 2021). ولهذه الأسباب، يمكن مقارنة أوضاع تدريس اللغة العربية لغةً أجنبية في ماليزيا باللغة اليابانية.

تعدُّ اللغة العربية من اللغات الأجنبية التي دخلت إلى ماليزيا منذ القرون الوسطى عبر الدين والتجارة، وكان لها دور كبير في نشر الإسلام والحضارة العربية هناك. ويشكل المسلمون الماليزيون نحو ٦١٪ من سكان البلاد، ويستخدمون اللغة العربية بدرجة كبيرة في مجالات الدين والثقافة (Gill, 2013). وتدرس العربية في العديد من المدارس والجامعات والمعاهد والمساجد في ماليزيا، مثل جامعة ماليزيا الإسلامية العالميةInternational Islamic University Malaysia، وجامعة ماليزيا للتكنولوجيا Universiti Teknologi Malaysia، ومعهد الريان للدراسات القرآنية والعربية Ar Rayaan Quranic & Arabic Language Training Center.

يعود تاريخ تعليم اللغة العربية في ماليزيا إلى القرن الرابع عشر الميلادي، مع دخول الإسلام إلى الأرخبيل، وقد أشار ابن بطوطة إلى أنه زار ملقا Malacca عام ١٣٤٥م، وهو في طريقه إلى

الصين، وكانت المدينة تعجّ بالإسلام الشافعي (سمن، ٢٠١٩). لكن تعليم العربية لغةً أجنبية بالمعنى الحديث بدأ بعد استقلال ماليزيا عام ١٩٥٧ (سامه، ٢٠١٩). وكان للمدارس الإسلامية دور كبير في ذلك، باعتبار أن تعليم العربية أساسي لتعليم القرآن الكريم والعلوم الإسلامية (الحاج، ٢٠١٧).

بعد الاستقلال، تبنت الحكومة الماليزية سياسة تعزيز الهوية الإسلامية للبلاد، فأُدخِلت اللغة العربية ضمن المناهج الدراسية في بعض المدارس الحكومية. وكان الهدف من ذلك توفير فرص عمل للمواطنين في العالم العربي (الحاج، ٢٠١٧). في الوقت نفسه، أُنشِئت أقسام للغة العربية في العديد من الجامعات الماليزية، مثل الجامعة الإسلامية العالمية، وجامعة مالايا، لتقديم برامج بكالوريوس وماجستير ودكتوراه في اللغة العربية وآدابها (يعقوب ١، ٢٠١٧). ولم يقتصر تعليم اللغة العربية على المؤسسات الرسمية، بل امتد ليشمل المعاهد والمراكز الثقافية العربية، كمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة ملايا، الذي يقدم دورات لتعليم اللغة العربية للكبار والأطفال (العوضي، ٢٠١٦).

تتنوع دوافع الماليزيين إلى تعلم اللغة العربية، فهي لغة متجذّرة في تاريخهم العريق وثقافتهم الإسلامية الغنية. والإسلام، الذي يشكل الديانة الرئيسة في ماليزيا، يجعل من تعلم اللغة العربية ضرورة دينية لفهم القرآن الكريم وأداء العبادات بشكل صحيح (إبراهيم ٢، ٢٠١٧). ولا يقتصر دور العربية على الجانب الديني فحسب، بل يمتد إلى التراث الثقافي الغني الذي تحمله، فقد كانت لغة العلم والمعرفة في ماليزيا لقرون طويلة. لذا، فإن تعلُّم العربية وسيلة للتواصل مع هذا التراث والحفاظ عليه (موهيندو، ٢٠١٠). علاوة على ذلك، تنهض اللغة العربية بدور مهمّ في تعزيز العلاقات السياسية والاقتصادية والثقافية بين ماليزيا والدول العربية والإسلامية؛ فتعلّم اللغة العربية يسهل التواصل والتعاون مع هذه الدول، ويسهم في تعزيز التفاهم المشترك بين الشعوب (آدم، ٢٠١٣: يعقوب ٢، ٢٠١٧). كما يفتح أبوابًا واسعة أمام أبناء ماليزيا لفرص العمل في مجالات متنوعة كالتعليم والترجمة والسياحة والدبلوماسية، نظرًا إلى الطلب المتزايد على المتحدثين باللغة العربية في ماليزيا (شيك، ٢٠١٧: آدم، ٢٠١٣). بالإضافة إلى ذلك، يتيح إتقان اللغة العربية للطلبة الماليزيين فرصة الحصول على منح دراسية للدراسة في جامعات عربية مرموقة؛ مما يسهم في تطويرهم الأكاديمي والمهني (سمن، ٢٠١٩: يعقوب ١، ٢٠١٧). ويعكس تعلم اللغة العربية في ماليزيا أخيرًا التزام البلاد بتعزيز التنوع اللُّغوي والثقافي، وتقديرها لأهمية اللغات الأجنبية في عالمنا المعاصر (التنقاري، ٢٠١٧).

وعلى الرغم من المكانة الدينية والثقافية المرموقة للغة العربية في ماليزيا، والجهود المبذولة لتعزيز حضورها في ماليزيا، فإن تعلُّمها لغةً أجنبية يواجه تحديات عديدة. فنقص الموارد التعليمية، مثل الكتب المدرسية والمناهج الحديثة والمعلمين المؤهلين، يؤثر سلبًا في جودة التعليم ويجعل من الصعب على الطلبة تحقيق مستوى متقدم من الإجادة (الحاج ١، ٢٠١٧). علاوة على ذلك، يركز التعليم في ماليزيا بشكل كبير على اللغة العربية الفصحى على حساب اللهجات العربية المختلفة المستخدمة في العالم العربي، وهذا يجعل من الصعب على المتعلمين التواصل بفعالية مع الناطقين بالعربية وفهم الثقافات العربية المتنوعة (الحاج ٢، ٢٠١٧). يضاف إلى ذلك قلة فرص ممارسة اللغة خارج الفصول الدراسية؛ مما يعوق تطوير الطلاقة اللغوية ومهارات التواصل الفعّال (كاما، ٢٠٠٧). وبالرغم من أهمية اللغة العربية الدينية والثقافية، فإن مكانتها في سوق العمل الماليزي لا تزال محدودة؛ مما يقلل من دافعية بعض المتعلمين لدراستها (العوضي، ٢٠١٦). كما أن تأثير الاستعمار البريطاني لا يزال حاضرًا في نظام التعليم الماليزي؛ حيث يظل التركيز الأكبر على اللغة الإنجليزية؛ مما يحدّ من فرص تعلم اللغة العربية (البحاروم، وكاما، ٢٠١٧). ويواجه متعلمو اللغة العربية في ماليزيا صعوبة في فهم الثقافة العربية وسياقاتها المختلفة؛ مما يؤثر في قدرتهم على التواصل بفعالية وفهم النصوص الأدبية والدينية (مصطفى، ٢٠١١). يضاف إلى ذلك قلة استخدام وسائل التقنية في تعليم اللغة العربية، وهذا يؤثر سلبا في إقبال المتعلمين على دراستها (شهرير، ٢٠١٧).

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ماليزيا من حيث المؤسسات القائمة عليها ورسالتها وأهدافها وبرامجها ومواردها وخصائصها التنظيمية والإدارية والمالية، كما نرصد ظروف الطلبة ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية، وآراءهم حول تلك البرامج، وكذلك المدرسين العاملين في تلك البرامج ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وآراءهم حول طرق التدريس وظروف عملهم من النواحي الإدارية والوظيفية. وتتضمن الدراسة كذلك وقفاتٍ مع مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ماليزيا، لمعرفة تخصصاتهم الأكاديمية ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، ونستقصي آراءهم حول ظروف عمل مؤسساتهم من النواحي المالية والإدارية والتعليمية ومختلف الجوانب التي تخص تعليم اللغة العربية في ماليزيا. هذا، وتتخلل هذه الدراسةَ سلسلةٌ من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة ومن أعضاء الطاقميْن التعليمي والإداري، نوقشت خلالها جملة من القضايا والمقترحات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية في ماليزيا. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة؛ أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في مملكة ماليزيا الإتحادية

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

١. رسالة المؤسسات:

تنوعت رسالة المؤسسات التي تقدم برامج لتدريس اللغة العربية في ماليزيا. فقد ذكرت إحدى المؤسسات أن رسالتها تتمثل في نشر اللغة العربية والدراسات الإسلامية. وذكرت خمس مؤسسات أن رسالتها تتمحور حول نشر الدعوة الإسلامية والعلم وتحقيق رسالة التقوى والإيمان. وذكرت ثلاث مؤسسات أن رسالتها تتمثل في تطوير المعرفة والتبادل الفكري وخلق بيئة تعليمية بحثيّة تخدم المجتمع وتحافظ على القيم الأخلاقية في ماليزيا. وأفادت المؤسسة العاشرة أن رسالتها تتمثل في خلق مؤسسة تعليمية تنافسية عالمية تسهم في صناعة أمة متحضرة.

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ماليزيا انطلاقًا من رسالة كل مؤسسة، ويمكن إجمال تلك الأهداف في الآتي:

أ. نشر العلم والمعرفة.

ب. تنشئة الأبناء على المنهج الإسلامي القويم.

ج. تكوين جيل مؤهل من الشباب المسلم في مجال التعليم والبحث العلمي وترسيخ قيم المواطنة الصالحة والتنمية المستدامة.

د. تخريج العلماء المؤهلين في مجال الدعوة الإسلامية.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في مملكة ماليزيا الإتحادية

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغةً ثانية في ماليزيا بين جامعات، ومدارس، ومراكز لتعليم اللغة. وفي الجدول (١,٧) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١,٧ : برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلبة المسجَّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمُها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملًا
			إناث	ذكور				
جامعة	٢٠٠٨	معتمدة	٤٤	٦٢	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام/ بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	٢٠١٣	معتمدة	١٠	٢٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة دبلوم/ بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	٢٠١٩	معتمدة	١٥	٢٥	أكثر من ٥٠ طالبًا	بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	١٩٤٥	معتمدة	٢٠٠	٢٥٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة الثانوية العربية	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	١٩٩٢	معتمدة	٥٩	٩٧	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة الثانوية العربية	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	٢٠١٦	معتمدة	١٠	١٢	أقل من عشرة طلاب	شهادة الثانوية العربية الماليزية	ثلاثة شهور	أكثر من سنتين
مركز لغة	١٩٨٧	معتمدة	٥	١٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	١٩٨٩	معتمدة	٢٠	١٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠١٠	معتمدة	١٤	٢٥	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة دبلوم	فصلي	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠٢٠	غير معتمدة	١٢	١٨	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	شهري	أكثر من سنتين

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

بيّنت الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ماليزيا معتمَدة أكاديميًّا بنسبة ٩٠٪. وبيّنت كذلك أن أعداد الطلبة المسجلين في البرامج المنفذة من قبل الجامعات والمدارس الإسلامية ومراكز تعليم اللغة متباينة. فعدد الطلبة الذكور المسجلين حاليًا يتراوح بين ١٠ طلاب و٢٥٠ طالبًا، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ٥ طالبات و٢٠٠ طالبة. وأما متوسط أعداد الخريجين من برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فتبيّن نتائج الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٣٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أنها تتراوح بين ٢٠ و٥٠ طالبًا، أو تزيد عن ٥٠ طالبًا، فيما تتراوح الأعداد بين ١٠ و٢٠ طالبًا، أو تقدر بأقل من عشرة طلاب بالنسبة إلى ٢٠٪ منهم.

وأما الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها تلك المؤسَّسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٣٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة الثانوية العربية الماليزية، وتمنح أيضًا ٣٠٪ منها شهادة البكالوريوس/ الماجستير / الدكتوراه، في حين لا تمنح ١٠٪ منها أي شهادة. وتتبع ٨٠٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، فيما تتبع ١٠٪ منها النظام الشهري. وتستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية لأكثر من سنتين في ٩٠٪ من المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متفاوتة. فقد ذكرت إحدى المؤسسات أن سياستها اللغوية تنص على اعتماد اللغة العربية دون غيرها في التدريس والتواصل داخل المؤسسة. وذكرت مؤسسة أخرى أن اللغة الملاوية هي اللغة المعتمدة لديها. فيما أفادت بقية المؤسسات أن اللغات المعتمدة لديها هي اللغة الملاوية، والإنجليزية، والعربية.

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

الجدول ٢,٧: الاختبارات المعيارية في المؤسسات المشاركة

اختبار تحديد مستوى اللغة العربية	
عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٤	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٢	٢
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
٢	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٢	٠
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٤	

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

ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,٧) بيان للنتائج:

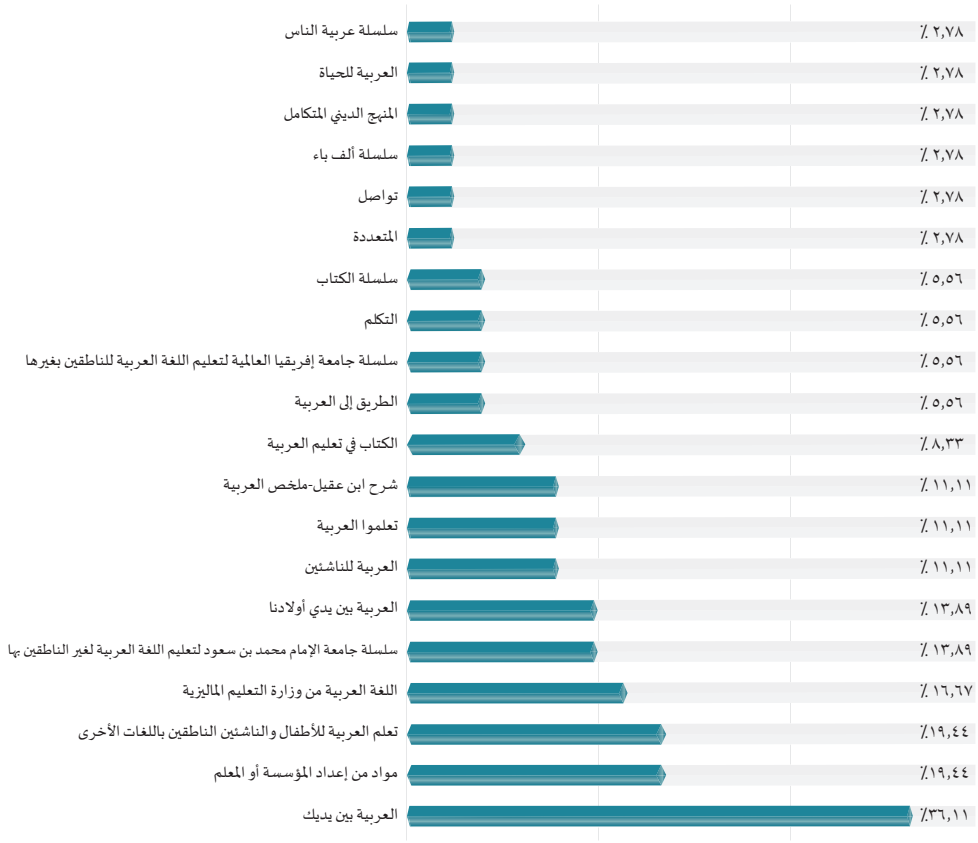
الجدول ٣,٧: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة	
	نعم	لا
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٢	٨
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٥	٥
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٩	١
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٨	٢

حيث يتبيّن أن ٨٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ماليزيا ليس فيها معمل لغوي، وأن ٥٠٪ منها لا يوجد فيها معمل للحاسب الآلي، لكن هناك مكتبات في ٩٠٪ من تلك المؤسسات، فيما تتوافر الوسائل التعليمية في ٨٠٪ منها.

ونظرت الدراسة كذلك في الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١,٧) بيان للنتائج:

الشكل ١,٧: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



وفقًا للشكل (١,٧)، تبيّن نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا في مؤسسات تعليم اللغة العربية في ماليزيا كتاب «العربية بين يديك» بنسبة قدرها ٣٦,١١٪»، يليها «موادّ من إعداد المؤسسة» وكتاب «تعلم العربية للأطفال والناشئين الناطقين باللغات الأخرى» بنسبة متساوية قدرها ١٩,٤٤٪ لكل منهما، ثم كتاب «اللغة العربية من إعداد وزارة التعليم الماليزية»، بنسبة ١٦,٦٧٪، ف«سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، وكتاب «العربية بين يديْ أولادنا»، بنسبة متساوية قدرها ١٣,٨٩٪ لكل منهما، ثم كتاب «العربية للناشئين» وكتاب «تعلموا العربية» و«شرح ابن عقيل - ملخص العربية» بنسبة متساوية قدرها ١١,١١٪ لكل منها. ومن الكتب المستعملة أيضًا «الكتاب في تعليم العربية»

بنسبة ٨,٣٣ ٪، ثم «سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين»، وكتاب «التكلم»، و«سلسلة الكتاب»، و«الطريق الي العربية»، بنسبة متساوية قدرها ٥,٥٦٪ لكل منها. وهناك مجموعة من الكتب الأخرى مستعملة بنسبة ضئيلة قدرها ٢,٧٨ ٪ لكل منها.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في مملكة ماليزيا الإتحادية:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ١٤٨ طالبًا وطالبة من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في ماليزيا.

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ماليزيا، وعددهم ١٤٨ طالبًا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,٧: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٨٧	٪ ٥٨,٧٨
	أنثى	٦١	٪ ٤١,٢٢
	الإجمالي	١٤٨	٪ ١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٠	٪ ٠,٠٠
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٠	٪ ٠,٠٠
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٧٣	٪ ٤٩,٣٢
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	٦٨	٪ ٤٥,٩٥
	أكثر من ٢٤ عامًا	٧	٪ ٤,٧٣
	الإجمالي	١٤٨	٪ ١٠٠
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٠	٪ ٠,٠٠
	المتوسطة	١٥	٪ ١٠,١٤
	الثانوية	٥٩	٪ ٣٩,٨٦
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٧١	٪ ٤٧,٩٧
	دراسات عليا	١	٪ ٠,٦٨
	لا يدرس	٢	٪ ١,٣٥
	الإجمالي	١٤٨	٪ ١٠٠
الجنسية	ماليزيا	١٤١	٪ ٩٥,٢٧
	نيجيريا	٤	٪ ٢,٧٠
	إندونيسيا	٢	٪ ١,٣٥
	السودان	١	٪ ٠,٦٨
	الإجمالي	١٤٨	٪ ١٠٠

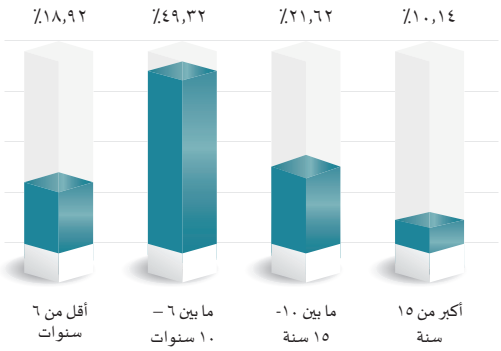
البلاد الأصلية	ماليزيا	١٣٤	٪٩٠,٥٤
	نيجيريا	٤	٪٢,٧٠
	إندونيسيا	٣	٪٢,٠٣
	اليمن	٢	٪١,٣٥
	السعودية	١	٪٠,٦٨
	الصين	١	٪٠,٦٨
	السودان	١	٪٠,٦٨
	مصر	١	٪٠,٦٨
	ساما باجاو	١	٪٠,٦٨
	الإجمالي	١٤٨	٪١٠٠
اللغة الأولى	اللغة الماليزية	١١٦	٪٧٨,٣٨
	اللغة العربية	١٧	٪١١,٤٩
	اللغة الماليزية والعربية	٣	٪٢,٠٣

فبالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين كما يرصدها الجدول (٤,٧)، فقد توزعوا إلى ثلاث فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الشباب من ١٥ إلى ١٩ عامًا وذلك بنسبة ٤٩,٣٢٪، تليها فئة الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٠ و٢٤ عامًا بنسبة ٤٥,٩٥٪، ثم فئة الفتيان والفتيات الأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ٤,٧٣٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطلاب الذكور وذلك بنسبة ٥٨,٧٨٪ مقارنة بنسبة الطالبات التي بلغت ٤١,٢٢٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة الجامعية مثّلوا الأغلبية بنسبة ٤٧,٩٧٪، مقارنة بطلبة المرحلة الثانوية الذين مثّلوا ٣٩,٨٦٪ من المشاركين.

ويتضح من إجابات المشاركين أن ٩٥,٢٧٪ منهم يحملون الجنسية الماليزية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلّة منهم. وقد أفاد ٧٨,٣٨٪ من الطلبة المشاركون على أن اللغة الملاوية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٧٦,٣٥٪ منهم مع عائلاتهم. في حين يتحدث ٨,١١٪ من الطلبة المشاركين اللغة العربية في المنزل مع عائلاتهم.

وفي الشكل (٢,٧) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أوّل ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية:

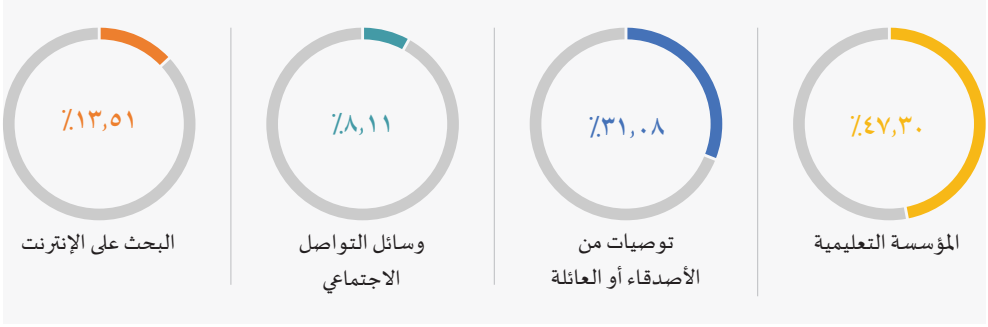
الشكل ٢,٧: سن الدارسين عند بداية تعلم اللغة العربية



حيث يتبيّن أن ٤٩,٣٢٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا بتعلم اللغة العربية في سن تتراوح بين ٦ و١٠ سنوات، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ و١٥ سنة بنسبة ٢١,٦٢٪، فالذين هم دون السادسة من عمرهم بنسبة ١٨,٩٢٪، ثم فئة الذين بدؤوا بتعلم اللغة العربية وقد تجاوزوا ١٥ سنة من عمرهم بنسبة ١٠,١٤٪.

وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناء على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,٧):

الشكل ٣,٧: وسيلة معرفة الدارسين بشأن البرامج الملتحقين بها حاليًّا



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن جهود المؤسسة التعليمية جاءت في الصدارة بنسبة ٤٧,٣٠٪، ثم توصيات الأصدقاء بنسبة ٣١,٠٨٪، فالبحث عبر الإنترنت بنسبة ١٣,٥١٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ٨,١١٪.

وتظهر الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من هذه البرامج ليست مجانية وإنما هي بمقابل مدفوع، مثلما يظهر في الشكل (٤,٧):

الشكل ٤,٧ : البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

يظهر من الشكل (٤,٧) أن النسبة الكبرى من برامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا، وقدرها ٧٩,٧٣٪، هي بمقابل مدفوع، في حين أنها بمنحة دراسية بالنسبة إلى ١٥,٥٤٪ من الطلبة المشاركين، وهي مجانية بالنسبة إلى ٤,٧٣٪ منهم.

الجدول ٥,٧: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	١٣٩	٪٩٣,٩٢
نعم	٩	٪٦,٠٨
الإجمالي	١٤٨	٪١٠٠

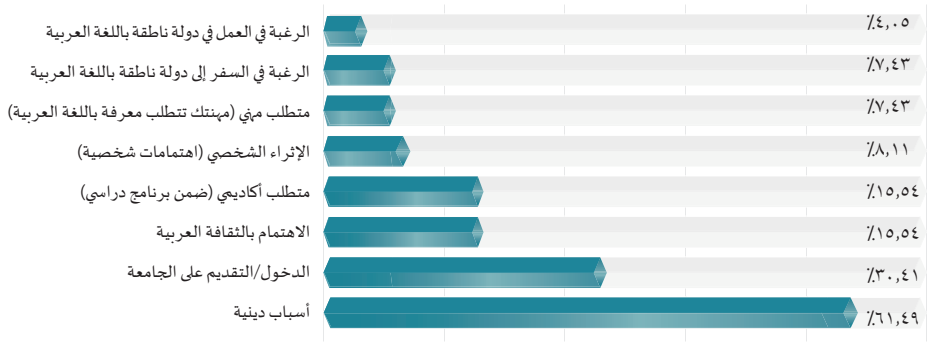
ويظهر في الجدول البياني (٥,٧) أن ٩٣,٩٢٪ من الطلبة المشاركين لم يسبق لهم المشاركة في برامج التبادل الطلابي (الانغماس اللغوي).

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديدهم لتلك الأسباب، لكن عوامل الدين جاءت في المقدمة، بنسبة ٦١,٤٩٪، ثم الحاجة إلى التقديم على الجامعة بنسبة ٣٠,٤١٪، فالاهتمام بالثقافة العربية، والحاجة لدراسة اللغة العربية كمتطلب أكاديمي، بنسبة متساوية قدرها

١٥,٥٤٪ لكل منهما، ثم دوافع الإثراء الشخصي بنسبة ٨,١١ ٪، فالرغبة في السفر إلى دولة عربية والمتطلب المهني، بنسبة متساوية قدرها ٧,٤٣٪ لكل منهما، والرغبة في السفر للعمل في إحدى الدول العربية بنسبة ٤,٠٥٪، مثلما يظهر في الشكل (٥,٧):

الشكل ٥,٧: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



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

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

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	T-TEST	اتجاه العينة
١	للغة العربيّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي	٦٧	٧٢	٩	٠	٠	١٤٨	٤,٣٩	٠,٣٦	٠,٦	٨٧,٨٤٪	٢٨,٢١	أوافق بشدّة
		٤٥,٢٧٪	٤٨,٦٥٪	٦,٠٨٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية	٧٤	٦٢	٨	٢	٢	١٤٨	٤,٣٨	٠,٥٩	٠,٧٧	٨٧,٥٧٪	٢١,٨٨	أوافق بشدّة
		٥٠٪	٤١,٨٩٪	٥,٤١٪	١,٣٥٪	١,٣٥٪	١٠٠٪						
٣	يعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي	٦٤	٦٨	١٢	٤	٠	١٤٨	٤,٣	٠,٥٣	٠,٧٣	٨٥,٩٥٪	٢١,٦	أوافق بشدّة
		٤٣,٢٤٪	٤٥,٩٥٪	٨,١١٪	٢,٧٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي	٤٨	٨٠	١٦	٤	٠	١٤٨	٤,١٦	٠,٥١	٠,٧٢	٨٣,٢٤٪	١٩,٧١	أوافق
		٣٢,٤٣٪	٥٤,٠٥٪	١٠,٨١٪	٢,٧٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل	٣٠	٦٩	٢٤	٢٢	٣	١٤٨	٣,٦٨	١,٠٤	١,٠٢	٧٣,٦٥٪	٨,١٣	أوافق
		٢٠,٢٧٪	٤٦,٦٢٪	١٦,٢٢٪	١٤,٨٦٪	٢,٠٣٪	١٠٠٪						

ففي الجانب الثقافي، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٨,٦٥٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٤٥,٢٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٧,٨٤٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٩، وانحراف معياري قدره ٠,٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

ويظهر من الجدول (٦,٧) أن الدين من الدوافع الرئيسة لتعلم اللغة العربية في ماليزيا؛ إذ لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٤١,٨٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٧,٥٧٪، بمتوسط حسابي قدره ٤,٣٨، وانحراف معياري قدره ٠,٧٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة بشدة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في ماليزيا.

وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٤٥,٩٥٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٤٣,٢٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,٩٥٪، بمتوسط حسابي قدره ٤,٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين في مجال الدراسة والمهنة.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٥٤,٠٥٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٢,٤٣٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٣,٢٤٪، بمتوسط حسابي قدره ٤,١٦، وانحراف معياري قدره ٠,٧٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن إتقان مهارات اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين عامل مهم في تعزيز تطورهم الوظيفي في ماليزيا.

وعن أهمية تعلم اللغة العربية ودورها في سوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٤٦,٦٢٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٠,٢٧٪ ثم الإجابة (محايد) بنسبة ١٦,٢٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٣,٦٥٪، بمتوسط حسابي قدره ٣,٦٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في ماليزيا من وجهة نظر الطلبة المشاركين.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٧,٧) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في ماليزيا؛ وذلك من خلال ١٦ سؤالًا تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية.

الجدول ٧,٧ : اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	٦٣	٦٩	١٦	٠	٠	١٤٨	٤,٣٢	٠,٤٣	٠,٦٦	٨٦,٣٥٪	٢٤,٣٥	راضٍ جدًّا
		٤٢,٥٧٪	٤٦,٦٢٪	١٠,٨١٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٦٦	٥٩	٢٢	١	٠	١٤٨	٤,٢٨	٠,٥٤	٠,٧٤	٨٥,٦٨٪	٢١,٢٢	راضٍ جدًّا
		٤٤,٥٩٪	٣٩,٨٦٪	١٤,٨٦٪	٠,٦٨٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية	٥٠	٧٨	١٧	٣	٠	١٤٨	٤,١٨	٠,٥	٠,٧١	٨٣,٦٥٪	٢٠,٣٢	راضٍ
		٣٣,٧٨٪	٥٢,٧٠٪	١١,٤٩٪	٢,٠٣٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
٤	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويَّة وتقدُّمي بنَّاءَة.	٤٣	٨٦	١٨	١	٠	١٤٨	٤,١٦	٠,٤٢	٠,٦٤	٨٣,١١٪	٢١,٨١	راضٍ
		٢٩,٠٥٪	٥٨,١١٪	١٢,١٦٪	٠,٦٨٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	أنا راضٍ تمامًا عن بيئة الفصل الدِّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٥٠	٧٧	١٧	٢	٢	١٤٨	٤,١٦	٠,٦	٠,٧٨	٨٣,١١٪	١٨,٠٧	راضٍ
		٣٣,٧٨٪	٥٢,٠٣٪	١١,٤٩٪	١,٣٥٪	١,٣٥٪	١٠٠٪						
٦	المرافق العامّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة.	٤٦	٧٨	٢٣	١	٠	١٤٨	٤,١٤	٠,٤٧	٠,٦٩	٨٢,٨٤٪	٢٠,١٩	راضٍ
		٣١,٠٨٪	٥٢,٧٠٪	١٥,٥٤٪	٠,٦٨٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٧	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا.	٤٠	٨٩	١٧	٢	٠	١٤٨	٤,١٣	٠,٤٢	٠,٦٥	٨٢,٥٧٪	٢١,١	راضٍ
		٢٧,٠٣٪	٦٠,١٤٪	١١,٤٩٪	١,٣٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٨	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٣٦	٩٥	١٦	١	٠	١٤٨	٤,١٢	٠,٣٦	٠,٦	٨٢,٤٣٪	٢٢,٦٢	راضٍ
		٢٤,٣٢٪	٦٤,١٩٪	١٠,٨١٪	٠,٦٨٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٩	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلبة.	٤٤	٧٦	٢٧	١	٠	١٤٨	٤,١	٠,٥	٠,٧	٨٢,٠٣٪	١٩,٠١	راضٍ
		٢٩,٧٣٪	٥١,٣٥٪	١٨,٢٤٪	٠,٦٨٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
١٠	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة.	٤٦	٧٧	١٩	٤	٢	١٤٨	٤,٠٩	٠,٦٦	٠,٨١	٨١,٧٦٪	١٦,٢٧	راضٍ
		٣١,٠٨٪	٥٢,٠٣٪	١٢,٨٤٪	٢,٧٠٪	١,٣٥٪	١٠٠٪						
١١	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم.	٣٨	٨٨	١٨	٢	٢	١٤٨	٤,٠٧	٠,٥٥	٠,٧٤	٨١,٣٥٪	١٧,٥١	راضٍ
		٢٥,٦٨٪	٥٩,٤٦٪	١٢,١٦٪	١,٣٥٪	١,٣٥٪	١٠٠٪						
١٢	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية	٣٧	٨٣	٢٣	٤	١	١٤٨	٤,٠٢	٠,٥٧	٠,٧٦	٨٠,٤١٪	١٦,٣٨	راضٍ
		٢٥٪	٥٦,٠٨٪	١٥,٥٤٪	٢,٧٠٪	٠,٦٨٪	١٠٠٪						
١٣	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية	٣١	٨٢	٣٣	٢	٠	١٤٨	٣,٩٦	٠,٤٨	٠,٧	٧٩,١٩٪	١٦,٧٦	راضٍ
		٢٠,٩٥٪	٥٥,٤١٪	٢٢,٣٠٪	١,٣٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
١٤	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	٣٠	٨٧	٢٥	٦	٠	١٤٨	٣,٩٥	٠,٥٣	٠,٧٣	٧٩,٠٥٪	١٥,٨٩	راضٍ
		٢٠,٢٧٪	٥٨,٧٨٪	١٦,٨٩٪	٤,٠٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
١٥	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	٣٧	٧٢	٢٠	١٩	٠	١٤٨	٣,٨٦	٠,٨٨	٠,٩٤	٧٧,١٦٪	١١,١٣	راضٍ
		٢٥٪	٤٨,٦٥٪	١٣,٥١٪	١٢,٨٤٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
١٦	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويَّة (مثل معامل لمهارات اللغة).	٣٢	٧٢	٢٣	١٦	٥	١٤٨	٣,٧٤	١,٠٤	١,٠٢	٧٤,٨٦٪	٨,٨٥	راضٍ
		٢١,٦٢٪	٤٨,٦٥٪	١٥,٥٤٪	١٠,٨١٪	٣,٣٨٪	١٠٠٪						

فأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٤٦,٦٢٪، تليها الإجابة (راضٍ جدًّا) بنسبة ٤٢,٥٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٦,٣٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٢، وانحراف معياري قدره ٠,٦٦. وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدا»؛ مما يدل على رضا الطلبة الشديد عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في ماليزيا.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ جدًّا» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٤,٥٩٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٩,٨٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٥,٦٨٪، بمتوسط حسابي قدره ٤,٢٨، وانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في ماليزيا.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين بشأن الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٢,٧٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٣,٧٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١١,٤٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٣,٦٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٨، وانحراف معياري قدره ٠,٧١. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في ماليزيا.

