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 أوروبا

٣٠

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 أوروبا

٣٠

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 أوروبـا

ⓒ مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦هـ

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم قارة أوروبا.
/ مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية .- الرياض ، ١٤٤٦هـ
٤٩٨ ص ؛ ٢٤*١٧ سم.- (التخطيط اللغوي ؛ ٣٠)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٤٤٧
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٤٠-٨

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

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

بسم الله الرحمن الرحيم

فهـرس التقريــر

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ٧

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

مقدمة التقريـر ١٠

البوسنة والهرسك ١٧

أولًا - نبذة عامة ٢٠

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك ٢٣

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك: ٢٧

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في البوسنة والهرسك ٤٣

خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك ٦١

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٧٦

سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية ٧٧

الجمهورية الإيطالية ٨٧

أولًا - نبذة عامة ٩٠

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية إيطاليا ٩٢

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إيطاليا ٩٧

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية إيطاليا: ١١٢

خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إيطاليا ١٢٧

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ١٤٠

سابعًا. حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية إيطاليا: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية ١٤٢

جمهورية ألمانيا الاتحاديّة ١٤٩

أولًا - نبذة عامة ١٥٢

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في ألمانيا ١٥٤

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في ألمانيا: ١٥٩

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في ألمانيا ١٧٥

خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ألمانيا: ١٨٩
سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٢٠٣
سابعًا. حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية ألمانيا الاتحادية: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية. ٢٠٤

جمهورية النمسا ٢١٣
أولًا - نبذة عامة ٢١٦
ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا ٢١٩
ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا: ٢٢٤
رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا ٢٤٠
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا: ٢٥٦
سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٢٦٩
سابعًا: حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا: ٢٧١

روسيا الاتحاديّة ٢٨١
أولًا - نبذة عامة ٢٨٤
ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في دولة روسيا ٢٨٧
ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في دولة روسيا: ٢٩٣
رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في دولة روسيا ٣٠٧
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في دولة روسيا ٣٢١
سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٣٣٤
سابعًا: حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية روسيا الاتحادية: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية. ٣٣٦

مملكة بلجيكا ٣٤٥
أولًا - نبذة عامة ٣٤٨
ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في مملكة بلجيكا ٣٥٠
ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في مملكة بلجيكا: ٣٥٥
رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في مملكة بلجيكا ٣٧١
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في بلجيكا ٣٨٨

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٤٠٢
سابعًا: حالة تعليم اللغة العربية في مملكة بلجيكا: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية. ٤٠٣

المملكة المتحدة ٤١١
أولًا - نبذة عامة 414
ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة ٤١٧
ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة: ٤٢٢
رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في المملكة المتحدة ٤٣٨
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة ٤٥٤
سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٤٦٩
سابعًا: حالة تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية. ٤٧٠

الخاتمة ٤٧٩
المراجع ٤٨٣

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

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

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

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

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

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

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

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

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

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

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

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

الرسمي والرقمي 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

مقدمة التقرير

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

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

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

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

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

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

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

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

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

معايير اختيار الدول المستهدفة في قارة أوروبا:

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

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

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

معايير اختيار المؤسسات التعليمية المستهدفة:

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

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

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

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

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

رابعًا - آلية جَمْع البيانات:

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

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

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

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

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

البوسنة والهرسك

تقرير حالة تعليم اللغة العربية

لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١٠ المؤسسات

١٠ المديرون

١٤ المعلمون

١٢١ الطلاب

المدن المستهدفة

سراييفو | زينيتسا | موستار

أولاً - نبذة عامة

تقع دولة البوسنة والهرسك في جنوب شرق أوروبا، وعاصمتها سراييفو. وتحدُّها صربيا من الشرق والشمال، والجبل الأسود من الجنوب الشرقي، وكرواتيا من الشمال والغرب، والبحر الأدرياتيكي من الجنوب الغربي. وتُقدَّر مساحتها بنحو ٥١,١٩٧ كيلو مترًا مربعًا، ويبلغ عدد سكانها نحو ٣,٥ ملايين نسمة.

والبوسنة والهرسك دولة ديمقراطية اتحادية، تضمّ كيانيْن إقليميْن اثنيْن، هما: الجمهورية الصربية والاتحاد البوسني والهرسكي، إضافة إلى منطقة برتشكو التي تقع تحت إدارة الأمم المتحدة. وهي عضو في الأمم المتحدة، والمجلس الأوروبي، ومنظمة التعاون الاقتصادي للبحر الأسود، ومنظمة التجارة العالمية، وغيرها من المنظمات الدولية (Toal & Dahlman, 2011).

والبوسنة والهرسك من الدول المتنوعة ثقافيًّا ودينيا، تسودها حرية العقيدة والدين. والإسلام أكثر الديانات انتشارًا فيها، ويعتنقه نحو ٥١٪ من السكان، تليه المسيحية الأرثوذكسية الصربية بنسبة ٣١٪، ثم المسيحية الكاثوليكية الرومانية. وفيها إضافة إلى ذلك أقليات تنتمي إلى اليهودية وغيرها من الأديان (Toal & Dahlman, 2011).

وتعدّ البوسنة والهرسك من الدول النامية اقتصاديا وعلميا، وتعاني من بعض التحديات الناجمة عن الحرب الأهلية التي اندلعت في التسعينيات (Donia, 2006). ويعتمد اقتصادها على الخدمات، والصناعة، والزراعة، والسياحة.

يتحدث معظم سكان البوسنة والهرسك ثلاث لغات رسمية هي: البوسنية والصربية والكرواتية، وتنتمي جميعها إلى عائلة اللغات السلافية. وتختلف اللغات الثلاث في بعض الجوانب الأبجدية والصوتية والمفرداتية والنحوية، لكنها متقاربة جدًّا ويمكن للمتحدثين بها أن يتفاهموا فيما بينهم. وفي البوسنة والهرسك كذلك لغات أقلية كالرومانية والتركية وغيرهما (Džanić & Hadžiahmetović, 2016).

وأما اللغات الأجنبية في البوسنة والهرسك، فتأتي في مقدمتها اللغة الإنجليزية التي تدرس لغةً أساسيَّةً في مناهج التعليم (Imamovic, & Delibegović-Dzanic, 2016). تليها في المستوى نفسه من حيث الشعبية والانتشار اللغة الألمانية التي يتعلمها الكثيرون لأغراض العمل والاقتصاد (Akbarov, 2018). وأما في المستوى الثاني من حيث الشعبية والانتشار، فتأتي اللغة الفرنسية، ويتحدث بها ٢٥ ألف شخص، والإيطالية، ويتحدث بها ٣,١٥٠ فردًا (Eberhard et al., 2024)، ويتعلم البوسنيون هاتين اللغتين لأغراض التجارة والسياحة والثقافة (Robinson-Jones et al, 2023; Kešetović, 2017).

وأما في المستوى الثالث من حيث درجة الشعبية والانتشار، فتأتي اللغة العربية، ويقدر عدد المتحدثين بها بنحو ٧٠٠ فرد (Žíla, ٢٠٢٢)، واللغة التركية، ويقدر عدد المتحدثين بها بـ ١,٠٥٠ شخصا (Eberhard et al., ٢٠٢٤). وتستخدم اللغتان بشكل واسع لأغراض شخصية ودينية (Ljuca, & Busch, 2012). لذا، فإن أقرب لغة أجنبية في البوسنة والهرسك يمكن مقارنة وضعها بالعربية هي اللغة التركية. فكلتاهما تتقاربان من حيث درجة الشعبية والانتشار، وكلتاهما من اللغات غير الأوروبية.

وعلى الرغم من أن اللغة العربية ليست من اللغات الرسمية في البوسنة والهرسك، فإن لها دورًا ثقافيًّا اجتماعيًّا مهمًّا في البلاد، وتُدرَّس في بعض الجامعات البوسنية، مثل جامعة سراييفو الدولية، ومعهد الدراسات الشرقية بسراييفو. وتُدرَّس كذلك لأغراض دينية في بعض المدارس والمراكز الإسلامية (Ljuca & Busch, 2012; Karčić, 2013).

بدأ تعلُّم اللغة العربية في البوسنة والهرسك منذ عهد الإمبراطورية العثمانية هناك، في منتصف القرن الخامس عشر الميلادي (أويكانوفيتش، ٢٠١٩)؛ حيث كانت هي لغة القراءة والكتابة والتعليم والأدب، وكانت كذلك لغة العلوم والقانون وعلوم الدين، وكانت تُعدُّ في تلك الفترة لغة الثقافة والفكر والحضارة (سوفتيتش، ٢٠١٩). في تلك الأيام، كانت اللغة العربية تُدرَّس في المدارس الدينية المعروفة بـ«الكتاتيب» أو «المدرسة»؛ وذلك لتمكين الطلبة من قراءة القرآن الكريم وفهم تعاليم الإسلام (سوفتيتش، ٢٠١٩). أما في العصر الحديث، فقد بدأ تعليم اللغة العربية لغةً أجنبيةً بالمعنى الحديث بعد انهيار يوغوسلافيا واستقلال البوسنة والهرسك، عام ١٩٩٢ (Alibašić, 2014). وقد أسهمت في ذلك عدة عوامل، في مقدمتها تزايد الاهتمام بالثقافة والتاريخ الإسلامي: فبعد الاستقلال، شهدت البوسنة والهرسك نهضة ثقافية ودينية أدّت إلى زيادة الاهتمام بتعلم اللغة العربية لفهم التراث الإسلامي بشكل أفضل (Giomi, 2012). إضافة إلى ذلك، قدّمت العديد من الدول العربية والإسلامية الدعم المالي واللوجستي لإنشاء مدارس ومعاهد لتعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك (Karic, 2003). كما أدَّى تدفق اللاجئين من سوريا والعراق إلى زيادة عدد الناطقين باللغة العربية في البلاد، وازداد الطلب على تعلم اللغة العربية نتيجة لذلك (Galijaš, 2013).

يواجه تعليمَ اللغة العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك تحدياتٍ عديدةً، من أبرزها الاختلاف العميق بين اللغة العربية واللغة البوسنية؛ إذ تنتمي كل منهما إلى عائلة لغوية مختلفة (عائلة اللغات الساميّة وعائلة اللغات السلافية، على التوالي)، وتنتج عن ذلك صعوبة على المتعلمين في إتقان النطق والقواعد والمفردات العربية (أويكانوفيتش، ٢٠١٩). كما يعاني تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك من قلة الموارد المتاحة مقارنة باللغات الأخرى كالإنجليزية

أو الألمانية، فهناك نقص في المعلمين المؤهلين والكتب المدرسية والموارد التعليمية المتنوعة التي تلبي احتياجات المتعلمين البوسنيين (سوفتيتش، ٢٠١٩). يضاف إلى ذلك طبيعة اللغة العربية ذات المستويين، والفرق الكبير بين العربية الفصحى الحديثة واللهجات المتداولة؛ مما يزيد من صعوبة التعلم بالنسبة إلى البوسنيين (سوفتيتش، ٢٠١٩). ولا يقتصر الأمر على التحديات اللغوية فحسب، بل يمتد إلى الجوانب الثقافية أيضًا؛ إذ يجد المتعلمون صعوبة في فهم الفروق الثقافية الدقيقة والمصطلحات والعبارات الاصطلاحية التي لا يمكن ترجمتها مباشرة إلى اللغة البوسنية (سوفتيتش، ٢٠١٩). علاوة على ذلك، قد يفتقر بعض المتعلمين إلى الدافع الكافي لتعلم اللغة العربية؛ إذ لا يرون لها أهمية عملية في حياتهم اليومية أو المهنية، خصوصًا إذا لم تكن لديهم صلات مباشرة بالدول أو المجتمعات العربية (Salhab, 2025). أخيرًا، يعاني تدريس اللغة العربية في البوسنة والهرسك من الأساليب التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين، وهي أساليب غير فعَّالة لتطوير الكفاءة التواصلية باللغة العربية؛ مما يستدعي استخدام أساليب تفاعلية أفضل تركز على التواصل في الحياة الواقعية (سوفتيتش، ٢٠١٩).

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك 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 البوسنة والهرسك، 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 البوسنة والهرسك. 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 البوسنة والهرسك. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة؛ أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك

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

١. رسالة المؤسسات:

تنوعت رسالة المؤسسات التي تقدم برامج لتدريس اللغة العربية في البوسنة والهرسك. فقد ذكرت ست مؤسسات أن رسالتها تتمحور حول التعليم، والمعرفة، والتطوير، والتنوير. وذكرت مؤسسة أن رسالتها تتمثل في تحقيق تعليم يلائم الظروف الثقافية والدينية المتغيرة. وأفادت مؤسستان أخريان أن رسالتهما تتمثل في تقديم التعليم المعاصر وتنمية المجتمع. وأما المؤسسة الأخيرة، فذكرت أن رسالتها تتمثل في تعزيز الحوار بين الثقافات وفتح آفاق التفاهم والقبول واحترام الأفراد.

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك انطلاقًا من رسالة كل مؤسسة، ويمكن إجمال تلك الأهداف في الآتي:

أ. التعريف باللغة والثقافة العربية.

ب. تعليم اللغات والثقافات المتعددة.

ج. إكساب المهارات والمعارف بروح إسلامية جديدة.

د. تأهيل الطلبة تأهيلا عاليًا في مجالات اللغة العربية والدراسات الإسلامية.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك بين أربع جامعات وأربع مدارس، ومركز إسلامي، ومركز متخصص في تعليم اللغات. وفي الجدول (١,١٦) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١,١٦: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلبة المسجَّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية لغات التدريس غير العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمُها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملًا
			إناث	ذكور				
جامعة	١٥٣١	غير معتمدة	١٤	٧	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	شهري	سنة إلى سنتين
جامعة	١٩٧٧	معتمدة	٤٣	١٠٨	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
جامعة	١٩٩٣	معتمدة	٥٠	٢٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	درجة البكالوريوس/ ماجستير/دكتوراه	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	١٩٥٠	معتمدة	٦٠	١٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	درجة البكالوريوس/ ماجستير/دكتوراه	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	١٥٣٧	غير معتمدة	٣٩١	٩٨	أكثر من ٥٠ طالبًا	الشهادة الثانوية	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	١٧٠٦	معتمدة	٢٧٠	١٦٦	أكثر من ٥٠ طالبًا	الشهادة الثانوية	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	١٩٩٥	معتمدة	١٩	١٢	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	الشهادة الثانوية	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مدرسة	١٥٥٧	غير معتمدة	١٦٠	٨٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	الشهادة الثانوية	فصلي	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠١٨	غير معتمدة	٨	٥	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	شهري	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	٢٠٠٦	غير معتمدة	١٠	٣٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين

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

بيَّنت الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك معتمَدة بنسبة ٥٠٪. وتوضح الدراسة كذلك أن أعداد الطلبة المسجلين في البرامج المنفذة متباينة. فعدد الطلبة الذكور المسجلين حاليًا يتراوح بين ٥ طلاب في إحدى المؤسسات و ١٦٦ طلاب في مؤسسة أخرى، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ٨ طالبات في أحد المعاهد و٣٩١ طالبة في إحدى المدارس. وأما متوسط أعداد الخريجين في برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيزيد عن ٥٠ طالبًا في رأي ٣٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة، فيما يرى ٤٠٪ منهم أنها تتراوح بين ١٠ و٢٠ طالبا، ويرى ٢٠٪ منهم أنها تتراوح بين ٢٠ و ٥٠ طالبا، و تقدر بأقل من عشرة طلاب في رأي ١٠ ٪ منهم.

وأما الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها تلك المؤسَّسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٤٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، وتمنح ٢٠٪ منها شهادة البكالوريوس/ الماجستير / الدكتوراه، في حين تمنح ٤٠٪ منها شهادة الثانوية. ويتبع ٨٠٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، و ٢٠٪ منها النظام الشهري. وتستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية لأكثر من سنتين في ٥٠٪ من المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حدٍّ ما. فقد ذكرت خمس مؤسسات أن اللغة البوسنية هي اللغة المتبعة لديها تدريسًا وتواصلاً. وأفادت أربع مؤسسات أخرى أنها تعتمد لغتين في سياستها اللغوية هما اللغتان العربية والبوسنية، وذكرت مؤسسة واحدة أن اللغة العربية هي اللغة المعتمدة لديها في سياستها اللغوية.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمَد في بعض المؤسسات المستهدفة، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول (٢,١٦):

الجدول ٢,١٦: 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	
٢	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
١	١
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٧	

حيث يتضح أن ٣٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل جميع المهارات في ٦٦,٦٧٪ منها. أما بالنسبة لطريقة تنفيذ الاختبار، فإن ٣٣,٣٣٪ من المؤسسات التي تجريه تعتمد الطريقة الورقية، بينما يتم استخدام الحاسب الآلي فيما نسبته ٦٦,٦٧ ٪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 (٣,١٦) بيان للنتائج:

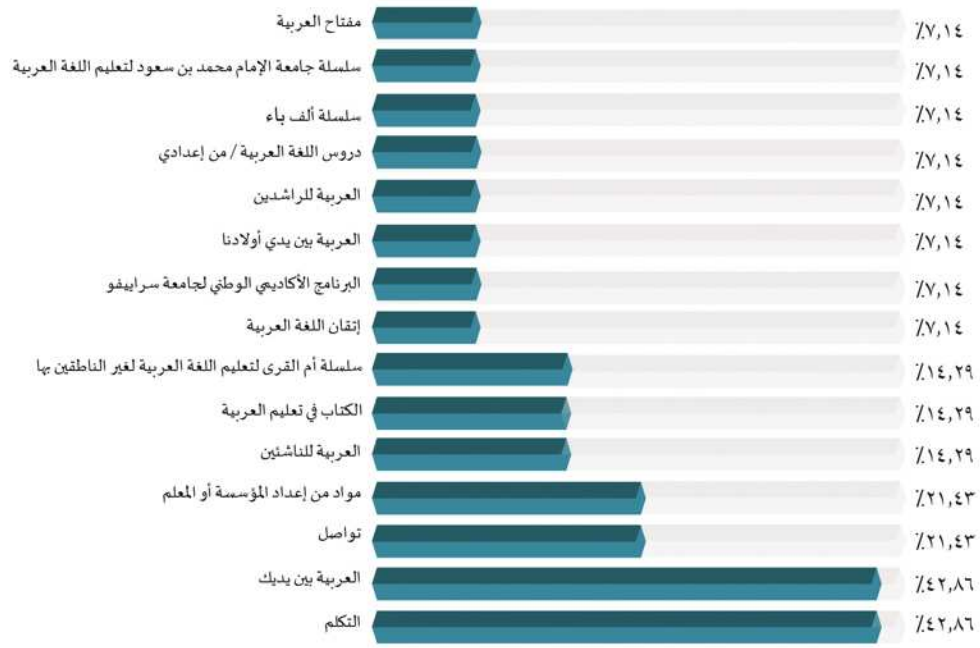
الجدول ٣,١٦: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة	
	نعم	لا
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٢	٨
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٧	٣
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٨	٢
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٩	١

حيث يتبيَّن أن ٨٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك ليس فيها معمل لغوي، وأن ٧٠ ٪ منها لديها معمل للحاسب الآلي، وهناك مكتبات في ٨٠٪ من تلك المؤسسات، وتتوافر الوسائل التعليمية في ٩٠٪ منها.

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

الشكل ١,١٦: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



وفقًا للشكل (١,١٦)، تبيّن نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا هو كتاب «التكلم» و كتاب «العربية بين يديك»، بنسبة متساوية قدرها ٤٢,٨٦٪ لكل منهما، وتليهما «مواد من إعداد المؤسسة أو المعلّم»، وكتاب «تواصل»، بنسبة متساوية قدرها ٢١,٤٣٪ لكل منهما، ثم كتاب «العربية للناشئين» وكتاب «الكتاب في تعليم العربية» وسلسلة «جامعة أم القرى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، بنسبة متساوية قدرها ١٤,٢٩٪ لكل منها. وتليها مجموعة متفرقة من الكتب بنسبة ضئيلة متساوية قدرها ٧,١٤٪ لكل منها

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ١٢١ طالبًا من عدة مؤسسات تعليمية تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك.

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك، وعددهم ١٢١ طالبًا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,١٦: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

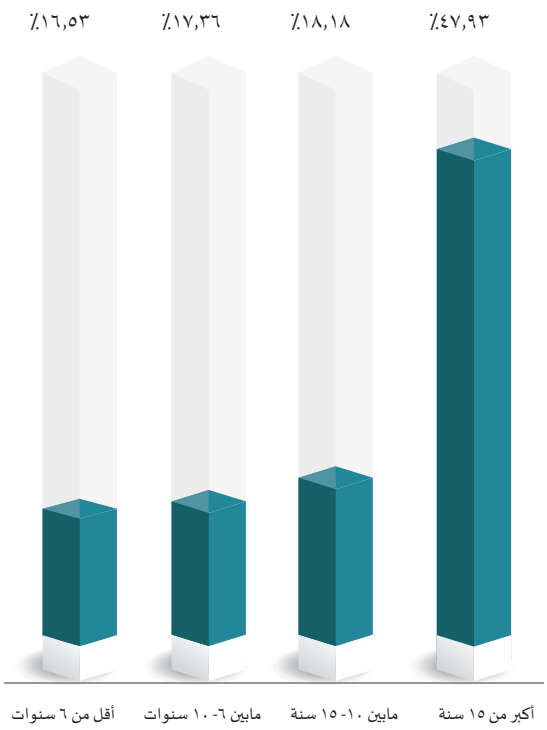
الجنس	ذكر	٣٧	٪٣٠,٥٨
	أنثى	٨٤	٪٦٩,٤٢
	الإجمالي	١٢١	٪١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٠	٪٠,٠٠
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٢	٪١,٦٥
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٤١	٪٣٣,٨٨
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	٥٠	٪٤١,٣٢
	أكثر من ٢٤ عامًا	٢٨	٪٢٣,١٤
	الإجمالي	١٢١	٪١٠٠
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٢	٪١,٦٥
	المتوسطة	١٢	٪٩,٩٢
	الثانوية	٥٢	٪٤٢,٩٨
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٣٣	٪٢٧,٢٧
	دراسات عليا	١٨	٪١٤,٨٨
	لا يدرس	٤	٪٣,٣١
	الإجمالي	١٢١	٪١٠٠
الجنسية	البوسنة والهرسك	١١٥	٪٩٥,٠٤
	تركيا	١	٪٠,٨٣
	صربيا	٢	٪١,٦٥
	كرواتيا	٢	٪١,٦٥
	لم يحدد	١	٪٠,٨٣
	الإجمالي	١٢١	٪١٠٠
البلاد الأصلية	البوسنة والهرسك	١٠٥	٪٨٦,٧٨
	كرواتيا	٥	٪٤,١٣
	صربيا	٤	٪٣,٣١
	تركيا	٣	٪٢,٤٦

البلاد الأصلية	تونس	١	٪ ٠,٨٣
	المغرب	١	٪ ٠,٨٣
	التشيك	١	٪ ٠,٨٣
	الدنمارك	١	٪ ٠,٨٣
	الإجمالي	١٢١	٪ ١٠٠
اللغة الأولى	اللغة البوسنية	١٠٧	٪ ٨٨,٤٣
	اللغة البوسنية والإنجليزية والعربية	١	٪ ٠,٨٣
	اللغة البوسنية والعربية	٣	٪ ٢,٤٨
	اللغة البوسنية واللغة التركية	٢	٪ ١,٦٥
	اللغة التركية	١	٪ ٠,٨٣
	اللغة الصربية	٢	٪ ١,٦٥
	اللغة الكرواتية	٥	٪ ٤,١٣
	الإجمالي	١٢١	٪ ١٠٠
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة البوسنية	٨٨	٪ ٧٢,٧٣
	اللغة البوسنية والإنجليزية	٧	٪ ٥,٧٩
	اللغة البوسنية والتركية	٤	٪ ٣,٣١
	اللغة الكرواتية	٤	٪ ٣,٣١
	اللغة البوسنية والعربية	٤	٪ ٣,٣١
	اللغة الصربية	٢	٪ ١,٦٥
	اللغة البوسنية والألمانية والإنجليزية	٢	٪ ١,٦٥
	اللغة البوسنية والألمانية	٢	٪ ١,٦٥
	اللغة البوسنية والعربية والإنجليزية	٢	٪ ١,٦٥
	اللغة الإنجليزية	١	٪ ٠,٨٣
	اللغة التركية	١	٪ ٠,٨٣
	اللغة الكرواتية والإنجليزية	١	٪ ٠,٨٣
	اللغة الإنجليزية والألمانية	١	٪ ٠,٨٣
	اللغة البوسنية والعربية والتركية والإنجليزية	١	٪ ٠,٨٣
	اللغة البوسنية والفرنسية	١	٪ ٠,٨٣
	الإجمالي	١٢١	٪ ١٠٠

مثلما يظهر في الجدول (٤,١٦)، فقد توزع طلبة برامج اللغة العربية في البوسنة والهرسك إلى أربع فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عاما، بنسبة ٤١,٣٢٪، تليها فئة الشباب من ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٣٣,٨٨٪، ثم فئة الفتيان والفتيات لأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ٢٣,١٤٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطالبات وذلك بنسبة ٦٩,٤٢٪ مقارنة بنسبة الطلبة الذكور التي بلغت ٣٠,٥٨٪. ومثّل طلاب وطالبات المرحلة الثانوية الأغلبية بنسبة ٤٢,٩٨٪، مقارنة بطلبة المرحلة الجامعية الذي مثّلوا ٢٧,٢٧٪ من مجموع المشاركين.

ويتضح من إجابات المشاركين أن ٩٥,٠٤٪منهم يحملون الجنسية البوسنية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلّة منهم؛ حيث ترجع أصول ٨٦,٧٨٪ منهم إلى البوسنة. وذكر ٨٨,٤٣٪ من الطلبة المشار كين أن اللغة البوسنية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٧٢,٧٣٪منهم مع عائلاتهم. وفي الشكل (٢,١٦) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أوّلَ ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية:

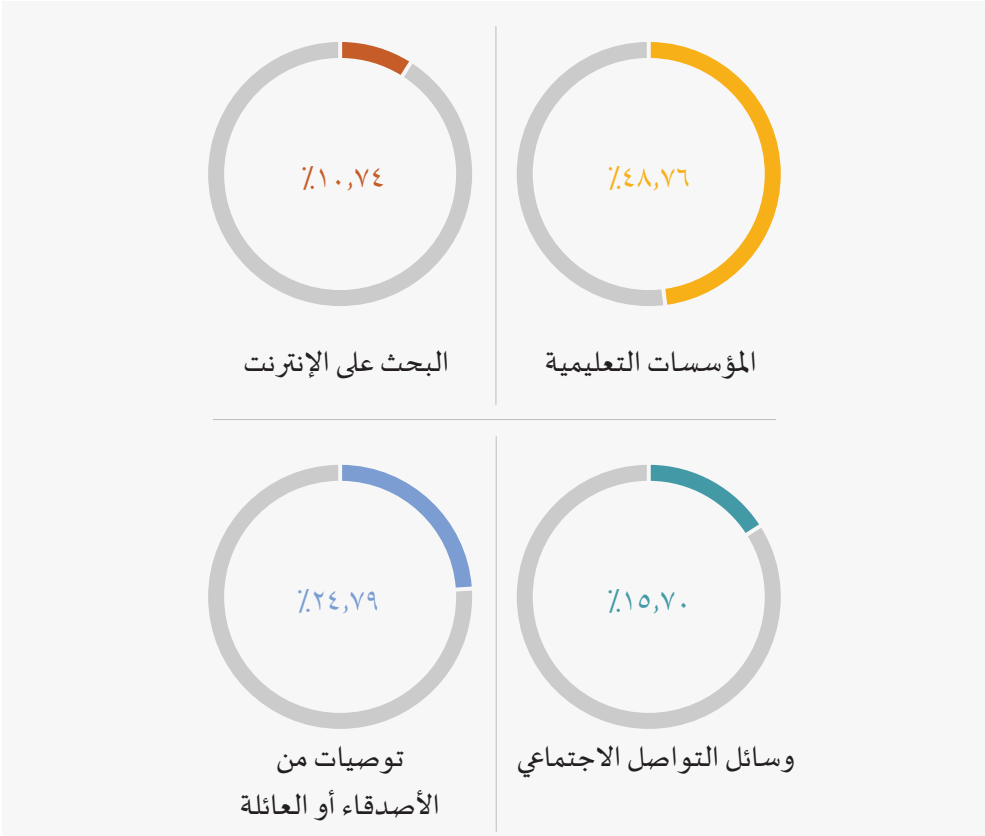
الشكل ٢,١٦: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيَّن أن ٤٧,٩٣٪ من الطلبة المشاركين بدؤوا يتعلمون اللغة العربية وقد تجاوزوا ١٥ سنة من عمرهم، تليهم الفئة العمرية لما بين ١٠ و ١٥ سنة، بنسبة ١٨,١٨٪، فالذين تتراوح فئتهم العمرية بين ٦ و ١٠ سنوات، بنسبة ١٧,٣٦٪، وكانت النسبة الأدنى، وقدرها ١٦,٥٣٪، لمن هم من الفئة العمرية الأقل من ٦ سنوات.

وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناءً على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,١٦):

الشكل ٣,١٦: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربيَّة الملتحقين بها حاليًا



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن جهود المؤسسة التعليمية جاءت في الصدارة بنسبة ٤٨,٧٦٪، تليها توصيات الأصدقاء بنسبة ٢٤,٧٩٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ١٥,٧٠٪، فالبحث على الإنترنت بنسبة ١٠,٧٤٪.

وتظهر الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من الطلبة ملتحقون ببرامج مجانية وليست بمقابل مدفوع، مثلما يظهر في الجدول (٥,١٦):

الجدول ٥,١٦ : البرامج المجانيَّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
منحة دراسية	٧	٪٥,٧٩
مدفوع	٣٧	٪٣٠,٥٨
مجاني	٧٧	٪٦٣,٦٤
الإجمالي	١٢١	٪١٠٠

حيث يتضح أن النسبة الكبرى من برامج تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك، وقدرها ٦٣,٦٤٪، مجانية، في حين أنها بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٣٠,٥٨٪ من الطلبة المشاركين، وهي بمنحة دراسية بالنسبة إلى ٥,٧٩٪ منهم.

الجدول ٦,١٦: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

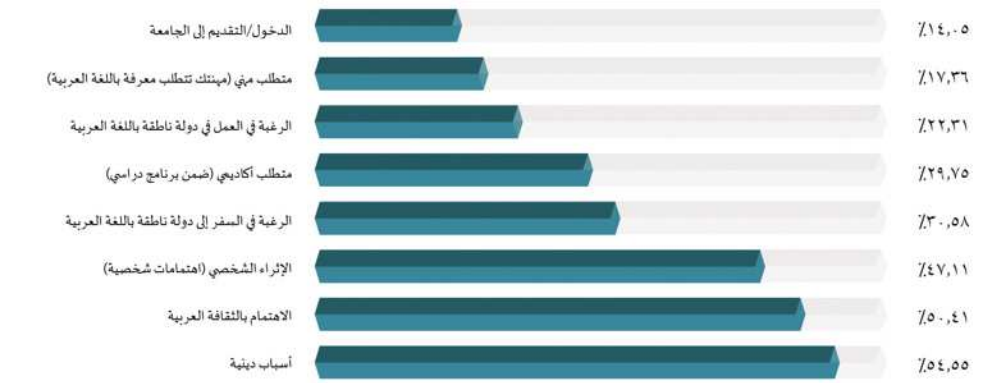
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	١٢٠	٪٩٩,١٧
نعم	١	٪٠,٨٣
الإجمالي	١٢١	٪١٠٠

وتبين إجابات الطلبة المشاركين أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٩٩,١٧٪، لم يسبق لهم المشاركة في برامج الانغماس اللغوي، في مقابل ٠,٨٣٪ منهم سبق أن شاركوا في تلك البرامج.

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوتوا في تحديد الأسباب التي دفعتهم لدراسة اللغة العربية، لكن عوامل الدين جاءت في المقدمة، بالنسبة إلى ٥٤,٥٥٪ منهم، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بالنسبة إلى ٥٠,٤١٪ منهم، ثم دوافع الإثراء الشخصي بنسبة ٤٧,١١٪، فالرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية بنسبة ٣٠,٥٨٪، ثم الحاجة لدراسة اللغة العربية كمتطلب أكاديمي بنسبة ٢٩,٧٥٪، فالرغبة في السفر للعمل في دولة ناطقة باللغة العربية بنسبة ٢٢,٣١٪، فالحاجة لدراسة اللغة العربية كمتطلب مهني بالنسبة إلى ١٧,٣٦٪، فالحاجة للتقديم على الجامعة بنسبة ١٤,٠٥٪. وفي الشكل (٤,١٦) تفصيل هذه النتائج:

الشكل ٤,١٦: دوافع تعلّم اللغة العربيّة للدارسين



ومن خلال خمسة أسئلة محدَّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٧,١٦) تلخيص لتلك النتائج مرتَّبةً تنازليًّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال.

الجدول ٧,١٦: 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.	٣٧	٦٢	١٦	٤	٢	١٢١	٤,٠٦	٠,٧٢	٠,٨٥	٨١,١٦٪	١٣,٧٦	أوافق
		٣٠,٥٨٪	٥١,٢٤٪	١٣,٢٢٪	٣,٣١٪	١,٦٥٪	١٠٠٪						
٢	للغة العربيَّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي.	٢٩	٦٢	٢٦	٤	٠	١٢١	٣,٩٦	٠,٥٩	٠,٧٦	٧٩,١٧٪	١٣,٧٩	أوافق
		٢٣,٩٧٪	٥١,٢٤٪	٢١,٤٩٪	٣,٣١٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيَّة من تطوري الوظيفي.	٢٩	٥٧	٢٣	٩	٣	١٢١	٣,٨٣	٠,٩٢	٠,٩٦	٧٦,٥٣٪	٩,٤٨	أوافق
		٢٣,٩٧٪	٤٧,١١٪	١٩,٠١٪	٧,٤٤٪	٢,٤٨٪	١٠٠٪						
٤	يعد إتقان اللغة العربيَّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي.	٣٥	٣٢	٣٢	١٦	٦	١٢١	٣,٦١	١,٣٨	١,١٧	٧٢,٢٣٪	٥,٧٣	أوافق
		٢٨,٩٣٪	٢٦,٤٥٪	٢٦,٤٥٪	١٣,٢٢٪	٤,٩٦٪	١٠٠٪						
٥	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيَّة في سوق العمل.	١٢	٤٨	٣٢	٢٢	٧	١٢١	٣,٣	١,١٢	١,٠٦	٦٥,٩٥٪	٣,١	محايد
		٩,٩٢٪	٣٩,٦٧٪	٢٦,٤٥٪	١٨,١٨٪	٥,٧٩٪	١٠٠٪						

من خلال الجدول (٧,١٦)، يعدّ الدين من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في البوسنة والهرسك، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٥١,٢٤٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٠,٥٨٪. ثم الإجابة (محايد)، بنسبة قدرها ١٣,٢٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨١,١٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٦، وانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في البوسنة والهرسك.

أما في الجانب الثقافي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥١,٢٤٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٣,٩٧٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٩,١٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٦، وانحراف معياري قدره ٠,٧٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٤٧,١١٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٣,٩٧٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٩,٠١٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٦,٥٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٣، وانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن إتقان مهارات اللغة العربية في نظر المشاركين عامل مهم في تعزيز تطورهم الوظيفي في البوسنة والهرسك.

ووفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٢٨,٩٣٪، تليها الإجابتان (أوافق) و (محايد) بنسبة متساوية قدرها ٢٦,٤٥٪ لكل منهما. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٢,٢٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦١، وانحراف معياري قدره ١,١٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو (الموافقة)؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين في مجال الدراسة والمهنة.