وبخصوص رأي الطلبة حول تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٨,١١٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٩,٠٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٢,١٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٣,١١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٦، وانحراف معياري قدره ٠,٦٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٢,٠٣٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٣,٧٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١١,٤٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٣,١١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٦، وانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في ماليزيا، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٢,٧٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣١,٠٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٥,٥٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٨٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٤، وانحراف معياري قدره ٠,٦٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في ماليزيا.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٠,١٤٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٧,٠٣٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١١,٤٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٥٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٣، وانحراف معياري قدره ٠,٦٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في ماليزيا، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٦٤,١٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جدا» بنسبة ٢٤,٣٢٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٠,٨١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٤٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٢، وانحراف معياري قدره ٠,٦٠، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من معلميهم في برامج اللغة العربية في ماليزيا.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة وبلغت ٥١,٣٥٪، وتليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٩,٧٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٠٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١، وانحراف معياري قدره ٠,٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدلّ على رضا الطلبة عن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في ماليزيا.

وأما عن مدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٢,٠٣٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣١,٠٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٢,٨٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٧٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٩، وانحراف معياري قدره ٠,٨١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين «راضون» عن المنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة في ماليزيا.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين عن مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٩,٤٦٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٥,٦٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٣٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٧، وانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن دروس الدعم والمتابعة المخصصة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلّمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٦,٠٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٥,٥٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٤١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٢، وانحراف معياري قدره ٠,٧٦. وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا.

وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة المشاركين من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٥٥,٤١٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٢,٣٠٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٠,٩٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,١٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٦، وانحراف معياري قدره ٠,٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في ماليزيا وتوافقها مع أهدافهم.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية لطلبة البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٨,٧٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٠,٢٧٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٦,٨٩٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٠٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٥، وانحراف معياري قدره ٠,٧٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في ماليزيا.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة، وقدرها ٤٨,٦٥٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,١٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في ماليزيا ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٨,٦٥٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢١,٦٢٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٥,٥٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٤,٨٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٤، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين بشأن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها.

٤. اللغة العربية في حياة الطلبة اليومية:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكناهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٨,٧) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٨,٧: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	١٤٢	٦	١٤٨
		٪ ٩٥,٩٥	٪ ٤,٠٥	٪ ١٠٠
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	١٣٠	١٨	١٤٨
		٪ ٨٧,٨٤	٪ ١٢,١٦	٪ ١٠٠
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسْكُنُ؟	٦١	٨٧	١٤٨
		٪ ٤١,٢٢	٪ ٥٨,٧٨	٪ ١٠٠
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	٧٢	٧٦	١٤٨
		٪ ٤٨,٦٥	٪ ٥١,٣٥	٪ ١٠٠
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	٦٣	٨٥	١٤٨
		٪ ٤٢,٥٧	٪ ٥٧,٤٣	٪ ١٠٠

فيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٩٥,٩٥٪، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ٤,٠٥٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى ٨٧,٨٤٪ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ١٢,١٦٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٥٨,٧٨٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ٤١,٢٢٪، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث يسكنون، أجاب ٥١,٣٥٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية؛ أي ما ٤٨,٦٥٪، أن الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة متاح بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم، فقد أجاب ٥٧,٤٣٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية؛ أي ما نسبته ٤٢,٥٧٪ من الطلبة المشاركين أن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

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

أظهرت إجابات الطلبة المشاركين رضاهم التام عن تجربتهم بشكل عام في برامج اللغة العربية التي يدرسون فيها، وذكروا أن ذلك ناتج عن عدد من الأمور، منها: تطوّر مستواهم اللُّغوي في البرنامج، وتطورهم في المواد الدينية والعلوم الشرعية، لا سيما قراءة القرآن وفهمه وتفسيره. وبيّن بعضهم أن تعامل المعلمين ودعمهم لهم ومساعدتهم في مواجهة الصعوبات التي تواجههم في أثناء التعلم تجعلهم يشعرون بالرضا عن تلك البرامج. وذكر آخرون أن الفوائد التي حصلوا عليها بشكل عام وتطوير قدراتهم المعرفية منذ التحاقهم بتلك البرامج تجعلهم يشعرون بالرضا، لكنهم لم يحددوا جانبا معينا منها.

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

ذكر الطلبة المشاركون عددًا من التجارب التي يعدّونها إيجابية منذ التحاقهم بتلك البرامج، ومنها: قراءة القرآن الكريم وفهم الأحاديث النبوية، وقراءة الكتب الدينية، ككتب السيرة والفقه وغيرها من الكتب الشرعية. وذكر آخرون أن البرامج التي يدرسون فيها تعزز دافعيتهم لتعلم اللغة العربية وتحقيق أهدافهم؛ مما يسهم في زيادة تحصيلهم العلمي. وأفاد بعضهم أن التنوع في أساليب التدريس وتوظيف الأنشطة التفاعلية داخل الفصول والمؤسسة بشكل عام تعدُّ تجربة إيجابية مروا بها في تلك البرامج. وأفاد آخرون أن تطور مستواهم في أغلب المهارات

اللغوية يعدّ تجربة إيجابية كافية بالنسبة إليهم. ومنهم كذلك من أشاروا إلى الموارد والمصادر التعليمية المتنوعة التي تتيحها لهم المؤسسة لتكون داعمًا لهم في أثناء الدراسة.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

تمحورت إجابات الطلبة عن هذا السؤال حول اللغة التي يستعملها المعلمون في التدريس وفي التواصل، وجاءت آراؤهم حيالها متنوعة. فقد أشار بعضهم إلى أن استخدام بعض المعلمين اللغة العربية دون غيرها في أثناء الشرح وحثَّ الطلبة على استخدامها والحديث بها يخلق نوعًا من التفاعل الجيد بينهم وبين معلّمهم، ويرون في ذلك ميزة تحفزهم على الاجتهاد والتفاعل مع الدروس. وذكر آخرون - وهم الأغلب - أن استخدام المعلمين اللغة المحلية في أثناء الدروس هو ما يجعل التفاعل بينهم وبين معلميهم متميزًا. وبيّن بعض الطلبة أن المزج بين اللغتين العربية والمحلية، والإنجليزية في بعض الأحيان، وفقًا للسياق الذي يتطلبه الموضوع هو ما يسهم في جودة التفاعل بينهم وبين معلميهم. وأكّد عدد قليل منهم أن التفاعل بينهم وبين معلميهم ممتاز لأن معلميهم متاحون حتى خارج الفصل الدراسي لمساعدتهم في مواجهة أي صعوبات في الدروس.

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

أفاد الطلبة المشاركون أن المناهج بشكل عام متوافقة مع أهدافهم واحتياجاتهم الدراسية. فهي تمكنهم من تحقيق أهدافهم الأكاديمية والتعليمية. وأكد آخرون أنه رغم الصعوبات التي يواجهونها في بعض الموضوعات فإنهم يشعرون بأن المناهج يمكن أن تساعدهم على تحقيق أهدافهم الدراسية خصوصًا بما فيها من شمولية تميز المواد الدراسية في تلك البرامج. وذكر عددٌ منهم أن المناهج الحاليّة تتوافق مع احتياجاتهم وأهدافهم الدينية، فهي تساعد الطلبة على فهم النصوص الدينية وقراءتها قراءة جيّدة.

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

ذكر الطلبة المشاركون في هذا الصدد عددًا من الأهداف، ومنها: الرغبة في معرفة اللغة العربية بمختلف لهجاتها والاختلاف بينها وبين العربية الفصحى، وما يميز كل لهجة في البلدان العربية عن غيرها. وأعرب بعض الطلبة عن رغبتهم في التعرف على لهجات بعينها. وذكر بعض الطلبة أن لديهم رغبة في تطوير معارفهم حول الثقافة العربية بشكل عام، ومنها ثقافة الملبس

والطعام والشراب، والعادات والتقاليد، والقيم. ومنهم من أعربوا عن اهتمامهم بالجوانب الثقافية المرتبطة بالإسلام، وكذلك بالجوانب التاريخية في ثقافة الشعوب الناطقة بالعربية ومدى تأثيرها فيهم. وأما عن مدى إسهام برامج اللغة العربية في تحقيق تلك الأهداف، فقد أفاد بعضهم أن البرامج الحالية تحاول مساعدتهم في تحقيق تلك الأهداف، لكنهم ليسوا متأكدين من أنها بمحتواها الحالي قادرة على ذلك.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في مملكة ماليزيا الإتحادية

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٣٦ مدرسًا من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في ماليزيا، وتمثل نسبة الذكور منهم ٦٩,٤٤٪، في حين يمثل الإناث ٣٠,٥٦٪. وتتراوح أعمار الفئة الكبرى من المدرسين بين ٣١ و٤٠ عامًا، بنسبة ٤٧,٢٢٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ و٥٠ عامًا، بنسبة ٢٢,٢٢٪، فالفئة العمرية التي تتراوح بين ٢٤ و٣٠ عامًا، بنسبة ١٩,٤٤٪، ثم فئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ سنة، بنسبة ٨,٣٣٪، وكانت الفئة الأقل لمن أعمارهم تقل عن ٢٤ عامًا، بنسبة ٢,٧٨٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرسين، ونسبتهم ٤٤,٤٤٪، يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم فئة من يحملون شهادة الماجستير بنسبة ٢٧,٧٨٪، فالذين يحملون شهادة الدكتوراه بنسبة ٢٥٪.

ومن الملاحظ أن ٦٩,٤٤٪ من المدرسين يحملون الجنسية الماليزية، تليهم نسبة قدرها ١٩,٤٤٪ ممن يحملون الجنسية النيجيرية، فالذين يحملون الجنسية المصرية بنسبة ٥,٥٦٪. وتبيّن الدراسة كذلك أن ٥٨,٣٣٪ من المدرسين من أصول ماليزية، وإن كانت هناك نسبة قليلة منهم ترجع أصولهم إلى نيجيريا بنسبة ١٩,٤٤٪، ومصر بنسبة ٨,٣٣٪، وبوركينا فاسو وفلسطين وإندونيسيا ومالي، بنسبة متساوية قدرها ٢,٧٨٪ لكل منها. واللغة الملاوية هي لغة النسبة الكبرى من المعلمين، وقدرها ٦٦,٦٧٪، تليها لغة اليوروبا بنسبة ١١,١١٪، فإحدى اللغات المحلّيّة بنسبة ٨,٣٣٪، في حين أن ٥,٥٦٪منهم لغتهم الأولى هي العربية أو الفرنسية. ومن المعلمين نسبة قدرها ٢٢,٢٢٪ ليس لهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية، في مقابل ٧٧,٨٨٪ منهم لديهم شهادة في هذا التخصص. وفي الجدول (٩,٧) تفاصيل لهذه الخصائص:

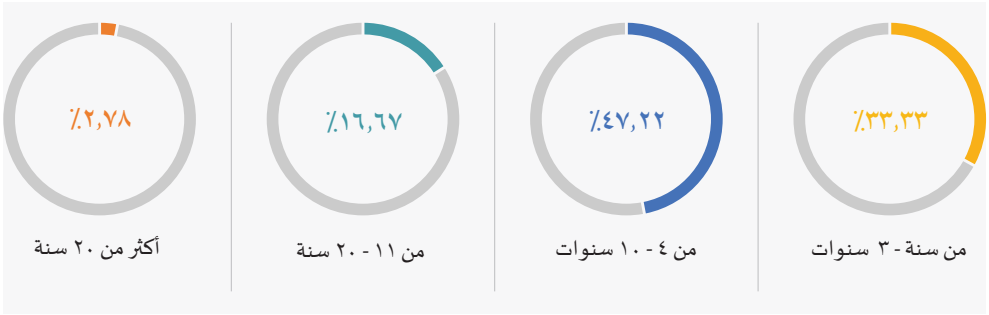
الجدول ٩,٧: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٢٥	٪٦٩,٤٤
	أنثى	١١	٪٣٠,٥٦
	الإجمالي	٣٦	٪١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	١	٪٢,٧٨
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٧	٪١٩,٤٤
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	١٧	٪٤٧,٢٢
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٨	٪٢٢,٢٢
	أكثر من ٥٠ عامًا	٣	٪٨,٣٣
	الإجمالي	٣٦	٪١٠٠
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	١	٪٢,٧٨
	بكالوريوس	١٦	٪٤٤,٤٤
	ماجستير	١٠	٪٢٧,٧٨
	دكتوراه	٩	٪٢٥
	الإجمالي	٣٦	٪١٠٠
الجنسية	ماليزيا	٢٥	٪٦٩,٤٤
	نيجيريا	٧	٪١٩,٤٤
	مصر	٢	٪٥,٥٦
	مالي	١	٪٢,٧٨
	ساحل العاج	١	٪٢,٧٨
	الإجمالي	٣٦	٪١٠٠
البلاد الأصلية	ماليزيا	٢١	٪٥٨,٣٣
	نيجيريا	٧	٪١٩,٤٤
	مصر	٣	٪٨,٣٣
	بوركينا فاسو	١	٪٢,٧٨
	فلسطين	١	٪٢,٧٨
	إندونيسيا	١	٪٢,٧٨
	مالي	١	٪٢,٧٨
	لم يحدد	١	٪٢,٧٨
	الإجمالي	٣٦	٪١٠٠
اللغة الأولى	اللغة الماليزية	٢٤	٪٦٦,٦٧
	لغة اليوربا	٤	٪١١,١١
	لغة محلية	٣	٪٨,٣٣
	اللغة العربية	٢	٪٥,٥٦
	اللغة الفرنسية	٢	٪٥,٥٦
	اللغة الإنجليزية	١	٪٢,٧٨
	الإجمالي	٣٦	٪١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	٨	٪٢٢,٢٢
	نعم	٢٨	٪٧٧,٧٨
	الإجمالي	٣٦	٪١٠٠

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

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

الشكل ٦,٧: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة



تبين الدراسة أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٤٧,٢٢٪، تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة بين ٤ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين سنة واحدة و٣ سنوات، بنسبة ٣٣,٣٣٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و٢٠ عامًا، بنسبة ١٦,٦٧٪. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٢,٧٨٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة.

الشكل ٧,٧: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

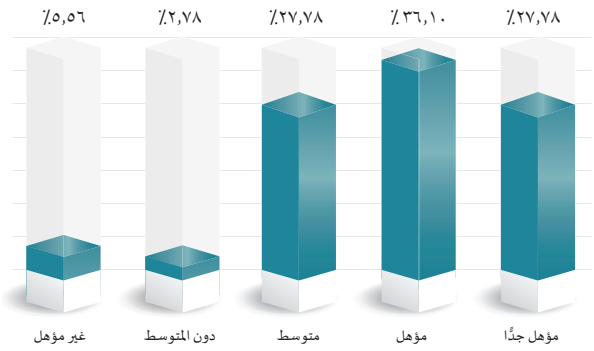
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٤,٤٤٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في ماليزيا لديهم خبرة في المجال تتراوح بين سنة واحدة و٥ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٣,٣٣٪ تزيد خبرتهم في المجال عن ١٠ سنوات، فنسبة قدرها ٢٢,٢٢٪ لمن لديهم خبرة في المجال تتراوح بين ٥ و١٠ سنوات.

الجدول ١٠,٧: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٢	٪٣٣,٣٣
نعم	٢٤	٪٦٦,٦٧
الإجمالي	٣٦	٪١٠٠

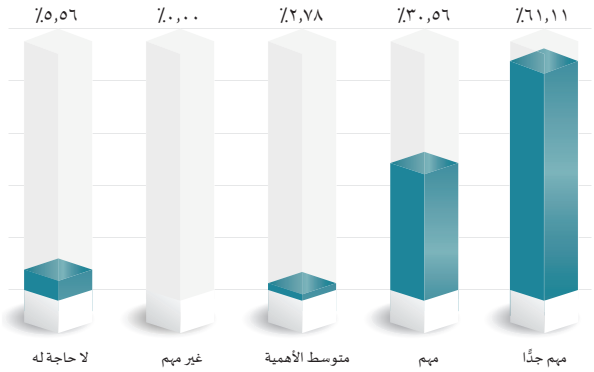
وتبيّن نتائج الدراسة كذلك أن نسبة كبرى من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٦٦,٦٧٪، سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٣٣,٣٣٪ منهم لم يسبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٨,٧: آراء المعلمين حول تأهيلهم العلمي



وتبيّن نتائج الدراسة كذلك أن ٣٦,١٠٪ من المعلمين المستهدفين يرون أنهم «مؤهلون» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢٧,٧٨٪ يرون أنهم «مؤهلون جدا» أو «مؤهلون بدرجة متوسطة» لهذه الوظيفة، فنسبة أخرى قدرها ٥,٥٦٪ يرون أنهم «غير مؤهلين» لهذه الوظيفة، ونسبة ضئيلة قدرها ٢,٧٨٪ يرون تأهيلهم لهذه الوظيفة «دون المتوسط».

الشكل ٩,٧: آراء المعلمين حول تنمية مهاراتهم للغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦١,١١٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في ماليزيا يرون أن ذلك أمر «مهم جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠,٥٦٪ يرون أنه أمر «مهمّ»، فيما رأى ٥,٥٦٪ منهم أن ذلك الأمر «لا حاجة له»، ونسبة منهم أخرى ضئيلة قدرها ٢,٧٨٪ يرون أنه أمر «متوسط الأهمية».

الجدول ١١,٧: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

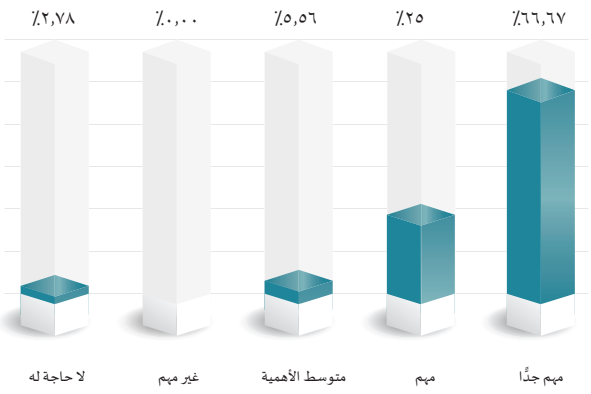
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢١	٪ ٥٨,٣٣
نعم	١٥	٪ ٤١,٦٧
الإجمالي	٣٦	٪ ١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أن ٥٨,٣٣٪ من أعضاء العينة لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن نسبة منهم قدرها ٤١,٦٧٪ سبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

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

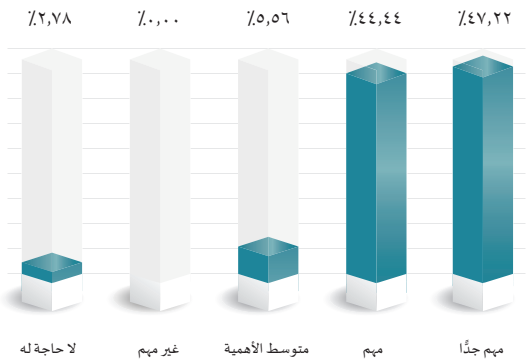
الشكل ١٠,٧: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



على الرغم من تباين الآراء حول طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، فإن أغلب المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، ونسبتهم ٦٦,٦٧٪، يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية

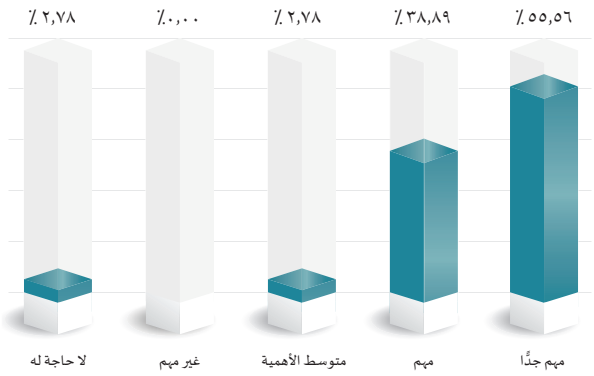
لـغير الناطقين بها «مهمة جدا»، فيما رأى ٢٥٪ منهم أنها «مهمّة»، و٥,٥٦٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية»، ورأت نسبة ضئيلة منهم قدرها ٢,٧٨٪ أن ذلك أمر «لا حاجة له».

الشكل ١١,٧: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



وأما عن جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٤٧,٢٢٪، أنها «مهمة جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٤٤,٤٤٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ٥,٥٦ ٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١٢,٧: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



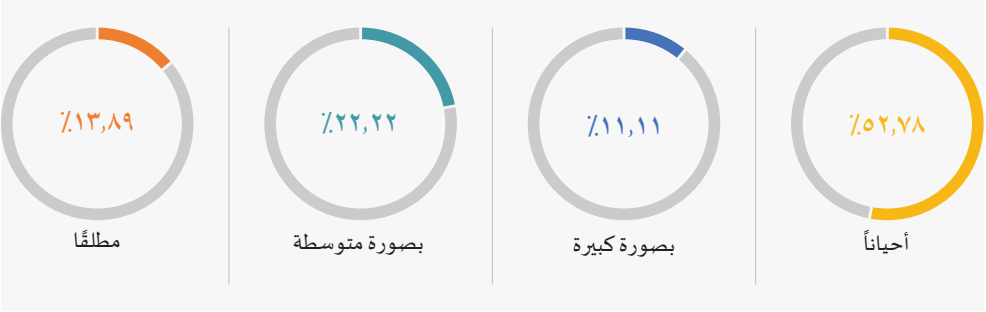
وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٥,٥٦٪ من المدرسين المستهدفين يرون أن ذلك الأمر «مهمّ جدا»، تليهم نسبة قدرها ٣٨,٨٩٪ يرون أنه «مهمّ»، فيما ترى نسبة ضئيلة قدرها ٢,٧٨٪ أنها أمر «متوسط الأهمية» أو «لا حاجة له».

الجدول ١٢,٧: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٧	٪ ١٩,٤٤
نعم	٢٩	٪ ٨٠,٥٦
الإجمالي	٣٦	٪ ١٠٠

توضح البيانات في الجدول (١٢,٧) أن نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين قدرها ٨٠,٥٦٪ يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ١٩,٤٤٪ منهم لا يستفيدون من تلك المصادر.

الشكل ١٣,٧: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح النتائج أن ٥٢,٧٨٪ من المدرسين المشاركين يفعلون ذلك «أحيانا»، تليهم نسبة قدرها ٢٢,٢٢٪ منهم يستعينون بها «بدرجة متوسطة»، فنسبة أخرى قدرها ١٣,٨٩٪ منهم لا يستعينون بها «مطلقًا»، فنسبة أخيرة قدرها ١١,١١٪ منهم يستعينون بها بدرجة «كبيرة».

الجدول ١٣,٧: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪ ١١,١١
نعم	٣٢	٪ ٨٨,٨٩
الإجمالي	٣٦	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات أيضًا أن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٨٨,٨٩٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ١١,١١٪ لا يفعلون ذلك.وتوضح البيانات أيضًا أن النسبة الكبرى من المدرسين

الجدول ١٤,٧: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٧	٪ ١٩,٤٤
نعم	٢٩	٪ ٨٠,٥٦
الإجمالي	٣٦	٪ ١٠٠

المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٨٨,٨٩٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ١١,١١٪ لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٥,٧: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪ ١١,١١
نعم	٣٢	٪ ٨٨,٨٩
الإجمالي	٣٦	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن تلك العملية ممارسة شائعة جدا لديهم؛ حيث يلجأ إليها ٨٨,٨٩٪ منهم، فيما لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١١,١١٪.

الجدول ١٦,٧: مدى توظيف المواقف الحقيقة في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪ ١١,١١
نعم	٣٢	٪ ٨٨,٨٩
الإجمالي	٣٦	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٦,٧) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٨٨,٨٩٪، فيما ترى نسبة قليلة منهم عكس ذلك، وقدرها ١١,١١٪.

الجدول ١٧,٧: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪٨,٣٣
نعم	٣٣	٪٩١,٦٧
الإجمالي	٣٦	٪١٠٠

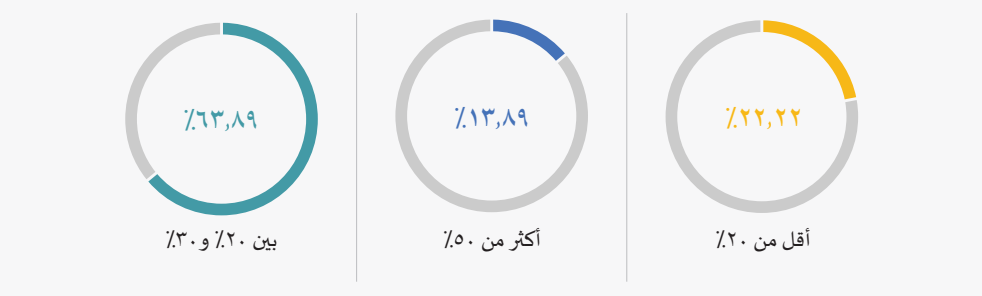
ويتبين أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٩١,٦٧٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٨,٣٣٪.

الجدول ١٨,٧: مدى دمج إستراتيجيّات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪٨,٣٣
نعم	٣٣	٪٩١,٦٧
الإجمالي	٣٦	٪١٠٠

وأما بخصوص تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، توضح البيانات أن الأغلبية العظمى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٩١,٦٧٪، تستخدم تلك الإستراتيجية، في حين لا تستخدمها نسبة ضئيلة منهم، وقدرها ٨,٣٣٪.

الشكل ١٤,٧: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٤,٧) أن نسبة قدرها ٦٣,٨٩٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٢٢,٢٢٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تقل عن ٢٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ١٣,٨٩٪ يتحدث طلابهم العربية مدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة التدريسية.

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

في هذا الجزء من الدراسة سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبتهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهامّ الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (١٩,٧) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ١٩,٧: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	إتجاه العينة
١	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة.	١١	٢٢	٣	٠	٠	٣٦	٤,٢٢	٠,٣٤	٠,٥٨	٨٤,٤٤٪	١٢,٥٩	أوافق بشدّة
		٣٠,٥٦٪	٦١,١١٪	٨,٣٣٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعّال وسهل.	٩	٢٣	٤	٠	٠	٣٦	٤,١٤	٠,٣٤	٠,٥٨	٨٢,٧٨٪	١١,٦٩	أوافق
		٢٥٪	٦٣,٨٩٪	١١,١١٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	١٣	١٦	٥	٢	٠	٣٦	٤,١١	٠,٧١	٠,٨٤	٨٢,٢٢٪	٧,٩١	أوافق
		٣٦,١١٪	٤٤,٤٤٪	١٣,٨٩٪	٥,٥٦٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	التواصُل مع الطلبة فعّال وسهل.	٩	٢٢	٤	١	٠	٣٦	٤,٠٨	٠,٤٧	٠,٦٨	٨١,٦٧٪	٩,٥٣	أوافق
		٢٥٪	٦١,١١٪	١١,١١٪	٢,٧٨٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	٧	٢٤	٤	١	٠	٣٦	٤,٠٣	٠,٤٢	٠,٦٤	٨٠,٥٦٪	٩,٥٦	أوافق
		١٩,٤٤٪	٦٦,٦٧٪	١١,١١٪	٢,٧٨٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٦	تُلبّي الموارد والمواد التعليميّة احتياجاتي التدريسية	٥	٢٦	٣	٢	٠	٣٦	٣,٩٤	٠,٤٤	٠,٦٦	٧٨,٨٩٪	٨,٥٣	أوافق
		١٣,٨٩٪	٧٢,٢٢٪	٨,٣٣٪	٥,٥٦٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٧	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	٧	١٨	٧	٢	٢	٣٦	٣,٧٢	١,٠٣	١,٠٢	٧٤,٤٤٪	٤,٢٦	أوافق
		١٩,٤٤٪	٥٠٪	١٩,٤٤٪	٥,٥٦٪	٥,٥٦٪	١٠٠٪						

٨	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافيَّة عليهم.	٥	١٧	٧	٥	٢	٣٦	٣,٥	١,١٤	١,٠٧	٧٠٪	٢,٨١	أوافق
		١٣,٨٩٪	٤٧,٢٢٪	١٩,٤٤٪	١٣,٨٩٪	٥,٥٦٪	١٠٠٪						
٩	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيَّة.	٤	١٨	٦	٦	٢	٣٦	٣,٤٤	١,١٤	١,٠٧	٦٨,٨٩٪	٢,٥	أوافق
		١١,١١٪	٥٠٪	١٦,٦٧٪	١٦,٦٧٪	٥,٥٦٪	١٠٠٪						
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ.	٥	١٣	١٠	٥	٣	٣٦	٣,٣٣	١,٢٨	١,١٣	٦٦,٦٧٪	١,٧٧	محايد
		١٣,٨٩٪	٣٦,١١٪	٢٧,٧٨٪	١٣,٨٩٪	٨,٣٣٪	١٠٠٪						

فبالنسبة إلى رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصا تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٦١,١١٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣٠,٥٦٪ أجابوا بـ«موافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٢٢، بانحراف معياري قدره ٠,٥٨، وبنسبة إجماع قدرها ٨٤,٤٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة بشدة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالا وسهلا، تبين نتائج الدراسة أن ٦٣,٨٩٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و٢٥٪ منهم «موافقون بشدة»، و١١,١١٪ منهم «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١٤، بانحراف معياري قدره ٠,٥٨، وبنسبة إجماع قدرها ٨٢,٧٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٤,٤٤٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٦,١١٪ «يوافقون بشدة «على ذلك، فنسبة ثالثة قدرها ١٣,٨٩٪ «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١١، بانحراف معياري قدره ٠,٨٤، وبنسبة إجماع قدرها ٨٢,٢٢٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالا وسهلا»، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦١,١١٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٥٪ منهم «موافقون بشدة»، فنسبة منهم قدرها ١١,١١٪ «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٨، بانحراف معياري قدره ٠,٦٨، وبنسبة إجماع قدرها ٨١,٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، فقد أجاب ٦٦,٦٧٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ١٩,٤٤٪ منهم بـ«أوافق بشدة»، فيما أجاب ١١,١١٪ منهم بـ«محايد»، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٣، بانحراف معياري قدره ٠,٦٤، وبنسبة إجماع قدرها ٨٠,٥٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٧٢,٢٢٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ١٣,٨٩٪ أجابوا بـ «أوافق بشدة»، فنسبة منهم قدرها ٨,٣٣٪ أجابوا بـ«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٤، بانحراف معياري قدره ٠,٦٦، وبنسبة إجماع قدرها ٧٨,٨٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «أوافق»، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٩,٤٤٪ منهم أجابوا بـ «أوافق بشدة» و«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٢، بانحراف معياري قدره ١,٠٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧٤,٤٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الموافقة» بنسبة ٤٧,٢٢٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ١٩,٤٤٪»، فالإجابتان «لا أوافق» و«أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٣,٨٩٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥، بانحراف معياري قدره ١,٠٧، وبنسبة إجماع قدرها ٧٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٥٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٦,٦٧٪ أجابوا بـ «محايد» و«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٤، بانحراف معياري قدره ١,٠٧، وبنسبة إجماع قدرها ٦٨,٨٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرْضِيا،

أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٣٦,١١٪ بـ«أوافق»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٧,٧٨٪ أجابوا بـ«محايد»، فنسبة متساوية قدرها ١٣,٨٩٪ أجابوا بـ«أوافق بشدة» و«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٣، بانحراف معياري قدره ١,١٣، وبنسبة إجماع قدرها ٦٦,٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

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

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

تنوعت طرق التدريس التي يعتمدها المعلمون في دروسهم بين طرق تقليدية وأخرى حديثة. فبعضهم يستخدم طريقة التدريس بالترجمة والطريقة السمعية الشفهية. وبعضهم يعتمدون الطريقة التواصلية والتعليم التعاوني. وأفاد آخرون أن طريقتهم في التدريس تتوافق مع طرق شرح الدروس والخطوات الموصى بها في الكتب المعتمدة لديهم في البرامج. وأما عن تقنيات التدريس التي يستخدمونها، فقد ذكروا أنهم يوظفون جميع التقنيات المتاحة لهم في البرامج، وتشمل: شبكة الإنترنت والمنصات التعليمية المتاحة لتدريس العربية، والماسح الضوئي، والبروجكتور، والسبورة الذكية. وأفاد بعضهم أن البرامج تشهد تقدمًا مستمرًا من حيث توفير التقنيات اللازمة للتدريس، وهو ما يجعل توظيفها في التدريس أمرًا مهمًا ويسيرًا بالنسبة إليهم.

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

أفاد جميع المعلمين أن استخدام لغة وسيطة غير العربية في التدريس من الأمور السائدة لديهم. وأضافوا أن ذلك لا يعني أنها الطريقة المثلى في التدريس، لكن الصعوبات التي يواجهها الدارسون في فهم بعض الكلمات والقواعد الصعبة تجعل استخدام لغة وسيطة أمرًا ضروريًّا لاستمرار العملية التعليمية بنجاح. وأما اللغات الوسيطة المستخدمة، فذكر أغلب المعلمين أنها اللغة المحلّية، بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية في سياقات قليلة جدًا.