وعن أهمية تعلم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٣٩,٦٧٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٦,٤٥٪، ثم الإجابة (لا أوافق) بنسبة ١٨,١٨٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,٩٥٪، بمتوسط حسابي قدره ٣,٣، وانحراف معياري قدره ١,٠٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن أهمية مهارات اللغة العربية في سوق العمل في البوسنة والهرسك.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,١٦) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في البوسنة والهرسك؛ 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 ٨,١٦: 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.	٧١	٣٨	٧	٤	١	١٢١	٤,٤٤	٠,٦٦	٠,٨١	٨٨,٧٦٪	١٩,٤٨	راضٍ جدًّا
		٥٨,٦٨٪	٣١,٤٠٪	٥,٧٩٪	٣,٣١٪	٠,٨٣٪	١٠٠٪						
٢	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٦٢	٤٥	١١	١	٢	١٢١	٤,٣٦	٠,٦٦	٠,٨١	٨٧,١١٪	١٨,٣٧	راضٍ جدًّا
		٥١,٢٤٪	٣٧,١٩٪	٩,٠٩٪	٠,٨٣٪	١,٦٥٪	١٠٠٪						
٣	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويَّة وتقدُّمي بنَّاءة.	٥٤	٥١	١٢	٤	٠	١٢١	٤,٢٨	٠,٦	٠,٧٧	٨٥,٦٢٪	١٨,٢١	راضٍ جدًّا
		٤٤,٦٣٪	٤٢,١٥٪	٩,٩٢٪	٣,٣١٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	راضٍ تماما عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٥٨	٤٤	١٥	٢	٢	١٢١	٤,٢٧	٠,٧٤	٠,٨٦	٨٥,٤٥٪	١٦,٢٣	راضٍ جدًّا
		٤٧,٩٣٪	٣٦,٣٦٪	١٢,٤٠٪	١,٦٥٪	١,٦٥٪	١٠٠٪						
٥	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا.	٣٩	٤٥	٣٠	٧	٠	١٢١	٣,٩٦	٠,٨	٠,٨٩	٧٩,١٧٪	١١,٧٩	راضٍ
		٣٢,٢٣٪	٣٧,١٩٪	٢٤,٧٩٪	٥,٧٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٦	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب.	٢٨	٥٩	٢٠	١١	٣	١٢١	٣,٨١	٠,٩٥	٠,٩٧	٧٦,٢٪	٩,١٥	راضٍ
		٢٣,١٤٪	٤٨,٧٦٪	١٦,٥٣٪	٩,٠٩٪	٢,٤٨٪	١٠٠٪						
٧	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	٢٥	٦١	٢٠	١١	٤	١٢١	٣,٧٦	٠,٩٨	٠,٩٩	٧٥,٢١٪	٨,٤٧	راضٍ
		٢٠,٦٦٪	٥٠,٤١٪	١٦,٥٣٪	٩,٠٩٪	٣,٣١٪	١٠٠٪						
٨	المرافق العامَّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة.	٢٣	٦٤	١٩	١٠	٥	١٢١	٣,٧٤	٠,٩٨	٠,٩٩	٧٤,٨٨٪	٨,٢٥	راضٍ
		١٩,٠١٪	٥٢,٨٩٪	١٥,٧٠٪	٨,٢٦٪	٤,١٣٪	١٠٠٪						
٩	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية.	٢١	٦٠	٢٦	١٢	٢	١٢١	٣,٧١	٠,٨٥	٠,٩٢	٧٤,٢١٪	٨,٤٨	راضٍ
		١٧,٣٦٪	٤٩,٥٩٪	٢١,٤٩٪	٩,٩٢٪	١,٦٥٪	١٠٠٪						
١٠	أنا راضٍ تماما عن بيئة الفصل الدِّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٢٨	٤٨	٢٩	١٣	٣	١٢١	٣,٧	١,٠٤	١,٠٢	٧٤,٠٥٪	٧,٥٩	راضٍ
		٢٣,١٤٪	٣٩,٦٧٪	٢٣,٩٧٪	١٠,٧٤٪	٢,٤٨٪	١٠٠٪						
١١	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية	٢١	٥٣	٣٣	١٣	١	١٢١	٣,٦٦	٠,٨٤	٠,٩١	٧٣,٢٢٪	٧,٩٦	راضٍ
			٤٣,٨٠٪	٢٧,٢٧٪	١٠,٧٤٪	٠,٨٣٪	١٠٠٪						

١٢	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	٢٥	٥١	٢٧	١٤	٤	١٢١	٣,٦٥	١,٠٧	١,٠٣	٪٧٣,٠٦	٦,٩٤	راضٍ
		٪٢٠,٦٦	٪٤٢,١٥	٪٢٢,٣١	٪١١,٥٧	٪٣,٣١	٪١٠٠						
١٣	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم.	٢٢	٤٨	٢٦	٢١	٤	١٢١	٣,٥٢	١,١٦	١,٠٨	٪٧٠,٤١	٥,٣٢	راضٍ
		٪١٨,١٨	٪٣٩,٦٧	٪٢١,٤٩	٪١٧,٣٦	٪٣,٣١	٪١٠٠						
١٤	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية.	٢٠	٤١	٢٨	٢٧	٥	١٢١	٣,٣٦	١,٢٦	١,١٢	٪٦٧,٢٧	٣,٥٧	محايد
		٪١٦,٥٣	٪٣٣,٨٨	٪٢٣,١٤	٪٢٢,٣١	٪٤,١٣	٪١٠٠						
١٥	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويَّة (مثل معامل لمهارات اللغة).	٢١	٣٨	٣٣	١٨	١١	١٢١	٣,٣٣	١,٤١	١,١٩	٪٦٦,٦١	٣,٠٦	محايد
		٪١٧,٣٦	٪٣١,٤٠	٪٢٧,٢٧	٪١٤,٨٨	٪٩,٠٩	٪١٠٠						
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة.	١٠	٣٠	٤٩	١٢	٢٠	١٢١	٢,٩٨	١,٣٤	١,١٦	٪٥٩,٦٧	-٠,١٦	محايد
			٪٢٤,٧٩	٪٤٠,٥٠	٪٩,٩٢	٪١٦,٥٣	٪١٠٠						

ففيما يتصل بمدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ جدًّا) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٨,٦٨٪، تليها الإجابة (راضٍ) بنسبة ٣١,٤٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٨,٧٦٪، بمتوسط حسابي قدره ٤,٤٤، وانحراف معياري قدره ٠,٨١. وكان الاتجاه السائد للعينة» راضٍ جدا»؛ مما يدل على رضا الطلبة الكبير عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربي في البوسنة والهرسك.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ جدًّا) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٥١,٢٤٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٧,١٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٧,١١٪، بمتوسط حسابي قدره ٤,٣٦، وانحراف معياري قدره ٠,٨١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدا»؛ مما يدل على رضا الطلبة الكبير عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في البوسنة والهرسك.

وعن رأي الطلبة حول تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ جدا» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٤,٦٣٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٤٢,١٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٩,٩٢٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٥,٦٢٪، بمتوسط حسابي قدره ٤,٢٨، وانحراف معياري قدره

٠,٧٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين الكبير عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ جدًّا» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٧,٩٣٪، تلها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٦,٣٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٥,٤٥٪، بمتوسط حسابي قدره ٤,٢٧، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل مما يدل على رضا الطلبة الكبير عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في البوسنة والهرسك.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من الإجابات وقدرها ٣٧,١٩٪، تلها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٢,٢٣٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٤,٧٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,١٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٦، وانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في البوسنة والهرسك، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة وبلغت ٤٨,٧٦٪، وتلها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٣,١٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٢٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨١، وانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدلّ على رضا الطلبة عن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في البوسنة والهرسك

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠,٤١٪، تلها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٠,٦٦٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٦,٥٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم(٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٥,٢١٪، بمتوسط حسابي قدره ٣,٧٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في البوسنة والهرسك ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٢,٨٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٩,٠١٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٥,٧٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٤,٨٨٪، بمتوسط حسابي قدره ٣,٧٤، وانحراف معياري قدره ٠,٩٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في البوسنة والهرسك.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٩,٥٩٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢١,٤٩٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٧,٣٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٤,٢١٪، بمتوسط حسابي قدره ٣,٧١، وانحراف معياري قدره ٠,٩٢. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في البوسنة والهرسك.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٣٩,٦٧٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,٩٧٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٣,١٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٤,٠٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في البوسنة، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا المستخدمة في التدريس.

وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٣,٨٠٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٧,٢٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٣,٢٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في البوسنة والهرسك وتوافقها مع أهدافهم.

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 ٤٢,١٥٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٣١٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا»

بنسبة ٢٠,٦٦٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٣,٠٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٥، وانحراف معياري قدره ١,٠٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في البوسنة والهرسك.

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 ٣٩,٦٧٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢١,٤٩٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٨,١٨٪، فالإجابة «غير راض» بنسبة ١٧,٣٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٠,٤١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٢، وانحراف معياري قدره ١,٠٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن دروس الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للذين يواجهون صعوبات في التعلم.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٣,٨٨٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,١٤٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ٢٢,٣١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٧,٢٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٦، وانحراف معياري قدره ١,١٢. وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين لديهم موقف «محايد» عمومًا بشأن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك.

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 ٣١,٤٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,٢٧٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٧,٣٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٦,٦١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٣، وانحراف معياري قدره ١,١٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» 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 «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٠,٥٠٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٤,٧٩٪، ثم الإجابة «غير راضٍ جدًّا» بنسبة ١٦,٥٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٥٩,٦٧٪، بمتوسط حسابي يساوي

٢,٩٨، وانحراف معياري قدره ١,١٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن المنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة في البوسنة والهرسك.

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 (٩,١٦) بيان للأسئلة التي طُرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٩,١٦: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	٧٨	٤٣	١٢١
		٪٦٤,٤٦	٪٣٥,٥٤	٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	١٠٢	١٩	١٢١
		٪٨٤,٣٠	٪١٥,٧٠	٪١٠٠
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسُكنُ؟	٢٢	٩٩	١٢١
		٪١٨,١٨	٪٨١,٨٢	٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	٦٩	٥٢	١٢١
		٪٥٧,٠٢	٪٤٢,٩٨	٪١٠٠
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	٤٤	٧٧	١٢١
		٪٣٦,٣٦	٪٦٣,٦٤	٪١٠٠

ففيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٦٤,٤٦٪، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٣٥,٥٤٪، 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 ٨٤,٣٠٪ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ١٥,٧٠٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٨١,٨٢٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ١٨,١٨٪، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث يسكنون، أجاب ٥٧,٠٢٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٤٢,٩٨٪، أن الوصُول إليها غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وأما عن سهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم، فقد أجاب ٦٣,٦٤٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية، أي ما نسبته ٣٦,٣٦٪ من الطلبة المشاركين أن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

لأغراض هذه الدراسة، كانت هناك سلسلة من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة في المؤسسات المستهدفة في البوسنة والهرسك، 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 المشاركين عن رضاهم بشكل عام عن تجربتهم في برامج اللغة العربية التي يدرسون فيها؛ وذلك لعدد من الأسباب، ومنها: التطور الذي يلمسونه في مستواهم اللغوي منذ التحاقهم بتلك البرامج، والطابع الشامل للمواد والموضوعات الدراسية، والكفاءة التي يتميز بها المدرسون والإداريون العاملون فيها، وكذلك الوسائل التقنية التي تتيحها لهم المؤسسات. وهناك فئة من الطلبة ذكروا أن تعزيز ارتباطهم الديني الذي تسعى تلك البرامج لتحقيقه مصدر لكثير من الرضا. وذكرت فئة من الدارسين أن لديهم شعورًا، رغم رضاهم عن تلك البرامج، بأن فيها جوانب بحاجة إلى تطوير وتحسين، لا سيما بعض المهارات اللغوية، وخصوصا منها مهارة التحدث.

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

ذكر الدارسون عددًا من التجارب الإيجابية التي مروا بها منذ التحاقهم ببرامج اللغة العربية، ومنها: ما تحقق لهم من قدرة على فهم النصوص الإسلامية لا سيما قراءة القرآن الكريم وتفسيره، وكان هذا إضافة جميلة لتجربتهم الروحية والدينية. ومنها كذلك انفتاحهم على الثقافة العربية والناطقين باللغة العربية، وتطور مستواهم الأكاديمي وتعزيز ثقتهم بأنفسهم. وأشاد بعض الطلبة بالتقدم التقني الذي تشهده بعض البرامج وما صار لديهم من قدرة على استخدام تقنيات التعليم المتطورة. وأشار بعضهم أن تلك البرامج مكنتهم من توسيع علاقاتهم الاجتماعية وتكوين صداقات جديدة.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

أشاد الطلبة المشاركون بجودة التفاعل بينهم وبين معلميهم الذين يتجاوبون معهم ومع احتياجاتهم بيسر ويتفهمون أخطاءهم ويتعاملون معها بكفاءة عالية. وأشاد الطلبة كذلك بمستوى المدرسين وقدرتهم على التجديد والتنويع في أساليب التدريس. وأشار بعضهم إلى أن الأنشطة التي تقيمها البرامج بانتظام تتيح لهم فرصًا للتعاطي مع أساتذتهم خارج الفصل الدراسي. من جهة أخرى، لاحظ بعض الطلبة أن استخدام اللغة البوسنية خلال التدريس حتى في المستويات المتقدمة، وإن كان يسهّل عليهم التفاعل مع معلميهم في أثناء شرح الدروس وحتى في التواصل معهم داخل المؤسسة، لكنه يعوق مهاراتهم في التحدث بالعربية، وهي مهارة يروْن في تحسينها عاملا سيعزز التفاعل بينهم وبين معلميهم إلى حد كبير.

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

تباينت آراء الدارسين في هذا الشأن؛ إذ أفاد بعضهم أن المناهج قادرة على تحقيق أهدافهم والاستجابة لاحتياجاتهم التعليمية، وهم يشعرون أن مستواهم اللغوي قد تطوّر جيّدًا بفضل تلك المناهج، وأنها توفر لهم أساسًا متينًا لتحسين مهاراتهم في اللغة العربية. وهناك فئة أخرى من الطلبة - وهي الأغلب - ذكروا أن المناهج تحقق بعض أهدافهم فقط وليس جميعها؛ لأنها تُركز على المبادئ الأساسية في اللغة وعلى تعليم المفردات وبعض قواعد النحو وما يرتبط بالجوانب الدينية. لكنها لا تزال قاصرة عن تحقيق أغراضهم التواصلية في اللغة الهدف، وهي تحتاج بالتالي إلى تحسين وتطوير في نظرهم، لا سيما في هذه الجوانب. ولاحظ بعضهم أنهم لا يستطيعون التواصل مع الناطقين بالعربية رغم دراستهم في تلك البرامج؛ لأن مهارة المحادثة على سبيل المثال لا تحظى بالتركيز الكافي في تلك البرامج.

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

أعرب الدارسون عن رغبتهم في التعرف على ثقافة البلاد الناطقة بالعربية، وخصوصا منها ما يتعلق بتنوع اللهجات العربية واختلافها، وكذلك العادات والتقاليد وأساليب التواصل اليومي في البلدان بالعربية. وأعرب آخرون عن رغبتهم في التعرف على الثقافة والآداب في البلاد العربية عموما. من جهة أخرى، تباينت آراء الطلبة المشاركين حول ما إذا كانت البرامج تسهم في تحقيق تلك الأهداف؛ فمنهم من يرى أن البرامج تسعى إلى تحقيق تلك الأهداف من خلال بعض الأنشطة والفعاليات، ومنهم من يرى أن تلك الجوانب لا تحظى بالاهتمام اللازم في تلك البرامج، وهي من ثم بحاجة إلى مزيد من التركيز والعناية.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في البوسنة والهرسك

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ١٤ مدرّسا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك، وتمثِّل نسبة المدرّسات منهم ٥٧,١٤٪، في حين يمثِّل المدرّسون ٤٢,٨٦٪. وتتراوح أعمار النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم التعليمي ما بين ٢٤ و٣٠ عاما، بنسبة ٣٥,٧١٪، وما بين ٤١ إلى ٥٠ عامًا بالنسبة نفسها، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣١ و٤٠ عاما، بنسبة ١٤,٢٩٪، بالتساوي مع فئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ عامًا. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرسين ونسبتهم ٥٠٪، يحملون شهادة الماجستير، تليهم فئة من يحملون شهادة البكالوريوس بنسبة ٢١,٤٣٪، فالذين يحملون شهادة الدكتوراه والذين يحملون شهادة الدبلوم العالي، بنسبة متساوية قدرها ١٤,٢٩٪ لكل منهما. ومن الملاحظ أن جميع المدرسين يحملون الجنسية البوسنية، لكن تعود أصول ٥٧,١٤٪ منهم فقط إلى البوسنة والهرسك، في حين تعود أصول النسبة الباقية منهم إلى كل من ألبانيا ومقدونيا وسوريا، بنسبة متساوية قدرها ٧,١٤٪. واللغة البوسنية هي لغة النسبة الكبرى من المعلمين، وقدرها ٧٨,٥٧٪، في مقابل ١٤,٢٩٪ لغتهم الأولى هي العربية. ويظهر من الدراسة كذلك أن ٩٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين لديهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية، في مقابل ٧,١٤٪ منهم ليس لديهم شهادة في هذا التخصص. وفي الجدول (١٠,١٦) تفاصيل خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة:

الجدول ١٠,١٦: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

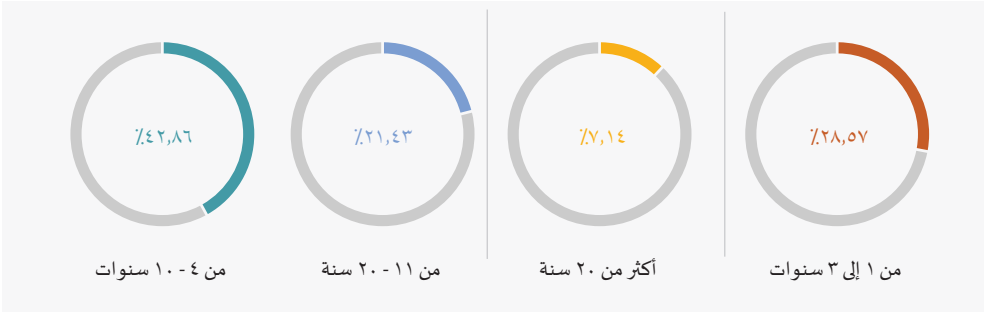
الجنس	ذكر	٦	٪ ٤٢,٨٦
	أنثى	٨	٪ ٥٧,١٤
	الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	٠	٪ ٠,٠٠
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٥	٪ ٣٥,٧١
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	٢	٪ ١٤,٢٩
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٥	٪ ٣٥,٧١
	أكثر من ٥٠ عامًا	٢	٪ ١٤,٢٩
	الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	٢	٪١٤,٢٩
	بكالوريوس	٣	٪٢١,٤٣
	ماجستير	٧	٪٥٠
	دكتوراه	٢	٪١٤,٢٩
	الإجمالي	١٤	٪١٠٠
الجنسية	البوسنة والهرسك	١٤	٪١٠٠
	الإجمالي	١٤	٪١٠٠
البلاد الأصلية	البوسنة والهرسك	٨	٪٥٧,١٤
	ألبانيا ومقدونيا	١	٪٧,١٤
	سوريا	١	٪٧,١٤
	لم يحدد	٤	٪٢٨,٥٧
	الإجمالي	١٤	٪١٠٠
اللغة الأم	اللغة البوسنية	١١	٪٧٨,٥٧
	اللغة العربية	٢	٪١٤,٢٩
	اللغة الألبانية	١	٪٧,١٤
	الإجمالي	١٤	٪١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	١	٪٧,١٤
	نعم	١٣	٪٩٢,٨٦
	الإجمالي	١٤	٪١٠٠

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

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

الشكل ٥,١٦: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة



تبين الدراسة أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٤٢,٨٦٪، تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة من ٤ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين سنة واحدة و٣ سنوات، بنسبة ٢٨,٥٧٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و٢٠ عاما، بنسبة ٢١,٤٣٪. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٧,١٤٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة.