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

تنوعت التحديات التي يواجهها المعلمون في تدريس العربية، وتتعلق في أغلبها بالطلبة أنفسهم، لا سيما الطلبة الملتحقين بالمراكز الإسلامية، الذين يجدون صعوبة في فهم قواعد النحو والصرف، وأشار بعضهم إلى أن الطلبة ينقصهم الدافع لبذل الجهد الكافي لفهم تلك الدروس. وذكر معلمون آخرون أن البيئة المحيطة بالدارسين لا تساعدهم على تطبيق ما يتعلمونه في البرامج، بسبب غلبة اللغة المحلية وغياب البيئة التي يمكن أن توفر للطالب ظروف الانغماس اللُّغوي وتَجاوُز الصعوبات الكثيرة التي يواجهها في تعلّم العربية. كما أن كثيرًا من البرامج تعتمد اللغة المحلّية في التدريس، وهذا في نظرهم عائق يواجهونه في تدريس العربية، خصوصًا فيما يتصل ببعض المهارات الإنتاجية التي لا يستطيع الدارس تطبيقها. وأشار بعض المعلمين كذلك إلى صعوبة استخدام التقنيات الحديثة في التدريس رغم توفرها؛ لأنهم بحاجة إلى تدريب يؤهلهم لاستخدامها.

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

قدم المعلمون عددًا من المقترحات التي يعتقدون أنها ستسهم في تعزيز التواصل وتبادل الخبرات مع المعلمين الآخرين، ومنها: إقامة الورش التدريبية والمؤتمرات العلمية، وتفعيل الأنشطة والمسابقات بين البرامج. وأفاد بعضهم أن ثمة حاجة ماسّة لإنشاء منصّة تجمع بين معلمي اللغة العربية في ماليزيا لتمكينهم من تبادل الخبرات وإفادة بعضهم بعضا. واقترح بعض المعلمين ضرورة تكوين لجان مستقلة تشرف على الممارسات التعليمية في البرامج لتحقق لها التميز وجودة الأداء. واقترحوا كذلك تنشيط التعاون مع المؤسسات الخارجية وتوفير الموارد التعليمية لا سيما الكتب الدراسية المتطورة، وهذا من أهم ما يمكن أن يسهم في تحسين مستوى تدريس العربية في البرامج الحالية، وذكروا أن المؤسسات الخارجية المهتمة يمكنها أن تقوم ببعض المبادرات كتأهيل المعلمين وإقامة الدورات المتخصصة للمساعدة على تحسين أداء البرامج وتحقيق أهدافها.

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

انقسمت إجابات المعلمين في هذا الشأن إلى ثلاث فئات. فقد أعرب فريق من المدرسين عن رضاهم عن المناهج المستخدمة حاليًا في البرامج لأنها معتمدة في جامعات عالمية ومتعارف عليها في تدريس العربية، ولذا فهم يرونها مناسبة. وهناك فئة منهم أبدوْا رضاهم عن المناهج

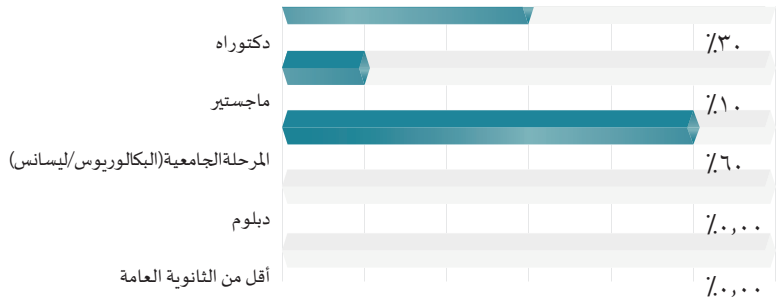
الحالية، لكنهم لاحظوا أن ما يعيبها هو أنها لا تراعي مستويات الطلبة وتحتاج لوسائل مساعدة أو تحسينية لتيسيرها على الدارسين. وأما الفئة الثالثة من المدرسين المشاركين، فقد ذكروا أن المناهج الحالية جيدة لكنها ليست مخصصة لمتعلمي العربية لغة ثانية؛ إذ إن أغلبها قد صُمّم للناطقين بالعربية لغة أولى، وهذا ما يجعلها بحاجة لتغيير تام.

خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في مملكة ماليزيا الإتحادية

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

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

الشكل ١٥,٧: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن ٣٠٪ من المديرين المستهدفين يحملون شهادة الدكتوراه، وما يمثل ٦٠٪ يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم نسبة قدرها ١٠٪ من حمَلة شهادة الماجستير.

الجدول ٢٠,٧: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة العربية	٤	٪٤٠
اللغة العربية والعلوم الإسلامية والشريعة	٢	٪٢٠
التربية الإسلامية	١	٪١٠
اللغويات العربية	١	٪١٠
الإدارة التربوية	١	٪١٠
الهندسة المعمارية	١	٪١٠
الإجمالي	١٠	٪١٠٠

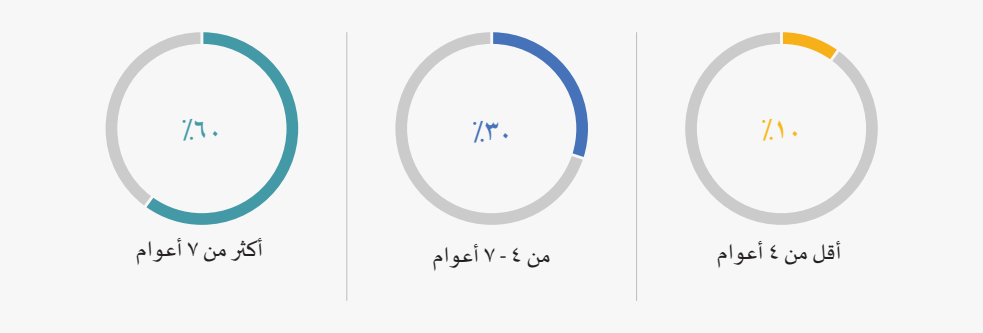
وأما التخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، فقد أظهرت الدراسة أن ٤٠٪ منهم متخصصون في اللغة العربية، تليهم نسبة قدرها ٢٠٪ تخصصهم في اللغة العربية والعلوم الإسلامية والشريعة، فنسبة أخرى متساوية قدرها ١٠٪ لديهم تخصص في كل من التربية الإسلامية، واللغويات العربية، والإدارة التربوية، والهندسة المعمارية.

الجدول ٢١,٧: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الماليزية	٥	٪٥٠
اللغة الإنجليزية	٨	٪٨٠
اللغة العربية	٥	٪٥٠
لغة اليوربا	١	٪١٠

وأما عن اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في ماليزيا، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٥٠٪ منهم يتقنون اللغة الملاوية، و٨٠٪ منهم يتقنون اللغة الإنجليزية، و٥٠٪ منهم يتقنون اللغة العربية، و١٠٪ منهم يتقنون لغة اليوروبا.

الشكل ١٦,٧: عدد سنوات الخبرة لمديري البرامج

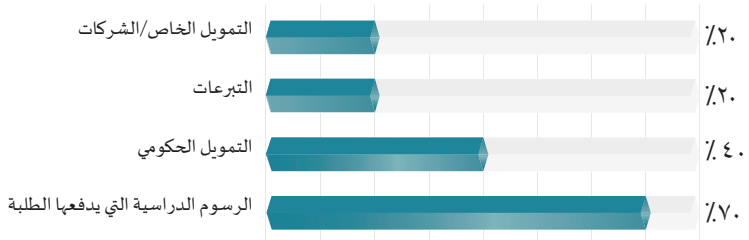


وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٦٠٪ منهم، لديهم خبرة في المجال تزيد على سبع سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ تتراوح خبرتهم في إدارة المؤسسات بين ٤ إلى ٧ سنوات، فنسبة قدرها ١٠٪ منهم تقل خبرتهم في المجال عن أربع سنوات.

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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

الشكل ١٧,٧: مصادر الدخل في برامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في ماليزيا، أظهرت الدراسة أن ٧٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد أساسًا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وعلى التمويل الحكومي بالنسبة إلى ٤٠ ٪ من المؤسسات، وعلى التبرعات بالنسبة إلى ٢٠ ٪ منها، وفيما تعتمد ٢٠ ٪ منها كذلك على التمويل الخاص أو تمويل الشركات.

الجدول ٢٢,٧: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

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

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية تُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٩٠٪ من المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في ماليزيا، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ١٠٠ ألف و٢٠٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ١٠٪ منها.

الجدول ٢٣,٧: البرامج المجانية والمدفوعة

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
مجاني	٣	٪ ٣٠
مدفوع	٧	٪ ٧٠
الإجمالي	١٠	٪ ١٠٠

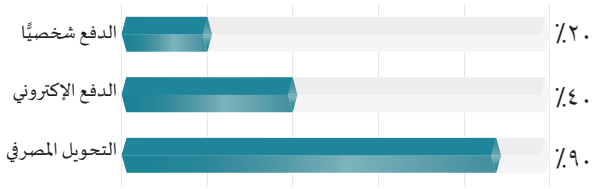
وتوضح نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في ماليزيا تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، في حين أن الدراسة مجانية في ٣٠٪ من تلك المؤسسات.

الجدول ٢٤,٧: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

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

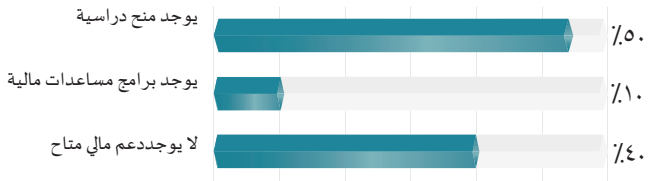
وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج الدراسة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في ماليزيا، تبيّن الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٦٠٪ من المؤسسات، وغير متاحة في ٤٠٪ منها.

الشكل ١٨,٧: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادة بالتحويل المصرفي لدى ٩٠٪ من المؤسسات، أو بالدفع الإلكتروني لدى ٤٠٪ من المؤسسات، أو الدفع بصفة شخصية في ٢٠٪ منها.

الشكل ١٩,٧: المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج



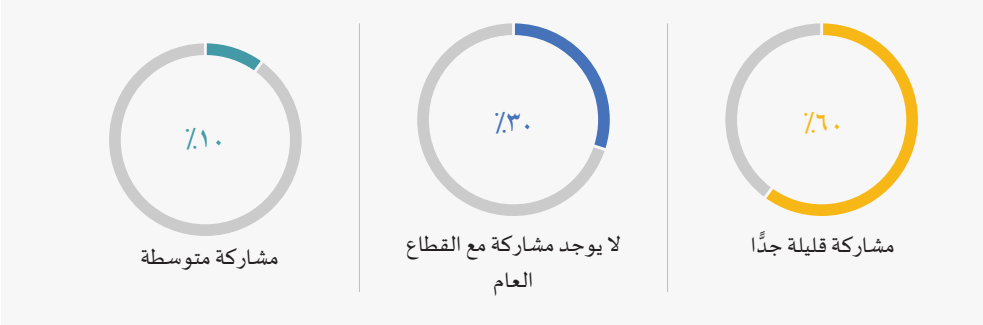
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مؤسسات تعليم العربية في ماليزيا لديها منح دراسية، و١٠٪ منها تقدم مساعدات مالية، في مقابل ٤٠٪ منها لا تقدم أي دعم مالي.

الجدول ٢٥,٧: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

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

وتوضح نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ماليزيا لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية، في مقابل ٦٠٪ ليس لديها أي شراكات مع منظمات خارجية.

الشكل ٢٠,٧: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن ٦٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم يحظى بمشاركة قليلة جدا من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٣٠٪ منهم أن مؤسساتهم لا تحظى بأي مشاركة من القطاع العام، ويرى ١٠٪ منهم أن تلك المشاركة متوسطة.

وفي جانب متصل، اتجهت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ماليزيا توفر لطلبتها برامج للانغماس اللغوي، وكذلك معرفة وجهة نظر مديري المؤسسات حول ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة. وفيما يلي بيان بالنتائج:

الجدول ٢٦,٧: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

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

حيث تبيّن نتائج الدراسة أن ٦٠٪ فقط من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ماليزيا تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل ٤٠٪ منها لا توفر تلك البرامج لطلبتها. وتبين الدراسة أيضًا أن جميع برامج الانغماس اللُّغوي المتاحة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في ماليزيا مجانية، وتوفر جميع هذه المؤسسات سكنا خاصا لطلبتها خلال برامج الانغماس اللغوي.

الجدول ٢٧,٧: مدة برامج الانغماس اللُّغوي لدى البرامج

مدة البرنامج	عدد البرامج	النسبة المئوية
أقل من ٣ أشهر	٣	٥٠٪
٣-٦ أشهر	١	١٦,٦٧٪
٦-١٢ شهراً	٠	٠,٠٠٪
فترة الإجازة الصيفية	٢	٣٣,٣٣٪

وتبين نتائج الدراسة كذلك أن ٥٠٪ من برامج الانغماس اللُّغوي المتاحة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في ماليزيا مدتها تقلّ عن ٣ أشهر، وأن ١٦,٦٧٪ منها مدتها تتراوح بين ٣ إلى ٦ أشهر، وأن ٣٣,٣٣٪ منها تكون خلال فترة الإجازة الصيفية.

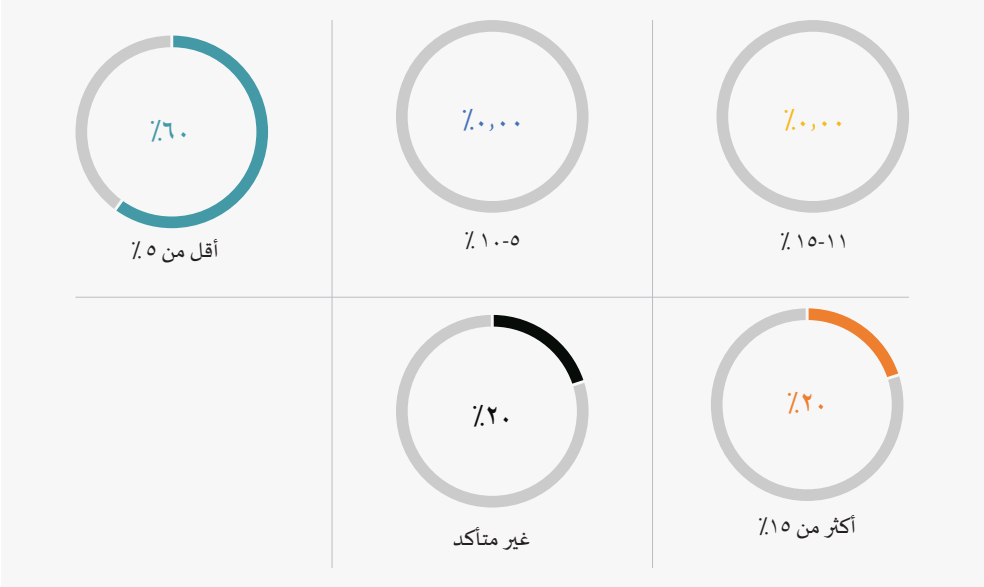
الجدول ٢٨,٧: الدول التي تتعاون معها البرامج في برامج الانغماس اللغوي

الدولة	النسبة المئوية
ماليزيا	١٥٪
تايلاند	١٥٪
إندونيسيا	١٥٪
تركيا	١٥٪

وتبيّن الدراسة كذلك أن برامج الانغماس اللُّغوي تتم في مؤسسات تهتم بتعليم اللغة العربية في ماليزيا، وتايلند وإندونيسيا، وتركيا.

ونظرت الدراسة كذلك في معدلات التسرب اللُّغوي في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ماليزيا وأسبابها، وفيما يلي بيان بالنتائج:

الشكل ٢١,٧:معدل التسرب الدراسي في البرامج

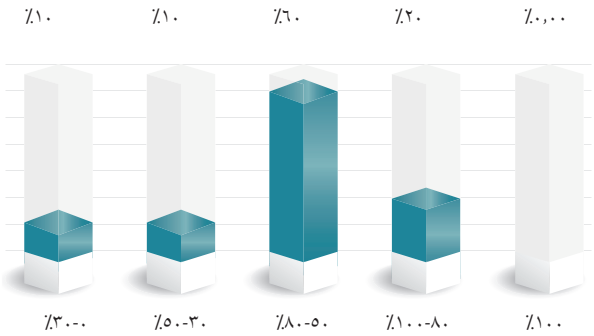


حيث يتضح من نتائج الدراسة أن ٦٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية أقل من ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ٢٠٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، وكان ٢٠٪ منهم أيضًا غير متأكدين.

الشكل ٢٢,٧ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج

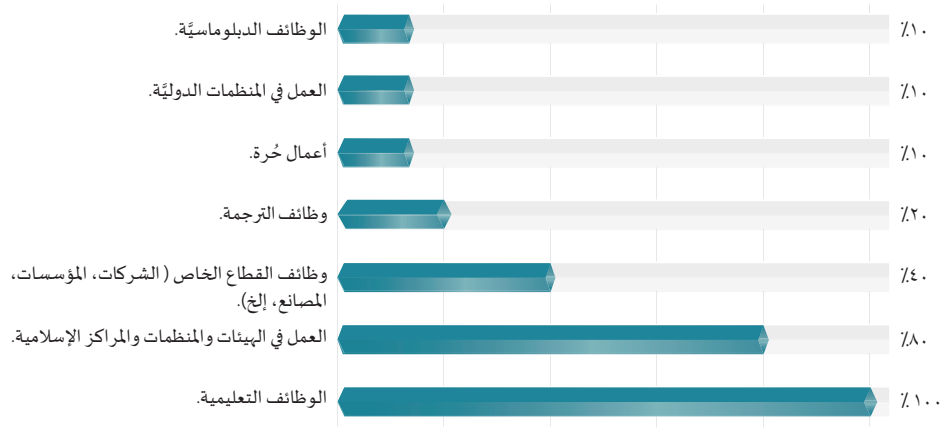
وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود لأسباب شخصية، ويرى ٥٠٪ منهم أيضًا أنها نتيجة لصعوبات تعليمية، في حين يرى ٤٠٪ منهم أنها نتيجة لعدم الاهتمام، ويرى ١٠٪ منهم أنها تعود لأسباب مالية.

الشكل ٢٣,٧: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٦٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الطلبة، تليها نسبة ٢٠٪ منهم يقدرونها بما بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة، فيما يقدر ١٠٪ منهم أنها تقلّ عن ٣٠٪ من الطلبة، أو تتراوح ما بين ٣٠ و٥٠٪ من الطلبة.

الشكل ٢٤,٧ : الفرص المهنيّة المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها الوظائف التعليمية في رأي ١٠٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، يليها العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية في رأي ٨٠٪ منهم، ثم وظائف القطاع الخاص في رأي ٤٠٪ منهم، فوظائف الترجمة في رأي ٢٠٪ منهم، ثم الأعمال الحرة أو الوظائف الدبلوماسية أو العمل في المنظمات الدولية في رأي ١٠٪ منهم.

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

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

الجدول ٢٩,٧: تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج تعليم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	إتجاه العينة
١	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٦	٣	١	.	.	١٠	٤,٥	٠,٤٥	٠,٦٧	٩٠٪	٧,٠٧	أوافق بشدّة
		٦٠٪	٣٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	ما مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٥	٤	١	.	.	١٠	٤,٤	٠,٤٤	٠,٦٦	٨٨٪	٦,٦٧	أوافق بشدّة
		٥٠٪	٤٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٦	٣	٠	١	.	١٠	٤,٤	٠,٨٤	٠,٩٢	٨٨٪	٤,٨٣	أوافق بشدّة
		٦٠٪	٣٠٪	٠,٠٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	٣	٤	١	١	١	١٠	٣,٧	١,٦١	١,٢٧	٧٤٪	١,٧٤	أوافق
		٣٠٪	٤٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
٥	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٢	٥	١	.	٢	١٠	٣,٥	١,٨٥	١,٣٦	٧٠٪	١,١٦	أوافق
		٢٠٪	٥٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	٢٠٪	١٠٠٪						
٦	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٢	٥	٠	١	٢	١٠	٣,٤	٢,٠٤	١,٤٣	٦٨٪	٠,٨٨	أوافق
		٢٠٪	٥٠٪	٠,٠٠٪	١٠٪	٢٠٪	١٠٠٪						

٧	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	١	٤	١	١	٣	١٠	٢,٩	٢,٠٩	١,٤٥	٥٨٪	-٠,٢٢	محايد
		١٠٪	٤٠٪	١٠٪	١٠٪	٣٠٪	١٠٠٪						
٨	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	٢	٢	١	٣	٢	١٠	٢,٩	٢,٠٩	١,٤٥	٥٨٪	-٠,٢٢	محايد
		٢٠٪	٢٠٪	١٠٪	٣٠٪	٢٠٪	١٠٠٪						
٩	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٢	٣	٠	١	٤	١٠	٢,٨	٢,٧٦	١,٦٦	٥٦٪	-٠,٣٨	محايد
		٢٠٪	٣٠٪	٠٪	١٠٪	٤٠٪	١٠٠٪						
١٠	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	١	٢	٣	١	٣	١٠	٢,٧	١,٨١	١,٣٥	٥٤٪	-٠,٧	محايد
		١٠٪	٢٠٪	٣٠٪	١٠٪	٣٠٪	١٠٠٪						
١١	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	١	٢	٠	١	٦	١٠	٢,١	٢,٢٩	١,٥١	٤٢٪	-١,٨٨	لا أوافق
		١٠٪	٢٠٪	٠٪	١٠٪	٦٠٪	١٠٠٪						
١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	٠	٢	٠	٢	٦	١٠	١,٨	١,٣٦	١,١٧	٣٦٪	-٣,٢٥	لا أوافق
		٠٪	٢٠٪	٠٪	٢٠٪	٦٠٪	١٠٠٪						

بينت نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في ماليزيا، وقدرها ٦٠٪، «يوافقون بشدة» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج، تليها نسبة قدرها ٣٠٪ منهم «يوافقون» على ذلك، فيما كانت نسبة ثالثة قدرها ١٠٪ للإجابة «محايد». وسجل المتوسط المرجح نسبة ٤,٥٠، بانحراف معياري قدره ٠,٦٧، وبنسبة الإجماع قدرها ٩٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة بشدة».

وبخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «أوفق بشدة» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٤٠٪، فالإجابة «محايد «بنسبة قدرها ١٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح للسؤال ٤,٤، بانحراف معياري قدره ٠,٦٦، ونسبة إجماع قدرها ٨٨٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «أوافق بشدة».

ويظهر من نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى للمديرين المشاركين، وقدرها ٦٠٪، «يوافقون بشدة» على أن لدى الطلبة دافعًا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ «يوافقون» على ذلك، فنسبة قدرها ١٠٪ «لا يوافقون» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٤، بانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكانت نسبة الاتفاق ٨٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة بشدة».

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، كانت إجابة النسبة الكبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٤٠٪ بـ»أوافق»، تليها نسبة قدرها ٣٠٪ أجابوا بـ»أوافق بشدة». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧ بانحراف معياري قدره ١,٢٧، وبنسبة إجماع قدرها ٧٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الموافقة».

وأما عن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابتان «أوافق بشدة» و»لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٠٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٣,٥، بانحراف معياري قدره ١,٣٦ وبنسبة إجماع قدرها ٧٠٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابتان «أوافق بشدة» و»لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما، فالإجابة «لا أوافق» بنسبة ١٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤، بانحراف معياري قدره ١,٤٣، ونسبة إجماع قدرها ٦٨٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في ماليزيا، وقدرها ٤٠٪، «يوافقون» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ «لا يوافقون بشدة» على ذلك، فنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل من الإجابات «محايد» و»لا أوافق» و»أوافق بشدة». وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٢,٩، بانحراف معياري قدره ١,٤٥، وكانت نسبة الإجماع ٥٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الحياد».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٠٪، تليها الإجابات «أوافق بشدة» و»أوافق» و»لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منها، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩ بانحراف معياري قدره ١,٤٥ وبنسبة إجماع قدرها ٥٨٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٤٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ»لا أوافق بشدة»، وأجابت نسبة منهم

قدرها ٣٠٪ بـ«أوافق»، وأجاب ٢٠٪ منهم بـ« أوافق بشدة»، فيما أجاب ١٠٪ منهم بـ«لا أوافق». وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٢,٠٨، بانحراف معياري قدره ١,٦٦، ونسبة إجماع قدرها ٥٦٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما بخصوص تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابتان «محايد» و«لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٠٪ لكل منهما، تليهما الإجابة «أوافق» بنسبة ٢٠٪، فالإجابتان «لا أوافق» و«أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧، بانحراف معياري قدره ١,٣٥، ونسبة إجماع قدرها ٥٤٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وأما عن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٢٠٪، فالإجابتان «أوافق بشدة» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وقد سجل المتوسط المرجح ٢,١، بانحراف معياري قدره ١,٥١، ونسبة إجماع قدرها ٤٢٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «عدم الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في ماليزيا، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابتان «أوافق» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ١,٨، بانحراف معياري قدره ١,١٧، وبنسبة إجماع قدرها ٣٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «عدم الموافقة».

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

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

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

أشار المديرون في إجاباتهم على هذا السؤال إلى أن للموارد المتاحة دورًا حاسمًا في إدارة البرامج، وذكر بعض مديري المراكز الإسلامية أن الموارد المادية المحدودة والدخل المادي

المتواضع ونقص المساهمات تحدّ من قدرة البرامج على التوسع وقبول المزيد من الطلبة. ولاحظوا أن الموارد الحالية ربما تفي بالحد الأدنى لاستمرار البرامج لكنها لا تسمح بأي خطط تطويرية. وأفاد آخرون أن الموارد التعليمية، لا سيما الكتب الدراسية، هي أهم ما تحتاجه المؤسسات حاليًا، فليس هناك كتبٌ مصممة خصّيصًا لمتعلمي العربية في ماليزيا، ومعظمها مناهج مستوردة من الخارج. وأشار آخرون إلى أنّ هناك شحًّا في الموارد البشرية والمعلمين المتخصصين في تدريس العربية لغة ثانية، وأن أغلب البرامج تعاني نقصًا في المعلمين المؤهلين مقارنة بالتخصصات والمواد الأخرى التي تدرّسها.

ب. بشأن مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في ماليزيا:

قدم المديرون المشاركون في هذا الشأن عددًا من المقترحات، ومنها: توفير بيئة لغوية مناسبة تمكن الطلبة من الانغماس ولو جزئيًا في اللغة الهدف، وأشار بعضهم إلى أنهم بحاجة للتعاون مع المؤسسات الخارجية المهتمة بهذا الشأن لتوفير منح أو برامج انغماس لغوي لطلبتهم. ومن المقترحات كذلك ضرورة تأهيل المعلمين العاملين حاليًا في البرامج؛ لأن كثيرًا منهم بحاجة إلى تطوير في تدريس اللغات الأجنبية. ومن مقترحاتهم أيضًا ضرورة تطوير مناهج خاصة تستهدف دارسي العربية لغة ثانية في ماليزيا. وبيّن بعضهم أن البرامج بحاجة إلى حراك تفاعلي فيما بينها، كإقامة مسابقات وأنشطة تفاعلية تسهم في تعزيز العربية وتحفيز الطلبة إلى تعلمها.

ج. بشأن تطلعاتهم المستقبلية حول برامج تعليم العربية في ماليزيا:

أشار المديرون في هذا السياق إلى جملة من التطلعات المستقبلية، ومنها: أن تحظى اللغة العربية باهتمام أكبر مما عليه الوضع الحالي، وإنشاء المزيد من المؤسسات والبرامج المهتمة بتدريس العربية لغة ثانية. وأشار بعضهم إلى أن أهم ما يمكن أن يضمن للعربية مستقبلا زاهرا في ماليزيا هو ربطها بالمجالات المهنية المتاحة في سوق العمل. وأعرب بعضهم عن تطلعاتهم لإنشاء مؤسسات أو أقسام علمية في الجامعات تؤهل الخريجين والكوادر الوطنية المؤهلة لتدريس العربية لغة ثانية؛ مما سيسهم في ازدهار المؤسسات والبرامج الحاليّة.

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

اقترح المديرون المشاركون في هذا الصدد أن يكون هناك تنسيق بين مؤسساتهم والجهات المعنية في الخارج؛ وذلك لتوفير الدعم الأكاديمي للبرامج من خلال إقامة ورشات العمل

والدورات التعليمية للمدرسين، والمساعدة على تأليف الكتب الدراسية المناسبة من قبل خبراء ومختصين في تدريس العربية لغة ثانية، وكذلك عقد الشراكات والاتفاقيات لتنظيم عدد من الأنشطة داخل ماليزيا، كالمخيمات اللغوية الصيفية، وتوفير المنح اللازمة لتنظيم برامج الانغماس اللُّغوي التي يحتاج إليها الطلبة. ومن مقترحاتهم أيضًا التنسيق مع المؤسسات والجهات المعنية في الخارج لتوفير منح لمدرّسي اللغة العربية في ماليزيا تمكّنهم من الانخراط في برامج الدراسات العليا أو البرامج القصيرة المتاحة هناك للإفادة من خبرات معلميها والاطلاع على آلية العمل في برامجها.

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

أفاد مديرو البرامج المستهدفة أن اللغة الإنجليزية هي اللغة الثانية في ماليزيا، وهي كذلك اللغة التي تُدرَّس في مؤسساتهم، لكن إذا قورنت باللغة العربية لغةً أجنبيةً، فإن اللغة الإنجليزية تتفوق عليها في عدد من الجوانب: فهي اللغة الرسمية الثانية في الدولة، وأغلب برامجها تحت إشراف وزارة التعليم، كما أنها تحظى بدعم كبير جدا مقارنة ببرامج اللغة العربية، ولها مناهج متخصصة متطورة، وتشهد إقبالا كبيرًا من الدارسين، وفي كثير منها معلمون متخصصون ومؤهلون في تدريس اللغة الإنجليزية.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في ماليزيا، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. فقد لوحظ أن اللغة الملاوية هي اللغة الشائعة لأغراض التواصل بين متعلمي العربية في أروقة المؤسسات التعليمية بماليزيا، ويبدو أن سبب ذلك أن كثيرًا من المتعلمين لا يزالون في المستويات الأولى من دراسة اللغة العربية، ويصعب عليهم استعمال العربية للتواصل مع زملائهم أو حتى مع معلميهم. ورغم ذلك، فقد لوحظ خلال زيارة بعض المؤسسات أن المعلمين يحاولون استخدام العربية دون غيرها مع طلبتهم داخل الفصول الدراسية، لكن تظل اللغة الملاوية هي السائدة في التواصل بين الطلبة أنفسهم داخل الفصل الدراسي وخارجه.

ولوحظ في بعض المؤسسات المستهدفة أنها تشجع طلابها بشكل كبير على استخدام اللغة

العربية من خلال المسابقات، والهدايا الرمزية، والأنشطة الترفيهية. بالإضافة إلى ذلك، تشجع هذه المؤسسات على الاندماج في الثقافة العربية باستخدام تقويم الشهور الهجرية، وتقديم التهاني والفعاليات خلال شهر رمضان المبارك، وتسمية الفصول الدراسية بأسماء علماء الحديث كالإمام البخاري والإمام مسلم والترمذي. وقبل بداية الدرس، يروي بعض المعلمين في تلك المؤسسات لطلبتهم قصصا قصيرة فيها أحكام مأثورة عن أهمية اللغة العربية.

وفي معظم المؤسسات المستهدفة، لوحظ أن اللغة العربية تُستخدَم داخل الفصول، وفي أروقة المؤسسات، وفي اللوحات الإرشادية والإعلانية، إلى جانب لوحات إرشادية باللغة الملاوية، لكن نسبة حضور اللغة العربية تظل قليلة. ومع هذا، لم يلاحَظ أن أيًّا من المؤسسات تضع قيودًا على استخدام لغات أخرى غير العربية في أروقتها.

وأما البنية التحتية في المؤسسات المستهدفة، فقد تبيّن أن أغلبها في وضع متوسط إلى ممتاز، وكذلك المرافق التعليمية اللازمة، كالمكتبة المدرسية ومعامل الحاسب الحالي، والمعامل اللغوية الموجودة في بعضها. ولوحظ كذلك أن بعض المؤسسات لديها مرافق تعليمية متطورة. في المقابل، لوحظ أن بعض المؤسسات تفتقر إلى معامل اللغة والحاسب الآلي، والسبورات الذكية والبروجكتر. ومما لوحظ أيضًا أن بعض المؤسسات تتوافر فيها الوسائل التقنية، لكن برامج اللغة العربية لا تستفيد منها؛ لأنها مستمرة في استخدام طرق التدريس التقليدية.

سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في ماليزيا: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملاً لنتائج دراسة حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في دولة ماليزيا؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في نشر الدعوة الإسلامية، وتطوير المعرفة والتبادل الفكري. كما يتناول هذا الملخص النتائج المتعلقة بالجوانب المختلفة لهذه المؤسسات، فيعرض خصائصها، وخصائص طلبتها، ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية فيها، وآراءهم حول تلك البرامج. وبالمثل، يستعرض هذا الملخص النتائج المرتبطة بالمعلمين القائمين على تلك البرامج، لمعرفة مؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وإستراتيجيات وطرق التدريس التي يتبنونها، وإبراز تصوراتهم حول سياقات تعليم اللغة العربية في المؤسسات التي يعملون بها، والتحديات التي تحد من قدرتهم على تقديم تجربة تعليمية معاصرة. ولإيجاد نظرة شاملة، يعرض هذا

الملخص النتائج المتعلقة بمديري مؤسسات تعليم العربية في ماليزيا للتعرف على آرائهم حول واقع مؤسساتهم، والتحديات التي تواجهها، وكيفية تصديهم لها. كما يقدم هذا الملخص بعض النتائج الاستدلالية، لتكوين فهم أعمق عن الاتجاهات والأنماط التي تشكلها حالة تعليم اللغة العربية في ماليزيا، التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في هذا البلد.