الشكل ٦,١٦: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

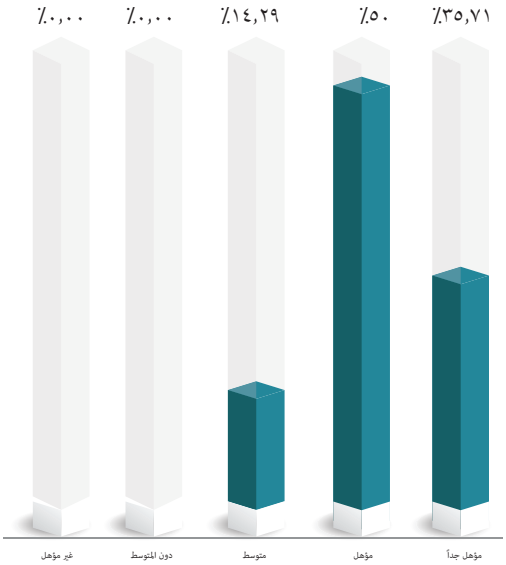
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٣٥,٧١٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك لديهم خبرة في المجال تزيد عن ١٠ سنوات، أو تتراوح بين سنة واحدة و ٥ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٥٧٪ لمن لديهم خبرة في المجال تتراوح بين ٥ و ١٠ سنوات.

الجدول ١١,١٦: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١	٪٧,١٤
نعم	١٣	٪٩٢,٨٦
الإجمالي	١٤	٪١٠٠

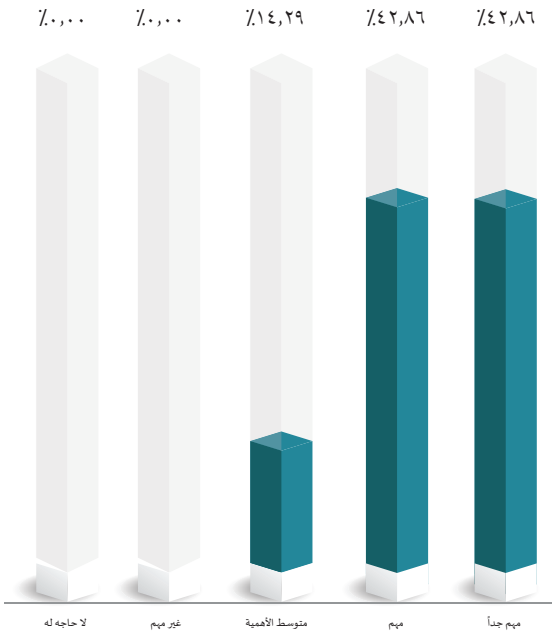
وتبيّن نتائج الدراسة كذلك أن نسبة كبرى من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٩٢,٨٦٪، سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٧,١٤٪ منهم فقط لم يسبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧,١٦: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المعلمين المستهدفين يرون أنهم «مؤهلون» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٣٥,٧١٪ يرون أنهم «مؤهلون جدا» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ١٤,٢٩٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» لهذه الوظيفة.

الشكل ٨,١٦: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٤٢,٨٦٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك يرون أن ذلك أمر «مهم جدا» أو «مهمّ»، تلها نسبة منهم قدرها ١٤,٢٩٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «متوسط الأهمّيّة».

الجدول ١٢,١٦: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

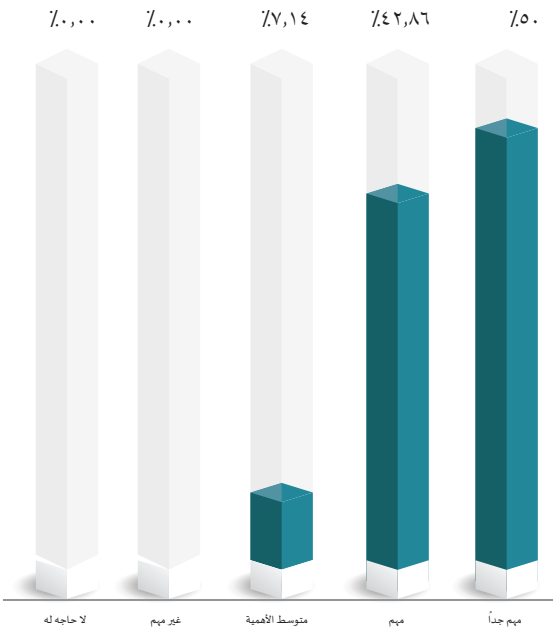
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪ ٢٨,٥٧
نعم	١٠	٪ ٧١,٤٣
الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من أعضاء العينة، وقدرها ٧١,٤٣٪، سبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن نسبة منهم قدرها ٢٨,٥٧٪ لم يسبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

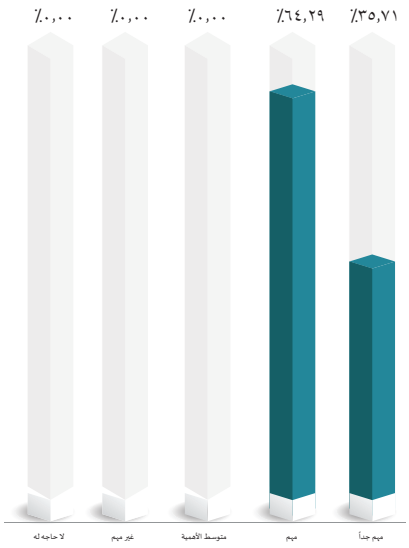
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ٩,١٦: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



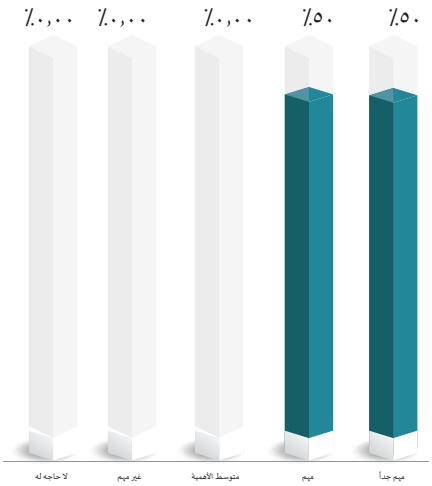
تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جدا»، فيما رأى ٤٢,٨٦٪ منهم أنها «مهمّة»، ويرى ٧,١٤٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١٠,١٦: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



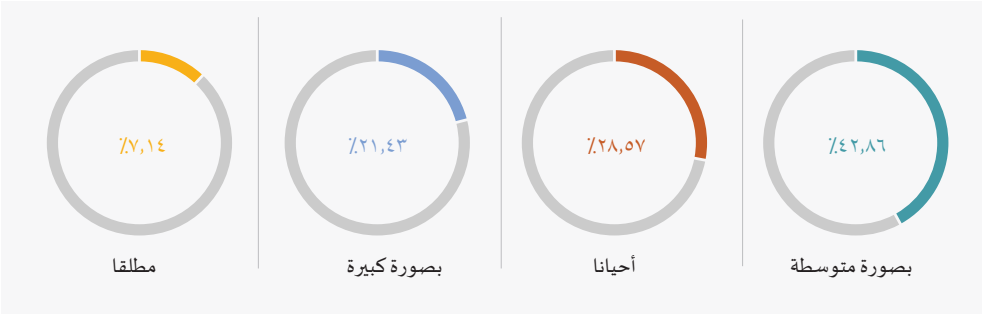
وأما عن جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٦٤,٢٩٪، أنها «مهمة»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٥,٧١٪ يرون أنها «مهمة جدا».

الشكل ١١,١٦: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٥٠٪ من المدرسين المشاركين يرون أن ذلك أمر «مهمّ جدا»، أو «مهمّ».

الشكل ١٢,١٦: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وعن الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٢,١٦) أن ٤٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين يفعلون ذلك «بدرجة متوسطة»، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٥٧٪ منهم يستعينون بها «أحيانا»، فنسبة أخرى قدرها ٢١,٤٣٪ منهم يستعينون بها «بدرجة كبيرة». وهناك منهم نسبة ضئيلة قدرها ٧,١٤٪ لا يستعينون بها مطلقا.

الجدول ١٣,١٦: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪٣٥,٧١
نعم	٩	٪٦٤,٢٩
الإجمالي	١٤	٪١٠٠

توضح البيانات في الجدول (١٣,١٦) أن نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين قدرها ٦٤,٢٩٪ يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ٣٥,٧١٪ منهم لا يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٤,١٦: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪٣٥,٧١
نعم	٩	٪٦٤,٢٩
الإجمالي	١٤	٪١٠٠

وتوضح البيانات أيضًا أن نسبة كبيرة من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٦٤,٢٩٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ٣٥,٧١٪ لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٥,١٦: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪ ٢١,٤٣
نعم	١١	٪ ٧٨,٥٧
الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٥,١٦) أن ٧٨,٥٧٪ من المدرسين يقومون بتطبيقها، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٢١,٤٣٪.

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

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪ ١٢,٥٠
نعم	١١	٪ ٧٨,٥٧
الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن تلك العملية ممارسة شائعة جدًّا لديهم؛ حيث يلجأ إليها ٧٨,٥٧٪ منهم، فيما لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١٢,٥٠٪.

الجدول ١٧,١٦: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪ ٢١,٤٣
نعم	١١	٪ ٧٨,٥٧
الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٧,١٦) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في دروسهم مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٧٨,٥٧٪، فيما ترى نسبة قليلة منهم عكس ذلك، وقدرها ٢١,٤٣٪.

الجدول ١٨,١٦: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٠	٪ ٠,٠٠
نعم	١٤	٪ ١٠٠
الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

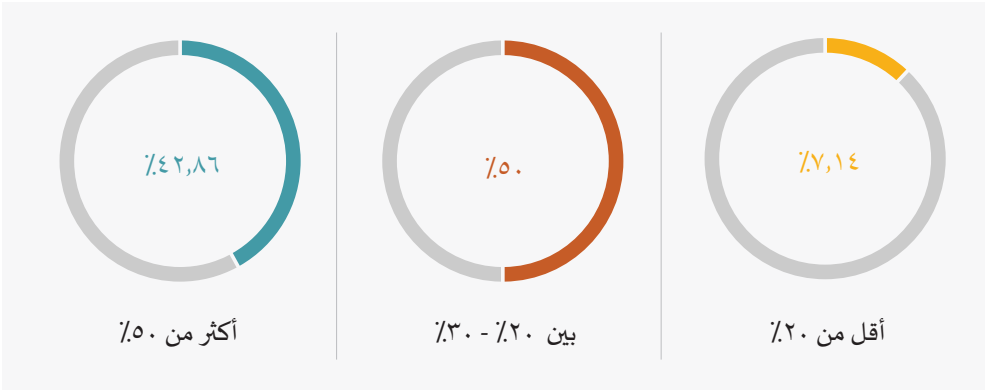
وتبيّن الدراسة كذلك أن جميع المدرسين المستهدَفين يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية.

الجدول ١٩,١٦: مدى دمج إستراتيجيّات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١	٪ ٧,١٤
نعم	١٣	٪ ٩٢,٨٦
الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

وأما عن تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، فتوضح البيانات أن ٩٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين تطبق هذه الإستراتيجية في أثناء الدروس، في حين لا تستخدمها نسبة ضئيلة منهم، وقدرها ٧,١٤٪.

الشكل ١٣,١٦: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٣,١٦) أن نسبة قدرها ٥٠٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٤٢,٨٦٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ٧,١٤٪ يتحدث طلابهم العربية لأقل من ٢٠٪ من الحصة التدريسية.

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

في هذا الجزء من الدراسة سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبتهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهام الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (٢٠,١٦) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ٢٠,١٦: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	الثباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	التواصُل مع الطلبة فعَّال وسهل.	٥	٥	٤	.	.	١٤	٤,٠٧	٠,٦٤	٠,٨	٨١,٤٣٪	٥,٠٢	أوافق
		٣٥,٧١٪	٣٥,٧١٪	٢٨,٥٧٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعَّال وسهل.	٥	٦	٢	١	.	١٤	٤,٠٧	٠,٧٨	٠,٨٨	٨١,٤٣٪	٤,٥٤	أوافق
		٣٥,٧١٪	٤٢,٨٦٪	١٤,٢٩٪	٧,١٤٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	١	٨	٥	.	.	١٤	٣,٧١	٠,٣٥	٠,٥٩	٧٤,٢٩٪	٤,٥٤	أوافق
		٧,١٤٪	٥٧,١٤٪	٣٥,٧١٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة.	٢	٥	٤	٣	.	١٤	٣,٤٣	٠,٩٦	٠,٩٨	٦٨,٥٧٪	١,٦٤	أوافق
		١٤,٢٩٪	٣٥,٧١٪	٢٨,٥٧٪	٢١,٤٣٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	٢	٦	٣	٢	١	١٤	٣,٤٣	١,٢٤	١,١٢	٦٨,٥٧٪	١,٤٤	أوافق
		١٤,٢٩٪	٤٢,٨٦٪	٢١,٤٣٪	١٤,٢٩٪	٧,١٤٪	١٠٠٪						
٦	تُلبّي الموارد والمواد التعليميَّة احتياجاتي التدريسية.	١	٥	٥	٣	.	١٤	٣,٢٩	٠,٧٨	٠,٨٨	٦٥,٧١٪	١,٢١	محايد
		٧,١٤٪	٣٥,٧١٪	٣٥,٧١٪	٢١,٤٣٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٧	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	٢	٤	٤	٤	.	١٤	٣,٢٩	١,٠٦	١,٠٣	٦٥,٧١٪	١,٠٤	محايد
		١٤,٢٩٪	٢٨,٥٧٪	٢٨,٥٧٪	٢٨,٥٧٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٨	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ.	.	٥	٦	٣	.	١٤	٣,١٤	٠,٥٥	٠,٧٤	٦٢,٨٦٪	٠,٧٢	محايد
		٠,٠٠٪	٣٥,٧١٪	٤٢,٨٦٪	٢١,٤٣٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٩	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافيَّة عليهم.	١	٣	٧	٣	.	١٤	٣,١٤	٠,٦٩	٠,٨٣	٦٢,٨٦٪	٠,٦٤	محايد
		٧,١٤٪	٢١,٤٣٪	٥٠٪	٢١,٤٣٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
١٠	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيَّة.	.	٤	٧	٣	.	١٤	٣,٠٧	٠,٤٩	٠,٧	٦١,٤٣٪	٠,٣٨	محايد
		٠,٠٠٪	٢٨,٥٧٪	٥٠٪	٢١,٤٣٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

ففيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعَّالاً وسهلاً»، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٣٥,٧١٪ من المدرسين المشاركين «موافقون بشدة» و «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٥٧٪ منهم «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٧، بانحراف معياري قدره ٠,٨، وبنسبة إجماع قدرها ٨١,٤٣٪؛ 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 ٤٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، و٣٥,٧١٪ منهم «موافقون بشدة»، و ١٤,٢٩٪ منهم «محايدون»، وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٧,١٤٪ أجابوا بـ«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٧، بانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وبنسبة إجماع قدرها ٨١,٤٣٪؛ 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 ٥٧,١٤٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٥,٧١٪ «محايدون»، فنسبة ثالثة قدرها ٧,١٤٪ «موافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧١، بانحراف معياري قدره ٠,٥٩، وبنسبة إجماع قدرها ٧٤,٢٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العيِّنة هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصا تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٣٥,٧١٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٥٧٪ أجابوا بـ«محايد»، فنسبة قدرها ٢١,٤٣٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٣، بانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٨,٥٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، وأجاب ٢١,٤٣٪ منهم بـ«محايد»، فيما أجابت نسبة منهم متساوية قدرها ١٤,٢٩٪ بـ«أوافق بشدة» و«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٣، بانحراف معياري قدره ١,١٢، وبنسبة إجماع قدرها ٦٨,٥٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجابت نسبة متساوية قدرها ٣٥,٧١٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق» و «محايد»، تليهم نسبة قدرها ٢١,٤٣٪ أجابوا بـ«لا أوافق»، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٩،

بانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٥,٧١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة متساوية من المدرسين المشاركين قدرها ٢٨,٥٧٪ أجابوا بـ «أوافق» و«محايد» و «لا أوافق»، تليهم نسبة قدرها ١٤,٢٩٪ منهم أجابوا بـ «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٩، بانحراف معياري قدره ١,٠٣، وبنسبة إجماع قدرها ٦٥,٧١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرْضِيا، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٤٢,٨٦٪ بـ«محايد»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٥,٧١٪ أجابوا بـ«أوافق»، فنسبة قدرها ٢١,٤٣٪ منهم أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,١٤، بانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وبنسبة إجماع قدرها ٦٢,٨٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «محايد»، تليها الإجابتان «لا أوافق» و«أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٢١,٤٣٪». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,١٤، بانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وبنسبة إجماع قدرها ٦٢,٨٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العيِّنة هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٥٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «محايد»، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٥٧٪ أجابوا بـ «أوافق»، فنسبة قدرها ٢١,٤٣٪ منهم أجابوا بـ«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٧، بانحراف معياري قدره ٠,٧، وبنسبة إجماع قدرها ٦١,٤٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

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

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

تنوعت طرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون، ومنها الطريقة السمعية الشفوية في دروس القواعد، وهي الطريقة المناسبة في رأيهم لهذا النوع من الدروس؛ ومنها طريقة التدريس بالترجمة. وذكر بعضهم أنهم يستخدمون طرقًا حديثة كالطريقة التواصلية، وإستراتيجيات التعليم التعاوني فيقسّمون الدارسين إلى مجموعات، ويُديرون بينهم حوارات ومناقشات محورها التدريبات. ومنهم من يتبعون الطرق الموصى بها في كتب المعلمين. وذكر بعضهم أنه ليست هناك طريقة تدريس واحدة يتبعونها في كافة الدروس؛ لأن ذلك يعتمد على طبيعة الدرس ومستوى الدارسين وأعمارهم. من جهة أخرى، أفاد المعلمون أنهم يوظفون التقنية بنسبة كبيرة في دروسهم لا سيما أن بعض الكتب الدراسية في بعض البرامج تتضمن أنشطة يقوم الدارسون بحلّها عبر منصات تعليمية. كما أنهم يستخدمون الوسائل التقنية الأساسية كالبروجكتور والمصادر المتاحة عبر الإنترنت ومشاهدة بعض القنوات الموجهة لمتعلمي اللغة العربية. وذكر بعضهم أن توظيف التقنية يتجاوز ذلك إلى إدارة الفصول من خلال بعض أنظمة إدارة التعلم المتاحة.