بداية، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في ماليزيا تعمل في ظل تركيبة مجتمعية متعددة اللغات والأديان. حيث يقطن ماليزيا أكثر من ٦٠ مجموعة عرقية تتحدث ما يقارب ١٣٣ لغة، إلا أن اللغة الرسمية في ماليزيا هي الملايْ. وهناك لغات أخرى عديدة، منها الإنجليزية التي تُدرَّس مادّةً أساسيةً في نظام التعليم الماليزي. كذلك فإن من اللغات المستخدمة في ماليزيا اللغة الصينية واليابانية والعربية والأردو، وتُستخدم جميعها لغةً ثانية أو لغات أقليات. وعلى الرغم من أن العربية لا تحظى بالمكانة نفسها التي تحظى بها الإنجليزية في المجتمع الماليزي، فإنها لغة تُستعمَل لأغراض دينية من قبل شريحة كبيرة من المجتمع المسلم، ويتحدثها بوصفها لغةً ثانيةً نحو ١٦ ألف شخص. كذلك تتعدد الديانات في المجتمع الماليزي، ومنها الإسلام والبوذية والمسيحية والهندوسية والسيخية. ومن هنا، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في ماليزيا تلعب دورًا محوريًا في خدمة اللغة العربية والهوية الإسلامية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في نشر الدعوة الإسلامية والعلم، وتحقيق رسالة التقوى والإيمان، وتطوير المعرفة والتبادل الفكري، وخلق بيئة تعليمية بحثيّة تخدم المجتمع، وحفظ القيم الأخلاقية والإسهام في صناعة أمة متحضرة. وتؤدي مؤسسات تعليم العربية في ماليزيا مهمتها من خلال أهداف متنوعة؛ حيث تركز على تنشئة الأبناء على المنهج الإسلامي القويم، وتكوين جيل مؤهل من الشباب المسلم في مجال التعليم والبحث العلمي، وتخريج العلماء المؤهلين في مجال الدعوة الإسلامية، ونشر العلم والمعرفة، وترسيخ قيم المواطنة الصالحة والتنمية المستدامة.

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية في ماليزيا ما بين جامعات، ومدارس، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وترتكز هذه المؤسسات على أسس أكاديمية؛ حيث تشير نتائج الدراسة إلى أن ٩٠٪ من المؤسسات المستهدفة حاصلة على اعتماد أكاديمي، كما تعتمد ٦٠٪ من المؤسسات اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامج اللغة العربية. أما من حيث الشهادات الممنوحة للطلاب، فإن هذه المؤسسات تقدم شهادات مختلفة تشمل الثانوية والبكالوريوس والماجستير والدكتوراه. وعلى الرغم من التطور الملحوظ في الجانب الأكاديمي، فإن هناك تحديات تتمثل في

افتقار ٨٠٪ من المؤسسات إلى معامل لغوية، وتوفر معامل الحاسب الآلي في نصف المؤسسات فقط. لكن توفر المكتبات والوسائل التعليمية في معظم المؤسسات يسهم في تقليل أثر هذه التحديات ويعزز من دعم عملية التعلم. ولتعزيز الكفاءة اللغوية لدى الطلبة والتعرف على الثقافة العربية، تظهر البيانات أن ٦٠٪ من المؤسسات تقدم منحا للطلاب للمشاركة في برامج الانغماس اللغوي.

وتتسم السياسات اللغوية للمؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة بقدر كبير من التشابه؛ حيث تتبع غالبيتها سياسة تسمح باستخدام اللغة الملاوية والإنجليزية والعربية في التواصل. وقد أشارت نسبة ضئيلة من المؤسسات إلى أنها تفرض استخدام اللغة العربية في التدريس والتواصل، في حين نصت نسبة ضئيلة أخرى على اعتماد اللغة الملاوية للتواصل داخل المؤسسة.

وتعتمد برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا كتبًا عديدة، وتبين الدراسة أن أكثرها استخدامًا هو كتاب «العربية بين يديك»، يليه كتاب «تعليم العربية للناشئين»، ومواد من إعداد المؤسسات أو المعلمين. وقد أظهر تحليل مربع كاي أن ثمة علاقة ارتباط قوية ($X2(12, N = 10) = 33.00, p > .001$) بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها؛ إذ أظهرت أن مراكز اللغة تعتمد – في غالب الأحيان- سلسلتي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والعربية بين يديك، بينما تعتمد الجامعات سلسلة العربية بين يديك وتعلّم العربية للأطفال والناشئين الناطقين باللغات الأخرى.

أظهرت الدراسة أن طلبة مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة يتشابهون بشكل كبير في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية؛ إذ تبين أن ٩٥,٢٧٪ منهم يحملون الجنسية الماليزية، وينحدر ٩٠,٥٤٪ منهم من أصول ماليزية، في حين أن قلة منهم تعود أصولهم إلى بلدان أخرى. وعلى مستوى اللغة، أفاد ٧٨,٣٨٪ من المشاركين أن اللغة الملاوية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٧٦,٣٥٪ منهم مع عائلاتهم. أما اللغة العربية، فقد أشار ٨,١١٪ من الطلبة إلى استخدامها في منازلهم مع أسرهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية بين ١٥ إلى ١٩ عامًا وذلك بنسبة ٤٩,٣٢٪، تليها فئة الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٠ و٢٤ عامًا بنسبة ٤٥,٩٥٪، وأخيرًا الفئة التي تتجاوز ٢٤ عامًا بنسبة ٤,٧٣٪.

وتأتي دوافع هؤلاء الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية في ماليزيا لأسباب متعددة، وقد تفاوت الطلبة في تحديد تلك الأسباب، كما ذكر بعض الطلبة أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق

بتلك البرامج، غير أن الأسباب الدينية جاءت في المقدمة، بنسبة ٦١,٤٩٪، ثم متطلبات الحصول على قبول جامعي بنسبة ٣٠,٤١٪، وكانت أقل الدوافع هي الرغبة في السفر للعمل في إحدى الدول العربية بنسبة ٤,٠٥٪.

ويصاحب التحاق الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية تجاهها؛ حيث أظهروا رضاهم بشكل عام عن جميع جوانب تلك البرامج. وقد برزت تصوراتهم الإيجابية بشكل خاص تجاه معلميهم؛ حيث أبدوا درجة عالية من الرضا عن كفاءتهم المهنية، ومدى تقديم الدعم لهم. إضافة إلى ذلك، أبدى الطلبة رضاهم عن التعليقات البناءة التي يقدمها المعلمون حول كفاءتهم اللغوية ومستوى تقدمهم، ودورهم في تشجيعهم على المشاركة والتفاعل مع زملائهم. كما عبر الطلبة عن رضاهم عن القيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في تعريفهم بالثقافة العربية. وأبدى الطلبة رضاهم عن تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم التعليمية. وقد امتدت هذه التصورات الإيجابية إلى عناصر أخرى شملت الأنشطة الصفية، وفرص التطبيق العملي، والموارد المتاحة، بالإضافة إلى المرافق العامة وبيئة الفصل الدراسي. ولم تظهر النتائج أي ارتباط مهم بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة تجاه الموارد التي توفرها المؤسسات أو مرافقها، وكذلك الحال فيما يخص بيئة الفصل ودمج التقنية والمناهج الدراسية. ومع ذلك فقد أظهر الطلبة عبر جميع المؤسسات مستويات رضا متشابهة فيما يتعلق بالموارد، مع وجود فرق كبير بين فئات «غير راضٍ» و«محايد»؛ مما يشير إلى الحاجة إلى تحسين الموارد لتعزيز رضا الطلبة. كذلك فقد كانت هناك فروق واضحة بين فئة «محايد» و«راضٍ»، فيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصول الدراسية ودمج التقنية؛ مما يشير إلى أهمية تحسين بيئة الفصل الدراسي، ودمج التقنية بشكل فاعل لتعزيز رضا الطلبة.

وبالرغم من التصورات الإيجابية التي أبداها الطلبة تجاه جميع الجوانب المتعلقة بالبرامج التي يلتحقون بها؛ إلا أنهم أعربوا عن شكوكهم في مدى قدرة هذه البرامج على تحقيق أهدافهم المتعلقة بالتعرف على ثقافات الشعوب الناطقة بالعربية. وذكروا أن لديهم رغبة في معرفة اللغة العربية بمختلف لهجاتها والاختلاف بينها وبين العربية الفصحى، وما يميز كل لهجة في البلدان العربية عن غيرها. وأبدى بعضهم الرغبة في التعرف على العادات والتقاليد والقيم. كما أظهر بعضهم اهتمامًا خاصا بالجوانب الثقافية المرتبطة بالإسلام، إلى جانب الاهتمام بالتاريخ العربي.

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن ٤٤,٤٤٪ منهم يحملون شهادة البكالوريوس،

وأن ٢٧,٧٨٪ منهم يحمل الماجستير، بينما حصل ٢٥٪ منهم على شهادة الدكتوراه. كما تبين أن ٧٧,٨٨٪ منهم متخصصون في اللغة العربية وأن ٤١,٦٧٪ منهم شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن معظمهم يتمتعون بخبرة لا تقل عن ٥ سنوات في مجال تعليم اللغة العربية. وبالرغم من تأهيل المعلمين، فقد أظهر تحليل البيانات أن هذا التأهيل لم يكن مؤثرًا في رضا الطلبة تجاه فاعلية التدريس. ومع ذلك، فإن دمج السياقات الثقافية في التدريس كان له تأثير إيجابي طفيف على رضا الطلبة.

ويوظف المعلمون في برامج تعليم العربية في ماليزيا طرقًا متعددة في عملياتهم التدريسية. فقد ذكروا أنهم يوظفون طرقًا تتنوع بين التقليدية والحديثة، وتشمل الطريقة السمعية الشفهية، والتدريس عن طريق الترجمة، والطريقة التواصلية. وأفاد آخرون أن طريقتهم في التدريس تتوافق مع الطرق الموصى بها في الكتب المعتمدة لديهم في البرامج، كما أفاد معظم المعلمين أنهم يوظفون طرقًا تفاعلية تتضمن المناقشات الجماعية، والتعلم التعاوني، ولعب الأدوار. وفي هذا الشأن، أظهرت نتائج الدراسة أن لاستخدام إستراتيجيات التدريس التواصلية علاقة إيجابية قوية مع رضا الطلبة. أما الإستراتيجيات الأخرى فلم تظهر أي علاقة ذات دلالة إحصائية مع رضا الطلبة. وعن دمج التقنية في التدريس، فقد المعلمون أنهم يوظفون جميع التقنيات المتاحة لهم في البرامج، وتشمل شبكة الإنترنت وأجهزة العرض والسبورة الذكية وغيرها. وأفاد بعضهم أن البرامج تشهد تقدمًا مستمرًا من حيث توفير التقنيات اللازمة للتدريس، وهو ما يجعل توظيفها في التدريس أمرًا مهمًا وميسرًا لأعمالهم. ولم يكشف تحليل البيانات عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رضا المعلمين عن توفر التقنيات التعليمية؛ مما يشير إلى أن التقنيات تبدو متوفرةً بشكل متساوٍ نسبيًّا في جميع مؤسسات تعليم اللغة العربية بمختلف أنواعها.

أظهرت آراء المعلمين المشاركين في الدراسة تنوعا ملحوظا في تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المستخدم في برامج تعليم اللغة العربية. فقد أعرب فريق من المعلمين عن رضاه تجاه المناهج الحالية، نظرا لاعتمادها في جامعات عالمية ومتعارف عليها في تدريس اللغة العربية. في المقابل، أبدى آخرون رضاهم رغم ملاحظات أشاروا إليها تتمثل في عدم مراعاة المناهج الحالية لمستوى الطلبة، واحتياجها لوسائل إضافية مساعدة لتيسير عملية التعليم. وهناك من يرى أن عدم ملاءمة بعض المناهج المعتمدة يعود إلى كونها قد صُمّمت للناطقين بالعربية لغة أولى، وهذا ما يجعلها بحاجة لتغييرات جوهرية.

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد تمحورت حول الطلبة الملتحقين بالمراكز الإسلامية، وأبرزها مواجهة صعوبة في فهم قواعد النحو والصرف، وضعف دافعية الطلبة لتطوير مهاراتهم. بالإضافة إلى ذلك، أشار بعض المعلمين إلى أثر البيئة التعليمية السلبي في عدم توفير الفرص والوقت اللازم لممارسة اللغة في محيطها الأجنبي، فضلاً عن استخدام اللغة المحلية في التدريس؛ مما يحد من فرص تطوير المهارات الإنتاجية للغة. ورغم توفر التقنيات الحديثة في بعض المؤسسات، يواجه المعلمون تحديا في استخدامها بفعالية، وأعربوا عن حاجتهم إلى برامج تدريب تؤهلهم لاستخدامها.

ولتجاوز هذه التحديات، فقد دعا المعلمون إلى تعزيز التواصل وتبادل الخبرات من خلال إقامة الورش التدريبية وحضور مؤتمرات علمية، وإنشاء منصّة تجمع معلمي اللغة العربية في ماليزيا لتبادل الخبرات. كما اقترح بعض المعلمين ضرورة تكوين لجان مستقلة للإشراف على جودة الأداء التعليمي. ويرى المعلمون ضرورة تعزيز التعاون مع المؤسسات الخارجية لتوفير موارد تعليمية متطورة، وتنفيذ مبادرات تهدف إلى تأهيل المعلمين وتحسين جودة برامج تعليم اللغة العربية.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا، أفاد مديرو المؤسسات أن الموارد تلعبُ دورًا حاسمًا في إدارة البرامج، فهي غير كافية لدعم أي خطط تطويرية وتحد من إمكانية قبول المزيد من الطلبة. كما أفادوا أن هناك نقصا في الموارد التعليمية، لا سيما الكتب الدراسية المصممة خصّيصًا لمتعلمي العربية لغة ثانية، فمعظم المؤسسات تعتمد على مناهج مستوردة لا تلبي احتياجات متعلمي العربية في ماليزيا أو تتوافق معها. وأكد مديرو المؤسسات أن نقص الكوادر التعليمية المتخصصة في تدريس العربية لغة ثانية يعد من أبرز التحديات التي تواجه برامج تعليم اللغة العربية.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج مباشرة. وتفاوتت آراء المديرين في هذا الشأن؛ حيث يرى ٦٠٪ منهم أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقلّ عن ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ٢٠٪ من المديرين أن نسبة التسرب تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، فيما ذكر البقية من المديرين أنهم لا يملكون بيانات مؤكدة عن نسب تسرب الطلبة من برامجهم. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركة إلى أسباب شخصية، أو صعوبات تعليمية، أو لعدم الاهتمام الكبير بتعلم العربية مما يدفع البعض للانسحاب من

البرامج بعد فترة من التحاقهم، فيما يرى قلة من المديرين أن تسرب الطلبة يعود لأسباب مالية. وبيّنت النتائج أن معدلات تسرب الطلبة من البرامج أظهرت انخفاضًا ملحوظًا عبر جميع أنواع المؤسسات؛ مما يشير إلى نجاح السياسات المؤسسية في الحفاظ على استمرار الطلبة في برامجهم، ويعكس ثقافة عامة بأهمية تعلم اللغة العربية. وعلى الرغم من أنّ النتائج أظهرت أن الجامعات والمدارس الخاصة تبدو أعلى نسبيًّا في عدد المتسربين منها إلا النتائج الإحصائية بناء على تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للمدارس ($p = 0.992$) والجامعات ($p = 0.668$) لم تظهر أن ثمة علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر ٦٠٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة لما بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الطلبة، ويقدّرها ٢٠٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة، فيما يقدر ١٠٪ من المديرين أن فرص التوظيف متاحة لما نسبته ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الطلبة، في حين يرى مديرون بنفس النسبة السابقة أن فرص التوظيف المتاحة للطلبة لا تزيد عن ٣٠٪. وعلى الرغم من أنّ نسبة التوظيف تبدو مرتفعة نسبيًّا للخريجين غير أن نتائج التحليل الإحصائي للانحدار اللوجستي الترتيبي لم تظهر أن ثمة علاقة ارتباط بارزة بشأن التخرج في مؤسسات بعينها واحتمالية الحصول على وظيفة فجاءت – على سبيل المثال- قيمة ب للجامعات ($p = 0.226$) وللمدارس ($p = 0.512$) وهي قيمٌ لا تشير إلى أن هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين احتمالية حصول الخريج على وظيفة ونوع المؤسسة التي يتخرج فيها.

ونظرًا للتحديات التي تواجه مؤسسات تعليم العربية في ماليزيا؛ فقد قدم المديرون مقترحات لتطوير برامج تعليم العربية في مؤسساتهم. وشملت هذه المقترحات تعزيز التنسيق مع الجهات الخارجية المعنية لتوفير الدعم الأكاديمي اللازم للبرامج من خلال إقامة ورش عمل ودورات تدريبية للمعلمين، بالإضافة إلى إشراك خبراء لتأليف كتب دراسية تلبي احتياجات المتعلمين. كما أكدوا على أهمية عقد الشراكات والاتفاقيات لتنظيم الأنشطة، كالمخيمات اللغوية الصيفية، وتخصيص منح مالية لدعم برامج الانغماس اللغوي. ومن بين المقترحات البارزة، التنسيق مع المؤسسات المعنية في الخارج لتوفير منح دراسات عليا لمعلمي اللغة العربية في ماليزيا تشمل برامج الدراسات العليا؛ مما يتيح لهم فرصة الاستفادة من خبرات معلميها والاطلاع على آلية العمل في برامجها.

وإذا ما أردنا أن نكشف دور المؤسسات وطبيعتها – على وجه التحديد- في تعليم العربية بشكل عام، فإن نوع المؤسسة لا يؤثر بشكل كبير في التحاق الطلبة ببرامج تعليم اللغة

العربية، وكذلك الحال فيما يخص مستويات رضا الطلبة والمعلمين، والمدة الزمنية للبرامج الدراسية، ومعدلات التخرج. في المقابل، كان لنوع المؤسسة تأثير في اختيار الكتب التعليمية، وطرق التدريس، وأنظمة الإعفاء من الرسوم الدراسية. وتشير نتائج الدراسة في مجملها إلى أن نجاح تعليم اللغة العربية في ماليزيا يعتمد بشكل أساسي على الاتساق في تصميم البرامج، وجودة المعلمين، ومستوى الدعم المقدم للطلبة، وليس على نوع المؤسسة التعليمية؛ مما يشير إلى أن السياسات التعليمية المتعلقة بتعليم العربية في ماليزيا تبدو متشابهة إلى حد كبير. وعلى الرغم من هذا النجاح، فإن هناك فجوات في جميع المؤسسات على اختلاف أنواعها فيما يتعلق بكفاية الموارد، وفاعلية طرق التدريس، وتوفير التطوير المهني للمعلمين.

وختامًا، فإن الفجوات التي تعتري برامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا تمثّل فرصًا لتطوير المؤسسات بمختلف أنواعها. وبناء على هذا، فإن من التوصيات التي يمكن أن تُقدّم لتلك المؤسسات أن تحرص على توفير الموارد المناسبة وخصوصًا التقنية منها كالأجهزة التعليمية الحديثة، ومنصات التعلم التفاعلي، والتطبيقات التعليمية المخصصة لدعم تعلم اللغة العربية. كما يُوصى بتعزيز طرق التدريس التفاعلية حيث أظهرت أنها تؤثر إيجابًا في رضا الطلبة، إضافة إلى توفير فرص تطوير مهني، مع التحقق من توافق هذه البرامج مع تطلعاتهم واحتياجاتهم المهنية.

اليابان

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١٢ المؤسسات	٢٠ المعلمون
١٢ المديرون	١٠٩ الطلاب

المدن المستهدفة

أوساكا | طوكيو | كيوتو

ناغويا | يوكوهاما

أولًا - نبذة عامة :

تقع دولة اليابان في شرق آسيا، وتتألف من أرخبيل يضمّ أكثر من ٦ آلاف جزيرة، أهمها هونشو وهوكايدو وكيوشو وشيكوكو، وعاصمتها طوكيو. وتبلغ مساحة اليابان نحو ٣٧٨ ألف كيلو متر مربع، ويقدر عدد سكانها بما يقارب ١٢٦ مليون نسمة. وتعدُّ الشنتو والبوذية من الديانات الرئيسة في اليابان، تليها المسيحية والإسلام (Statistics Bureau of Japan, 2019).

واليابانية هي اللغة الرسمية للدولة. إضافة إلى ذلك، تدرس اللغة الإنجليزية كمادة إلزامية في كل مدارس اليابان. ويعدّ المجتمع الياباني في الحقيقة مجتمعًا تقليديّا متجانسًا، ولم يكن من الناحية الاجتماعية بحاجة ماسّة لإتقان اللغات الأجنبية على نطاق واسع (Woo, 2022). لكنّ نظام الكتابة الياباني واللغة نفسها يتطلبان وقتًا وجهدًا كبيرين للإتقان، وهذا أمر لم يترك مساحة للغات الأجنبية كي تنافس في المناهج التعليمية في اليابان. وهذه حالة خاصة باليابان تجعل اليابانيين لا يُقبلون كثيرًا على تعلُّم اللغات الأجنبية (Alcantara, & Shi-nohara, 2023). لكن ضرورات التبادل التجاري والثقافي مع دول الجوار، كالصين وكوريا الجنوبية، أدّت إلى بعض الاهتمام بلغات مثل الكورية والصينية (Dowling, 2004)، وبالتالي أدى ذلك إلى ظهور مؤسسات لتدريس هاتين اللغتين. أما باقي اللغات الأجنبية، كالفرنسية التي يقدَّر عدد المتحدثين بها بستة آلاف (Eberhard et al., 2024)، والإسبانية والألمانية، فإنها تحظى بشيء من الاهتمام لأسباب معينة، ثقافية أو شخصية، وينطبق هذا أيضًا على اللغة العربية (أبو حمزة، ٢٠١٨) التي تعدُّ من اللغات الأقلية في اليابان.

وأغلب مستعملي اللغة العربية في اليابان هم من المسلمين الذين يُقدَّر عددهم بنحو ٢٠٠ ألف مسلم (SUMI, 2016). وهي واحدة من اللغات الأجنبية التي تُدرَّس في أكثر من جامعة في البلاد، مثل جامعة واسيدا Waseda University وجامعة كوبي للدراسات الأجنبية Kobe City University of Foreign Studies. وهناك معاهد خاصة لتعليم اللغات، ومن بينها اللغة العربية، مثل معهدICC Ginzako، والمعهد العربي الإسلامي بطوكيو. لكن تعليم اللغة العربية في اليابان تنهض به في الغالب المراكز الإسلامية والمساجد، مثل جامع Osaka Ibaraki Mosque ومركز النور الثقافي الإسلامي التابع لمسجد فوكوكا Fukuoka Masjid Al Nour Islamic Culture Center.

بدأ تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية في اليابان في أوائل القرن العشرين، وتحديدا في عام ١٩٢١، بعد تأسيس أول قسم للغة العربية في جامعة طوكيو للدراسات الأجنبية (أبو حمزة،

٢٠١٨). ومع ذلك، لم يكن هناك إقبال كبير على تعلم اللغة العربية في ذلك الوقت؛ إذ اقتصر الاهتمام بها على فئة قليلة من الأكاديميين والباحثين المهتمين بالدراسات الإسلامية ودراسات الشرق الأوسط (Sato, ٢٠١٢).

بعد الحرب العالمية الثانية، ازداد الاهتمام بتعلم اللغة العربية في اليابان نتيجة لعدة عوامل. أولها الأزمة النفطية لعام ١٩٧٣ التي أدت إلى زيادة الوعي بأهمية العالم العربي في نظر اليابانيين؛ مما دفع الحكومة والشركات إلى التشجيع على تعلم اللغة العربية (Ellabban, 1993). كما أن نموّ العلاقات الدبلوماسية بين اليابان والدول العربية أدّى إلى زيادة الحاجة إلى مترجمين فوريين ومتخصصين في الشؤون العربية (Sumi & Sumi, 2016). ومن أسباب اهتمام اليابانيين باللغة العربية كذلك اهتمامهم بالثقافة العربية والإسلامية، وقد شجّع هذا الكثير من اليابانيين على تعلم اللغة العربية لفهم هذه الثقافة بشكل أفضل (Sumi & Sumi, 2023).

تواجه تعليمَ اللغة العربية وتعلُّمها في اليابان، كغيرها من اللغات الأجنبية، تحدياتٌ تمتزج فيها عوامل لغوية وثقافية وتعليمية. فمن الناحية اللغوية، يشكّل الاختلاف الكبير بين العربية واليابانية، من حيث البنية النحوية والنظام الصوتي والحروف الهجائية، تحديًا كبيرًا للمتعلمين من أبناء اليابان، خاصة في بداية رحلة التعلم (Sumi & Sumi, ٢٠١٦). ورغم وجود بعض الكتب والموارد الخاصة بتعليم اللغة العربية والمتاحة باللغة اليابانية، فإنها تظلّ محدودة مقارنة باللغات الأخرى الأكثر شيوعًا في اليابان؛ مما يجعل من الصعب على المعلمين توفير محتوى تعليمي شامل ومتنوع يلبي احتياجات الطلبة (أبو حمزة،٢٠١٨). كما يعاني تعليم اللغة العربية في اليابان من نقص في المعلمين المؤهلين ذوي الخبرة في تدريس اللغة العربية لغةً أجنبية، وهذا يؤثر سلبًا في جودة برامج التعليم المتاحة ويحدّ من فرص التعلُّم (Sumi & Sumi, ٢٠١٧). ومن التحديات الأخرى التي تواجه تعلُّم اللغة العربية في اليابان، التركيز المفرط على اللغة العربية الفصحى في المناهج الدراسية، مع إهمال اللهجات العربية المتنوعة المتداولة في العالم العربي؛ مما يجعل من الصعب على المتعلمين التواصل بفعالية مع أبناء اللغة العربية في شؤون الحياة اليومية (Sumi & Sumi, 2022). كما يعاني المتعلمون من قلة فرص ممارسة اللغة خارج الفصل الدراسي، سواء مع الناطقين الأصليين بالعربية أو من خلال الأنشطة الثقافية، وهذا يعوق نموّ الطلاقة اللغوية ومهارات التواصل الفعال لديهم (Tsukada, ٢٠١١). وللاختلافات الثقافية بين اليابان والعالم العربي كذلك دور في صعوبة تعلم اللغة العربية؛ إذ يجد المتعلمون صعوبة في فهم الثقافة العربية بمختلف سياقاتها؛ مما يؤثر في قدرتهم على التواصل الفعّال

باللغة العربية وفهم النصوص الأدبية والدينية (Kuroda & Suzuki, 1991). وأخيرًا، فإن قلة وعي اليابانيين بأهمية اللغة العربية يمثّل هو أيضًا تحدّيًا يعوق انتشارها؛ إذ لا يزال هناك شعور لدى الكثيرين منهم بأن تعلّمها غير ضروري أو غير مفيد، وهذا يؤثر في دافعية المتعلمين لتعلُّمها (Sumi & Sumi, 2023).

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في اليابان من حيث المؤسسات القائمة عليها ورسالتها وأهدافها وبرامجها ومواردها وخصائصها التنظيمية والإدارية والمالية، كما نرصد ظروف الطلبة ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية، وآراءهم حول تلك البرامج، وكذلك المدرسين العاملين في تلك البرامج ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وآراءهم حول طرق التدريس وظروف عملهم من النواحي الإدارية والوظيفية. وتتضمن الدراسة كذلك وقفاتٍ مع مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في اليابان، لمعرفة تخصصاتهم الأكاديمية ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، ونستقصي آراءهم حول ظروف عمل مؤسساتهم من النواحي المالية والإدارية والتعليمية ومختلف الجوانب التي تخص تعليم اللغة العربية في اليابان. هذا، وتتخلل هذه الدراسةَ سلسلةٌ من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة ومن أعضاء الطاقمَيْن التعليمي والإداري، نوقشت خلالها جملة من القضايا والمقترحات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية في اليابان. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة؛ أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في اليابان

للتعرف على مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في اليابان، شملت الدراسة اثنتي عشرة مؤسسة تقدم برامج خاصة لتعليم اللغة العربية. وتمحورت الدراسة في هذا القسم حول رسالة المؤسسة، وأهدافها، وسياستها اللغوية وعدد الموظفين الإداريين العاملين فيه، وكذلك عدد المعلمين والطلبة. وركزت بعض الأسئلة على اللغات الأخرى التي تدرس في تلك المؤسسات إلى جانب اللغة العربية وما إذا كانت المؤسسات معتمَدة أم لا. ومن جهة أخرى، اتجهت الأسئلة نحو توضيح ما إذا كانت هذه المؤسسات تمنح شهادات لطلابها، وهل تضم معامل لغوية أو مكتبات وما مدى غنى تلك المكتبات بالكتب الهادفة ذات الصلة.

١. رسالة المؤسسات:

أفادت أربع مؤسسات أن رسالتها تتمحور حول تعليم القيم الإسلامية وتدريس اللغة العربية وخدمة المجتمع الإسلامي في دولة اليابان. ونصت ست مؤسسات أخرى على أن رسالتها تتمثل في تدريس العلوم الإنسانية والاجتماعية والثقافات وتحقيق التميز الأكاديمي لخريجها. فيما أشارت مؤسستان إلى أن رسالتهما تتمحور حول تحقيق التعليم الجيد، وغرس الفضيلة والقيم العليا لدى طلابها.

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية في اليابان، ويمكن إجمال تلك الأهداف فيما يأتي:

١. تعليم اللغات والفنون الحرة .

٢. تعليم أبناء المسلمين وتنظيم الفعاليات الإسلامية.

٣. الدعوة إلى الله، وتقديم الاستشارات للمجتمع الياباني المسلم، والتبادل الثقافي مع أبناء الديانات الأخرى.

٤. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في اليابان

تضم المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في اليابان ٥ جامعات، و٥ مراكز

إسلامية، ومدرسة، ومركزا متخصصا في تعليم اللغة، وهي معتمدة رسميا بنسبة ٤١,٦٧٪. وهي متنوعة من حيث عدد طلبتها وأعضاء طواقمها التعليمية والإدارية، واللغات التي تقوم بتدريسها إلى جانب العربية. وفي الجدول (١,٨) ملخص لهذه الخصائص

الجدول ١,٨: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلبة المسجَّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمُها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملًا
			إناث	ذكور				
جامعة	١٩٦١	معتمدة	٤٠	٠	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	فصلي	٣-٦ أشهر
جامعة	١٩٨٨	معتمدة	٣٠	٣	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٣-٦ أشهر
جامعة	٢٠٠٤	غير معتمدة	٦	١٢	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين
جامعة	١٩٢١	معتمدة	٧	١٦	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام /بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	١٩٩٠	معتمدة	٣	٧	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	٢٠٠٠	غير معتمدة	١٥	٥	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين
مدرسة	١٩٨٥	معتمدة	٩٠	٦٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	٢٠٠٦	غير معتمدة	١٠	٢	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	شهري	٣-٦ أشهر
مركز إسلامي	١٩٩٩	غير معتمدة	٥	١٠	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	شهري	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	٢٠٠٦	غير معتمدة	٧	٨	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	ثلاثة أشهر	٦-١٢ شهرًا
مركز إسلامي	٢٠١٨	غير معتمدة	-	١١	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	شهري	٣-٦ أشهر
مركز إسلامي	٢٠٢٢	غير معتمدة	_	١٣	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	شهري	٦-١٢ شهرًا

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

بيّنت الدراسة أن عدد الطلبة الذكور المسجلين حاليًا في مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في دولة اليابان يتراوح بين طالبيْن و٦٠ طالبًا، وأن عدد الطالبات يتراوح بين ٣ طالبات و٩٠ طالبة، مع تبايُن في أعداد الطلبة المسجلين في البرامج المنفذة. وأما متوسط أعداد الخريجين في برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيتضح من الدراسة أنه يقلّ عن عشرة طلاب في رأي ٦٦,٦٦٪ من الإداريين المشاركين، فيما يرى ٢٥٪ منهم أن العدد يتراوح بين ١٠ و٢٠ طالبًا.

وأما المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها المؤسَّسات لخريجي برنامج اللغة العربية، فيتضح أن ٥٨,٣٣٪ من المؤسسات تمنح شهادة إتمام للبرنامج، وتمنح ٨,٣٣٪ منها شهادة

البكالوريوس/ الماجستير / الدكتوراه، في حين لا تمنح ٤١,٦٧٪ من المؤسسات أي شهادة. وتعتمد ٥٠٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، في حين يتبع ٢٥٪ منها النظام الشهري. وتتراوح المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية بين سنة إلى سنتين وقد تمتد لأكثر من سنتين في ٢٥٪ من المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متنوعة. فقد أفادت خمس من المؤسسات المشاركة في الدراسة أن سياستها اللغوية التواصلية داخل المؤسسة تركز على استخدام اللغة اليابانية في التدريس والتواصل؛ فيما نصت أربع مؤسسات على أن اليابانية والإنجليزية هما لغتا التواصل داخل المؤسسة؛ وأفادت مؤسستان أخريان أن اللغة العربية هي لغة التواصل ولغة التدريس داخل المؤسسة. وذكرت مؤسسة واحدة أنها تستخدم اللغتين اليابانية والإندونيسية لغتين للتواصل داخل المؤسسة.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمَد في بعض المؤسسات المستهدفة فقط وليس جميعها، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول (٢,٨):

الجدول ٢,٨: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
١	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
١	-
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
١	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
-	١
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
١٠	

مثلما يظهر في الجدول، تعتمد ١٦,٦٦٪ من المؤسسات المستهدفة اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل جميع المهارات في ٥٠٪ منها. ويتم إجراء الاختبار بالطريقتين الورقية والإلكترونية بنسبة متساوية قدرها ٥٠٪ لكل منهما..