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

أشار المعلمون المشاركون إلى أنهم يستخدمون لغات وسيطة في التدريس، لا سيما اللغة البوسنية بوصفها اللغة السائدة في البلاد، وذكر بعضهم أنهم يعتمدون هذه الطريقة لترجمة النصوص والقواعد والمفردات، ولاحظوا أن استخدام لغة وسيطة هو أمر ضروريّ في تدريس اللغة العربية لا سيما مع المبتدئين، وخاصة في مادة النحو وشرح القواعد. وذكر بعض المعلمين أنهم قد يستخدمون اللغة الإنجليزية والتركية في سياقات قليلة جدًّا لعقد المقارنات وتوضيح بعض المفاهيم. وهناك قلة منهم ذكروا أن استخدام العربية كلغة تدريس يزداد مع طلبة المستويات المتقدمة، لكنه لا يلغي استخدام اللغة البوسنية. وأوضح بعض المعلمين أن شيوع استخدام لغة وسيطة يعود لعدة الأسباب، ومنها: غياب مواد يقتصر تدريسها على استخدام اللغة العربية دون غيرها، إضافة إلى النقص الكبير في المعلمين الناطقين بالعربية لغة أولى، الذي تعاني منه المؤسسات في البوسنة.

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

من التحديات التي تواجه المدرسين في تعليم العربية في البوسنة ما يتصل بعملية التدريس نفسها. فقد أفاد بعضهم أن كثيرًا منهم اكتسب العربية وتعلَّمها من خلال اللغة البوسنية، وهو

ما جعلهم يمارسون التجربة نفسها مع طلبتهم، لأنهم لا يستطيعون تدريس العربية دون ربطها أو مقارنتها بلغة أخرى. وما زاد هذا الأمرَ صعوبة في رأيهم نقصُ الخبراء المختصين والمعلمين المؤهلين الذين يمكنهم الإفادة منهم لتغيير هذا النهج في التدريس. ومن التحديات التي أشاروا إليها أيضًا التحديات الثقافية، فقلة احتكاك الدارسين بالناطقين الأصليين باللغة العربية، وغياب البيئة المعززة التي تمكّن الدارسين من ممارسة ما تعلموه وتطبيقه، كل ذلك يمثّل تحديًا كبيرًا في نظرهم. وأعرب بعضهم عن اعتقاده بأن تدريس اللغة العربية الفصحى يمثّل في حد ذاته تحديًا، في ظل الاستخدام الواسع للهجات في الحياة اليومية وفي الأفلام والمسلسلات، ممّا يقلّل من دافعية الدارسين لتعلُّم الفصحى ما دامت غير مستعملة فعليّا في البلدان العربية وخارج الدوائر الرسمية. ويقود هذا كله إلى ضعف بارز وفروق فردية كبيرة بين مستويات الدارسين ويجعل تعامل المعلمين معها تحديًا صعبًا.

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

قدم المدرسون المشاركون في هذا الصدد عددًا من المقترحات التي من شأنها تحسين مستوى تعليم العربية وتعزيز التواصل بين العاملين في هذا المجال، وفي مقدمتها: ضرورة إنشاء منصة تجمع معلمي العربية في البوسنة ليشاركوا أفكارهم وتحدياتهم ويفيد بعضهم بعضا من خلالها. واقترح بعضهم عقد اللقاءات الدورية وورشات العمل التي تجمع بين معلمي اللغة العربية في البوسنة لتبادل الخبرات في التدريس والعمل، وتنظيم منتدى سنوي يخصهم ويشارك فيه ضيوف من الخبراء المهتمين في الخارج. واقترح بعضهم كذلك ضرورة إبرام اتفاقات مع المؤسسات الخارجية المعنيّة، لا سيما في البلدان العربية، والتنسيق معها لتنظيم برامج تبادل المعلمين تستفيد منها برامج تعليم العربية في البوسنة.

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

أفاد المعلمون أن مناهج تعليم العربية في البوسنة شهدت تطورًا كبيرًا، لا سيما في السنوات الأخيرة، خصوصًا بعد تصميم مناهج تتوافق مع الإطار المرجعي الأوروبي. ولهذا، فالمناهج والمحتوى التعليمي المقدم حاليّا مصدر رضا بالنسبة إليهم. لكن تلك المناهج رغم تطورها لا تزال بحاجة في رأيهم للمعلمين المؤهلين والأساتذة المطلعين العارفين بأساليب تعليم اللغات الأجنبية ومستجداتها؛ وهذا ما يجعل الاستفادة من المناهج الحاليّة غير مكتملة تماما في رأيهم. وأعرب بعض المعلمين عن شعورهم بأن المناهج رغم تطورها وتحسينها تركز على جوانب وتهمل أخرى؛

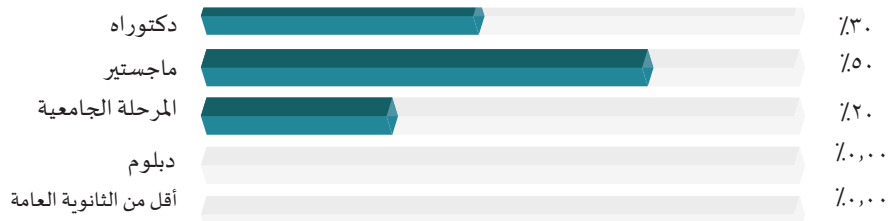
مما يخلق بعض المشكلات، ومنها تقليص الاهتمام بقواعد النحو، وهو أمر خاطئ في اعتقادهم، وهذا ما جعل بعضهم يصممون بأنفسهم بعض المواد التعليمية لسد هذا النقص. ومنهم كذلك من يرون أن المناهج جيدة إلى حد ما، لكن فيها مساحات بحاجة إلى تطوير وتحسين.

خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك

١. خصائص مديـــري المؤسســـات الديموغرافية والديمولغوية

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

الشكل ١٤,١٦: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن أكثر المديرين المستهدفين، ونسبتهم ٥٠٪، يحملون شهادة الماجستير، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ من حمَلة شهادة الدكتوراه، فنسبة قدرها ٢٠٪ ممن يحملون شهادة المرحلة الجامعية (البكالوريوس أو الليسانس).

الجدول ٢١,١٦: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة العربية وآدابها	٢	٢٠٪
الهندسة الكهربائية	١	١٠٪
الدراسات الإسلامية	١	١٠٪
الأدب الإنجليزي	١	١٠٪
العلوم الشرقية	١	١٠٪

الشريعة	١	٪١٠
العلوم	١	٪١٠
الرياضيات	١	٪١٠
التربية	١	٪١٠
الإجمالي	١٠	٪١٠٠

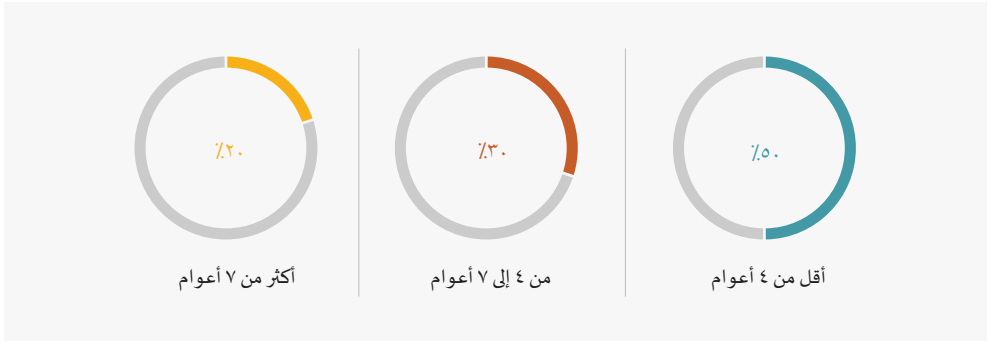
وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٢٠٪ منهم متخصصون في اللغة العربية وآدابها، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٠٪ تخصصهم في واحد من عدة مجالات أخرى متفرقة.

الجدول ٢٢,١٦: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة البوسنية	٥	٪٥٠
اللغة التركية	٢	٪٢٠
اللغة العربية	٣	٪٣٠
اللغة الإنجليزية	٩	٪٩٠
اللغة الإيرانية	١	٪١٠
اللغة الألمانية	١	٪١٠
اللغة الإيطالية	١	٪١٠

وأما اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٥٠٪ منهم لغتهم هي البوسنية، وأن ٣٠٪ منهم يتقنون العربية، في حين يتقن ٢٠٪ منهم اللغة التركية، و ٩٠٪ منهم اللغة الإنجليزية، و ١٠٪ منهم يتقنون كلّا من اللغة الإيرانية، أو الألمانية، أو الإيطالية.

الشكل ١٥,١٦: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

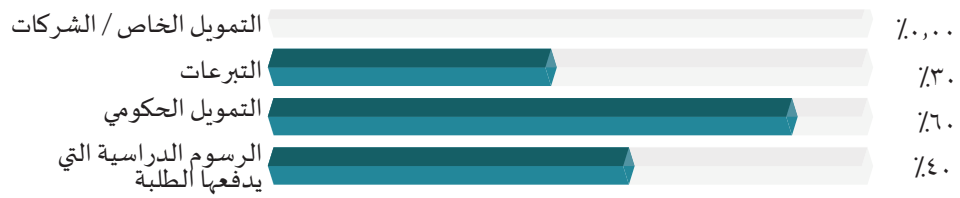


وأما عن سنوات خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٥٠٪ منهم لديهم خبرة في المجال تقلّ عن ٤ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ تتراوح خبرتهم في المجال بين ٤ إلى ٧ سنوات، فنسبة أخرى قدرها ٢٠٪ تزيد خبرتهم في المجال على ٧ سنوات.

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 ١٦,١٦: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك، أظهرت الدراسة أن ٦٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد على التمويل الحكومي، و ٤٠٪ منها تعتمد على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، و ٣٠٪ منها تعتمد على التبرعات.

الجدول ٢٣,١٦: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانية السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
أكثر من ٥٠٠,٠٠٠ دولار	١	١٠٪
٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار	٢	٢٠٪
١٠٠,٠٠٠ دولار - ٢٠٠,٠٠٠ دولار	٢	٢٠٪
٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار	١	١٠٪
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	٤	٤٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية تُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٤٠٪ من المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في البوسنة والهرسك، وتتراوح تلك الميزانية ما بين ١٠٠ ألف و٢٠٠ ألف دولار أمريكي، أو بين ٢٠٠ ألف و ٥٠٠ ألف دولار، بالنسبة إلى ٢٠٪ منها، وتتراوح بين ٥٠ ألف و ١٠٠ ألف دولار، أو تزيد عن ٥٠٠ ألف دولار بالنسبة إلى ١٠٪ من تلك المؤسسات.

الجدول ٢٤,١٦: البرامج المجانيَّة والمدفوعة

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
مجاني	٥	٥٠٪
مدفوع	٥	٥٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

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

الجدول ٢٥,١٦: 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 الدراسة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك، تبيّن الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٣٠٪ فقط من المؤسسات، وغير متاحة في ٧٠٪ منها.

الشكل ١٧,١٦: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج

وتتم معالجة المدفوعات عادة بصفة شخصية لدى ٥٠٪ من المؤسسات، أو بالتحويل المصرفي لدى ٥٠٪ منها، في حين أنها تتم بواسطة الدفع الإلكتروني لدى ٢٠٪ منها.

الشكل ١٨,١٦ : المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج

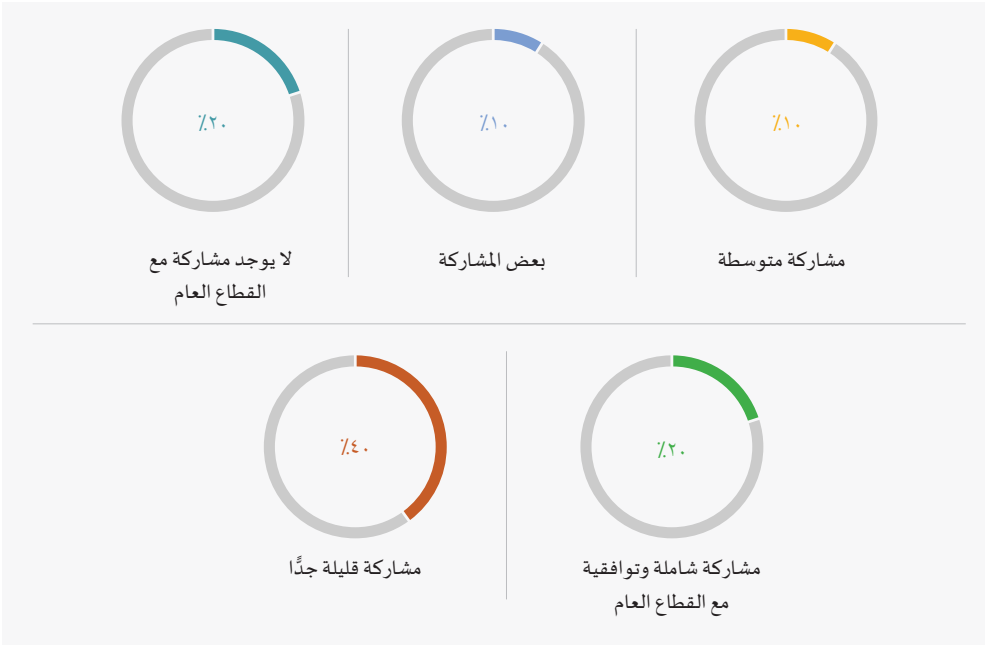
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مؤسسات تعليم العربية في البوسنة والهرسك لا تقدم أي دعم ماليّ، في مقابل ٢٠٪ منها لديها برامج مساعدات ماليّة، و٣٠٪ تتوافر لديها منح دراسية.

الجدول ٢٦,١٦: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

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

وتوضح نتائج الدراسة أن ٢٠٪ فقط من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية، في مقابل ٨٠٪ ليس لديها أي شراكات على الإطلاق مع منظمات خارجية تدعم طلبة البرنامج.

الشكل ١٩,١٦: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم يحظى بمشاركة قليلة جدًّا من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٢٠٪ منهم أنه ليست لديهم أي شراكة مع أصحاب العمل في

القطاع الحكومي، في حين يرى ٢٠٪ منهم أن لديهم شراكة شاملة وتوافقية مع القطاع الحكومي، وترى نسبة متساوية قدرها ١٠٪ أن هناك بعض المشاركة أو أنها متوسطة.

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

الجدول ٢٧,١٦: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

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

مثلما يظهر في الجدول (٢٧,١٦)، فإن ٣٠٪ فقط من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل ٧٠٪ منها لا توفر لطلبتها تلك البرامج. وتبين الدراسة أيضًا أن جميع برامج الانغماس اللغوي المتاحة في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في البوسنة والهرسك بمنحة مجانية.

الجدول ٢٨,١٦: مدة برامج الانغماس اللغوي لدى البرامج

مدة البرنامج	عدد البرامج	النسبة المئوية
أقل من ٣ أشهر	٠	٪٠,٠٠
٣-٦ أشهر	٠	٪٠,٠٠
٦-١٢ شهراً	٢	٪٦٦,٦٧
أكثر من ١٢ شهراً	١	٪٣٣,٣٣
فترة الإجازة الصيفية	٠	٪٠,٠٠

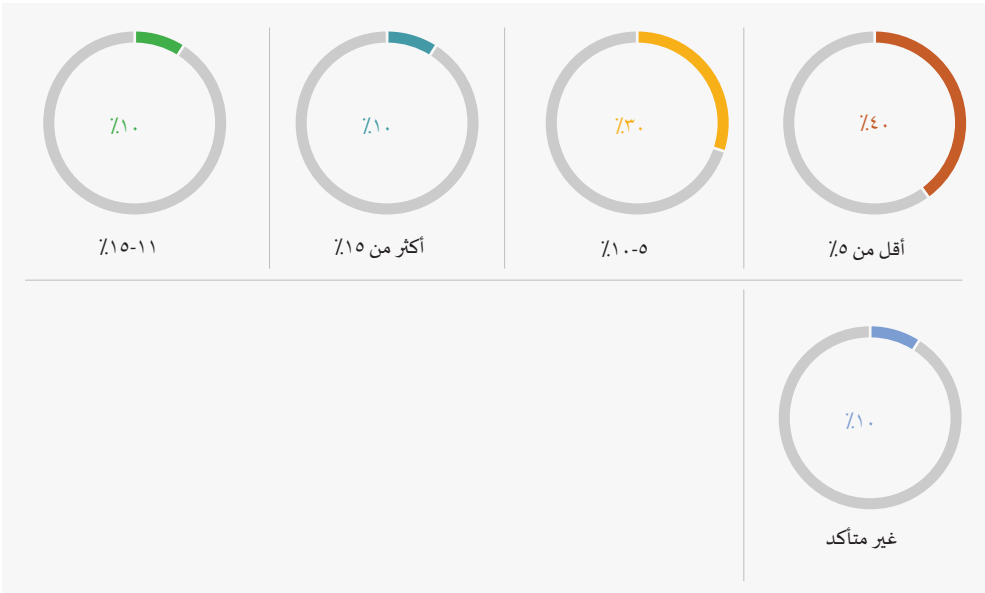
وتبيّن نتائج الدراسة أن مدة برامج الانغماس اللغوي المتاحة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك تتراوح بين ٦ أشهر إلى ١٢ شهرًا في ٦٦,٦٧٪ من المؤسسات، أو تزيد عن ١٢ شهرًا في ٣٣,٣٣٪ من المؤسسات.

الجدول ٢٩,١٦: الدول التي تتعاون معها البرامج في برامج الانغماس اللغوي

الدول	النسبة المئوية
قطر	٥٠٪
المملكة العربية السعودية	٥٠٪

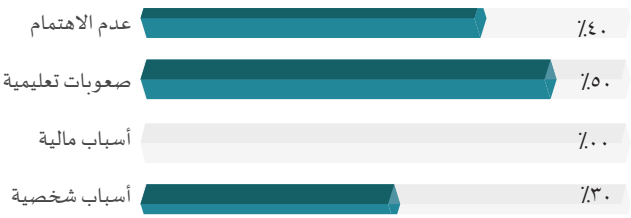
مثلما يظهر في الجدول (٢٩,١٦)، فإن برامج الانغماس اللغوي المتاحة لطلبة اللغة العربية في البوسنة والهرسك تتم في المملكة العربية السعودية وقطر.