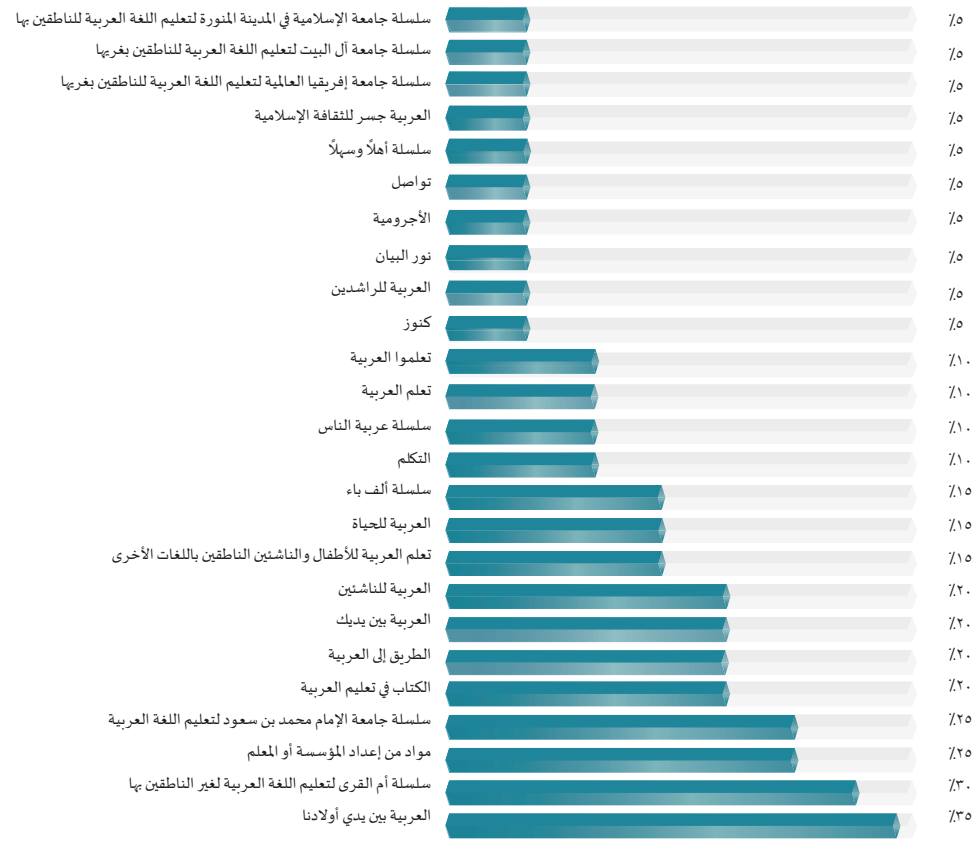
ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,٨) بيان للنتائج:

الجدول ٣,٨: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة		الإجمالي
	نعم	لا	
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	١	١١	١٢
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٨	٤	١٢
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٥	٧	١٢
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	١١	١	١٢

حيث يتبيّن أن ٩١,٦٦٪ من المؤسسات المشاركة في هذا الدراسة لا يتوافر فيها معمل لغوي، كما لا توجد مكتبات في ٥٨,٣٣٪ من تلك المؤسسات. في المقابل، هناك معمل للحاسب الآلي في ٦٦,٦٦٪ من تلك المؤسسات، وهناك وسائل تعليمية متاحة في ٩١,٦٦٪ منها.

الشكل ١,٨: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



تنوعت سلسلة الكتب المستخدمة أساسًا في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في اليابان. وتبين الدراسة أن أكثرها استخدامًا هو كتاب «العربية بين يدي أولادنا»؛ وذلك بنسبة ٣٥٪، تليه «سلسلة جامعة أم القرى لتعليم العربية لغير الناطقين بها»، بنسبة ٣٠٪، ثم «مواد من إعداد المؤسسة أو المعلّم»، و«سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» بنسبة متساوية قدرها ٢٥٪ لكل منهما، فـ«الكتاب في تعليم العربية» و«العربية بين يديك» و«العربية للناشئين» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منها. ويأتي بعد ذلك كتاب «تعلم العربية للأطفال والناشئين الناطقين بلغات أخرى» وكتاب «العربية للحياة» و«سلسلة ألف باء» بنسبة متساوية قدرها ١٥٪ لكل منها. وهناك أيضًا كتب أخرى مستخدمة بنسب ضئيلة لا تتجاوز ١٠٪.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في اليابان:

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في اليابان، وعددهم ١٠٩ طلاب وطالبات، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

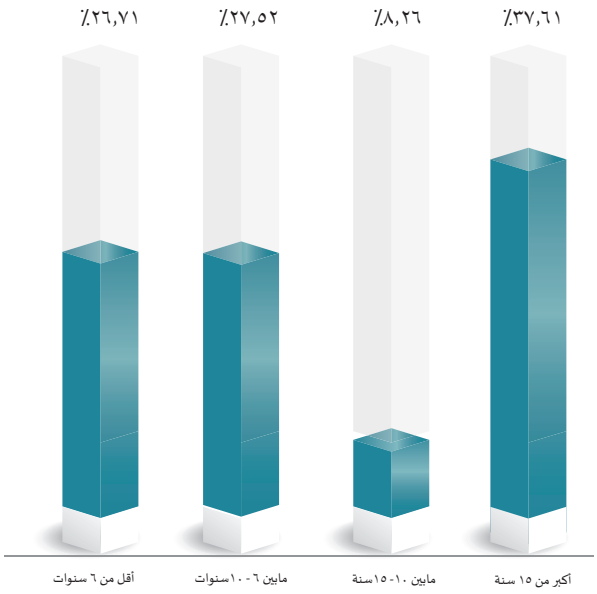
الجدول ٤,٨: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٥٨	٪ ٥٣,٢١
	أنثى	٥١	٪ ٤٦,٧٩
	الإجمالي	١٠٩	٪ ١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٦	٪ ٥,٥٠
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٧	٪ ٦,٤٢
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٣٢	٪ ٢٩,٣٦
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	٤٩	٪ ٤٤,٩٥
	أكثر من ٢٤ عامًا	١٥	٪ ١٣,٧٦
	الإجمالي	١٠٩	٪ ١٠٠
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٧	٪ ٦,٤٢
	المتوسطة	٤	٪ ٣,٦٧
	الثانوية	٣٩	٪ ٣٥,٧٨
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٤٢	٪ ٣٨,٥٣
	دراسات عليا	١٤	٪ ١٢,٨٤
	لم يحدد	٣	٪ ٢,٧٥
	الإجمالي	١٠٩	٪ ١٠٠
الجنسية	اليابان	٧٩	٪ ٧٢,٤٨
	باكستان	٩	٪ ٨,٢٦
	سيريلانكا	٥	٪ ٤,٥٩
	إندونيسيا	٥	٪ ٤,٥٩
	تركيا	٣	٪ ٢,٧٥
	بنجلاديش	٢	٪ ١,٨٣
	الأردن	١	٪ ٠,٩٢
	مصر	١	٪ ٠,٩٢
	فرنسا	١	٪ ٠,٩٢
	الولايات المتحدة	١	٪ ٠,٩٢
	الهند	١	٪ ٠,٩٢
	أوزباكستان	١	٪ ٠,٩٢
	الإجمالي	١٠٩	٪ ١٠٠

البلاد الأصلية	اليابان	٦٩	٪٦٣,٣٠
	باكستان	١٣	٪١١,٩٣
	إندونيسيا	٧	٪٦,٤٢
	تركيا	٦	٪٥,٥٠
	سيريلانكا	٥	٪٤,٥٩
	بنجلاديش	٣	٪٢,٧٥
	الأردن	١	٪٠,٩٢
	فرنسا	١	٪٠,٩٢
	أوزباكستان	١	٪٠,٩٢
	الولايات المتحدة	١	٪٠,٩٢
	مصر	١	٪٠,٩٢
	الهند	١	٪٠,٩٢
	الإجمالي	١٠٩	٪١٠٠
اللغة الأولى	اللغة اليابانية	٧٨	٪٧١,٥٦
	اللغة الأوردية	١٣	٪١١,٩٣
	اللغة الإندونيسية	٦	٪٥,٥٠
	اللغة التركية	٥	٪٤,٥٩
	اللغة التاميلية	٢	٪١,٨٣
	اللغة الفرنسية	١	٪٠,٩٢
	اللغة الإنجليزية	١	٪٠,٩٢
	اللغة البنجلاديشية	١	٪٠,٩٢
	اللغة الأوزبكية	١	٪٠,٩٢
	اللغة السنهالية	١	٪٠,٩٢
		١٠٩	٪١٠٠
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة اليابانية	٨٥	٪٧٧,٩٨
	اللغة الأوردية	٧	٪٦,٤٢
	اللغة الإندونيسية	٤	٪٣,٦٧
	اللغة التركية	٣	٪٢,٧٥
	اللغة البنغالية	٢	٪١,٨٣
	اللغة التاميلية	٢	٪١,٨٣
	اللغة الإنجليزية واليابانية	١	٪٠,٩٢
	اللغة البنغالية واليابانية	١	٪٠,٩٢
	اللغة الفرنسية	١	٪٠,٩٢
	اللغة الأوزبكية والطاجيكية والروسية	١	٪٠,٩٢
	اللغة السنهالية	١	٪٠,٩٢
	اللغة العربية	١	٪٠,٩٢
	الإجمالي	١٠٩	٪١٠٠

فبالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين في هذه الدراسة، نجد أنهم يتوزعون بحسب العمر إلى خمس فئات عمرية، النسبة الكبرى منها لفئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا، وقدرها ٤٤,٩٥٪، تليها الفئة من ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٢٩,٣٦٪، فالفئة العمرية الأكثر من ٢٤ سنة بنسبة ١٣,٧٦٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطلبة الذكور بنسبة ٥٣,٢١٪، مقارنة بنسبة الطالبات التي بلغت ٤٦,٧٩٪. ومثّل طلاب وطالبات المرحلة الجامعية الأغلبية بنسبة ٣٨,٥٣٪ مقارنة بطلبة المرحلة الثانوية الذين مثّلوا ٣٥,٧٨٪ من المشاركين. ويتضح من إجابات المشاركين أن ٧٢,٤٨٪ منهم يحملون الجنسية اليابانية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلة منهم. وتمثل اللغة اليابانية اللغة الأولى لأغلب الطلبة المشاركين بنسبة قدرها ٧١,٥٦٪، ويتحدث بها ٧٧,٩٨٪ منهم مع عائلاتهم.

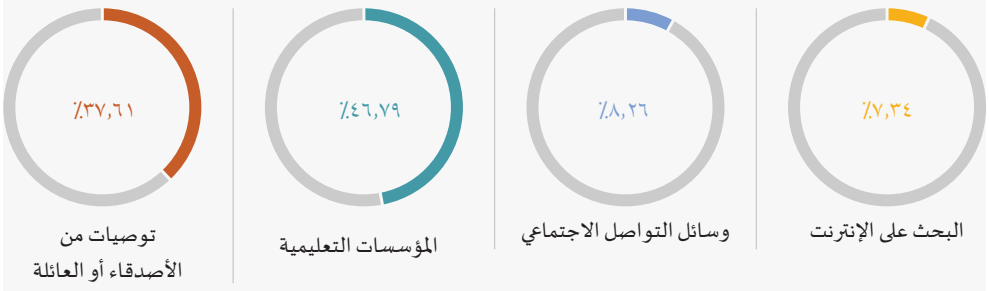
الشكل ٢,٨: سن الدارسين عند بداية تعلم اللغة العربية



حيث يتبيّن أن ٣٧,٦١٪ من الطلبة المشاركين بدؤوا بتعلم اللغة العربية وقد تجاوزت أعمارهم ١٥ سنة، تليهم الفئة العمرية المتراوحة بين ٦ إلى ١٠ سنوات، بنسبة ٢٧,٥٢٪، فالذين تقل أعمارهم عن ٦ سنوات، بنسبة ٢٦,٦١٪، فالذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ إلى ١٥ سنة بنسبة ٨,٢٦٪.

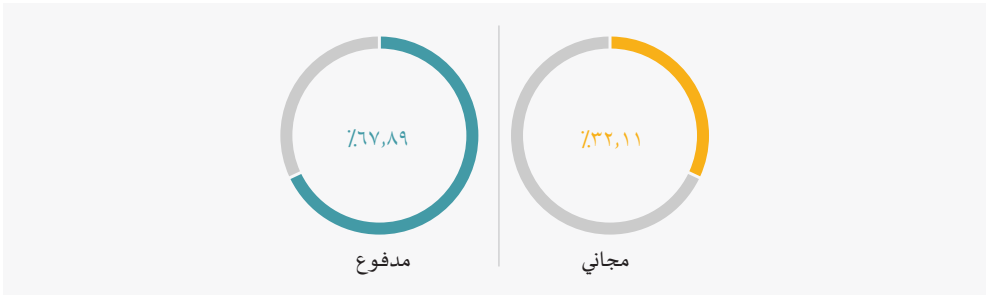
وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناء على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,٨):

الشكل ٣,٨: وسيلة معرفة الدارسين بشأن البرامج الملتحقين بها حاليًا



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن جهود المؤسسة التعليمية جاءت في الصدارة بنسبة ٤٦,٧٩٪، تلها توصيات الأصدقاء أو العائلة بنسبة ٣٧,٦١٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ٨,٢٦٪، ثم البحث على الإنترنت بنسبة ٧,٣٤٪.

الشكل ٤,٨: البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة



وتظهر الدراسة أن برامج تعليم اللغة العربية في اليابان تقدم بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٦٧,٨٩٪ من الطلبة المشاركين في الدراسة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ٣٢,١١٪ منهم، مثلما يظهر في الشكل (٤,٨).

الجدول ٥,٨: مشاركة الطلبة في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللُّغوي

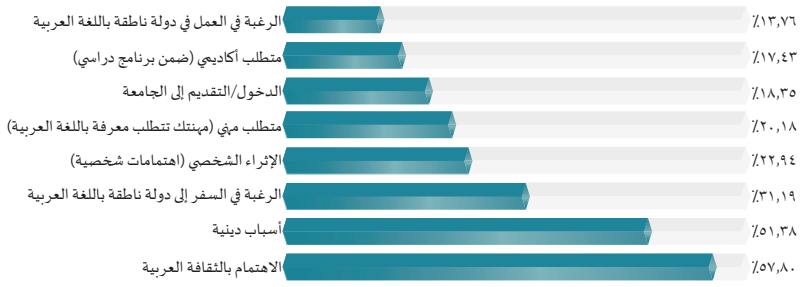
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	٩٣	٨٥,٣٢٪
نعم	١٦	١٤,٦٨٪
الإجمالي	١٠٩	١٠٠٪

كما أظهرت الدراسة أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٨٥,٣٢٪، لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج الانغماس اللغوي، فيما شارك ١٤,٦٨٪ منهم في تلك البرامج.

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديد تلك الدوافع، لكن الاهتمام بالثقافة العربية كان العامل الأهم بالنسبة إلى ٥٧,٨٠٪ منهم، تليه الأسباب الدينية بالنسبة إلى ٥١,٣٨٪ منهم، ثم الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية بنسبة ٣١,١٩٪. وتأتي بعد ذلك دوافع الإثراء الشخصي بالنسبة إلى ٢٢,٩٤٪ منهم، ثم المتطلب المهني بالنسبة إلى ٢٠,١٨٪ من الطلبة المشاركين، وفي الشكل (٥,٨) تفصيل لهذه النتائج:

الشكل ٥,٨: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



ومن خلال خمسة أسئلة محدَّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٦,٨) تلخيص لتلك النتائج مرتّبةً تنازليّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال:

الجدول ٦.٨: تصورات الدارسين حول أهمية تعلم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	للغة العربيّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي	١٩	٦١	١٤	٧	٨	١٠٩	٣,٧	١,١٣	١,٠٦	٧٣,٩٤٪	٦,٨٥	أوافق
		١٧,٤٣٪	٥٥,٩٦٪	١٢,٨٤٪	٦,٤٢٪	٧,٣٤٪	١٠٠٪						
٢	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي	١٣	٥٧	١٤	١٠	١٥	١٠٩	٣,٣٩	١,٤٩	١,٢٢	٦٧,٨٩٪	٣,٣٨	محايد
		١١,٩٣٪	٥٢,٢٩٪	١٢,٨٤٪	٩,١٧٪	١٣,٧٦٪	١٠٠٪						
٣	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل	٩	٥٢	٢٢	١٨	٨	١٠٩	٣,٣٣	١,١٦	١,٠٨	٦٦,٦١٪	٣,٢١	محايد
		٨,٢٦٪	٤٧,٧١٪	٢٠,١٨٪	١٦,٥١٪	٧,٣٤٪	١٠٠٪						
٤	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية	١٦	٤٦	١٦	١٢	١٩	١٠٩	٣,٢٦	١,٧٥	١,٣٢	٦٥,١٤٪	٢,٠٣	محايد
		١٤,٦٨٪	٤٢,٢٠٪	١٤,٦٨٪	١١,٠١٪	١٧,٤٣٪	١٠٠٪						
٥	يعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي	١١	٤٣	٢٣	١٩	١٣	١٠٩	٣,١٨	١,٤٢	١,١٩	٦٣,٦٧٪	١,٦١	محايد
		١٠,٠٩٪	٣٩,٤٥٪	٢١,١٠٪	١٧,٤٣٪	١١,٩٣٪	١٠٠٪						

من خلال الجدول (٦,٨)، يعدّ الجانب الثقافي من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في اليابان، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٥,٩٦٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ١٧,٤٣٪؛ مما يبيّن أن للغة العربية دورا مهمّا في تعزيز التفاهم الثقافي. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٣,٩٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧، وانحراف معياري قدره ١,٠٦، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

وأما بالنسبة لأهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي في هذا السؤال سجلت أعلى نسبة وهي ٥٢,٢٩٪ من الطلبة المشاركين وتناظر الإجابة «أوافق»، وتليها ١٢,٨٤٪ التي تناظر الإجابة «محايد «وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٧,٨٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٩، وانحراف معياري ١,٢٢، وكان الاتجاه السائد للعينة «محايد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفا «محايدا» حول أهمية اللغة العربية في تطورهم الوظيفي.

وعن أهمية تعلُّم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٤٧,٧١٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٠,١٨٪، ثم الإجابة (لا أوافق) بنسبة ١٦,٥١٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٦,٦١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٣، وانحراف معياري قدره ١,٠٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفا «محايدا» حول زيادة الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل في اليابان.

يعدّ الدين من الدوافع المحفزة لتعلم اللغة العربية في اليابان. فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٤٢,٢٠٪، تليها الإجابة (لا أوافق بشدة) بنسبة ١٧,٤٣٪، فالإجابتان (أوافق بشدة) و(محايد) بنسبة متساوية قدرها ١٤,٦٨٪ لكل منهما. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,١٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٦، وانحراف معياري قدره ١,٣٢، وكان الاتجاه السائد للعينة «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفا «محايدا» تجاه أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في اليابان.

وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٣٩,٤٥٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢١,١٠٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٣,٦٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٨، وانحراف معياري قدره ١,١٩، وكان الاتجاه السائد للعينة «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفا «محايدا» تجاه أهمية مهارات اللغة العربية في مجال الدراسة والمهنة في اليابان.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٧,٨) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في اليابان؛ وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب

المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية.

الجدول ٧,٨: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويَّة وتقدُّمي بنَّاءة.	١٥	٥١	٢٥	١٤	٤	١٠٩	٣,٥٤	١	١	٧٠,٨٣٪	٥,٦٥	راضٍ
		١٣,٧٦٪	٤٦,٧٩٪	٢٢,٩٤٪	١٢,٨٤٪	٣,٦٧٪	١٠٠٪						
٢	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	١٤	٤٨	٣٠	١٢	٥	١٠٩	٣,٥	١	١	٦٩,٩١٪	٥,١٧	راضٍ
		١٢,٨٤٪	٤٤,٠٤٪	٢٧,٥٢٪	١١,٠١٪	٤,٥٩٪	١٠٠٪						
٣	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	١٣	٥٢	٢٣	١٢	٩	١٠٩	٣,٤٤	١,٢	١,١	٦٨,٨١٪	٤,٢	راضٍ
		١١,٩٣٪	٤٧,٧١٪	٢١,١٠٪	١١,٠١٪	٨,٢٦٪	١٠٠٪						
٤	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	١٤	٥١	٢١	١٥	٨	١٠٩	٣,٤٤	١,٢٢	١,١	٦٨,٨١٪	٤,١٦	راضٍ
		١٢,٨٤٪	٤٦,٧٩٪	١٩,٢٧٪	١٣,٧٦٪	٧,٣٤٪	١٠٠٪						
٥	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	١٤	٤٨	٢٣	١٤	١٠	١٠٩	٣,٣٩	١,٣	١,١٤	٦٧,٧١٪	٣,٥٣	محايد
		١٢,٨٤٪	٤٤,٠٤٪	٢١,١٠٪	١٢,٨٤٪	٩,١٧٪	١٠٠٪						
٦	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلبة.	١٢	٤٧	٢٤	١٤	١٢	١٠٩	٣,٣	١,٣٥	١,١٦	٦٦,٠٦٪	٢,٧٢	محايد
		١١,٠١٪	٤٣,١٢٪	٢٢,٠٢٪	١٢,٨٤٪	١١,٠١٪	١٠٠٪						
٧	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية.	٧	٤٩	٢٧	٢١	٥	١٠٩	٣,٢٩	١	١	٦٥,٨٧٪	٣,٠٧	محايد
		٦,٤٢٪	٤٤,٩٥٪	٢٤,٧٧٪	١٩,٢٧٪	٤,٥٩٪	١٠٠٪						
٨	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا.	٩	٤٥	٣٢	١٥	٨	١٠٩	٣,٢٩	١,٠٩	١,٠٤	٦٥,٨٧٪	٢,٩٤	محايد
		٨,٢٦٪	٤١,٢٨٪	٢٩,٣٦٪	١٣,٧٦٪	٧,٣٤٪	١٠٠٪						
٩	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية.	١٣	٤٢	٢٦	١٧	١١	١٠٩	٣,٢٧	١,٣٥	١,١٦	٦٥,٣٢٪	٢,٣٩	محايد
		١١,٩٣٪	٣٨,٥٣٪	٢٣,٨٥٪	١٥,٦٠٪	١٠,٠٩٪	١٠٠٪						
١٠	أنا راضٍ تمامًا عن بيئة الفصل الدِّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٨	٤٥	٣١	١٧	٨	١٠٩	٣,٢٦	١,٠٩	١,٠٤	٦٥,١٤٪	٢,٥٧	محايد
		٧,٣٤٪	٤١,٢٨٪	٢٨,٤٤٪	١٥,٦٠٪	٧,٣٤٪	١٠٠٪						

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١١	المرافق العامّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة.	٤	٥٧	٢٣	١٣	١٢	١٠٩	٣,٢٦	١,١٦	١,٠٨	٦٥,١٤٪	٢,٤٩	محايد
		٣,٦٧٪	٥٢,٢٩٪	٢١,١٠٪	١١,٩٣٪	١١,٠١٪	١٠٠٪						
١٢	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم.	١٣	٣٨	٣٠	١٢	١٦	١٠٩	٣,١٨	١,٤٩	١,٢٢	٦٣,٦٧٪	١,٥٧	محايد
		١١,٩٣٪	٣٤,٨٦٪	٢٧,٥٢٪	١١,٠١٪	١٤,٦٨٪	١٠٠٪						
١٣	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	٧	٤٢	٣١	١٨	١١	١٠٩	٣,١٥	١,١٩	١,٠٩	٦٢,٩٤٪	١,٤١	محايد
		٦,٤٢٪	٣٨,٥٣٪	٢٨,٤٤٪	١٦,٥١٪	١٠,٠٩٪	١٠٠٪						
١٤	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية.	١١	٣٦	٣٠	١٩	١٣	١٠٩	٣,١٢	١,٣٧	١,١٧	٦٢,٣٩٪	١,٠٦	محايد
		١٠,٠٩٪	٣٣,٠٣٪	٢٧,٥٢٪	١٧,٤٣٪	١١,٩٣٪	١٠٠٪						
١٥	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويّة (مثل معامل لمهارات اللغة).	١٠	٣٣	٢٧	٢٥	١٤	١٠٩	٣	١,٤١	١,١٩	٦٠٪	٠	محايد
		٩,١٧٪	٣٠,٢٨٪	٢٤,٧٧٪	٢٢,٩٤٪	١٢,٨٤٪	١٠٠٪						
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيّة أو برامج المساعدات الماليّة المتاحة لتعليم اللغة العربيّة.	١٢	٣١	٢٣	٢٥	١٨	١٠٩	٢,٩٤	١,٦١	١,٢٧	٥٨,٩٪	-٠,٤٥٠	محايد
		١١,٠١٪	٢٨,٤٤٪	٢١,١٠٪	٢٢,٩٤٪	١٦,٥١٪	١٠٠٪						

فيما يتعلق برأي الطلبة حول تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٦,٧٩٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٩٤٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٣,٧٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٠,٨٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٤، وانحراف معياري قدره ١,٠٠، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في اليابان.

وعن مدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة

«راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٤,٠٤٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,٥٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٩,٩١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥، وانحراف معياري قدره ١,٠٠، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في اليابان.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٧,٧١٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢١,١٠٪، وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٨,٨١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٤، وانحراف معياري قدره ١,١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في اليابان.

وبخصوص رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٦,٧٩٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ١٩,٢٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٨,٨١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٤، وانحراف معياري قدره ١,١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة بشأن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في اليابان.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة، وقدرها ٤٤,٠٤٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢١,١٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٧,٧١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٩، وانحراف معياري قدره ١,١٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على موقف محايد من الطلبة تجاه برامج تعليم اللغة العربية في اليابان ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة وبلغت ٤٣,١٢٪، وتليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٠٢٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٢,٨٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٦,٠٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣، وانحراف معياري قدره ١,١٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدلّ على موقف محايد من الطلبة بشأن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في اليابان.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٤,٩٥٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٤,٧٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,٨٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٩، وانحراف معياري قدره ١,٠٠، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على موقف محايد من الطلبة المشاركين عمومًا بشأن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في اليابان ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية.

وفيما يخص القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤١,٢٨٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٩,٣٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,٨٧٪ بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٩ وانحراف معياري قدره ١,٠٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على موقف محايد من الطلبة المشاركين بشأن القيمة التي يضيفها لهم برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم.

وفيما يتعلق بمنهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٣٨,٥٣٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٣,٨٥٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,٣٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٧، وانحراف معياري قدره ١,١٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على موقف محايد من الطلبة المشاركين بشأن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في اليابان وتوافقها مع أهدافهم.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤١,٢٨٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٨,٤٤٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٥,٦٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,١٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٦، وانحراف معياري قدره ١,٠٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على موقف محايد من الطلبة المشاركين بشأن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في اليابان، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٢,٢٩٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢١,١٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,١٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٦، وانحراف معياري قدره ١,٠٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على موقف

محايد من الطلبة المشاركين بشأن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في اليابان.

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين عن مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٤,٨٦٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,٥٢٪، ثم الإجابة «غير راضٍ جدًّا» بنسبة ١٤,٦٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٣,٦٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٨، وانحراف معياري قدره ١,٢٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلبة المشاركين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٨,٥٣٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٨,٤٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٢,٩٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٥، وانحراف معياري قدره ١,٠٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على موقف محايد من الطلبة المشاركين بشأن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية.

وفيما يتعلق بمدى وجود أنشطة غير صفية تدعم تعلّمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٣٣,٠٣٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,٥٢٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٧,٤٣٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٢,٣٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٢، وانحراف معياري قدره ١,١٧. وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو الحياد؛ مما يدل على موقف محايد من الطلبة المشاركين بشأن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في اليابان.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٣٠,٢٨٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٤,٧٧٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ٢٢,٩٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٠٠، وانحراف معياري قدره ١,١٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على موقف محايد من الطلبة المشاركين بشأن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وفيما يتعلق بمدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة

المشاركين وقدرها ٢٨,٤٤٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ٢٢,٩٤٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢١,١٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٥٨,٩٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٢,٩٤، وانحراف معياري قدره ١,٢٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على موقف محايد من الطلبة المشاركون بشأن المنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة في اليابان.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكناهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٨,٨) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٨,٨: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	٦٤	٤٥	١٠٩
		٪٥٨,٧٢	٪٤١,٢٨	٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	٨٢	٢٧	١٠٩
		٪٧٥,٢٣	٪٢٤,٧٧	٪١٠٠
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسْكُنُ؟	٣٧	٧٢	١٠٩
		٪٣٣,٩٤	٪٦٦,٠٦	٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	٣٥	٧٤	١٠٩
		٪٣٢,١١	٪٦٧,٨٩	٪١٠٠
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	٤٦	٦٣	١٠٩
		٪٤٢,٢٠	٪٥٧,٨٠	٪١٠٠

ففيما يتعلق بالمحتوى التعليمي على الإنترنت ومدى تلبيته لحاجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٨,٧٢٪، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ٤١,٢٨٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى ٧٥,٢٣٪ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ٢٤,٧٧٪ بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود

صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٦٦,٠٦٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ٣٣,٩٤٪، بأن الصحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث يسكنون، أجاب ٦٧,٨٩٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ٣٢,١١٪، بأن الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة متاح بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم، فقد أجاب ٥٧,٨٠٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية؛ أي ما نسبته ٤٢,٢٠٪ أن الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة متاح بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

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

أبدى بعض الطلبة المشاركين في هذه الدراسة، لا سيما أولئك المنتمون لبرامج المراكز الإسلامية، رضاهم التام عن تلك البرامج وما حققته لهم من مهارات وقدرة لغوية على قراءة القرآن الكريم دون ترجمة. في المقابل، انتقد بعض الطلبة الآخرين البرامج التي هم منتمون إليها، وعللوا ذلك بأمر واحد اتفق عليه معظمهم، وهو عدم الاهتمام بالجوانب الإنتاجية من اللغة في تلك البرامج، وتركيزها البالغ على مهارة القراءة وجوانب بسيطة من مهارة الكتابة، في حين لا تحظى مهارة التحدث بما يلزم من التركيز في دروسهم، وهذا ما جعلهم مترددين بشأن مقدرتهم اللغوية، لا سيما بعد التخرج، وانعكس سلبا على ممارستهم للغة والتمكن منها بجميع مهاراتها.

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

أشار الطلبة المشاركون في هذا الصدد إلى عدد من التجارب الإيجابية التي مروا بها منذ التحاقهم بتلك البرامج، ومنها: تَمكُّنُهم من قراءة القرآن الكريم الذي كان هدفًا ساعدت تلك البرامج على تحقيقه بالنسبة إلى كثير منهم. وذكروا كذلك أن بعض الأنشطة غير الصفية في تلك البرامج أتاحت لهم التعرف على جوانب من الثقافة الإسلامية والعربية، ومكّنتهم من التواصل مع الناطقين الأصليين باللغة العربية. ولاحظ بعضهم أيضًا أن إتاحة برامج الانغماس اللُّغوي في البرامج التي هم ينتمون لها تعدُّ تجربة رائعة ساعدتهم كثيرًا على تطوير مهاراتهم اللغوية، وزادت في رصيدهم المعرفي بشأن ثقافات بعض البلدان العربية.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

وصف الدارسون التفاعل بينهم وبين معلميهم بالجيد، لا سيما مع المعلمين الذين تكون العربية هي لغتهم الأولى، وأشار بعضهم إلى أن المعلمين بشكل عام يراعون الفوارق الفردية بين الطلبة، ويحاولون التفاعل مع المبتدئين منهم والإجابة عن تساؤلاتهم. فيما وصف آخرون التفاعل بينهم وبين معلّميهم بأنه جيّد لكنه منحصر في داخل الفصل الدراسي، وقد أشار بعضهم إلى أن هناك تفاعلا بينهم وبين معلميهم خارج سياق الفصل الدراسي.

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

أشار الطلبة المشاركون في هذا السياق إلى أن المناهج تلبي احتياجاتهم الأساسية لدراسة اللغة العربية لكنها لا تفي بها جميعا؛ إذ تركز في معظمها على القواعد والأبجدية العربية ولا تتعمق في بقية الجوانب، وهذا ما يجعل تلك المناهج قاصرة عن تحقيق كثير من أهدافهم الأخرى. وأشار دارسون آخرون إلى أن المناهج المتاحة ليست متنوعة بما يكفي حتى يستطيع الطالب الإفادة منها والاختيار بينها، وهناك أيضًا نقص كبير في كتب القراءة والموارد التعليمية المختلفة التي يمكن الإفادة منها لتطوير مهاراتهم اللغوية.

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

أجمع الطلبة المشاركون في هذا الشأن عن رغبة كبيرة في التعرّف على ثقافات البلدان الناطقة بالعربية بكافة جوانبها، كثقافة المأكل والمشرب، والفنون، والآداب، والمعاملات اليومية، وفنون الخط العربي. ومنهم من أبدى رغبته في التعرف على ثقافات بلدان عربية

بعينها، كالمملكة العربية السعودية ومصر. وأما عن مدى تحقيق البرامج المتاحة لتلك الأهداف والرغبات، فقد لاحظ الطلبة المشاركون أن المناهج نفسها لا تركز على تلك الجوانب، مع أن بعض البرامج تخصص يومًا من كل أسبوع لأنشطة غير صفّية تركّز من خلالها على الجوانب الثقافية، وهو ما جعلهم يتعرفون بشكل عام على جوانب من ثقافة البلدان العربية.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في اليابان

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٢٠ معلمًا من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في اليابان. وتمثّل نسبة الذكور منهم ٧٥٪، في حين تمثّل المدرّسات ٢٥٪ منهم. وتتراوح أعمارهم ما بين ٤١ إلى ٥٠ عامًا، بنسبة ٤٠٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣١ إلى ٤٠ عامًا، بنسبة ٢٥٪، ثم فئة الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٤ إلى ٣٠ عامًا، بنسبة ١٠٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرسين، ونسبتهم ٥٠٪، من حملة شهادة الدكتوراه، تليهم فئة الذين يحملون شهادة البكالوريوس، بنسبة ٣٥٪، ثم الذين يحملون شهادة الدبلوم العالي، بنسبة ١٠٪. ومن الملاحظ أن ٣٠٪ من المدرسين المشاركين يحملون الجنسية اليابانية، وأن ٢٥٪ منهم يحملون الجنسية المصرية، ويحمل ٢٠٪ منهم الجنسية الإندونيسية. ومن الملاحظ أيضًا أن اللغة اليابانية هي اللغة الأولى لـ ١٥٪ منهم فقط، ولدى ٨٠٪ منهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية. وفي الجدول (٩,٨) ملخص لمجمل هذه الخصائص.

الجدول ٩,٨: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

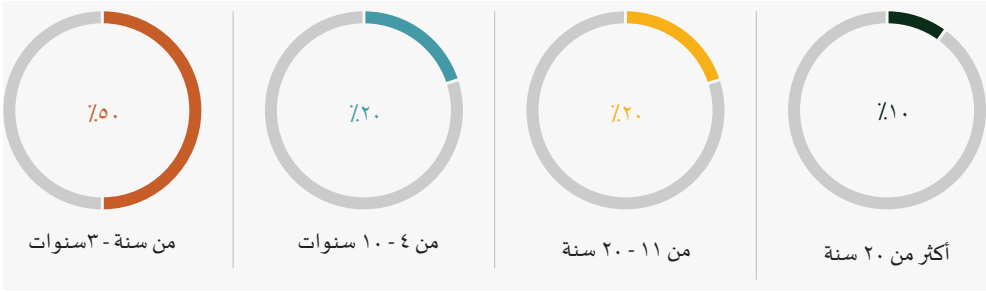
الجنس	ذكر	١٥	٧٥٪
	أنثى	٥	٢٥٪
	الإجمالي	٢٠	١٠٠٪
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	١	٥٪
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٢	١٠٪
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	٥	٢٥٪
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٨	٤٠٪
	أكثر من ٥٠ عامًا	٤	٢٠٪
	الإجمالي	٢٠	١٠٠٪

المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	٢	٪١٠
	بكالوريوس	٧	٪٣٥
	ماجستير	١	٪٥
	دكتوراه	١٠	٪٥٠
	الإجمالي	٢٠	٪١٠٠
الجنسية	اليابان	٦	٪٣٠
	مصر	٥	٪٢٥
	إندونيسيا	٤	٪٢٠
	صربيا	١	٪٥
	ماليزيا	١	٪٥
	باكستان	١	٪٥
	سوريا	١	٪٥
	سيريلانكا	١	٪٥
	الإجمالي	٢٠	٪١٠٠
البلاد الأصلية	مصر	٦	٪٣٠
	إندونيسيا	٤	٪٢٠
	اليابان	٢	٪١٠
	سيريلانكا	١	٪٥
	باكستان	١	٪٥
	ماليزيا	١	٪٥
	تركيا	١	٪٥
	سوريا	١	٪٥
	لم يحدد	٣	٪١٥
	الإجمالي	٢٠	٪١٠٠
اللغة الأولى	اللغة العربية	٩	٪٤٥
	اللغة الإندونيسية	٤	٪٢٠
	اللغة اليابانية	٣	٪١٥
	اللغة المالزية	١	٪٥
	اللغة الإنجليزية	١	٪٥
	اللغة الأوردية	١	٪٥
	اللغة التركية	١	٪٥
	الإجمالي	٢٠	٪١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	٤	٪٢٠
	نعم	١٦	٪٨٠
	الإجمالي	٢٠	٪١٠٠

2. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

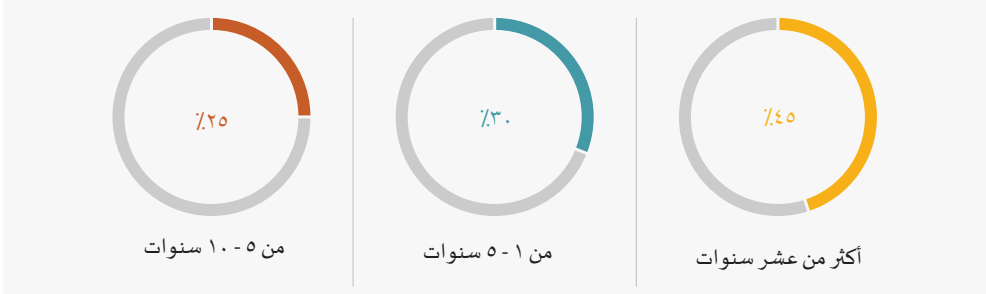
في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان بالنتائج التي تم رصْدُها:

الشكل ٦,٨: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة



أما عن عدد سنوات العمل في المؤسسات الحالية، فالنسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٥٠٪، تتراوح فترة عملهم فيها بين سنة واحدة و٣ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ٤ إلى ١٠ سنوات، بنسبة ٢٠٪، وفئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و٢٠ سنة، بنسبة ٢٠٪ كذلك. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ١٠٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة.

الشكل ٧,٨: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



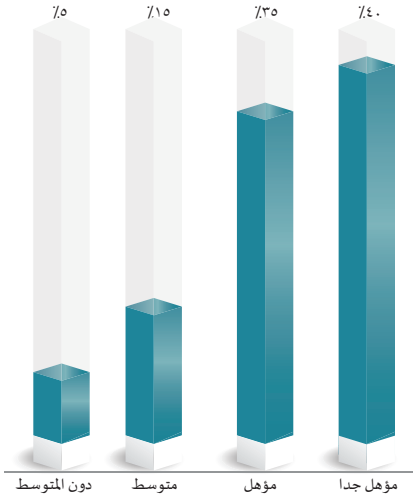
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٥٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في اليابان لديهم خبرة في المجال تزيد عن ١٠ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين سنة واحدة إلى ٥ سنوات، ونسبة أخرى قدرها ٢٥٪ لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين ٥ إلى ١٠ سنوات.

الجدول ١٠,٨: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٧	٣٥٪
نعم	١٣	٦٥٪
الإجمالي	٢٠	١٠٠٪

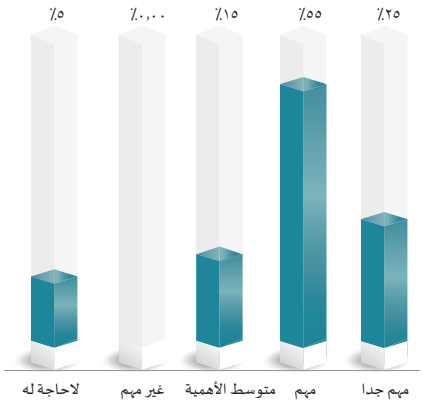
وتبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبرى من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٦٥٪، سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين لم يسبق لـ ٣٥٪ منهم أن شاركوا في مثل تلك الدورات أو البرامج.

الشكل ٨,٨: آراء المعلمين حول تأهيلهم العلمي



وتبيّن نتائج الدراسة أن نسبة من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٤٠٪، يرون أنهم «مؤهلون جدا» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٣٥٪ يرون أنهم «مؤهلون» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ١٥٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» لهذه الوظيفة.

الشكل ٩,٨: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٥٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في اليابان يرون أن ذلك أمر «مهم»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٥٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهمّ جدا»، فيما رأى ١٥٪ منهم أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية».

الجدول ١١,٨: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

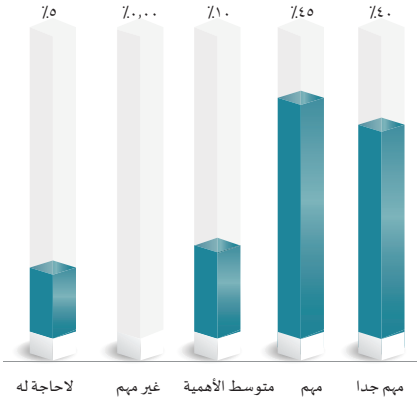
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١١	٥٥٪
نعم	٩	٤٥٪
الإجمالي	٢٠	١٠٠٪

وتبين نتائج الدراسة أن ٥٥٪ من أعضاء العينة لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن نسبة ثانية قدرها ٤٥٪ سبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

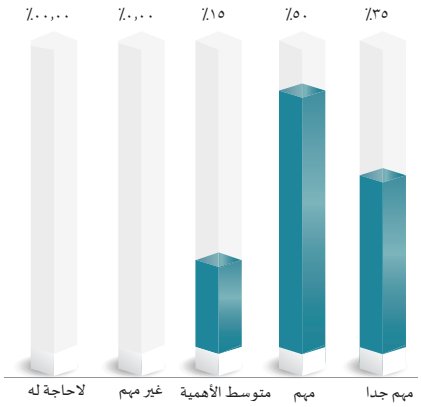
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين المشاركين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ١٠,٨: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



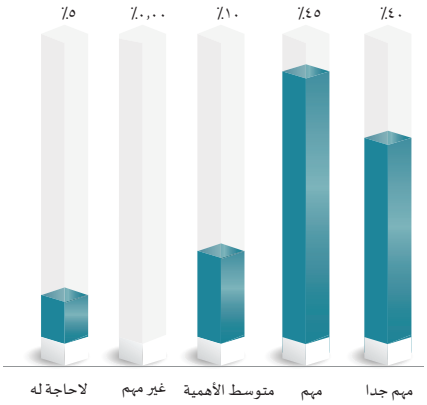
بخصوص طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، رأى ٤٥٪ من المدرسين المشاركين أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة»، فيما رأى ٤٠٪ منهم أنها «مهمّة جدا»، و١٠٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١١,٨: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



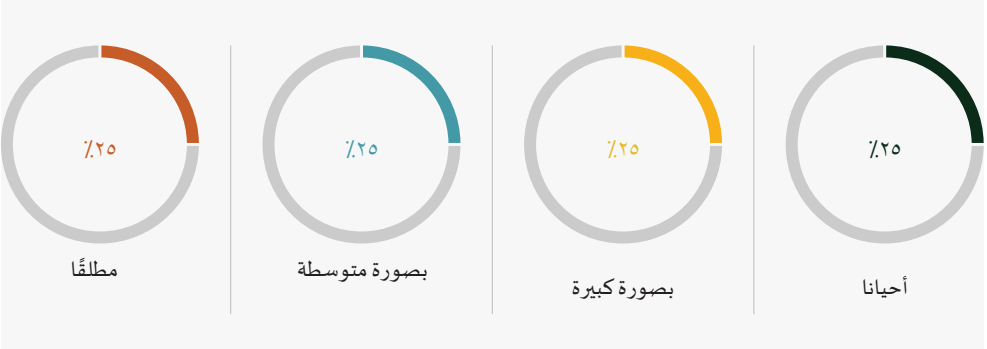
وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى ٥٠٪ من أعضاء العينة أنها «مهمة»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٥٪ يرون أنها «مهمة جدا»، فيما رأى ١٥٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١٢,٨: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٥٪ من المدرسين المستهدفين يرون أن ذلك «مهمّ»، تليهم نسبة قدرها ٤٠٪ يرون أنه «مهم جدا»، فيما يرى ١٠٪ منهم أنه أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١٣,٨: مدى استخدام المعلمين للتقنية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٣,٨) أن نسبة متساوية قدرها ٢٥٪ من المدرسين المشاركين يستعينون بها «بدرجة متوسطة» أو «بدرجة كبيرة» أو يستعينون بها «أحيانا»، في حين لا يستعين بها مطلقًا ٢٥٪ من المدرسين المشاركين.

الجدول ١٢,٨: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٨	٤٠٪
نعم	١٢	٦٠٪
الإجمالي	٢٠	١٠٠٪

وتوضح نتائج الدراسة أنّ ٤٠٪ من المعلمين لا يستفيدون من مصادر اللغة العربية عبر الإنترنت في فصولهم الدراسية، في حين أن ٦٠٪ منهم يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٣,٨: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢	٪١٠
نعم	١٨	٪٩٠
الإجمالي	٢٠	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٣,٨) أن نسبة كبيرة من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٩٠٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ١٠٪، لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٤,٨: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪١٥
نعم	١٧	٪٨٥
الإجمالي	٢٠	٪١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٤,٨) أن ٨٥٪ من المدرسين المشاركين يستخدمونها في أثناء التدريس، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١٥٪.

الجدول: ١٥,٨: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪ ٢٥
نعم	١٥	٪ ٧٥
الإجمالي	٢٠	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة في أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٥,٨) أنها ممارسة شائعة لدى ٧٥٪ من المدرسين المشاركين، فيما لا يلجأ إليها ٢٥٪ منهم.

الجدول ١٦,٨: مدى توظيف المواقف الحقيقة في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢	٪ ١٠
نعم	١٨	٪ ٩٠
الإجمالي	٢٠	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٦,٨) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى ٩٠٪ من المدرسين المشاركين في هذه الدراسة.

الجدول ١٧,٨: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪ ١٥
نعم	١٧	٪ ٨٥
الإجمالي	٢٠	٪ ١٠٠

وفيما يتصل بدمج السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، توضح البيانات في الجدول (١٧,٨) أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٨٥٪، يفعلون ذلك، في حين لا يقوم بذلك البقية، ونسبتهم ١٥٪.

الجدول ١٨,٨: استخدام المعلمين لإستراتيجيات التعلم التعاوني

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٧	٣٥٪
نعم	١٣	٦٥٪
الإجمالي	٢٠	١٠٠٪

وفيما يخص تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، توضح البيانات في الجدول (١٨,٨) أن ٦٥٪ من المدرسين المشاركين يطبقونها في الفصول الدراسية، في حين لا يستخدمها ٣٥٪ منهم.

الشكل ١٤,٨: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية

وكما توضح البيانات في الشكل، فإن نسبة قدرها ٥٥٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تقل عن ٢٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ١٥٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة التدريسية.

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

في هذا الجزء من الدراسة، سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبتهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهامّ الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (١٩,٨) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ١٩,٨: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة **العربية**

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	٩	٧	٣	١	٠	٢٠	٤,٢	٠,٧٦	٠,٨٧	٨٤٪	٦,١٥	أوافق بشدّة
		٤٥٪	٣٥٪	١٥٪	٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	التواصُل مع الطلبة فعَّال وسهل.	٦	٩	٤	١	٠	٢٠	٤	٠,٧	٠,٨٤	٨٠٪	٥,٣٤	أوافق
		٣٠٪	٤٥٪	٢٠٪	٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعَّال وسهل.	٤	١٢	١	٣	٠	٢٠	٣,٨٥	٠,٨٣	٠,٩١	٧٧٪	٤,١٨	أوافق
		٢٠٪	٦٠٪	٥٪	١٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	٣	٩	٦	٢	٠	٢٠	٣,٦٥	٠,٧٣	٠,٨٥	٧٣٪	٣,٤١	أوافق
		١٥٪	٤٥٪	٣٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	١	١٢	٤	٢	١	٢٠	٣,٥	٠,٨٥	٠,٩٢	٧٠٪	٢,٤٢	أوافق
		٥٪	٦٠٪	٢٠٪	١٠٪	٥٪	١٠٠٪						
٦	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيّة.	١	٩	٧	٣	٠	٢٠	٣,٤	٠,٦٤	٠,٨	٦٨٪	٢,٢٤	أوافق
		٥٪	٤٥٪	٣٥٪	١٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٧	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافيَّة عليهم.	١	٨	٨	٣	٠	٢٠	٣,٣٥	٠,٦٣	٠,٧٩	٦٧٪	١,٩٨	محايد
		٥٪	٤٠٪	٤٠٪	١٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

٨	تُلبّي الموارد والمواد التعليميّة احتياجاتي التدريسية.	١	١٠	٥	٣	١	٢٠	٣,٣٥	٠,٩٣	٠,٩٦	٦٧٪	١,٦٢	محايد
		٥٪	٥٠٪	٢٥٪	١٥٪	٥٪	١٠٠٪						
٩	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة.	٠	٩	٥	٤	٢	٢٠	٣,٠٥	١,٠٥	١,٠٢	٦١٪	٠,٢٢	محايد
		٠,٠٠٪	٤٥٪	٢٥٪	٢٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ.	٠	٥	٦	٦	٣	٢٠	٢,٦٥	١,٠٣	١,٠١	٥٣٪	١,٥٤-	محايد
		٠,٠٠٪	٢٥٪	٣٠٪	٣٠٪	١٥٪	١٠٠٪						

ففيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٥٪ من المدرسين المشاركين «موافقون بشدة» على ذلك، تلهم نسبة قدرها ٣٥٪ «يوافقون «على ذلك، فنسبة ثالثة قدرها ١٥٪ «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٢، بانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وبنسبة إجماع قدرها ٨٤٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الموافقة بشدة».

وفيما يتعلق برأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالا وسهلا»، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٥٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تلهم نسبة قدرها ٣٠٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٠، بانحراف معياري قدره ٠,٨٤، وبنسبة إجماع قدرها ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

فيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالا وسهلا، تبين نتائج الدراسة أن ٦٠٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و٢٠٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩١، وبنسبة إجماع قدرها ٧٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٥٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، تلهم نسبة قدرها ٣٠٪ منهم «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٥، بانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وبنسبة إجماع قدرها ٧٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٦٠٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، وأجاب ٢٠٪ منهم بـ«محايد». وبلغت

قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٤٥٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣٥٪ أجابوا بـ«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤، بانحراف معياري قدره ٠,٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ«الحياد» أو بـ«الموافقة» بنسبة قدرها ٤٠٪ لكل منهما، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ١٥٪». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٥، بانحراف معياري قدره ٠,٧٩، وبنسبة إجماع قدرها ٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٥٠٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٥٪ أجابوا بـ«محايد»، فنسبة منهم قدرها ١٥٪ أجابوا بـ«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وبنسبة إجماع قدرها ٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصا تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٤٥٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٥٪ أجابوا بـ«محايد»، فنسبة قدرها ٢٠٪ أجابوا بـ«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٥، بانحراف معياري قدره ١,٠٢، وبنسبة إجماع قدرها ٦١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرْضِيا، أجابت نسبة متساوية من المدرسين المشاركين قدرها ٣٠٪ بـ«محايد» أو «لا أوافق»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٥٪ أجابوا بـ«أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦٥، بانحراف معياري قدره ١,٠١، وبنسبة إجماع قدرها ٥٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

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

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

أشار المدرسون المشاركون في هذه الدراسة في هذا الصدد إلى أنواع مختلفة من طرق التدريس المستخدمة. ففي المراكز الإسلامية مثلا، يستخدم المدرسون ما يسمونه «الطريقة النورانية» أو الطريقة التقليدية في التدريس. وفي مؤسسات أخرى، يستخدم المدرسون طرقا منها الطريقة السمعية الشفهية، والطريقة التقليدية، والطريقة التواصلية. وذكر المدرسون كذلك أنهم يحرصون في أثناء الدروس وحل التمارين على دمج إستراتيجيات التفاعل بين المتعلمين. وذكر بعض المدرسين أنهم لا يتبعون طريقة بعينها في التدريس، بل ربما يستخدمون أكثر من طريقة في الدرس الواحد، وربما يعتمدون الطريقة الموصى بها في الكتاب المقرر. من جهة أخرى، أجمع المدرسون على أنهم يستخدمون التقنية بكافة أنواعها، وذكروا أن المؤسسات التي ينتمون إليها سهلت لهم ذلك من خلال تجهيز الفصول الدراسية بكافة الوسائل التقنية المستخدمة في التدريس. وذكر آخرون أنهم يستخدمون المنصات التعليمية التي تحتوي على دروس لتعليم العربية كأنشطة إضافية للدارسين.

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

أجمع المدرسون في هذا الخصوص على أنهم يستخدمون لغة وسيطة عند التدريس، وهي واحدة من ثلاث لغات هي: اليابانية والإنجليزية، ثم الإندونيسية لدى فئة قليلة منهم. وأفاد المدرسون أنهم يؤمنون بأن استخدام لغة وسيطة في التدريس ليست هي الطريقة المثلى، لكنهم يجدون أنفسهم مجبرين على استخدامها في كثير من السياقات، لا سيما مع الطلبة المبتدئين، وفي شرح بعض الجمل والمفردات. وذكر بعضهم أنهم يسعون لتقليص استخدام اللغة الوسيطة كلما تقدم الطلبة في مستواهم اللُّغوي لتصبح اللغة العربية هي لغة التدريس دون غيرها.

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

أشار المدرسون إلى بعض التحديات التي تواجههم، ويتعلق معظمها بالعملية التعليمية

نفسها، ومنها: صعوبة تدريس بعض الجوانب اللغوية من العربية، وفي مقدمتها تدريس مخارج الأصوات العربية، لا سيما في غياب مصادر كافية تساعدهم في ذلك. وأشار آخرون إلى أن ندرة المصادر اللغوية المتاحة على الإنترنت، مقارنة مع اللغات الأخرى، تشكل عائقًا في خدمة المتعلمين. وأفاد آخرون أن ظاهرة الازدواجية اللغوية في اللغة العربية تشكل تحديًا لهم في تدريس العربية؛ حيث إن البرامج تركز على تدريس الفصحى، لكنهم يؤمنون بأنها ليست كافية لخدمة المتعلمين في واقع استعمال العربية في الحياة اليومية، ولذا فالمتعلمون يواجهون صعوبة كبيرة من هذا الجانب التواصلي بسبب إغفال تدريس اللهجات العربية المحلية، وعدم وجود مصادر أو منهجيات يمكن أن تساعد في ذلك. كما أفاد بعض المعلمين أن المدة المتاحة في أغلب البرامج المخصصة لتدريس العربية ليست كافية للمتعلمين ليحققوا الحد الأدنى من معرفة اللغة، ولاحظوا أن سبب ذلك متعلق بطبيعة المجتمع الياباني واعتقاد اليابانيين أن وقتهم مزدحم جدا بكثير من الأعمال، ولا يمكن للدارسين في بعض المعاهد أن يخصصوا وقتًا أكثر مما يقضونه حاليًا لتعلم اللغة العربية، أو تخصيص وقت إضافي لدراستها في منازلهم. ومن التحديات التي ذكرها بعض المعلمين أيضًا ما يتعلق بالعائد المالي الذي يتقاضونه، الذي يرونه ليس منصفًا مقارنة بالعمل الذي يقومون به.

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

قدم المدرسون جملة من المقترحات لتحسين تعليم العربية وتعزيز التواصل مع المعلمين الآخرين، وذكروا أن منها ما يرتبط بالمعلم نفسه، من حيث الحرص على تطوير مهاراته وحضور الورش والدورات العلمية المتاحة على الشبكة. ومنها ما يتعلق بالمؤسسات نفسها وأهمية تنظيم الدورات واللقاءات الدورية بين معلمي البرامج ليفيدوا من خبرات بعضهم البعض. كما رأى بعضهم أهمية أن تصدر بعض المؤسسات الجامعية خلال برامج اللغة العربية مجلات علمية متخصصة لدراسة حالات تعليم اللغة العربية في اليابان ومناقشة قضاياها.

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

أبدى بعض المعلمين رضاهم عن المناهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه بعض البرامج، فيما أشار كثير منهم إلى أن المناهج الحالية والمحتوى التعليمي المقدّم في البرامج ليس كافيًا لتحقيق أهداف المتعلمين من دراسة اللغة العربية. فالمناهج والسلاسل التعليمية المتاحة قليلة، وهذا يحدّ من خيارات المعلمين وما يمكن أن يقدموه في خلال البرامج، ثم إن كثيرًا منها يحتاج إلى

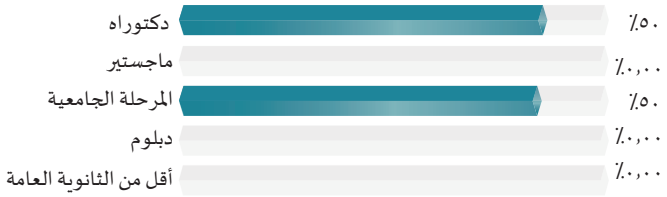
تحسين وتطوير. ولذا يلجأ كثير منها للتعويض عن ذلك بما هو متاح عبر الإنترنت، رغم قلته. كما أشاروا إلى أن المناهج تفتقر إلى أمرين مهمين: مناسبتها لتعليم العربية لغة أجنبية، لا سيما متعلمي اليابان، وعدم مواءمة بعض ما في السلاسل التعليمية المتاحة للمستوى الذي خُصصت له.

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

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

شارك في هذه الدراسة 21 من مديري مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في اليابان، وفيما يلي تحديد خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال:

الشكل ١٥,٨: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن ٥٠٪ من المديرين المستهدفين يحملون شهادة الدكتوراه، فيما يحمل ٥٠٪ منهم كذلك شهادة البكالوريوس.

الجدول ٢٠,٨: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة العربية وآدابها	٤	٪ ٣٣,٣٣
العلوم الإنسانية	٢	٪ ١٦,٦٧
العمارة	١	٪ ٨,٣٣
العلوم	١	٪ ٨,٣٣
العلوم البيولوجية	١	٪ ٨,٣٣
علوم اجتماعية	١	٪ ٨,٣٣
التعليم والتدريب العربي والتعليم الديني	١	٪ ٨,٣٣
الشريعة وأصول الدين	١	٪ ٨,٣٣
الإجمالي	١٢	٪ ١٠٠

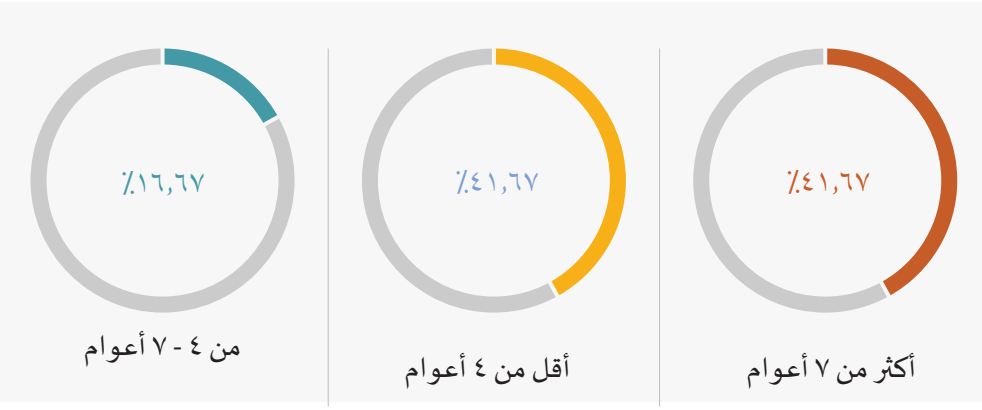
وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن 33.33% منهم متخصصون في اللغة العربية وآدابها، تليهم نسبة قدرها 76.61% تخصصهم في العلوم الإنسانية، فيما تساوت بقية التخصصات بنسبة 33.8% لكل منها.

الجدول ٢١,٨: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الإنجليزية	٩	٪ ٧٥
اللغة اليابانية	٥	٪ ٤١,٦٧
اللغة العربية	١	٪ ٨,٣٣
اللغة الإندونيسية	١	٪ ٨,٣٣
اللغة الأوردية	١	٪ ٨,٣٣
اللغة التركية	١	٪ ٨,٣٣

وبخصوص اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في اليابان، أظهرت نتائج الدراسة أن 57% منهم يتحدثون اللغة الإنجليزية، و76.14% منهم يتحدثون اللغة اليابانية، في حين يتحدث الباقون اللغة العربية، أو اللغة الإندونيسية، أو اللغة الأوردية، أو اللغة التركية بنسبة متساوية قدرها 33.8% لكل من تلك اللغات.

الشكل ١٦,٨: عدد سنوات الخبرة لمديري البرامج

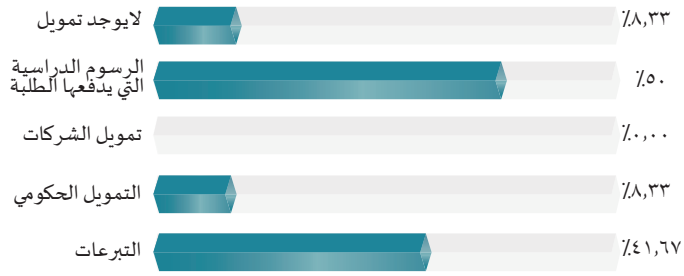


وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن 76.14% منهم لديهم خبرة في المجال تزيد عن سبع سنوات، وتوازيها النسبة نفسها لمن تقلّ خبرتهم في المجال عن 4 سنوات، تلي ذلك نسبة قدرها 76.61% تتراوح خبرتهم في المجال بين 4 إلى 7 سنوات.

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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

الشكل ١٧,٨: مصادر الدخل في برامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في اليابان، أظهرت الدراسة أنها تعتمد على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة بنسبة ٥٠٪، ثم على التبرعات بنسبة ٤١,٦٧٪، وعلى تمويل الحكومة بنسبة ٨,٣٣٪.

الجدول ٢٢,٨: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانية السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠,٠٠٪
١٠٠,٠٠٠ دولار - ٢٠٠,٠٠٠ دولار	١	٨,٣٣٪
٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار	٥	٤١,٦٧٪
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	٦	٥٠٪
الإجمالي	١٢	١٠٠٪

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية المستهدفة تُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي في رأي ٥٠٪ من المديرين المشاركين، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و١٠٠ ألف دولار أمريكي في رأي ٤١,٦٧٪ منهم، وبين ١٠٠ ألف و٢٠٠ ألف دولار في تقدير ٨,٣٣٪ منهم.

الجدول ٢٣,٨: البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

نوع البرنامج	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مجاني	٦	٪٥٠
مدفوع	٦	٪٥٠
الإجمالي	١٢	٪١٠٠

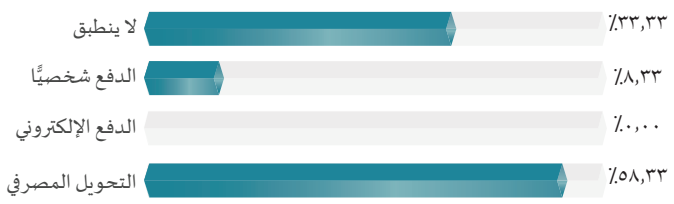
توضح نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في اليابان تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، و٥٠٪ منها تدرّس اللغة العربية مجانيا.

الجدول ٢٤,٨: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٩	٪٧٥
لا	٣	٪٢٥
الإجمالي	١٢	٪١٠٠

وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج تعليم اللغة العربية في اليابان، تبيّن الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٧٥٪ من المؤسسات، فيما تلك الخطة غير متاحة في ٢٥٪ من المؤسسات.

الشكل ١٨,٨: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



ويتضح من الدراسة أن معالجة المدفوعات تتم عادةً عن طريق التحويل المصرفي بنسبة ٥٨,٣٣٪ من المؤسسات المستهدفة، أو الدفع بصفة شخصية لدى ٨,٣٪، في حين أن ٣٣,٣٣٪ من مديري المؤسسات أجابوا ب «لا ينطبق» لأن تعليم اللغة العربية يقدم فيها بشكل مجاني.

الشكل ١٩,٨ : المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج

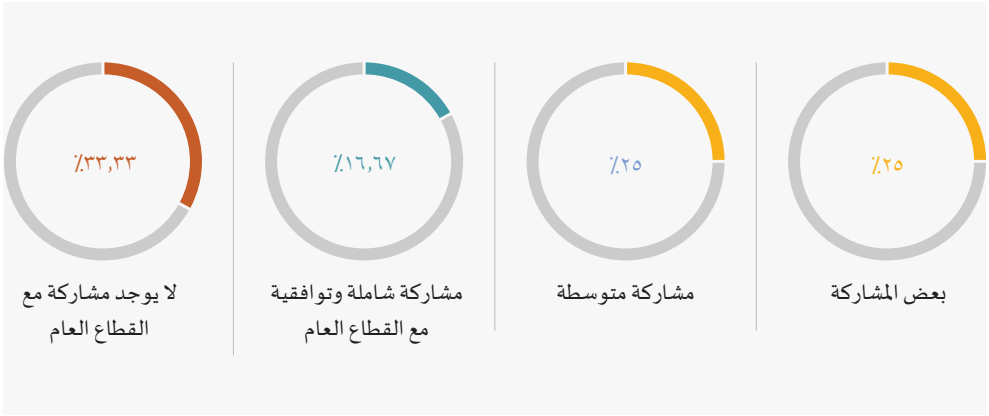
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٩١,٦٧٪ من مديري مؤسسات تعليم العربية في اليابان أفادوا بعدم وجود منح دراسية متاحة لبرامج اللغة العربية، وأفاد ٨,٣٣٪ منهم بأن برامج المساعدات المالية متاحة، و٨,٣٣٪ آخرون بوجود منح دراسية.

الجدول ٢٥,٨: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

الإجابة	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
نعم	٠	٠,٠٠٪
لا	١٢	١٠٠٪
الإجمالي	١٢	١٠٠٪

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

الشكل ٢٠,٨: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



ويرى ٣٣,٣٣٪ من المديرين المستهدفين في هذه الدراسة أن مشاركة البرنامج مع أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريج يتوافق مع التوقعات المهنية للخريج مشاركة «معدومة»، في حين يرى ٢٥٪ منهم أن هناك «بعض المشاركة»، ويرى ٢٥٪ منهم أيضًا أنها مشاركة «متوسطة»، فيما يرى ١٦,٦٧٪ منهم أن لديهم في هذا المجال «مشاركة شاملة وتوافقية مع القطاع العام».