الشكل ٢٠,١٦: معدل التسرب الدراسي في البرامج



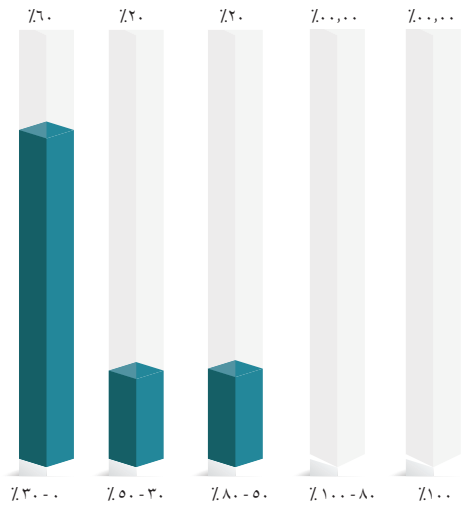
توضح نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية أقل من ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ٣٠٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪ من الطلبة، ويرى ١٠٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪، أو تزيد عن ١٥٪ من الطلبة.

الشكل ٢١,١٦ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج



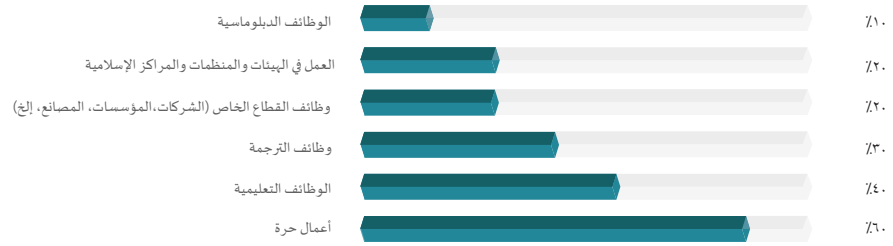
وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود لصعوبات تعليمية يواجهها الطلبة، ويرى ٤٠٪ منهم أنها نتيجة لعدم الاهتمام، في حين يرى ٣٠٪ منهم أنها تعود لأسباب شخصية.

الشكل ٢٢,١٦ : 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 لأقل من ٣٠٪ من الطلبة، تليها نسبة متساوية قدرها ٢٠٪ منهم يقدرونها بما بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الطلبة، أو ما بين ٣٠ إلى ٥٠٪ من الطلبة.

الشكل ٢٣,١٦: الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها الأعمال الحرة في رأي ٦٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها الوظائف التعليمية في رأي ٤٠٪ منهم، ثم وظائف الترجمة في رأي ٣٠٪ منهم، فوظائف القطاع الخاص أو العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية، في رأي ٢٠٪، وكانت النسبة الأدنى للوظائف الدبلوماسية في رأي ١٠٪ منهم.

٣. تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية في البوسنة والهرسك

في هذا القسم من الدراسة، سعينا إلى رصْد آراء مديري المؤسسات حول بعض الجوانب الإدارية والتعليمية في برامج تعليم العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك، من خلال مجموعة من الأسئلة نعرضها مجملة في الجدول التالي:

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

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	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.	٢	٥	٣	٠	٠	١٠	٣,٩	٠,٤٩	٠,٧	٧٨٪	٤,٠٦	أوافق
		٢٠٪	٥٠٪	٣٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٣	٤	٠	٣	٠	١٠	٣,٧	١,٤١	١,١٩	٧٤٪	١,٨٦	أوافق
		٣٠٪	٤٠٪	٠,٠٠٪	٣٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

٤	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٣	٢	٣	٢	٠	١٠	٣,٦	١,٢٤	١,١١	٪٧٢	١,٧	أوافق
		٪٣٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٢٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٥	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	٢	٣	٤	١	٠	١٠	٣,٦	٠,٨٤	٠,٩٢	٪٧٢	٢,٠٧	أوافق
		٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪١٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٦	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٢	٤	٢	١	١	١٠	٣,٥	١,٤٥	١,٢	٪٧٠	١,٣١	أوافق
		٪٢٠	٪٤٠	٪٢٠	٪١٠	٪١٠	٪١٠٠						
٧	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٢	٤	١	١	٢	١٠	٣,٣	٢,٠١	١,٤٢	٪٦٦	٠,٦٧	محايد
		٪٢٠	٪٤٠	٪١٠	٪١٠	٪٢٠	٪١٠٠						
٨	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٢	٣	٢	٢	١	١٠	٣,٣	١,٦١	١,٢٧	٪٦٦	٠,٧٥	محايد
		٪٢٠	٪٣٠	٪٢٠	٪٢٠	٪١٠	٪١٠٠						
٩	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	٤	٤	٢	٠	١٠	٣,٢	٠,٥٦	٠,٧٥	٪٦٤	٠,٨٤	محايد
		٪١٠	٪٤٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
١٠	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٠	٥	٢	١	٢	١٠	٣	١,٤	١,١٨	٪٦٠	٠	محايد
		٪٠,٠٠	٪٥٠	٪٢٠	٪١٠	٪٢٠	٪١٠٠						
١١	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	١	٢	٢	٢	٣	١٠	٢,٦	١,٨٤	١,٣٦	٪٥٢	٠,٩٣-	محايد
		٪١٠	٪٢٠	٪٢٠	٪٢٠	٪٣٠	٪١٠٠						
١٢	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	٠	٢	١	٣	٤	١٠	٢,١	١,٢٩	١,١٤	٪٤٢	٢,٥-	لا أوافق
		٪٠,٠٠	٪٢٠	٪١٠	٪٣٠	٪٤٠	٪١٠٠						

أظهرت نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك، وقدرها ٥٠٪، «يوافقون» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ «يوافقون بشدة» على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,١، بانحراف معياري قدره ٠,٧، وكانت نسبة الإجماع ٨٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الموافقة».

وبينت النتائج أن ٥٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك "يوافقون» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج، تليها نسبة قدرها ٣٠٪ منهم «محايدون»، فيما أجابت نسبة ثالثة قدرها ٢٠٪ بـ«موافق بشدة». وسجل المتوسط المرجح ٣,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٧، وبنسبة إجماع قدرها ٧٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابتان «أوافق بشدة» و«لا أوافق» بنسبة متساوية ٣٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧، بانحراف معياري قدره ١,١٩، ونسبة إجماع قدرها ٧٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

ويظهر من نتائج الدراسة أن ٣٠٪ من المديرين المشاركين «محايدون» أو «يوافقون بشدة» على أن لدى الطلبة دافعا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٢٠٪ «يوافقون» أو «لا يوافقون» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٦، بانحراف معياري قدره ١,١١، وكانت نسبة الاتفاق ٧٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الموافقة».

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، كانت إجابة النسبة الكبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٤٠٪ بـ«محايد»، تليها نسبة ٣٠٪ بـ«أوافق». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦، بانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها نسبة متساوية قدرها ٢٠٪ للإجابتين «أوافق بشدة» و«محايد»، فنسبة أخرى متساوية قدرها ١٠٪ للإجابتين «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة». وسجل المتوسط المرجح ٣,٥، بانحراف معياري قدره ١,٢، ونسبة إجماع قدرها ٧٠٪، وكان 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 ٤٠٪، تليها الإجابتان «أوافق بشدة» و «لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما. وسجل المتوسط الراجح للسؤال ٣,٣، بانحراف معياري قدره ١,٤٢، ونسبة إجماع قدرها ٦٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الحياد».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٣٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ«أوافق»، وأجابت نسبة منهم متساوية قدرها ٢٠٪ بـ «أوافق بشدة» و «لا أوافق» و«محايد». وسجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٣، بانحراف معياري قدره ١,٢٧، ونسبة إجماع قدرها ٦٦٪، 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 «لا أوافق» بنسبة ٣٠٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٠٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٣,٢، بانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما بخصوص تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابتان «لا أوافق بشدة» و «محايد» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٠، بانحراف معياري قدره ١,١٨، ونسبة إجماع قدرها ٦٠٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

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

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة قدرها ٣٠٪، فالإجابة «أوافق» بنسبة ٢٠٪، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,١، بانحراف معياري قدره ١,١٤، وبنسبة إجماع قدرها ٤٢٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الموافقة».

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

لأغراض هذه الدراسة، أجرى الباحثون سلسلة من المقابلات الشخصية 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 البوسنة والهرسك:

أكد مديرو المؤسسات المستهدفة أن الموارد المادية لها دور حاسم في إدارة البرامج، وأفاد معظمهم أن الموارد المادية المتاحة مرضية إلى جيدة، وهي تفي بتحقيق الاستمرارية في إدارة البرامج دون عوائق، بل إنها مكنتهم من توزيع الكتب الدراسية مجانًا على الدارسين. لكنهم أكدوا في الوقت نفسه أنهم بحاجة إلى دعم من الحكومة والمؤسسات المتخصصة فيما يتعلق بتوظيف الخبراء واستقطابهم في هذه البرامج؛ مما سيسهم إيجابيا في تحسين جودة التعليم ووضْع مزيد من الخطط الإستراتيجية لهذه البرامج وآلية تقييمها، لا سيما أن تعليم اللغات الأجنبية أصبح بحاجة إلى تطوير يتماشى مع التوجهات الحديثة واحتياجات المتعلمين. وبينوا أن التخطيط والدعم الذي تتلقاه مؤسساتهم حاليّا لتدريس اللغة العربية مصدره المؤسسات المهتمة بنشر الإسلام والدعوة إلى الله، وهو دعم في نظرهم غير كاف ولا ملائم - مع تقديرهم له؛ لأن هناك جوانب تتطلب دعمًا من المؤسسات المتخصصة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية. وهناك فئة قليلة من أعضاء الطاقم الإداري ذكروا أن مؤسساتهم تعاني نقصا في الموارد المادية والبشرية مما يؤثر سلبًا في إدارتها للبرامج.

ب. بشأن مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في البوسنة والهرسك:

قدم أعضاء الطاقم الإداري المشاركون عددًا من المقترحات التي من شأنها تحسين برامج تعليم العربية في دولة البوسنة والهرسك، ومن أهمها: وضع خطة لآلية تدريس المناهج، وتوظيف الأساليب التواصلية بشكل أكبر ليتمكن الدارسون من فهم اللغة واكتسابها بشكل صحيح. وهناك أيضًا حاجة، بالإضافة إلى المقررات الدراسية، إلى توفير مزيد من المواد العلمية المناسبة لمساعدة الدارسين على تطوير مهاراتهم، وكذلك توفير مزيد من الفرص لتأهيل المعلمين وتطوير قدراتهم من خلال الدورات التدريبية المستمرة، لا سيما في المجالات المتعلقة بالطرق الحديثة في تدريس اللغات الأجنبية. ومن الجوانب التي يرون أنها ستسهم في تحسين برامج تعليم العربية التوسع في تلك البرامج، وإنشاء المؤسسات المتخصصة، ووضْع آليات لتقديم دروس إضافية في تعليم العربية.

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

أعرب أعضاء الطاقم الإداري المشاركون في هذا الشأن عن تطلعهم إلى التوسع في برامج الدراسات العليا لتخريج المؤهلين لتدريس اللغة العربية لغة ثانية، وإقرار بعض السياسات التعليمية التي

تدعم تدريس العربية بشكل أكبر. وأشار بعضهم إلى أنهم يتطلعون إلى إنشاء أكاديميات متخصصة أو مراكز للغات الأجنبية تهتمّ بالأبحاث العلمية والمناهج الدراسية. ولاحظ بعضهم أن تعليم العربية في البوسنة يشهد ركودًا في الوقت الراهن، وهم يرجون ألا يستمر ذلك الركود، بل يأملون أن يتحول الوضع في السنوات القادمة لتحقيق مزيد من التطوير والتقدم في برامج تعليم اللغة العربية.

د. حول مقترحاتهم للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في البوسنة والهرسك

قدم أعضاء الطاقم الإداري المشاركون بعض المقترحات للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في البوسنة والهرسك، ومنها: عقد الاتفاقات والمبادرات الدولية لتنظيم ندوات وبرامج تسهم في تأهيل المعلمين وتدريبهم وتوفر مزيدا من برامج الانغماس اللغوي للدارسين. وأكد بعضهم أن استقطاب المعلمين المؤهلين الناطقين بالعربية لغة أولى سيكون من أهم ما يمكن التنسيق بشأنه مع المؤسسات الخارجية المعنيّة. وذكر بعض المديرين أن ثمة اتفاقات جارية مع بعض المؤسسات والدول الصديقة لتطوير قدرات المعلمين وتأهليهم، وقد وجدوا فيها فائدة كبيرة لهم.

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

ذكر أعضاء الطاقم الإداري المشاركون أن هناك عددا من اللغات الأجنبية التي تدرس في مؤسساتهم إلى جوار برامج اللغة العربية، ومنها برامج اللغة الإنجليزية، والتركية، والإسبانية، والفرنسية، والألمانية. وأكدوا أن الدعم الحكومي الذي تتلقاه مؤسساتهم متوازنٌ إلى حد ما بين جميع البرامج. لكنهم أجمعوا على أن برامج اللغة التركية ربما تكون هي الأقرب للمقارنة مع برامج اللغة العربية في البوسنة من حيث الدعم الخارجي الذي تتلقاه وعدد الطلبة المسجلين فيها.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمختلف المؤسسات التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في البوسنة والهرسك، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. فقد ظهر من خلال الزيارات الميدانية أن العربية بوصفها لغة تواصل في المؤسسات مستعمَلة بدرجة متوسطة تقريبًا إلى جوار اللغة البوسنية، ولوحظ ذلك في مؤسستين من المؤسسات المستهدفة. أما في معظم المؤسسات الأخرى، فقد كانت اللغة البوسنية هي السائدة بين الطلبة والمعلمين، ولا تُستخدم اللغة العربية إلا في سياق التدريس وباشتراك مع اللغة البوسنية. ويكون ذلك مع طلبة المستويات المتقدمة. أما مع الطلبة المبتدئين، فاللغة البوسنية هي لغة التدريس في الغالب. ولا يبدو أن هناك قيودًا على استخدام اللغات الأخرى داخل المؤسسات؛ حيث يشيع استخدام اللغة البوسنية للتواصل اليومي في أغلب المؤسسات. ولعل ما يفسر شيوع اللغة البوسنية في التواصل والتدريس هو أن أغلب المؤسسات طلابها من المبتدئين في دراسة اللغة العربية، وحتى أولئك الذين هم في المستويات المتقدمة - حسب تصنيف المؤسسات - فإن أغلبهم فيما ظهر خلال الزيارات الميدانية يعدّون من المبتدئين في دراسة اللغة؛ فهم قادرون على التواصل باللغة العربية على مستوى المفردات والعبارات البسيطة، لكنهم يواجهون صعوبات إذا تحوّل الأمر إلى مناقشات وحوارات مطولة، فيضطرون عندها للانتقال إلى اللغة البوسنية بدلًا من العربية. كما لوحظ أن بعض المؤسسات لا يجيد مديروها وبعض الإداريين فيها اللغة العربية. وخلاصة القول: إن اللغة البوسنية تكاد تكون هي اللغة السائدة في التدريس والتواصل في برامج اللغة العربية في البوسنة، وحتى المؤسسات التي يجيد مديروها والإداريون فيها الحديث باللغة العربية فإنهم يفضلون الحديث بالبوسنية.

وعلى الرغم من شيوع اللغة البوسنية في التواصل والتدريس داخل المؤسسات المستهدفة، فقد لوحظ أن بعض المؤسسات تشجع طلابها على استخدام اللغة العربية؛ وذلك من عدة جوانب، ومنها: التسامح الذي يبديه المعلمون مع أخطاء الدارسين، وتنظيم بعض الأنشطة التي تشمل قراءة الأخبار ومشاهدة الأفلام ومقاطع الفيديو باللغة العربية في بعض المؤسسات، كما أن بعض الأنشطة والفعاليات تُنظم باللغة العربية. ولكن يجدر القول إن التشجيع الملاحظ على استخدام اللغة العربية في المؤسسات لا يمكن وصفه بالعمل المؤسسي لأنه في أغلبه عبارة عن جهود فردية من المعلمين، لا سيما الناطقين بالعربية لغة أولى، وليس منهجًا تتبعه المؤسسات نفسها.

من جهة أخرى، لوحظ خلال الزيارات الميدانية أن هناك مؤسسات تستخدم اللغة العربية في اللوحات الإرشادية في الممرات والمطعم وفي أروقة المدرسة. في المقابل، لا توجد لوحات إرشادية

باللغة العربية في بعض المؤسسات؛ حيث كانت جميعها باللغة البوسنية فقط. ولوحظ في بعض المؤسسات أيضًا أن اللغة الإنجليزية مستعملة في اللوحات الإرشادية إلى جانب البوسنية، مع غياب اللوحات الإرشادية باللغة العربية. وهناك حضور بسيط للغة العربية في بعض المؤسسات التي تستخدم البوسنية والإنجليزية، لكنه يقتصر على رسوم الخط العربي في بعض الفصول - وهي بالتالي ليست لوحات إرشادية.

وأما البنية التحتية والتقنية داخل المؤسسات التعليمية في البوسنة، فقد تفاوتت بدرجة كبيرة. فعلى سبيل المثال، تتميز بعض المؤسسات ببنية تحتية راقية، بل ربما مثالية، لا سيما تلك التي تقع في المدن الكبيرة، مع فصول دراسية مجهزة بأحدث المعدات، كالسبورات الذكية وأجهزة الحاسوب والعرض. والأمر كذلك بالنسبة إلى الدارسين، فقد ظهر أنهم يستخدمون التقنية وعلى معرفة ودراية بها، وكثير منهم يستخدمون حواسيبهم الشخصية لإنجاز المهام التي يكلفون بها. كما أن أغلب المؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة تتوافر فيها معامل الحاسب الآلي والمكتبات الدراسية، وهناك أيضًا معامل لغوية في ٢٠٪ منها؛ بل إن بعض المؤسسات تتيح لطلبتها الانضمام للدروس اليومية عن بعد وبشكل تزامني إذا تعذّر عليهم الحضور. في المقابل، هناك مؤسسات - وهي قليلة جدًّا - تعاني من بنية تحتية غير ملائمة، وتفتقر إلى المكتبات والأجهزة الأساسية والفصول الدراسية المناسبة للتدريس. ومما لوحظ أيضًا أن بعض البرامج لا تملك مساحة أو مكانًا مستقلًا، بل تقدم دروسها في بعض المقرات التابعة لكليات ومؤسسات أخرى.

سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملًا لنتائج الدراسة حول حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في دولة البوسنة والهرسك؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في تقديم تعليم معاصر، وتعزيز الحوار بين الثقافات. 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 البوسنة والهرسك 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 البوسنة والهرسك، التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في هذا البلد.