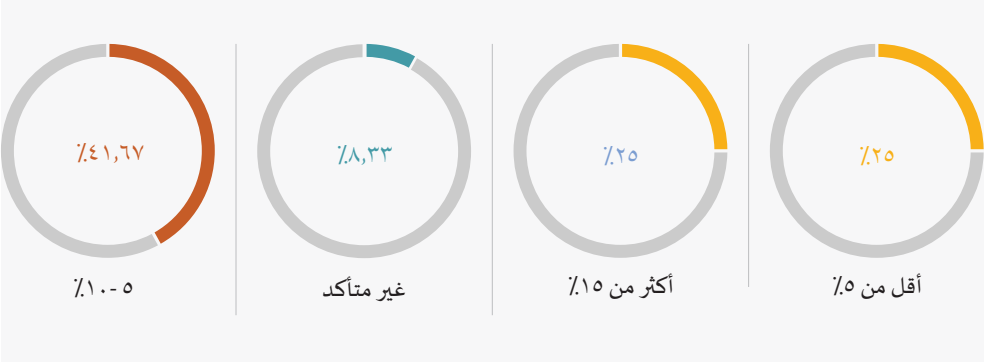
وفي جانب متصل، اتجهت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في اليابان توفر لطلبتها برامج للانغماس اللغوي. وفيما يلي بيان بالنتائج

الجدول ٢٦,٨: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٢	٪١٦,٦٧
لا	١٠	٪٨٣,٣٣
الإجمالي	١٢	٪١٠٠

تفيد نتائج الدراسة أن ٨٣,٣٣٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في اليابان لا تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل١٦,٦٧٪ منها توفر لطلبتها تلك البرامج. وتبين الدراسة أيضًا أن جميع برامج الانغماس اللُّغوي المتاحة بمقابل مدفوع يتحمله الطالب، وأنها توفر سكنا خاصا للطلبة خلال فترة البرنامج. وفيما يتعلق بالبلدان التي تنفذ فيها برامج الانغماس، فقد أفادت إحدى المؤسسات بأنها تقيم برامج الانغماس في المملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية خلال فترة الإجازة الصيفية، بينما أشارت مؤسسة أخرى إلى أن برامجها للانغماس مقتصرة على جمهورية مصر العربية خلال الفترة ذاتها.

الشكل ٢١,٨:: معدل التسرب الدراسي في البرامج



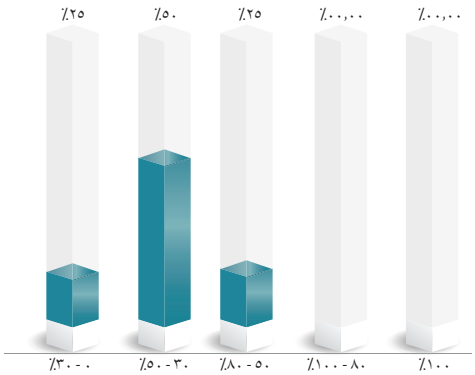
ويرى ٤١,٦٧٪ من مديري المؤسسات المشاركين أن نسبة التسرب من برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪، في حين يرى ٢٥٪ منهم أنها تقل عن ٥٪، أو تزيد عن ١٥٪.

الشكل ٢٢,٨ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج

أما عن أسباب التسرب من برنامج اللغة العربية، فيرى ٧٥٪ من أعضاء الطاقم الإداري أنها مرتبطة بأسباب شخصية تخص الطلبة، أو هي تعود لقلة الاهتمام في رأي ٧٥٪ منهم كذلك، أو لصعوبات تعليمية في رأي ٦٦,٦٧٪ منهم، أو لأسباب مالية في رأي ٨,٣٣٪ منهم.

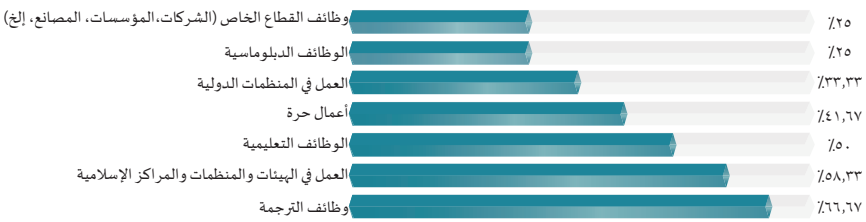
واتجهت الدراسة كذلك إلى معرفة وجهة نظر مديري المؤسسات حول فرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، وجاءت النتائج كالآتي:

الشكل ٢٣,٨ : معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٥٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٣٠ إلى ٥٠٪ من الطلبة، تليهم نسبة ٢٥٪ منهم يقدرونها بما بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الطلبة، أو بما بين ٠ إلى ٣٠٪ من الطلبة.

الشكل ٢٤,٨: الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها وظائف الترجمة في رأي ٦٦,٦٧٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية في رأي ٥٨,٣٣٪ منهم، ثم الوظائف التعليمية في رأي ٥٠٪ منهم، تليها الأعمال الحرة في رأي ٤١,٦٧٪ منهم، ثم العمل في المنظمات الدوليَّة في رأي ٣٣,٣٣٪ منهم، وكانت النسبة الأدنى للوظائف الدبلوماسية ووظائف القطاع الخاص في رأي ٢٥٪ منهم.

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

في هذا القسم من الدراسة، سعينا إلى رصد آراء مديري المؤسسات حول بعض المشكلات التي تواجهها برامج تعليم العربية لغة ثانية في اليابان، من خلال مجموعة من الأسئلة نعرضها مجملة في الجدول التالي:

الجدول ٢٧,٨: تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج تعليم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٥	٤	٢	١	٠	١٢	٤,٠٨	٠,٩١	٠,٩٥	٨١,٦٧٪	٣,٩٣	أوافق
		٤١,٦٧٪	٣٣,٣٣٪	١٦,٦٧٪	٨,٣٣٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٢	٧	١	١	١	١٢	٣,٦٧	١,٢٢	١,١١	٧٣,٣٣٪	٢,٠٩	أوافق
		١٦,٦٧٪	٥٨,٣٣٪	٨,٣٣٪	٨,٣٣٪	٨,٣٣٪	١٠٠٪						
٣	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٢	٦	٢	١	١	١٢	٣,٥٨	١,٢٤	١,١١	٧١,٦٧٪	١,٨١	أوافق
		١٦,٦٧٪	٥٠٪	١٦,٦٧٪	٨,٣٣٪	٨,٣٣٪	١٠٠٪						
٤	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٠	٨	٣	٠	١	١٢	٣,٥	٠,٧٥	٠,٨٧	٧٠٪	٢	أوافق
		٠,٠٠٪	٦٦,٦٧٪	٢٥٪	٠,٠٠٪	٨,٣٣٪	١٠٠٪						
٥	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة	٠	٩	١	١	١	١٢	٣,٥	٠,٩٢	٠,٩٦	٧٠٪	١,٨١	أوافق
		٠,٠٠٪	٧٥٪	٨,٣٣٪	٨,٣٣٪	٨,٣٣٪	١٠٠٪						
٦	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٢	٢	٥	٣	٠	١٢	٣,٢٥	١,٠٢	١,٠١	٦٥٪	٠,٨٦	محايد
		١٦,٦٧٪	١٦,٦٧٪	٤١,٦٧٪	٢٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٧	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٠	٦	١	٣	٢	١٢	٢,٩٢	١,٤١	١,١٩	٥٨,٣٣٪	٠,٢٤-	محايد
		٠,٠٠٪	٥٠٪	٨,٣٣٪	٢٥٪	١٦,٦٧٪	١٠٠٪						

أظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بصعوبة الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسة الخاصة أن ٤١,٦٧٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون بشدة» على ذلك، تليها نسبة منهم قدرها ٣٣,٣٣٪ «يوافقون» على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٠٨، بانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكانت نسبة الإجماع ٨١,٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٥٨,٣٣٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة قدرها ١٦,٦٧٪ «يوافقون بشدة» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح ٣,٦٧، بانحراف معياري قدره ١,١١، وبنسبة إجماع قدرها ٧٣,٣٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وبخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابتان «أوافق بشدة» و«محايد» بنسبة متساوية قدرها ١٦,٦٧٪ لكل منهما. وقد سجل المتوسط المرجح للسؤال ٣,٥٨، بانحراف معياري قدره ١,١١، ونسبة إجماع قدرها ٧١,٦٧٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الموافقة».

ويظهر من نتائج الدراسة أن ٦٦,٦٧٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعًا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٢٥٪ منهم «محايدون» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٥، بانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكانت نسبة الاتفاق ٧٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الموافقة».

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، أجاب ٧٥٪ من المديرين المشاركين بـ«أوافق»، تليهم نسبة ٨,٣٣٪ منهم أجابوا بـ«لا أوافق بشدة» و«لا أوافق» و«محايد». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥ بانحراف معياري قدره ٠,٩٦ وبنسبة إجماع قدرها ٧٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه العيّنة هو «الموافقة».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤١,٦٧٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٥٪، فالإجابتان «أوافق» و«أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٦,٦٧٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٥، بانحراف معياري قدره ١,٠١، ونسبة إجماع قدرها ٦٥٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وأما بخصوص ما إذا كانت تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٥٪، فالإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ١٦,٦٧٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩٢، بانحراف معياري قدره ١,١٩، ونسبة إجماع قدرها ٥٨,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٣٣,٣٣٪، تليها الإجابتان « أوافق» و«محايد» بنسبة متساوية قدرها ٢٥٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٢,٩٢، بانحراف معياري قدره ١,٥، وبنسبة إجماع قدرها ٥٨,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وبخصوص ما إذا كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في اليابان، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤١,٦٧٪، تليها الإجابتان « لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ٢٥٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦٧، بانحراف معياري قدره ١,٢٥، وبنسبة إجماع قدرها ٥٣,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٣٣,٣٣٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ«لا أوافق بشدة»، تليها الإجابتان «أوافق» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٢٥٪ لكل منهما. وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٢,٦٧، بانحراف معياري قدره ١,٥٥، ونسبة إجماع قدرها ٥٣,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الحياد».

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

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

أ. حول تأثير الموارد المتاحة على إدارة برامج تعليم العربية في دولة اليابان:

جاءت ردود المديرين في هذا الشأن متفاوتة بحسب نوع المؤسسة نفسها؛ إذ يبدو أن برامج

العربية التي تدرس في المراكز الإسلامية والمساجد تتأثر بشكل كبير بالموارد المتاحة لها؛ فنقص الدعم المادي في تلك المؤسسات له أثر كبير في توظيف المعلمين المتخصصين ومقدار الدعم اللوجستي المقدَّم للدارسين، لا سيما أولئك البعيدين عن موقع البرنامج؛ مما يجعل كثيرًا منهم يعزف عن التسجيل في البرامج رغم إيمانهم بأهميتها. وكذلك الأمر فيما يتعلق بتوفير الكتب الدراسية للدارسين. في المقابل، أفاد مديرو البرامج الأخرى، لا سيما تلك التي تتبع الجامعات، أن الموارد المتاحة لهم من داخل المؤسسة تؤدي وظيفتها إلى حد ما.

ب. بشأن مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في دولة اليابان:

قدم المديرون عددًا من المقترحات التي يرون أنها ستسهم في تحسين جودة برامج اللغة العربية في دولة اليابان، ومن أبرزها: تطوير المعلمين وتدريبهم بشكل مستمر، وإقامة الدورات واللقاءات العلمية المستمرة، وتبادل الخبرات فيما بينهم. وأشار بعضهم إلى أهمية وجود معلمين من الناطقين بالعربية لغة أولى. واقترح بعضهم أهمية إقامة لقاءات بين خبراء في المؤسسات الخارجية وبين المعلمين، وتقييم البرامج للإسهام في تطويرها. وأشار بعضهم إلى ضرورة تعزيز برامج الانغماس اللُّغوي والتبادل الطلابي مع المؤسسات الخارجية، ويرون في ذلك عاملا فاعلا له أثره الكبير في مستقبل تعليم اللغة العربية في اليابان.

ج. بشأن تطلعاتهم المستقبلية حول برامج تعليم العربية في دولة اليابان:

أشار المديرون إلى أن هناك إقبالا على تعلم العربية في اليابان، وهو ما ينبئ بزيادة البرامج والمعاهد، وكذلك بزيادة الوعي لدى المجتمع الياباني بأهمية اللغة العربية عالميًا. لكنهم يرون أن ذلك مرهون بمقدار الدعم الذي تتلقاه برامج اللغة العربية، لا سيما تلك التي لا تتبع الجامعات؛ لأن أغلبها عبارة عن معاهد غير مكتملة الأركان. وأعرب بعضهم عن أملهم في عقد المزيد من الاتفاقيات بين المؤسسات داخليًا وخارجيًا لتنشيط برامج الانغماس اللُّغوي والتبادل الطلابي، التي تعدُّ عنصرًا يحفّز اليابانيين لتعلم اللغة العربية. كما أعربوا عن أملهم في أن تهتم البرامج بتكوين خريجين مؤهلين لتعليم العربية لغة ثانية وعدم الاكتفاء بتخريج طلبة يتحدثون العربية.

د. حول مقترحاتهم للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في دولة اليابان

قدّم أعضاء الطاقم الإداري المشاركون عددًا من المقترحات في هذا الشأن، منها: عقد

الاتفاقيات مع المؤسسات الخارجية لإقامة دورات تدريبية وتأهيلية لمعلمي اللغة العربية، سواء داخل أو خارج اليابان، وكذلك التنسيق مع بعض الجامعات الخارجية بشأن برامج التبادل الطلابي. كما أفاد بعضهم أنهم سعوا إلى التنسيق مع المؤسسات الخارجية الكبرى المهتمة بتعليم العربية لافتتاح فروع لها في الجامعات اليابانية، وهو أمر سيؤدي في نظرهم إلى زيادة الإقبال على تعلم اللغة العربية في اليابان. من جهة أخرى، أعرب بعض المديرين، لا سيما مديرو البرامج التابعة للمراكز الإسلامية، أن مؤسساتهم بحاجة إلى دعم مالي وأكاديمي من المؤسسات الداخلية والخارجية.

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

أفاد أعضاء الطاقم الإداري المشاركون، لا سيما الذين تنضوي مؤسساتهم تحت المؤسسات الجامعية، أن هناك برامج عديدة لتدريس لغات أخرى إلى جانب العربية، وهي برامج متفاوتة يصعب المقارنة بينها، لكن برامج اللغة الإندونيسية وبعض اللغات الأوروبية تظل إلى حد كبير مشابهة في وضعها لبرامج اللغة العربية. لكن برامج تعليم اللغة الإنجليزية في نظرهم تتفوق على جميع برامج اللغات الأخرى من جوانب عديدة.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارات لمؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في اليابان، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها. فممّا لوحظ خلال تلك الزيارات أن تدريس اللغة العربية في اليابان يتم في عدد من الجامعات الحكومية، وكذلك في بعض مراكز تعليم اللغة الخاصة، وفي عدد من المراكز التعليمية (الاجتماعية) كالمراكز الإسلامية والمساجد التي تهتم بتعليم العلوم الإسلامية وأساسيات اللغة العربية بمستويات مختلفة، إضافة إلى تحفيظ القرآن الكريم وتفسيره.

وتعدُّ اللغة اليابانية والإنجليزية هما اللغتين الشائعتين لأغراض التواصل في المؤسسات التي تدرّس اللغة العربية في اليابان، ولعل ذلك يعود لكون معظم دارسي العربية فيها ما يزالون في مستويات دنيا أو دون المتوسطة، ويصعب عليهم بالتالي استعمال العربية لتكون لغة تواصل بينهم وبين زملائهم أو حتى مع معلميهم. ومع هذا، فهناك مؤسسات تسعى إلى جعل اللغة العربية هي لغة التواصل داخل قاعاتها؛ بل إن بعض تلك المؤسسات نجحت في اعتماد سياسة جيدة جعلت اللغة العربية هي لغة التواصل سواء بين الطلبة، أو بين المعلمين، أو بين الطلبة والمعلمين (داخل الفصل الدراسي)، لكن هذه السياسة لم تنجح بعدُ بالنسبة إلى الإداريين. ورغم قلة استخدام العربية خارج سياق الفصل الدراسي، فقد لوحظ أن بعض المؤسسات التعليمية تسعى لتشجيع طلبتها على استخدام العربية، وكان ذلك بارزًا من خلال تكرار بعض العبارات والكلمات العربية المستعملة في اللغة اليومية مع الطلبة. وهناك مؤسسات أخرى، لا سيما المراكز الإسلامية، تحاول تشجيع طلبتها على استخدام العربية وذلك بمخاطبتهم عبر حوارات قصيرة وبسيطة، وتكرار بعض العبارات الدينية. ولم يُلاحظ وجود أي قيود تفرضها المؤسسات على طلبتها في استخدام لغات غير العربية. وأما اللوحات الإرشادية في المؤسسات المستهدفة، فقد غلبت عليها اللغة اليابانية، واقتصر استخدام اللغة العربية في مثل هذه السياقات على اللوحات التي تحمل عبارات دينية ونحوها.

من جهة أخرى، أظهرت الزيارات الميدانية أن البنية التحتية في أغلب المؤسسات المستهدفة في وضع جيّد وتتوافر فيها جميع الوسائل التعليمية والتقنية اللازمة، وأن قليلا منها في حالة متواضعة، لا سيما تلك التي تتبع المراكز الإسلامية, التي ينقصها العديد من المرافق والوسائل التعليمية التقنية الضرورية. وعلى الرغم من أن بعض المؤسسات تضم مكتبات خاصة، فإن أغلب الكتب المتوافرة فيها كتب دينية متاحة باللغتين العربية واليابانية، وليست كتبا يمكن

أن تفيد متعلمي اللغة العربية لغة ثانية. ومما لُوحِظ أيضًا في المؤسسات التي تمت زيارتها، وخصوصًا منها التي تتبع مؤسسات جامعية، أن الأدوات التكنولوجية والتقنية الحديثة مستخدمة فيها بدرجة كبيرة، مثل السبورة الذكية وأجهزة الحاسوب والبروجكتر. لكن الكتب العربية المترجمة لليابانية غير متوافرة فيها بالقدر اللازم ليستفيد منها طلبة اللغة العربية باختلاف مستوياتهم، كما أن هناك نقصا في تبادل الزيارات بين الطلبة، ونقصا كذلك في المنح الدراسية المتاحة لطلبة اللغة العربية. إضافة إلى ذلك، لوحظ أن بعض المؤسسات لا تقدِّم لطلبتها المنهج الذي يناسب مستواهم، كما أن وسائل تقييم الطلبة فيها صعبة لعدم توافر الاختبارات المعيارية.

سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في اليابان: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملاً لنتائج دراسة حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في دولة اليابان؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تُتوّجها خدمة المسلمين والجالية العربية، والحفاظ على الهوية الإسلامية والعربية. كما يتناول هذا الملخص النتائج المتعلقة بالجوانب المختلفة لهذه المؤسسات، فيعرض خصائصها، وخصائص طلبتها، ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية فيها، وآراءهم حول تلك البرامج. وبالمثل، يستعرض هذا الملخص النتائج المرتبطة بالمعلمين القائمين على تلك البرامج، لمعرفة مؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وإستراتيجيات وطرق التدريس التي يتبنونها، وإبراز تصوراتهم حول سياقات تعليم اللغة العربية في المؤسسات التي يعملون بها، والتحديات التي تحد من قدرتهم على تقديم تجربة تعليمية معاصرة. ولإيجاد نظرة شاملة، يعرض هذا الملخص النتائج المتعلقة بمديري مؤسسات تعليم العربية في اليابان للتعرف على آرائهم حول واقع مؤسساتهم، والتحديات التي تواجهها، وكيفية تصديهم لها. كما يقدم هذا الملخص بعض النتائج الاستدلالية لتكوين فهم أعمق عن الاتجاهات والأنماط التي تشكلها حالة تعليم اللغة العربية في اليابان, التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في هذا البلد.

بداية، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في دولة اليابان تعمل وسط مجتمع تقليدي متجانس لم يكن تاريخيّا بحاجة لإتقان لغات أجنبية؛ كما أن اللغة اليابانية ونظام كتابتها يتطلبان وقتًا وجهدًا كبيرين للإتقان؛ مما لم يترك مساحة للغات الأجنبية لتنافس في المناهج التعليمية في اليابان. وهذه حالة خاصة باليابان تجعل اليابانيين لا يُقبلون كثيرًا على تعلُّم اللغات الأجنبية. لكن ضرورات التبادل التجاري والثقافي مع دول الجوار، كالصين وكوريا الجنوبية، أدّت إلى بعض الاهتمام بلغتهما. كما أن هناك بعض الاهتمام بلغات أجنبية أخرى، ومن بينها اللغة العربية التي تُدرَّس في أكثر من جامعة في البلاد. وفي ظل هذا الواقع، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في اليابان تلعب دورًا محوريًا في خدمة الهوية الإسلامية والثقافة العربية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في تعليم القيم الإسلامية، وتدريس اللغة العربية، وخدمة المجتمع الإسلامي في البلاد، بالإضافة إلى تدريس العلوم الإنسانية والاجتماعية والثقافات، وتحقيق التعليم الجيد والتميز الأكاديمي لخريجها، وغرس الفضيلة

والقيم العليا لدى طلبتها. وتتنوع أهداف مؤسسات تعليم العربية في اليابان؛ حيث تركز على الدعوة إلى الله، وتقديم الاستشارات للمجتمع الياباني المسلم وتعليم أبنائه، وتنظيم الفعاليات الإسلامية، والتبادل الثقافي مع أبناء الديانات الأخرى، إضافة إلى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعليم اللغات والفنون الحرة.

وتتنوع مؤسسات تعليم اللغة العربية في اليابان ما بين جامعات، ومدارس، ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتظهر نتائج أن ٤٠٪ منها تقدم برامج تعليمية معتمدة أكاديميًا. وبالرغم من هذا؛ فإن ما نسبته ١٦,٦٦٪ فقط من المؤسسات تعتمد اختبارا لتحديد مستوى طلبتها في اللغة العربية، كما أن ما نسبته ٥٨,٣٣٪ من المؤسسات لا تمنح سوى شهادات إتمام لبرامج تعليم اللغة العربية، فيما تمنح ٨,٣٣٪ منها شهادات لدرجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. من جانب آخر، تظهر نتائج الدراسة وجود تحديات تواجه مؤسسات تعليم العربية في اليابان، وتتمثل هذه التحديات في افتقار ٩١,٩٩٪ منها إلى معامل لغوية. كما أن المكتبات لا تتوفر إلا في ٥٨,٣٣٪ من المؤسسات المستهدفة. وفي المقابل، تتوفر معامل للحاسب الآلي في ٦٦,٦٦٪ من المؤسسات، بينما تتوفر الوسائل التعليمية في ٩١,٦٦٪ منها؛ مما قد يسهم في تقليل التحديات التي تواجه تلك المؤسسات، ويعزز من دعم عملية التعلم.

وتنتهج مؤسسات تعليم العربية في اليابان سياسات لغوية متشابهة إلى حد ما؛ حيث إن معظمها تركز على استخدام اليابانية في التدريس والتواصل؛ فيما تنص بعضها على أن اليابانية والإنجليزية هما لغتا التواصل داخل المؤسسة، في حين تعتمد بعضها اللغة العربية للتواصل.

وتعتمد مؤسسات تعليم العربية في اليابان مجموعة متنوعة من الكتب في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها. وتبين نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا هو "العربية بين يدي أولادنا»، تليه «سلسلة جامعة أم القرى لتعليم العربية لغير الناطقين بها»، ثم «سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» ومواد من إعداد المؤسسة أو المعلمين. وقد أظهر تحليل مربع كاي أن ليس ثمة علاقة ارتباط بارزة وذات دلالة إحصائية $(X2(9), N = 12) = 16.781, p > .052$ غير أن قياس حجم التأثير عند قياسه عبر (Cramér's V) يشير إلى أن ثمة علاقة قويّة بين بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها($V = 0.803$)؛ إذ أظهرت أن مراكز اللغة والمؤسسات الجامعية– في غالب الأحيان- تفضل استخدام سلسلة تعلم العربية للأطفال والناشئين الناطقين بلغات أخرى بالإضافة إلى سلاسل وكتب أخرى متنوعة.

وبالنظر إلى الطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية في اليابان، تُظهر النتائج تنوعًا في خصائصهم الديموغرافية واللغوية؛ حيث إن معظمهم يحملون الجنسية اليابانية ومن أصول يابانية، بينما ينحدر البقية من أصول مختلفة. كما تُظهر النتائج أن اللغة اليابانية هي اللغة الأولى لأغلب الطلبة المشاركين بنسبة قدرها ٧١,٥٦٪، ويتحدث بها ٧٧,٩٨٪ منهم مع عائلاتهم. وتوضح البيانات أن أكثر الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية من سن ٢٠ إلى ٢٤ عامًا، وقدرها ٤٤,٩٥٪، تليها الفئة من سن ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٢٩,٣٦٪، فالفئة العمرية الأكبر من ٢٤ عامًا بنسبة ١٣,٧٦٪ من مجموع الطلبة المشاركين.

أما فيما يتعلق بالدوافع، فإن التحاق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية يأتي استجابة لدوافع مختلفة ومتعددة؛ حيث أشار بعض الطلبة إلى أكثر من سبب، وكان الاهتمام بالثقافة العربية العامل الأهم بالنسبة إلى ٥٧,٨٠٪ منهم، تليه الأسباب الدينية بالنسبة إلى ٥١,٣٨٪ منهم، في حين كان المتطلب المهني الدافع الأقل بنسبة ٢٠,١٨٪ من مجموع الطلبة المشاركين. وأظهرت نتائج الدراسة أن التحاق الطلبة بالجامعات مرتبط بالرغبة في تحقيق متطلبات أكاديمية، بينما ترتبط المراكز الإسلامية بشكل أساسي بالدوافع الدينية، أما دوافع الالتحاق بمراكز اللغة فتمثلت في السعي لتحقيق التطور الشخصي واستكشاف الثقافات الجديدة.

وكما تفاوت الطلبة في دوافعهم نحو تعلم العربية فقد تفاوتوا كذلك في تصوراتهم تجاه برامج تعليم العربية التي ينخرطون فيها. تشير النتائج إلى أن الاتجاه السائد يظهر رضا الطلبة عن الجوانب المتعلقة بالمعلمين فقط، وكان ذلك فيما يتعلق بكفاءتهم المهنية، وتعليقاتهم حول كفاءات طلبتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، وتشجيعهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم، ومستوى الدعم الذي يقدمه المعلمون للطلبة. وفي المقابل كانت تصورات الطلبة محايدة فيما يتعلق ببقية جوانب البرامج التعليمية. فقد أظهر الطلبة الحياد فيما يتعلق بالقيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية، وكذلك تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم، والأنشطة الصفية، وفرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية، والموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية، والمرافق العامة بها، وبيئة الفصل الدراسي.

وأوضحت الدراسة أن لنوع المؤسسة دورا مؤثرًا في رضا الطلبة تجاه جوانب متعددة تشمل مرافق المؤسسات ومواردها، وبيئاتها الصفية، ومناهجها الدراسية. وبخصوص المرافق والموارد التعليمية، أظهرت مراكز اللغة والمدارس ارتباطات إيجابية كبيرة مع مستويات

رضا الطلبة، بينما لم تُظهر الجامعات التأثير ذاته. فعلى سبيل المثال، عبر طلاب المدارس عن مستويات رضا أعلى فيما يتعلق بالمرافق؛ مما يشير إلى أن هذه المؤسسات قد تعطي الأولوية للبنية التحتية التي تلبي احتياجات الطلبة. وتُظهر تحليلات الانتقال بين المستويات تمييزًا واضحًا بين مستويات الرضا، خاصة بين الفئات «غير راضٍ»، «محايد»، و«راضٍ»؛ مما يشير إلى أن خصائص المؤسسات لها تأثير كبير على تصورات الطلبة. وفيما يتعلق بالبيئة الصفية والمناهج الدراسية، فقد أظهرت النتائج أن رضا الطلبة يتأثر بنوع المؤسسة فيما يتعلق بالبيئة الصفية بما في ذلك توفر تقنيات التعليم؛ حيث تُظهر المدارس تأثيرًا أقوى في مستويات الرضا، بينما كان تأثير الجامعات ومراكز اللغة أقل وضوحًا. وبالمثل، تُظهر تحليلات الرضا عن المناهج تمييزًا واضحًا بين مستويات الرضا؛ مما يشير إلى أن تصورات الطلبة تتغير بشكل كبير مع ارتفاع مستويات الرضا. وتشير قيم (ETA) التي تتراوح من (٠,٢٣٦) إلى (٠,٣٧٥) إلى وجود ارتباطات متوسطة بين عوامل الرضا ونوع المؤسسة. وعلى الرغم من أن هذه العلاقات ليست قوية، فإنها تدعم فرضية أن خصائص المؤسسات لها تأثير معين على الرضا. غير أن النتائج كشفت – كذلك- أنه لا يبدو أن ثمة علاقة قوية بين نوع المؤسسة ومستوى رضا الطلبة عن المناهج الدراسية على الرغم من أن الطلبة قدموا آراءً واضحة حول كفاءة المناهج الدراسية في المؤسسات المنتمين لها.

ويأتي موقف الحياد الذي ساد تصورات الطلبة المشاركين نتيجة لتنوع آرائهم تجاه برامج مؤسساتهم. حيث أبدى بعض الطلبة المشاركين رضاهم التام عن تلك البرامج، وما حققته لهم من مهارات وقدرة لغوية على قراءة القرآن الكريم دون ترجمة. في حين انتقد بعض الطلبة برامج مؤسساتهم، وعللوا ذلك بعدم اهتمام برامجها بالجوانب الإنتاجية من اللغة، وتركيزها البالغ على مهارة القراءة وجوانب بسيطة من مهارة الكتابة، في حين لا تحظى مهارة التحدث بما يلزم من التركيز. وفيما يخص مدى توافق المناهج الدراسية مع أهدافهم واحتياجاتهم؛ فقد أشار الطلبة إلى أنها تلبي احتياجاتهم الأساسية لدراسة اللغة العربية لكنها لا تفي بها جميعا؛ إذ تركز في معظمها على القواعد والأبجدية العربية ولا تتعمق في بقية الجوانب؛ مما يجعل تلك المناهج عاجزة عن تحقيق كثير من أهدافهم. وأشار آخرون إلى أنها ليست متنوعة بما يكفي ليستطيع الطالب الإفادة منها والاختيار من بينها، بالإضافة إلى النقص الكبير في كتب القراءة والموارد التعليمية المختلفة.

من جهة أخرى، أكد جميع الطلبة المشاركين رغبتهم الكبيرة في التعرّف على ثقافات البلدان الناطقة بالعربية بكافة جوانبها، وخصوصًا فيما يتعلق بالقيم والعادات والتقاليد وفنون

الخط العربي. وأبدى بعضهم الرغبة في التعرف على ثقافات بلدان عربية بعينها، كالمملكة العربية السعودية ومصر. ويرون أن المناهج لا تركز على تلك الجوانب، على الرغم من أن بعض البرامج تخصص يومًا من كل أسبوع لأنشطة غير صفّية تركّز على الجوانب الثقافية.

وفيما يتعلق بالمعلمين في مؤسسات تعليم العربية في اليابان، تظهر نتائج الدراسة أنهم مؤهلون إلى حد ما؛ حيث إن نصفهم يحملون درجة الدكتوراه، ويحمل درجة البكالوريوس ٣٥٪ منهم، ويحمل درجة الدبلوم العالي ١٠٪ منهم، في حين يمثل حملة درجة الماجستير ما نسبته ٥٪ من مجموع المعلمين المشاركين، كما أن ٨٠٪ منهم متخصصون في اللغة العربية، بالإضافة إلى أن ٤٥٪ منهم سبق وأن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتعلق بتعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانية. وبيّنت نتائج الدراسة أن غالبية المعلمين يتمتعون بخبرة لا تقل عن ٥ سنوات في تعليم اللغة العربية. وبالرغم من تأهيل المعلمين، فقد كشفت النتائج أن مؤهلات المعلمين لا تؤثر بشكل كبير على استخدام المعلمين لأساليب وإستراتيجيات متنوعة تلبي احتياجات المتعلمين وتحقق أهدافهم الدراسية.

ويوظف المعلمون في برامج تعليم العربية في اليابان أنواعًا مختلفة من طرق التدريس تتنوع بين التقليدية والتفاعلية؛ حيث يستخدمون في المراكز الإسلامية على سبيل المثال ما يسمونه «الطريقة النورانية» أو الطريقة التقليدية. وفي مؤسسات أخرى، يستخدم المعلمون طرقًا مثل الطريقة السمعية الشفهية، والطريقة التواصلية. كما أكد المعلمون أنهم يحرصون على دمج إستراتيجيات تدريسية لزيادة التفاعل بين الطلبة أثناء الدروس وحل التمارين. ومن جهة أخرى، أجمع المعلمون على أنهم يستخدمون التقنية في عملياتهم التدريسية. وبالرغم من تنويع المعلمين لطرق تدريسهم، فقد أظهرت نتائج الدراسة مستويات منخفضة من الارتباط فيما يخص العلاقة بين إستراتيجيات التدريس وتفاعل الطلبة؛ مما يشير إلى أن هذه الإستراتيجيات قد لا تزيد من التفاعل أو المشاركة دون تدخلات إضافية مثل دمج السياقات الثقافية وتوظيف التقنية.

وأبدى بعض المعلمين رضاهم عن المناهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه البرامج. في المقابل، أشار كثير منهم إلى أنها ليست كافية لتحقيق جميع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية. كما أشاروا إلى أن كثيرًا منها بحاجة إلى التطوير، ولذا يلجأ كثير منهم إلى تعويض النقص بما هو متاح عبر الإنترنت.

وأبدى المعلمون تصوراتهم بشأن بعض الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم العربية في

مؤسساتهم، ويتعلق معظمها بالعملية التعليمية نفسها؛ حيث ذكروا أنهم يجدون صعوبة في تدريس بعض الجوانب اللغوية، وفي مقدمتها تدريس مخارج الأصوات العربية. وأفاد آخرون أن الازدواجية اللغوية تشكل تحديًا لهم، لإن البرامج تركز على تدريس الفصحى وتهمل واقع استعمال العربية في الحياة اليومية. ومن بين التحديات الأخرى التي ذكرها المعلمون العائد المالي الذي يرونه غير منصف مقارنة بالعمل الذي يؤدونه.

وللتعرف على تصورات المعلمين تجاه برامج تعليم العربية في مؤسساتهم، قامت هذه الدراسة بتحليل تصورات المعلمين تجاه جوانب متعددة تتضمن عبء العمل، وكفاية المواد التعليمية، وتوفر التقنية وفرص التطوير المهني، والرواتب. وقد كشفت النتائج أن نوع المؤسسة لا يؤثر بشكل كبير على رضا المعلمين بشأن عبء العمل. ومع ذلك، تظهر الحدود الفاصلة (thresholds) بين مستويات رضا المعلمين تغيرات كبيرة؛ حيث يزداد رضا المعلمين بشكل ملحوظ عند تقليل عبء العمل، وقد يعزى هذا الازدياد إلى ثقافة العمل في المجتمع الياباني حيث إن أغلب المهن تتضمن ضغوط عمل مرتفعة. وفي ذات السياق، أظهر المعلمون في مراكز اللغة والمدارس مستويات رضا أعلى إلى حد ما فيما يتعلق بعبء العمل والموارد، رغم أن هذه العلاقات ليست ذات دلالة إحصائية. وتُظهر تحليلات الانتقال تمييزًا واضحًا بين الفئات «محايد» و«راضٍ» فقط عندما تُلاحظ تحسينات كبيرة في عبء العمل وتوافر الموارد. أما من حيث رضا المعلمين عن توفر التقنيات وفرص التطوير المهني فلم يُظهر رضا المعلمين عنها ارتباطًا قويًا بتصنيف المؤسسة، في حين أظهرت المدارس ومراكز اللغة تأثيرًا إيجابيًا طفيفًا، ومع ذلك فإن هذه التأثيرات ليست ذات دلالة إحصائية. وبرغم الاهتمام الذي يبديه المعلمون فيما يتعلق بفرص التطوير المهني، فإن نوع المؤسسة لم يكن له تأثير واضح على تصوراتهم تجاه فرص التطوير المهني المتاحة لهم. وتشير هذه النتيجة إلى أن عوامل أخرى مثل الدعم المؤسسي قد تكون أكثر تأثيرًا في تشكيل آراء المعلمين. وفيما يتعلق بالرواتب، فقد اختلفت تصورات المعلمين بشأن رضاهم عن الرواتب بين المؤسسات، لكن هذه الاختلافات ليست ذات دلالة إحصائية. وعلى الرغم من ذلك، تُظهر تحليلات التغير في مستوى الرضا أن التحسينات الكبيرة في الرواتب يمكن أن تعزز رضا المعلمين بشكل عام؛ مما يبرز الحاجة إلى تحسين أنظمة الأجور لتعزيز رضا المعلمين والاحتفاظ بهم.

وقدم المعلمون جملة من المقترحات لتحسين تعليم العربية، مشيرين إلى أن منها ما يرتبط بحرص المعلم على تطوير مهاراته؛ ومنها ما يتعلق بالمؤسسات نفسها وأهمية تنظيمها لدورات ولقاءات دورية بين المعلمين ليفيدوا من خبرات بعضهم البعض. بالإضافة إلى ذلك، يرى

البعض ضرورة إصدار مجلات علمية متخصصة تناقش قضايا تعليم اللغة العربية في اليابان.

وعلى الرغم من الجوانب الإيجابية في مشهد تعليم اللغة العربية في اليابان، فإن هناك تحديات تحد من قدرة المؤسسات على تطوير برامج تعليم اللغة العربية. فقد أشار كثير من مديري المؤسسات إلى أن التحدي الأكبر يتمثل في نقص الدعم المادي الذي له أثر كبير في توظيف المعلمين المتخصصين، وتوفير الكتب الدراسية، وتقديم الدعم اللوجستي للطلبة. وفي المقابل، أفاد مديرو برامج أخرى، لا سيما تلك التي تتبع الجامعات، أن الموارد المتاحة لهم من داخل المؤسسة تؤدي وظيفتها إلى حد ما.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وعن فرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد تخرجهم مباشرة. وتفاوتت آراء المديرين في هذا الجانب؛ حيث أفاد ٤١,٦٧٪ من المديرين المشاركين أن نسبة تسرب الطلبة تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪ من مجموع الطلبة، وأفاد ٢٥٪ منهم أن نسبة التسرب تزيد عن ١٥٪، فيما أفاد ٢٥٪ من المديرين أن تلك النسبة تقل عن ٥٪، في حين ذكر بقية المديرين أنهم لا يملكون بيانات أكيدة عن نسب تسرب الطلبة من برامجهم. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركة إلى أسباب شخصية، أو مالية، أو صعوبات تعليمية، أو لعدم الاهتمام الكبير بتعلم العربية. وبناء على تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للمدارس ($p = 0.829$) والجامعات ($p = 0.447$)، ومراكز اللغة ($P = 0.509$) لم يظهر أن ثمة علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيقدّر نصف المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الخريجين، ويقدّرها ٢٥٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الخريجين، فيما يقدر ها ٢٥٪ من المديرين بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الخريجين. وتشير النتائج إلى أن فرص التوظيف بعد التخرج ليست مرتبطة بنوع المؤسسة؛ مما يعني أن التوظيف قد يعتمد على عوامل أخرى بخلاف نوع المؤسسة. وعلى الرغم من أنّ نسبة التوظيف تبدو مرتفعة نسبيًّا للخريجين إلا أن نتائج التحليل الإحصائي للانحدار اللوجستي الترتيبي لم تظهر أن ثمة علاقة ارتباط بارزة بشأن التخرج في مؤسسات بعينها واحتمالية الحصول على وظيفة. فعلى سبيل المثال، بلغت قيمة ب للجامعات ($p = 0.612$) ولمراكز اللغة ($p = 0.743$)، وهي قيمٌ لا تشير إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين احتمالية حصول الخريج على وظيفة ونوع المؤسسة؛ مما يشير إلى وجود نوع من العلاقة غير المباشرة بين نوع المؤسسة وفرص التوظيف.

وعبر مديرو المؤسسات عن تطلعهم المتفائل تجاه مستقبل مؤسساتهم مشيرين إلى وجود إقبال على تعلم اللغة العربية في اليابان؛ مما ينبئ بزيادة البرامج، وارتفاع وعي المجتمع الياباني بأهمية اللغة العربية عالميّا. لكنهم أكدوا أن تحقيق هذه التطلعات مرهون بمقدار الدعم الذي تتلقاه برامج اللغة العربية، لا سيما تلك التي لا تتبع الجامعات. كما قدم مديرو المؤسسات بعض المقترحات لتطوير برامج تعليم اللغة العربية في اليابان، وتضمنت مقترحاتهم توفير برامج تطوير مهني للمعلمين بشكل فاعل ومستمر، بالإضافة إلى إقامة الدورات واللقاءات العلمية المستمرة بين المعلمين لتبادل الخبرات فيما بينهم. وأشار بعض المديرين إلى أهمية استقطاب معلمين ناطقين بالعربية لغة أولى، وعقد المزيد من الاتفاقيات بين المؤسسات داخليّا وخارجيّا لتنشيط برامج الانغماس اللُّغوي والتبادل الطلابي.

ووفقًا للنتائج أعلاه، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في اليابان، وتتضمن هذه التوصيات إيجاد فرص تطوير مهني للمعلمين، تمكّنهم من تلبية احتياجاتهم، وتعزيز جودة العملية التعليمية. كما ينبغي الإشارة إلى أهمية وجود مناهج ومقررات دراسيّة موحدة يمكن الاعتماد عليها في جميع المؤسسات، وكذلك وجود اختبارات معيارية معتمدة وموثوقة تسهم في تحسين النتائج التعليمية ورفع مستوى رضا الطلبة. كما يوصى بتلبية الاحتياجات المختلفة للطلبة بناء على فئاتهم العمرية ودوافعهم لدراسة اللغة العربية لجذب شريحة أوسع منهم، ولضمان استمرارهم في رامج تعليم اللغة العربية.

المراجع

قارة آسيا

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

المراجع

• إبراهيم ، مجدي. (٢٠١٧). اضاءات على اهم إنجازات المؤسسات والهيئات الماليزية الحكومية في نشر اللغة العربية في ماليزيا. في كتاب: اللغة العربية في ماليزيا. تحرير: مجدي حاج إبراهيم. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.

• آدم، زاليكا. (٢٠١٣). تعليم العربية لأغراض سياحية في ماليزيا : تحليل الحاجات وتصميم وحدات دراسية. رسالة دكتوراه. الجامعة الإسلامية العالمية. ماليزيا.

• أفندي، احمد فؤاد. (٢٠١٩). خدمتي في نشر اللغة العربية في بلدي. في كتاب: كيف نشرت العربية؟ تجارب لأعلام من المختصين الناطقين بغيرها في آسيا وأستراليا وامريكا. تحرير: ناصر الجبر. مركز الملك عبد الله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.

• بسيوني، حمدي محروس. (٢٠١٦). تحديات تعليم اللغة العربية في دولتي كازاخستان وأذربيجان وكيفية مواجهتها. المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية ومواكبة العصر، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ١٤٣٦.

• البحاروم، أزلان الحاج سيف. وكاما، نونج لكسنأ. (٢٠١٧). موقف الطلبة من تعلم مادة اللغة العربية: دراسة حالة طلبة المعهد الإسلامي هولو لانجت بولاية سلنجور في ماليزيا. في كتاب: اللغة العربية في ماليزيا. تحرير: مجدي حاج إبراهيم. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.

• التنقاري، صالح. (٢٠١٧). تأثر اللغة الملايوية باللغة العربية: قراءة في الأسباب والنتائج. في كتاب: اللغة العربية في ماليزيا. تحرير: مجدي حاج إبراهيم. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.

• الحاج ، حنفي بن دولة. (٢٠١٧). السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي لتعليم اللغة العربية في الجامعات الماليزية. في كتاب: اللغة العربية في ماليزيا. تحرير: مجدي حاج إبراهيم. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.

• جيامين، تشانغ (٢٠١٤). اللغة العربية في الصين ومدارسها وحركة تعليمها. الأوراق العلمية المقدمة في ندوة مركز الملك عبد الله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ضمن مشاركته في فعاليات (سوق عكاظ) في دورته السابعة لعام ١٤٣٤هـ-٢٠١٣م. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

• جيكون، تشونغ (٢٠١٤). حركة الترجمة بين الامتين العربية والصينية. الأوراق العلمية

المقدمة في ندوة مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ضمن مشاركته في فعاليات (سوق عكاظ) في دورته السابعة لعام ١٤٣٤هـ-٢٠١٣م. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

• سامة، روسني. (٢٠١٩). خبرتي في تعلم اللغة العربية ونشرها لدى المجتمع الماليزي. في كتاب: كيف نشرت العربية؟ تجارب لأعلام من المختصين الناطقين بغيرها في اسيا وأستراليا وأمريكا. تحرير: بدر بن ناصر الجبر. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية

• سمن، حاج محمد. (٢٠١٩). تجربتي الخاصة في تعليم اللغة العربية بأرض ماليزيا. في كتاب: كيف نشرت العربية؟ تجارب لأعلام من المختصين الناطقين بغيرها في اسيا وأستراليا وأمريكا. تحرير: بدر بن ناصر الجبر. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.

• شهرير، محمد صبري. (٢٠١٧). الألعاب اللغوية المحوسبة في تعليم اللغة العربية للماليزيين بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. في كتاب: اللغة العربية في ماليزيا. تحرير: مجدي حاج إبراهيم. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.

• شيك، عبدالرحمن. (٢٠١٧). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في ماليزيا: دراسات وتطبيق. في كتاب: اللغة العربية في ماليزيا. تحرير: مجدي حاج إبراهيم. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.

• عالم، صهيب (٢٠١٦). تاريخ اللغة العربية وواقعها في الهند. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

• العوضي، السيد محمد سالم. (٢٠١٦). واقع تدريس العربية في ماليزيا: جامعة المدينة العالمية انموذجا: عقبات وتحديات وحلول. في كتاب: معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية. أبحاث المؤتمر السنوي العاشر. معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بالتعاون مع مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية، باريس. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.

• العويد، عبدالعزيز (٢٠١٧). مشاهدات من قرغيزستان ١٥ _ اللغة العربية في قيرغيزستان. https://youtu.be/A-hJgQE٤i-g?si=RSEy٦Tc-LtDCsHhx

• قوشباقوفيتج، مدر ادريسوف. (٢٠٢٤). اللغة الغربية في قرغيزستان: دارسة وصفية تحليلية نقدية. تحرير: عبدالاله بن عبدالله المشرف. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

الرياض: المملكة العربية السعودية.

• كاما، نونج لكسنأ. (٢٠٠٧). استراتيجيات تعلم اللغة وعلاقتها بالأخطاء اللغوية لمتعلمي العربية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا: دراسة تحليلية. رسالة دكتوراه. الجامعة الإسلامية العالمية. ماليزيا. http://studentrepo.iium.edu.my/handle/١٢٣٤٥٦٧٨٩/٨٧٣١.

• لي، شيوي (٢٠١٤). تجربتي في تعلم اللغة العربية في الصين. الأوراق العلمية المقدمة في ندوة مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ضمن مشاركته في فعاليات (سوق عكاظ) في دورته السابعة لعام ١٤٣٤هـ٢٠١٣م. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

• مصطفى، نئ فرحان. (٢٠١١). استراتيجيات القراءة لدى طلبة اللغة العربية في جامعة فترا الماليزية ومدى تأثيرها على مستوى استيعابهم القرائي . رسالة دكتوراه. جامعة فترا. ماليزيا. http://studentrepo.iium.edu.my/handle/١٢٣٤٥٦٧٨٩/١٠١٦١

• موهيندو، فيصل مسعود. (٢٠١٠). حاجات الدارسين الماليزيين الكبار في تعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية. رسالة دكتوراه. الجامعة الإسلامية العالمية. ماليزيا.

• مينغمن، تشي (٢٠١٤). المعلقات في الصين. الأوراق العلمية المقدمة في ندوة مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ضمن مشاركته في فعاليات (سوق عكاظ) في دورته السابعة لعام ١٤٣٤هـ-٢٠١٣م. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

• المشرف، عبدالاله بن عبدالله، أبو الوفا، السيد عزت السيد، مرغازويافيج، عبدالطاهر قلباييف. (٢٠٢٤). اللغة العربية في قرغيزستان: دارسة وصفية تحليلية نقدية. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.

• يعقوب، محمد .الباقر. (٢٠١٧). السياسات الاستراتيجية في برنامج تعليم اللغة العربية وتحدياتها. في كتاب: اللغة العربية في ماليزيا. تحرير: مجدي حاج إبراهيم. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.

• يوسف، ايمن واخرون. (٢٠٢٠). العرب والهند: تحولات العلاقة مع قوّة ناشئة ومستقبلها. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات. متاح على: https://books.google.com/%AA%D٨%D٨%٨٣%dq=%D٩&books?hl=en&lr=&id=qRn٥DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PTY%D%AV%D٨%+A٩%D٨%٨١%D٩%AV%D٨%٨٢%AB%D٩%D٨%٨٤%D٩%AV%D٨%+AA%D٨%AV%٨٤%D٩%AV%٨A+%D٨%D٩%٨١%D٩%+A٩%٨A%D٨%D٩%AA%D٨%B١%D٨%B٩%D٨%٨٤%٩AF&ots=A٩FR٥I٩NLU&sig=GpvrStc-X٢llaxTE٠Nzamg١Qy_g%D٨%٨٦%D٩%٨V%D٩

• Azərtac، (2017) اليوم العالمي للغة العربية: الفصحى مفتاح للتاريخ الأذربيجاني. https://azertag.az/ar/xeber/arabic-1122483 .
• Abubakar, A. (2012). Arabic language in the Philippines: A study of its history and current status. Journal of Islamic Studies, 23(3), 329-353.
• Ahn, E. S., & Smagulova, J. (2022). English language choices in Kazakhstan and Kyrgyzstan. World Englishes, 41(1), 9-23.
• Akbarzadeh, S. (2001). Political Islam in Kyrgyzstan and Turkmenistan. Central Asian Survey, 20(4), 451-465.
• Al Tamimi, J. (2018). Arabic gaining popularity in China, scholar says. Gulf News. https://gulfnews.com/uae/government/arabic-gaining-popularity-in-china-scholar-says-1.2251628.
• Alcantara, L., & Shinohara, Y. (2023). Diversity and Inclusion in Japan: Issues in Business and Higher Education (p. 242). Taylor & Francis.
• Alexey, S. (2006). Post-Soviet Radicalization of Islam in Kyrgyzstan: Hizb Ut-Tahrir. Central Asia and the Caucasus, (6 (42)), 102-110.
• Al-Nahdi, Y. A. A., & Zhao, S. (2022). Learning Arabic language in China: Investigation on instrumental and integrative motivations of Chinese Arabic learners. Technium Soc. Sci. J., 27, 767.
• Ancho, I. V. (2019). Learning Korean as a Foreign Language: The Case of a Teacher Education Institution in the Philippines. Human Behavior, Development and Society, 20(2), 74-75.
• Ansary, S. I. (2022). Major centres of Arabic and Islamic studies in India. International Journal of Health Sciences, (I), 3590-3602.
• Azra, A. (2004). The origins of Islamic reformism in Southeast Asia: Networks of Malay-Indonesian and Middle Eastern 'ulamā' in the seventeenth and eighteenth centuries. University of Hawai'i Press.
• Baytok, A. (2019). Kyrgyzstan to strengthen higher religious education in the country. CABAR.asia. Retrieved from https://cabar.asia/en/kyrgyzstan-to-strengthen-higher-religious-education-in-the-country

• Baytok, A. (2019). The History of Language and Education Policies in Kyrgyzstan (Başlangıçtan Günümüze Kırgızistan›da Dil ve Eğitim Politikaları). Diyalektolog - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 7(2), 117-132.
• Britannica, (2024). French language. Encyclopedia Britannica. https://www.britannica.com/topic/French-language
• Bureau of Statistics of Kyrgyzstan. (2019). National Statistical Committee of the Kyrgyz Republic Total population by nationality, (XLS). Available from: http://www.stat.kg/.
• Cabling, K., Bautista, N. I., Sibayan-Sarmiento, A. N., Cruz, F. A., & Melchor, J. L. (2020).Foreign language policy and pedagogy in the Philippines: Potentials for a decolonial approach. Social Transformations: Journal of the Global South, 8(2), 1-24.
• Central Intelligence Agency. (2023). The World Factbook: Kyrgyzstan. Retrieved from https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/kyrgyzstan/.
• Certified Translation Services. (2023). What languages are spoken in Azerbaijan? https://www.certified-translation.us/what-languages-are-spoken-in-azerbaijan/#:~:text=However%2C%20when%20outside%20their%20homes,of%20the% 20Turkic%20language%20family.
• Chen, X., Zhao, K., & Tao, J. (2020). Language learning as investment or consumption? A case study of Chinese university students' beliefs about the learning of languages other than English. Sustainability, 12(6), 2156.
• Chen, Y., Zhao, D., & Shen, Q. (2021). Chinese students' motivation for learning German and French in an intensive non-degree programme. CÍRCULO de Linguística Aplicada a la Comunicación, 86, 81.
• Chotaeva, C. (2004). Language as a Nation-building factor in Kyrgyzstan. Central Asia and the Caucasus, (2 (26)).
• Clifton, J. M., Lucht, L., Deckinga, G., Mak, J., & Tiessen, C. (2005).

The sociolinguistic situation of the Lezgi in Azerbaijan. SIL Electronic Survey Reports, 2005-012, 1-17.

• Cornell, S. E. (2015). The political culture of Azerbaijan. Central Asia-Caucasus Institute & Silk Road Studies Program. Retrieved fro m https://silkroadstudies.org/resources/pdf/SilkRoad-Papers/2015_01_SRP_Cornell_Azerbaijan.pdf

• Dacanay, N. L. (2016). German language education initiatives in the Philippines: Status and challenges of a minority language. Kritika Kultura, 26, 102-132.

• Dowling, P. (2004, January 29). Japan is learning to love (and loving to learn) Chinese. The Japan Times: https://www.japantimes.co.jp/life/2004/01/29/language/japan-is-learning-to-love-and-loving-to-learn-chinese/.

• 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.

• Ellabban, M. A. (1993). A comparative study of Arabic and Japanese (Doctoral dissertation, University of British Columbia).

• Gao, X., & Lv, L. (2018). Motivations of Chinese learners of Japanese in mainland China. Journal of Language, Identity & Education, 17(4), 222-235.

• Gao, Y. (2009). Second language learning motivation of university students in the Chinese context. Changing English. 16(2), 185-198.

• Gasimova, A. (2019). Arabic as a second language in Azerbaijan. In K. M. Wahba, L. England, & Z. Taha (Eds.), The Arabic classroom: Context, text and learners (pp. 247-260). John Benjamins Publishing Company.

• Gill, S. K. (2013). Language policy challenges in multi-ethnic Malaysia (Vol. 8). Springer Science & Business Media.

• Gupta, J. D., & Dasgupta, J. (1970). Language conflict and national development: Group politics and national language policy in India (Vol. 5). University of California Press.
• Hajar, A. (2023). Investing in English private tutoring to achieve an ideal multilingual self: Evidence from Post-Soviet Kazakhstan. In International perspectives on English private tutoring: Theories, practices, and policies (pp. 17-35). Cham: Springer International Publishing
• Hajar, A., & Manan, S. A. (2022). Emergency remote English language teaching and learning: Voices of primary school students and teachers in Kazakhstan. Review of Education, 10(2), e3358.
• Hasanuzzaman, H. (2012). Development of Arabic Studies in India. A Journal of Humanities and Social Science, 1(2).
• Heyat, F. (2004). Re-Islamisation in Kyrgyzstan: gender, new poverty and the moral dimension. Central Asian Survey, 23(3-4), 275-287.
• Jones, W. C. (1985). The Constitution of the People›s Republic of China. Wash. ULQ, 63, 707.
• Joshua Project, (2022). «Arab in Philippines». joshuaproject.net. Retrieved from: https://www.jordantimes.com/news/local/arab-world%E2%80%99s-ancient-links-philippines-forged-through-trade-migration-and-islam-%E2%80%94.
• Joshua Project, (2022). «Malaysia». joshuaproject.net. Retrieved from: https://joshuaproject.net/countries/MY
• Junisbai, B., Junisbai, A., & Zhussupov, B. (2017). Two countries, five years: Islam in Kazakhstan and Kyrgyzstan through the lens of public opinion surveys. Central Asian Affairs, 4(1), 1-25.
• Kachru, B. B. (2006). The Hindi language. In B. B. Kachru, Y. Kachru, & S. N. Sridhar (Eds.), The handbook of world Englishes (pp. 181-196). Blackwell Publishing.
• Khan, F. (2015). China seeks to build Arabic language centers. Arab

News. https://www.arabnews.com/saudi-arabia/news/685696.

• Khan, S. H. (2013). Arabic Language Teaching In India: Its Place And Scope In The Present Indian Higher Education. Indian Journal Of Research Paripex, 3, 73-77.

• Kohler, M. (2019). Language education policy in Indonesia: A struggle for unity in diversity. In K. J. Kennedy & J. C. K. Lee (Eds.), The Routledge international handbook of language education policy in Asia (pp. 268-297). Routledge.

• Kuroda, Y., & Suzuki, T. (1991). A comparative analysis of the Arab culture: Arabic, English and Japanese languages and values. Behaviormetrika, 18, 35-53.

• Letmiros, L. (2019). Arabic: Why Indonesians Have To Learn It?. International Review of Humanities Studies, 4(2), 7.

• Lewis, M. P., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Eds.). (2016). Ethnologue: Languages of the world (19th ed.). SIL International. https://www.ethnologue.com/

• Li, Y. & Lian, F. (2016) Why do Chinese High School Students Learn German as a Foreign Language? An empirical motivation study. https://www.dsdigital.de/download/ds/DS-04-2018_Summary_Li_Lian.pdf.

• Liebman, J. D. (1992). Toward a new contrastive rhetoric: Differences between Arabic and Japanese rhetorical instruction. Journal of second language writing, 1(2), 141-165.

• Lipman, J. N. (1997). Familiar strangers: A history of Muslims in Northwest China. University of Washington Press.

• Mahapatra, S. K., & Anderson, J. (2023). Languages for learning: a framework for implementing India's multilingual language-in-education policy. Current Issues in Language Planning, 24(1), 102-122.

• Mansur Ahmed Hazari, S. J. (2023). The Role Of Translation In Promoting Arabic Language In India. Boletin de Literatura Oral-The Literary

Journal, 10(1), 395-402.

• Ministry of External Affairs of India. (2020). India-Arab relations. Retrieved from https://www.mea.gov.in/Portal/ForeignRelation/India_Arab_Relations_2019.pdf

• Ministry of Foreign Affairs of Malaysia. (2020). Malaysia: An overview. Retrieved from https://www.kln.gov.my/web/guest/malaysia-an-overview

• Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China. (2020). China-Arab states cooperation forum. Retrieved from https://www.fmprc.gov.cn/mfa_eng/zxxx_662805/t1807842.shtml

• Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Azerbaijan. (2020). About Azerbaijan. Retrieved from https://mfa.gov.az/en/content/9

• Ministry of Home Affairs of India. (2020). Census of India 2011. Retrieved from https://censusindia.gov.in/2011-Common/CensusData2011.html

• Muradi, A., Mubarak, F., Permana, F., Hidayat, Y., & Wekke, I. (2021). Revitalization of the existence of Arabic in Indonesia. SSRN Electronic Journal.

• National Bureau of Statistics of China. (2020). Statistical communiqué of the People's Republic of China on the 2019 national economic and social development. Retrieved from http://www.stats.gov.cn/english/PressRelease/202002/t20200228_1728913.html

• Norman, J. (2016). Chinese. Cambridge University Press.

• Okawa, K. (2010). Arabic studies in Japan: A historical overview. Journal of Arabic and Islamic Studies, 10, 1-12.

• Pew Research Center.(2012). The global religious landscape. Retrieved from https://www.pewforum.org/2012/12/18/global-religious-landscape-exec/

• Praptini, S., Kusriyah, S., & Witasari, A. (2019). Constitution and Constitutionalism of Indonesia. Jurnal Daulat Hukum, 2(1), 7-14.
• Qutbuddin, T. (2007). Arabic in India: A survey and classification of its uses, compared with Persian. Journal of the American Oriental Society, 127(3), 315-338.
• Rahman, M. (2014). Arabic in India: Past, Present & Future. Language in India, 14(12).
• Rahman, T. (2010). Language policy, identity, and religion: Aspects of the civilization of the Muslims of Pakistan and North India. Chair on Quaid-i-Azam & Freedom Movement, National Institute of Pakistan Studies, Quaid-i-Azam University.
• Rethinasamy, S., Paee, R., & Ramanair, J. (2021). Malaysian Undergraduates› Beliefs and Motivation for Learning Japanese as a Foreign Language. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 12(6).
• Sato, T. (2012). Arabic language education in Japan: Present and future. In A. Al-Batal (Ed.), Arabic language and linguistics (pp. 313-328). Georgetown University Press.
• Shahlar, S. (2019). Historical Boundaries of Azerbaijan in Arab-LANGUAGE SOURCES. Hileya: Scientific Bulletin/Gileya.
• Shochi, T., Gagnié, G., Rilliard, A., Erickson, D., & Aubergé, V. (2010). Learning effect of prosodic social affects for Japanese learners of French language. In Speech Prosody 2010-Fifth International Conference.
• Singh, K. K. M., Fu, D. L. E., Chu, I. L. Y., Ngor, P. Y., Seng, C. Y., & Abd Hamid, N. A. (2021). Motivational orientations of learning Japanese as a foreign language among undergraduates in a public university in Malaysia. Asian Journal of University Education, 17(3), 255-270.
• State Statistical Committee of the Republic of Azerbaijan. (2016). Population census 2009. Retrieved from https://www.stat.gov.az/source/demoqraphy/?lang=en

• Statistics Bureau of Japan. (2019). Population estimates. Retrieved from https://www.stat.go.jp/english/data/jinsui/tsuki/index.html
• Sumi, A. M., & Sumi, K. (2017). Teaching and Learning Arabic in Japan 1. In Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century, Volume II (pp. 20-37). Routledge.
• Sumi, A. M., & Sumi, K. (2023). Relationship Between Interest in Arab Culture and Orientations Toward Arabic Language Learning Among Japanese University Students. ????????, 14(1), 1-23.
• Sumi, K., & Sumi, A (2021). Attention to and Support of Students› Basic Psychological Needs among Arabic Language Teachers at Japanese Universities. ????????, 12(1), 79-95.
• Sumi, K., & Sumi, A (2022). Interest in Arab Culture and Motivation for Learning Arabic: The Influence of Interest on Autonomy in Motivation Among Japanese University Students. ????????, 13(1), 31-51.
• Sumi, K., & Sumi, A (2022). Interest in Arab Culture and Motivation for Learning Arabic: The Influence of Interest on Autonomy in Motivation Among Japanese University Students. ????????, 13(1), 31-51.
• Sumi, K., & Sumi, A. (2016). Orientations among Japanese University Students Learning Arabic (< Special Feature> Teaching and Learning Arabic). Annals of Japan Association for Middle East Studies, 31(2), 115-150.
• Sumi, K., & Sumi, A. (2023). Need support and need satisfaction in Arabic language classes in Japanese universities from the viewpoint of self-determination theory. In Positive psychology and positive education in Asia: Understanding and fostering well-being in schools (pp. 175-191). Singapore: Springer Nature Singapore.
• Sumi, K., & Sumi, A. M. (2015). Development of the Interest in Arabic Culture Scale (IACS): A measure of interest in Arabic culture for students learning Arabic in Japanese universities. Journal of Psychology & Psychotherapy, 5(3), 1.

• Sumi, M. A. (2016). Arabic teaching and learning in China and Japan: A comparative study. Asian Research Trends New Series, 11, 29-58.
• Sumi, M. A., & Sumi, K. (2016). Interest in Arabic Culture among Arabic Language Students in Japanese Universities (< Special Feature> Teaching and Learning Arabic). Annals of Japan Association for Middle East Studies, 31(2), 151-182.
• Tajik, M. A., Namyssova, G., Shamatov, D., Manan, S. A., Zhunussova, G., & Antwi, S. K. (2023). Navigating the potentials and barriers to EMI in the post-Soviet region: Insights from Kazakhstani university students and instructors. International Journal of Multilingualism, 1-21.
• The World Bank Group (2024), Population, total – Azerbaijan. Retrieved from https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=AZ
• Tieu, L., Yatsushiro, K., Cremers, A., Romoli, J., Sauerland, U., & Chemla, E. (2017). On the role of alternatives in the acquisition of simple and complex disjunctions in French and Japanese. Journal of Semantics, 34(1), 127-152.
• Tohe, A. (2018). Arabic language at the crossroad: a case study in Indonesia. Prosiding Pertemuan Ilmiah Internasional Bahasa Arab.
• Tsukada, K. (2011). The perception of Arabic and Japanese short and long vowels by native speakers of Arabic, Japanese, and Persian. The Journal of the Acoustical Society of America, 129(2), 989-998.
• United Nations.(2020). World population prospects2019.Retrieved fromhttps://population.un.org/wpp/Download/Standard/Population/
• United States Department of State. (2022). 2021 report on international religious freedom:Azerbaijan.https://www.state.gov/reports/2021-report-on-international-religious-freedom/azerbaijan/
• Versteegh, K. (2015). An empire of learning: Arabic as a global. Language empires in comparative perspective, 6, 41.

• Wahida, B., & Saidah, S. (2020). The History of the Development of Arabic in Indonesia. Journal Bahasa Dan Sastra Arab, 6 (2), 99.
• Wang, J. (2013). Arabic language teaching in China: Present and future. Journal of the American Oriental Society, 133(4), 651-662.
• Wei, R., & Su, J. (2012). The statistics of English in China. English Today, 28(3), 10-14.
• Woo, Y. (2022). Homogenous Japan? An empirical examination on public perceptions of citizenship. Social Science Japan Journal, 25(2), 209-228 .
• Zein, S. (2020). Language policy in superdiverse Indonesia. Routledge.
• Zein, S., Sukyadi, D., Hamied, F. A., & Lengkanawati, N. S. (2020). English language education in Indonesia: A review of research (2011–2019). Language Teaching, 53(4), 491-523.
• 2018) .أبو حمزة). Arabic language in Japan. ALDEBAL, 3(1), 85-104.
• 2022) .زينه حسن). TRAFFICKED KYRGYZ WOMEN IN MARINKA FRANULOVIC'S BOOK "TWO KYRGYZ WOMEN". Kufa Journal of Arts, 1(51), 591-608.

شكر وتقدير

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

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

فريق جمع البيانات في قارة آسيا

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

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الألف بائي).

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العـــالم

قارة آسيا

9 786038 498415