تتميز دولة البوسنة والهرسك بتاريخ غني يعكس تنوّعه الثقافي والحضاري، وتشكل جسرًا بين الشرق والغرب؛ إذ تلتقي فيها التقاليد الأوروبية والإسلامية في تناغم فريد، وتسودها حرية العقيدة والدين. والإسلام أكثر الديانات انتشارًا فيها، ويعتنقه أكثر من نصف السكان، تليه المسيحية الأرثوذكسية الصربية، ثم المسيحية الكاثوليكية الرومانية، بالإضافة إلى أقليات دينية تنتمي إلى اليهودية وغيرها من الأديان. ويتحدث معظم سكان البوسنة والهرسك ثلاث لغات رسمية هي البوسنية والصربية والكرواتية، وهي لغات متقاربة جدًّا يستطيع المتحدثون بها التواصل مع بعضهم البعض. أما اللغات الأجنبية في البوسنة والهرسك، فتأتي في مقدمتها اللغة الإنجليزية التي تدرس لغةً أساسيَّةً في مناهج التعليم، وتليها في المستوى نفسه من حيث الشعبية والانتشار اللغة الألمانية، التي يتعلمها الكثيرون لأغراض العمل والاقتصاد. وأما في المستوى الثاني من حيث الشعبية والانتشار، فتأتي اللغة الفرنسية والإيطالية، ويتعلم البوسنيون هاتين اللغتين لأغراض التجارة والسياحة والثقافة. وتأتي اللغة العربية في المستوى الثالث من حيث درجة الشعبية والانتشار، ويقدر عدد المتحدثين بها بنحو ٧٠٠ فرد. وتشاركها في المستوى نفسه اللغة التركية، وتستخدمان بشكل واسع لأغراض شخصية ودينية. وعلى الرغم من أن اللغة العربية ليست من اللغات الرسمية في البوسنة والهرسك، فإنها تحظى بمكانة ثقافية واجتماعية كبيرة في البلاد، وتُدرَّس في بعض الجامعات البوسنية، مثل جامعة سراييفو الدولية، ومعهد الدراسات الشرقية بسراييفو. كما تُدرَّس لأغراض دينية في بعض المدارس والمراكز الإسلامية. وفي ظل هذا الواقع، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك تسعى إلى تحقيق تعليم يلائم الظروف الثقافية والدينية المتغيرة، وتقديم التعليم المعاصر وتنمية المجتمع، وتعزيز الحوار بين الثقافات وفتح آفاق التفاهم والقبول واحترام الأفراد. وتتنوع أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في البوسنة والهرسك؛ حيث تركز على التعريف باللغة والثقافة العربية، وتأهيل الطلبة تأهيلًا عاليًا في مجالات اللغة العربية والدراسات الإسلامية، وإكساب المهارات والمعارف بروح إسلامية جديدة، وتعليم اللغات والثقافات المتعددة.

وتتنوع مؤسسات تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك ما بين جامعات، ومدارس، ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتشير نتائج الدراسة إلى أن نصف المؤسسات

المستهدفة حاصلة على اعتماد أكاديمي، وأن ٣٠٪ منها فقط تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامج اللغة العربية. أما من حيث الشهادات الممنوحة للطلبة، فإن هذه المؤسسات تقدم شهادات مختلفة تشمل شهادات إتمام برامج تعليم اللغة العربية، وشهادات درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. ومن جانب آخر، فإن مؤسسات تعليم العربية في البوسنة والهرسك تواجه تحديات تتمثل في افتقار ٨٠٪ من المؤسسات المستهدفة إلى المعامل اللغوية، وافتقار ٧٠٪ منها إلى معامل الحاسب الآلي وبرامج الانغماس اللغوي. لكن توفر المكتبات والوسائل التعليمية في معظمها يسهم في تقليل أثر التحديات، ويعزز من دعم عملية التعلم.

وتتسم السياسات اللغوية للمؤسسات المستهدفة بهذه الدراسة بقدر كبير من التشابه؛ حيث تتبع غالبيتها سياسة لغوية تسمح باستخدام البوسنية في التدريس والتواصل، فيما تنص سياسة بعض المؤسسات الأخرى على اعتماد اللغتين العربية والبوسنية في التدريس والتواصل. وتنص سياسة نسبة ضئيلة من المؤسسات على استخدام العربية دون غيرها.

وتعتمد برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في البوسنة والهرسك كتبًا دراسية عديدة، وتبين الدراسة أن أكثرها استخدامًا هو كتاب «التكلُّم» وكتاب «العربية بين يديك»، يليهما كتاب «تواصل»، ثم مواد من إعداد المؤسسات نفسها أو معلميها. ولم تُظهر نتائج تحليل مربع كاي أن ثمة علاقة ارتباط قوية بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها ($X^2(9, N = 10) = 3.228, p = 0.954$). كما أن قياس حجم التأثير باستخدام (Cramér's V) يشير إلى عدم وجود علاقة قويّة (V = 0.525) . وعلى الرغم من أن البيانات تشير إلى أن سلسلة «التكلم» – على سبيل المثال- ينشط استخدامها لدى بعض المؤسسات، غير أن نتائج الاستدلال الإحصائي لا تؤكد قوة الترابط في ذلك.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بهذه الدراسة طلبة يتشابهون بقدر كبير في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية. فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٥,٠٤٪ منهم يحملون الجنسية البوسنية، منهم ٨٦,٧٨٪ من أصول بوسنية، فيما تعود أصول البقية إلى بلدان مختلفة. وعلى مستوى اللغة، أفاد ٨٨,٤٣٪ من المشاركين أن اللغة البوسنية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٧٢,٧٣٪ منهم مع عائلاتهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية من سن ٢٠ إلى ٢٤ عامًا وذلك بنسبة ٤١,٣٢٪، تليها الفئة العمرية من سن ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٣٣,٨٨٪، ثم الفئة العمرية ممن تجاوزوا ٢٤ عامًا بنسبة ٢٣,١٤٪، تليها الفئة العمرية من سن ١٠ إلى ١٤ عامًا بنسبة ١,٦٥٪ من مجموع الطلبة المشاركين.

وتأتي دوافع هؤلاء الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية لأسباب متعددة، وقد تفاوت الطلبة في تحديد تلك الأسباب، كما ذكر بعض الطلبة أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق بتلك البرامج،

غير أن الدوافع لأسباب دينية جاءت في المقدمة بنسبة ٥٥,٥٤٪، تليها دوافع الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٥٠,٤١٪، وكانت أقل الدوافع هي تحقيق متطلبات الحصول على قبول جامعي بنسبة ١٤,٠٥٪.

ويصاحب التحاق الطلبة المشاركين ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية نحوها؛ حيث أظهروا رضاهم عن معظم جوانب تلك البرامج. وقد برزت تصوراتهم الإيجابية بشكل خاص تجاه معلميهم؛ حيث أظهروا درجة عالية من الرضا عن الكفاءة المهنية للمعلمين، وتعليقاتهم حول كفاءات طلبتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، وتشجيعهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم، وكذلك فيما يخص مناسبة التواصل مع المعلمين ومستوى الدعم المقدم منهم. كما أظهر الطلبة تصورات إيجابية تجاه بقية الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم العربية التي يلتحقون بها. فقد أظهروا رضاهم عن القيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية، وكذلك الحال تجاه تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم. وامتدت تصورات الطلبة الإيجابية إلى عناصر أخرى تتضمن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية، والمرافق العامة بها، وبيئة الفصل الدراسي. من جانب آخر، فقد أظهر الطلبة حيادهم تجاه الأنشطة غير الصفية، وفرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية، ومستوى درايتهم بالمنح الدراسيَّة وبرامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة.

وقد أظهرت النتائج تقييم رضا الطلبة عن بعض الجوانب المتعلقة ببرامجهم حسب نوع المؤسسات التي يلتحقون بها، فوفقًا لنتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي تبيّن عدم وجود ارتباط كبير بين نوع المؤسسة ورضا الدارسين تجاه مرافقها التعليمية. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة للمدارس (coefficient =0.084, p = 0.933) وللجامعات (coefficient =-0.495, p = 0.570)؛ مما يشير إلى علاقات ليست ذات دلالة إحصائية. وفيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية، فلم تكشفت النتائج عن وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة؛ إذ كان للمدارس تأثير ضعيف في رضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية (coefficient =1.017, p = 0.256)، وأظهرت كذلك الجامعات نتيجة مشابهة (coefficient =-1.855 p = 0.218). ولم يكن الأمر كذلك مختلفًا فيما يتعلّق بالمناهج التعليمية والمحتوى التعليمي الذي تقدمه المؤسسات ورضا الدارسين حوله، فقد أظهرت النتائج أن نوع المؤسسة لا يؤثر بشكل كبير في رضا الطلبة؛ إذ أظهرت المدارس (coefficient =0.684, p = 0.421) والجامعات (coefficient =0.077, p = 0.913) وهي علاقات ليست ذات دلالة إحصائية بارزة. كما أن نتيجة مربع إيتا (Eta-Square)، أظهرت أن هذه العلاقات تعد ضعيفة أيضا. فعلى

سبيل المثال، جاءت النتيجة ($\eta^2 = 0.085$) للعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة عن المنهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه للدارسين، و ($\eta^2 = 0.321$) للعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الدارسين عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية.

وتفاوتت آراء الطلبة حول مدى توافق المناهج الحالية مع أهدافهم واحتياجاتهم؛ إذ أفاد بعضهم أن المناهج قادرة على تحقيق أهدافهم والاستجابة لاحتياجاتهم التعليمية، ويشعرون أن مستواهم اللغوي قد تطوّر بفضل تلك المناهج، وأنها توفر لهم أساسًا متينًا لتحسين مهاراتهم في اللغة العربية. وهناك فئة أخرى من الطلبة - وهي الأغلب - يرون أن المناهج تحقق بعض أهدافهم فقط؛ لأنها تُركز على المبادئ الأساسية في اللغة، وعلى تعليم المفردات وبعض قواعد النحو وما يرتبط بالجوانب الدينية. لكنها لا تزال قاصرة عن تحقيق أغراضهم التواصلية؛ ولذا فهي بحاجة إلى التطوير، لا سيما في هذه الجوانب. وذكر بعضهم أنهم لا يستطيعون التواصل مع الناطقين بالعربية رغم دراستهم للعربية، وعللوا ذلك بأن مهارة المحادثة لا تحظى بالتركيز الكافي في برامجهم.

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن نصفهم يحملون شهادة الماجستير، وأن ٢١,٤٣٪ منهم يحملون شهادة البكالوريوس، فيما يحمل البقية شهادة الدبلوم العالي أو شهادة الدكتوراه بنسبة متساوية قدرها ١٤,٢٩٪ من مجموع المعلمين المشاركين. كما تبين الدراسة أن ٩٢,٨٦٪ منهم متخصصون في اللغة العربية، وسبقت لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن معظم المعلمين يتمتعون بخبرة في مجال تعليم اللغة العربية لا تقل عن ٥ سنوات.

ويوظف المعلمون في برامج تعليم العربية طرقًا متعددة في عملياتهم التدريسية. حيث أشاروا إلى الطريقة السمعية الشفوية التي يوظفونها غالبًا في دروس القواعد، لمناسبتها لهذا النوع من الدروس، وأشاروا كذلك إلى طريقة التدريس بالترجمة. وذكر بعضهم أنهم يستخدمون طرقًا حديثة كالطريقة التواصلية، وإستراتيجيات التعلم التعاوني. وذكر بعض المعلمين أنهم لا يتبعون طريقة تدريس واحدة في كافة الدروس؛ لأن ذلك يعتمد على طبيعة الدرس وخصائص الطلبة. وبالرغم من تنوع طرق التدريس التي يوظفها المعلمون، فإنها لم تُظهر ارتباطات قوية بتفاعل الطلبة أو رضاهم. وتشير هذه الارتباطات الضعيفة إلى عدم وجود دليل على أن هذه الطرق التدريسية تُعزز من تفاعل الطلبة بشكل ملموس. إذ تشير نتائج تحليل الارتباط المتسلسل الثنائي (The biserial correlation) إلى عدم وجود علاقة ارتباط وثيقة أو ذات دلالة إحصائية بين رضا الطلبة عن العملية التعليمية وفاعليتها والتنويع بين طرق التدريس لدى المعلمين. وقد جاءت نتائج تحليل العلاقة بين إستراتيجية لعب الأدوار -على سبيل المثال- ورضا الطلبة ($r_{pb} = 0.208, p = 0.415$)، سلبية، وكذلك

الأمر فيما يتعلق بإستراتيجيات التعليم التعاوني وتوظيفها في التدريس (r_{pb} = -0.125, p =0.470)؛ وهو يشير إلى أن بعض الإستراتيجيات التفاعلية قد لا تتماشى مع تفضيلات الطلبة؛ مما يؤثر سلباً في مستويات رضاهم. ولم يكن الأمر كذلك مختلفًا في نتيجة استخدام طريقة التدريس بالترجمة، فلم تكن نتيجتها مؤثرة وبارزة إحصائيًا (r_{pb} = -0.083, p =0.786) وهذا يشير إلى أن استخدام طريقة التدريس بالترجمة لم تكن فاعلة بخلاف ما تبيّن في نتائج تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية في بعض سياقات الدول حيث اتضح أنها تُسهم في رفع مستوى اندماج الطلبة وتفاعلهم. وربما يمكن تعليل هذه النتائج المتعلقة بوجود علاقات ارتباط بين رضا الدارسين وطرق التدريس والإستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون- بسبب عدم توظيف هذه الطرق بطريقة مناسبة، تؤثر إيجابيا في تفاعل الدارسين، وتطوّر مهاراتهم اللغوية. كما قد يكون السبب أن الدارسين لم يتعرضوا لها بالشكل الكافي الذي يجعلها تؤثر في مستوى رضاهم عنها. ولذا، قد يكون من المفيد تجربة مزيج من الإستراتيجيات والطرق التدريسية أو تفعيلها بشكل صحيح، أو تطوير أخرى جديدة تضمن ارتفاع مستوى التفاعل الطلابي. ومن جهة أخرى، أفاد المعلمون أنهم يوظفون التقنية بنسبة كبيرة في دروسهم، لا سيما أن بعض الكتب الدراسية تتضمن أنشطة يقوم الطلبة بحلّها عبر منصات تعليمية. كما أنهم يستخدمون الوسائل التقنية المتاحة، والمصادر المتوفرة عبر الإنترنت. وذكر بعضهم أن توظيف التقنية يتجاوز ذلك إلى إدارة الفصول من خلال بعض أنظمة إدارة التعلم.

وأبدى المعلمون المشاركون تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المستخدم في برامج تعليم اللغة العربية. وعبروا عن رضاهم تجاه المناهج الحالية، وأفادوا أن مناهج تعليم العربية في البوسنة شهدت تطورًا كبيرًا، لا سيما في السنوات الأخيرة بعد تصميم مناهج تتوافق مع الإطار المرجعي الأوروبي. لكن تلك المناهج رغم تطورها ما تزال بحاجة للمعلمين المؤهلين والعارفين بطرق تعليم اللغات الأجنبية ومستجداتها، وهذا ما يجعل الاستفادة من المناهج الحاليّة غير مكتملة تمامًا. وأعرب بعض المعلمين عن شعورهم بأن المناهج رغم تطورها تركز على جوانب وتهمل أخرى؛ مما يخلق بعض المشكلات، ومنها تقليص الاهتمام بقواعد النحو، وهو أمر خاطئ في اعتقادهم، وهذا ما جعل بعضهم يصممون بعض المواد التعليمية بأنفسهم لسد هذا النقص. ومن المعلمين من يرى أن المناهج جيدة إلى حد ما، لكن فيها مساحات بحاجة إلى تطوير وتحسين.

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد شملت جوانب مختلفة، من ضمنها ما يتعلق بعملية التدريس نفسها، فقد أفاد بعض المعلمين أن كثيرًا منهم اكتسب العربية وتعلّمها من خلال اللغة البوسنية؛ وهو ما جعلهم يمارسون التجربة نفسها مع طلبتهم لأنهم لا يستطيعون تدريس العربية دون ربطها أو مقارنتها بلغة أخرى. ومن التحديات التي أشاروا إليها أيضًا ما يتعلق بالجوانب الثقافية،

وتتمثل في قلة احتكاك الدارسين بالناطقين الأصليين بالعربية، وغياب البيئة المحفزة للطلبة على ممارسة ما تعلموه. وأعرب بعض المعلمين عن اعتقاده بأن تدريس اللغة العربية الفصحى يمثّل في حد ذاته تحديًا، في ظل الاستخدام الواسع للهجات في الحياة اليومية وفي الأفلام والمسلسلات، ممّا يقلّل من دافعية الدارسين لتعلُّم الفصحى بحكم عدم استعمالها فعليّا في البلدان العربية وخارج الدوائر الرسمية. ويقود هذا كله إلى ضعف بارز وفروق كبيرة في مستويات الطلبة، ويجعل تعامل المعلمين معها تحديًا صعبًا.

ولتجاوز هذه التحديات، فقد دعا المعلمون إلى إنشاء منصة تجمع معلمي العربية في البوسنة، ليشاركوا أفكارهم وتحدياتهم ويفيد بعضهم بعضًا من خلالها. واقترح بعضهم عقد اللقاءات الدورية وورش العمل التي تجمع بين معلمي اللغة العربية في البوسنة، لتبادل الخبرات في التدريس والعمل، وتنظيم منتدى سنوي يخصهم ويشارك فيه ضيوف من الخبراء المهتمين في الخارج. واقترح بعضهم كذلك ضرورة إبرام اتفاقات مع المؤسسات الخارجية المعنيّة، لا سيما في البلدان العربية، والتنسيق معها لتنظيم برامج لتبادل المعلمين لتستفيد منها برامج تعليم العربية في البوسنة.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك، تحدث مديرو المؤسسات التعليمية عن تأثير الموارد المتاحة على إدارة برامج تعليم العربية. وأشار معظمهم إلى أن الموارد المادية لها دور حاسم في إدارة البرامج، وأفاد معظمهم أن الموارد المادية المتاحة مرضية إلى جيدة، وتفي بتحقيق الاستمرارية في إدارة البرامج دون عوائق، بل إنها مكنتهم من توزيع الكتب الدراسية مجانًا على الدارسين. لكنهم أكدوا في الوقت نفسه، أنهم بحاجة إلى دعم من الحكومة والمؤسسات المتخصصة فيما يتعلق بتوظيف الخبراء واستقطابهم في هذه البرامج؛ مما سيسهم إيجابًا في تحسين جودة التعليم، ووضع مزيد من الخطط الإستراتيجية لهذه البرامج وآلية تقويمها، لا سيما أن تعليم اللغات الأجنبية أصبح بحاجة إلى تطوير يتماشى مع التوجهات الحديثة واحتياجات المتعلمين. وبينوا أن التخطيط والدعم الذي تتلقاه مؤسساتهم حاليّا لتدريس اللغة العربية مصدره المؤسسات المهتمة بنشر الإسلام والدعوة إلى الله، وهو دعم في نظرهم غير كافٍ ولا ملائم - مع تقديرهم له؛ لأن هناك جوانب تتطلب دعمًا من المؤسسات المتخصصة في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وهناك فئة قليلة من المديرين ذكروا أن مؤسساتهم تعاني نقصا في الموارد المادية والبشرية؛ مما يؤثر سلبًا في إدارتهم للبرامج.

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 ٤٠٪ منهم أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقل عن ٥٪ من الطلبة، فيما أفاد ٣٠٪

من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪، وأفاد ١٠٪ من المديرين أن نسبة التسرب تتراوح بين ١١٪ إلى ١٥٪ من مجموع الطلبة، فيما أفاد ١٠٪ آخرون أن النسبة تزيد عن ١٥٪، في حين ذكر ١٠٪ آخرون أنهم لا يملكون بيانات مؤكدة عن نسب تسرب الطلبة من برامجهم. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركين إلى صعوبات تعليمية، فيما يرى بعض المديرين أن تسرب الطلبة يعود لعدم الاهتمام الكبير بتعلم العربية؛ مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم؛ في حين يرى قلة من المديرين أن أسباب تسرب الطلبة تعود لأسباب شخصية. ولم تظهر النتائج أن ثمة علاقة بين نسبة التسرب ونوع المؤسسة. فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات (coefficient =21.973, p = 0.999)، ولمراكز اللغة (coefficient =68.190, p = 0.998)، وكذلك للمدارس (coefficient =19.476, p = 0.999) عدم وجود علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة التي كان يدرس فيها المتسربون. غير أن نتائج ظاهرة التسرب قد تكون مرتبطة بجوانب أخرى لا تتعلق مباشرة بنوع المؤسسة. فوفقًا لقيمة مربع إيتا (Eta-Square)، أظهرت النتائج – على سبيل المثال- أن ثمة علاقة متوسطة بين ظاهرة التسرب ونوع الشهادات التي يمنحها البرنامج بعد انتهاء الدراسية ($\eta^2 = 0.500$)؛ إذ يظهر أن التسرب يبرز لدى المؤسسات التي تمنح شهادات إتمام فحسب لخريجيها. وكذلك وُجدت علاقة لكنها تُعدُّ ضعيفة بين مدة البرنامج وتسرب الدارسين (η^2 0.171 =)؛ مما يشير إلى أن هيكل البرنامج قد يكون له دور أكثر تأثيرا في الاحتفاظ بالطلبة مقارنة من نوع المؤسسة نفسها.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر ٦٠٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة بما لا يزيد عن ٣٠٪ من الخريجين، ويقدّرها ٢٠٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٣٠ إلى ٥٠٪ من الخريجين، في حين يقدّر ٢٠٪ آخرون من المديرين أن فرص التوظيف متاحة للخريجين بنسبة ٨٠٪ إلى ١٠٠٪. وقد أجرى اختبار كروسكال-واليز للكشف عن الاختلافات في نتائج التوظيف عبر أنواع من المؤسسات المستهدفة (الجامعات، المراكز الإسلامية، مراكز اللغة، المدارس)، إلا أن النتائج لم تكشف عن أي فروقات ذات دلالة إحصائية في نتائج الحاصلين على وظائف من الخريجين بين المؤسسات (H (3, n = 10) = 6.75, p = .080.). غير أن قيمة مربع إيتا (Eta-Square) أظهرت علاقة قوية ($\eta^2 = 0.919$) بين نوع المؤسسة وفرص التوظيف بعد التخرج؛ مما يشير إلى أنه بالرغم من عدم تحقيق الدلالة الإحصائية، فإن لنوع المؤسسة دورًا كبيرًا في فرص التوظيف للخريجين من برامج اللغة العربية.

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية في مؤسساتهم. وشملت هذه المقترحات وضع خطة لآلية تدريس المناهج، وتوظيف الطرق التواصلية بشكل أكبر، ليتمكن الدارسون من فهم اللغة واكتسابها بشكل صحيح. وإلى جانب الكتب المقررة، اقترح المديرون إضافة مزيد من المواد العلمية المناسبة لمساعدة الطلبة على تطوير مهاراتهم. واقترحوا كذلك توفير برامج نمو مهني متقدمة ومستمرة لتأهيل المعلمين، لا سيما في المجالات المتعلقة بالطرق الحديثة في تدريس اللغات الأجنبية.

ووفقًا للنتائج السابقة لحالة تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك، يظهر أن نوع المؤسسة التعليمية ليس له أثر في رضا الطلبة والمعلمين تجاه معظم الجوانب المتعلّقة ببرامج تعليم اللغة العربية، وإن كانت هناك ارتباطات مع نوع المؤسسة في بعض الجوانب كتوزيع الفئات العمرية للطلبة بين أنواع المؤسسات، ونماذج المساعدات المالية التي تقدمها المؤسسات للطلبة. ويشير عدم تأثير نوع المؤسسة إلى اتساق تصورات الطلبة والمعلمين بشكل كبير تجاه مختلف الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم العربية في جميع المؤسسات. وربما يعود ذلك إلى أن السياسات المتبعة في المؤسسات على اختلاف أنواعها تتقاطع بشكل كبير وفق خط ثابت. ومما يؤكد ذلك ما ظهر خلال المقابلات الشخصية، فقد أفاد المشاركون لا سيما المديرين والمعلمين أن مؤسسات تعليم العربية في البوسنة تحتكم في كثير من سياستها إلى مؤسسة واحدة بوصفها المظلة الرسمية لمؤسسات تعليم العربية في البوسنة والهرسك. ولذا، فيمكن تقديم عددٍ من التوصيات والمقترحات لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في البوسنة والهرسك، وتتضمن هذه التوصيات توفير فرص نمو مهني مستمرة للمعلمين، بما يلبي احتياجاتهم، ويزيد من تأهيلهم في كافة الجوانب التعليمية والتقنية؛ لتمكينهم من اختيار طرق التدريس الفاعلة، ودمج التقنيات بصورة مثمرة لتقديم تجربة تعليمية متميزة. ومن التوصيات كذلك إجراء تقويم مستمر لاحتياجات الطلبة والمعلمين؛ لضمان توفير الموارد والأدوات اللازمة وفقًا لاحتياجاتهم، ولمتطلبات التعليم المعاصر.

الجمهورية الإيطالية

تقرير حالة تعليم اللغة العربية

لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١٠
المؤسسات
١٠
المديرون
١٨
المعلمون
١٣٣
الطلاب
المدن المستهدفة
البندقية
بولونيا
روما
سيينا
كالابريا
ميلانو
نابولي

أولًا - نبذة عامة

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

وإيطاليا جمهورية ديمقراطية اتحادية، تتألف من ٢٠ منطقة حكم ذاتي. وهي عضو في الاتحاد الأوروبي، وحلف شمال الأطلسي، ومنظمة الأمم المتحدة، ومجموعة السبع، ومجموعة العشرين، ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، ومنظمة التجارة العالمية، وغيرها من المنظمات الدولية (CAI, 2021).

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

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

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

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

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

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

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إيطاليا من حيث المؤسسات القائمة عليها ورسالتها وأهدافها وبرامجها ومواردها وخصائصها التنظيمية والإدارية والمالية، كما نرصد ظروف الطلبة ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية، وآراءهم حول تلك البرامج، وكذلك المدرسين العاملين في تلك البرامج ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وآراءهم حول طرق التدريس وظروف عملهم من النواحي الإدارية والوظيفية. وتتضمن الدراسة كذلك وقفاتٍ مع مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إيطاليا، لمعرفة تخصصاتهم الأكاديمية ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، ونستقصي آراءهم حول ظروف عمل مؤسساتهم من النواحي المالية والإدارية والتعليمية ومختلف الجوانب التي تخص تعليم اللغة العربية في جمهورية إيطاليا. هذا، وتتخلل هذه 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 إيطاليا. 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 إيطاليا

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

١. رسالة المؤسسات:

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

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

٢. أهداف المؤسسات:

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

أ. بناء مجتمع يقوم على التسامح والمحبة.

ب. تعليم الثقافة الإسلامية.

ج. تأهيل المختصين في التواصل عبر الثقافات.

د. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والبحث العلمي في مجالاتها.

هـ. تعليم اللغات الأجنبية، ونشر اللغة الإيطالية.

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

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

الجدول ١,١٧ : 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	١٩٢٤	معتمدة	٥٠	٧٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	درجة الزمالة	فصلي	٦-١٢ شهرًا
جامعة	١٩٩٢	معتمدة	٦٦	٢٣	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام/ دبلوم/البكالوريوس/ ماجستير/الدكتوراه	فصلي	٣-٦ أشهر
جامعة	١٩٦٨	معتمدة	٥٠	٧	أقل من عشرة طلاب	درجة البكالوريوس	فصلي	سنة إلى سنتين

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 كاملاً
			إناث	ذكور				
جامعة	١٩٨٧	معتمدة	٣٦	٨	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	درجة البكالوريوس	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	٢٠١٢	معتمدة	١٥٩	٢٩	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	درجة البكالوريوس / الدكتوراة	فصلي	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠٠٩	غير معتمدة	٣٠٠	٥٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	غير محدد	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠٢٠	غير معتمدة	٣٣	٢٧	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	غير محدد	٣-٦ أشهر
مركز إسلامي	٢٠٠٠	غير معتمدة	٢٢	١٨	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠٠٥	غير معتمدة	١٥	٣٥	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٣-٦ أشهر
مركز إسلامي	٢٠١٢	معتمدة	١٨	٥١	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا

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

بيَّنت الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إيطاليا معتمَدة بنسبة ٦٠٪. وبيَّنت الدراسة كذلك أن أعداد الطلبة الذكور المسجلين حاليًّا يتراوح بين ٧ طلاب و٧٠ طالبا، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ١٥ و٣٠٠ طالبة. وأما متوسط أعداد الخريجين من برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيقلّ عن ١٠ طلاب في رأي ٤٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة، فيما يرى ٣٠٪ منهم أنها تتراوح بين ٢٠ و٥٠طالبًا.

وأما الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها تلك المؤسَّسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٤٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج و٤٠٪ منها كذلك تمنح شهادة بكالوريوس. وتبيّن الدراسة كذلك أن ٦٠٪ من المؤسسات شهاداتها معتمدة من الجهات الرسمية في الدولة. وتتبع ٨٠٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، وتتراوح المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية بين ٣ إلى ٦ أشهر في ٣٠٪ من المؤسسات، أو تستمر لأكثر من سنتين في ٤٠٪ من المؤسسات.

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

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

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

الجدول ٢,١٧: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

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

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

ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,١٧) بيان للنتائج:

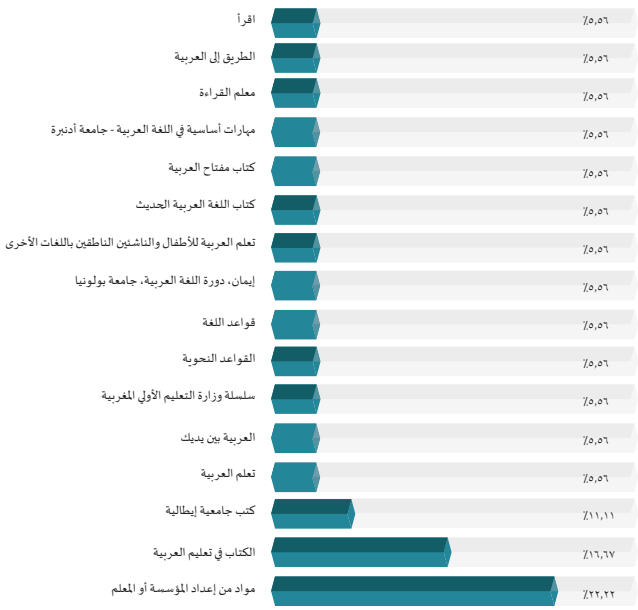
الجدول ٣,١٧: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

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

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

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

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



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

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية إيطاليا

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

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

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

الجدول ٤,١٧: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٤١	٣٠,٨٣٪
	أنثى	٩٢	٦٩,١٧٪
	الإجمالي	١٣٣	١٠٠٪
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٣	٢,٢٦٪
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	١٨	١٣,٥٣٪
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	١٧	١٢,٧٨٪
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	٧٩	٥٩,٤٠٪
	أكثر من ٢٤ عامًا	١٦	١٢,٠٣٪
	الإجمالي	١٣٣	١٠٠٪
المرحلة الدراسية	الابتدائية	١٧	١٢,٧٨٪
	المتوسطة	٥	٣,٧٦٪
	الثانوية	٣٩	٢٩,٣٢٪
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٣٩	٢٩,٣٢٪
	دراسات عليا	٣٠	٢٢,٥٦٪
	لا يدرس	٣	٢,٢٦٪
	الإجمالي	١٣٣	١٠٠٪

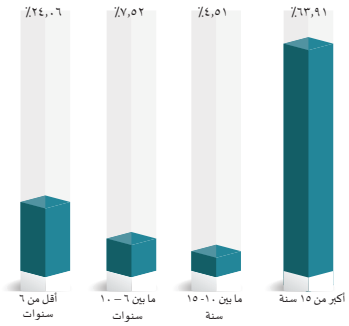
الجنسية	إيطاليا	١٠٨	٪٨١,٢٠
	السنغال	١٣	٪٩,٧٧
	جامبيا	٦	٪٤,٥١
	مصر	٢	٪١,٥٠
	المغرب	١	٪٠,٧٥
	نيجيريا	١	٪٠,٧٥
	الولايات المتحدة	١	٪٠,٧٥
	كرواتيا	١	٪٠,٧٥
	الإجمالي	١٣٣	٪١٠٠
البلاد الأصلية	إيطاليا	٨٢	٪٦١,٦٥
	السنغال	١٣	٪٩,٧٧
	مصر	٩	٪٦,٧٧
	المغرب	٧	٪٥,٢٦
	جامبيا	٦	٪٤,٥١
	سوريا	٢	٪١,٥٠
	تونس	٢	٪١,٥٠
	الدومينيكان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

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

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

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

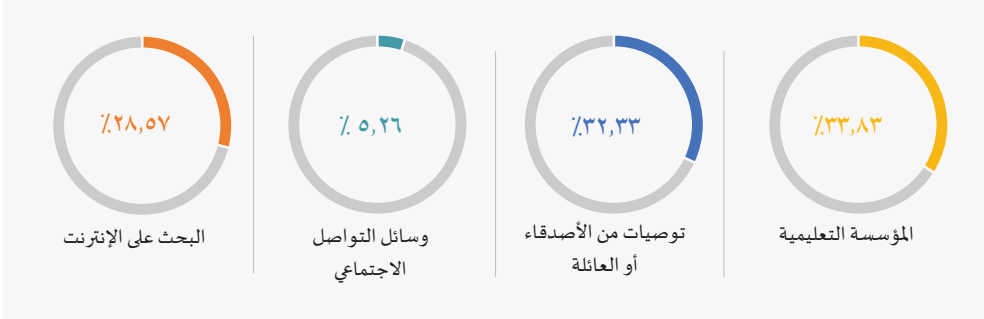
الشكل ٢,١٧: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



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

وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناءً على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,١٧):

الشكل ٣,١٧: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربيَّة الملتحقين بها حاليًا



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

الجدول ٥,١٧ : البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

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

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

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

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

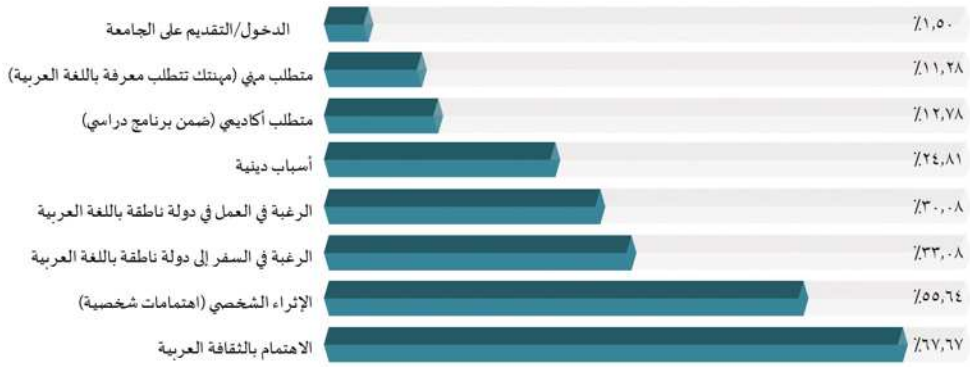
مثلما يظهر في الجدول (٦,١٧)، فإن ٩٢,٤٨٪ من الطلبة المشاركين لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج تبادل طلابي أو انغماس لغوي، مقابل ٧,٥٢٪ منهم فقط سبق أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

٢. دوافعهم 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 دوافع الاهتمام بالثقافة العربية جاءت في المقدمة، بنسبة ٦٧,٦٧٪، ثم دوافع الإثراء الشخصي، بنسبة ٥٥,٦٤٪، فالرغبة في السفر إلى دولة عربية، أو العمل في دولة عربية، بنسبة متساوية قدرها ٣٠,٠٨ ٪. ثم دراسة اللغة

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

الشكل ٤,١٧: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



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

الجدول ٧,١٧: 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.	٥٠	٥٩	٢١	٣	٠	١٣٣	٤,١٧	٠,٥٩	٠,٧٧	٪٨٣,٤٦	١٧,٥٤	أوافق
		٪٣٧,٥٩	٪٤٤,٣٦	٪١٥,٧٩	٪٢,٢٦	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٢	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي.	٤٣	٦٠	٢٦	٣	١	١٣٣	٤,٠٦	٠,٦٧	٠,٨٢	٪٨١,٢	١٤,٩	أوافق
		٪٣٢,٣٣	٪٤٥,١١	٪١٩,٥٥	٪٢,٢٦	٪٠,٧٥	٪١٠٠						
٣	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل.	٢٥	٦٣	٣٥	٧	٣	١٣٣	٣,٧٥	٠,٨	٠,٩	٪٧٥,٠٤	٩,٦٧	أوافق
		٪١٨,٨٠	٪٤٧,٣٧	٪٢٦,٣٢	٪٥,٢٦	٪٢,٢٦	٪١٠٠						
٤	يعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي.	٢٥	٥٢	٤٤	٧	٥	١٣٣	٣,٦٤	٠,٩٤	٠,٩٧	٪٧٢,٧٨	٧,٦١	أوافق
		٪١٨,٨٠	٪٣٩,١٠	٪٣٣,٠٨	٪٥,٢٦	٪٣,٧٦	٪١٠٠						
٥	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية.	١٨	٢٢	١٩	٤١	٣٣	١٣٣	٢,٦٣	١,٨٧	١,٣٧	٪٥٢,٦٣	-٣,١	محايد
		٪١٣,٥٣	٪١٦,٥٤	٪١٤,٢٩	٪٣٠,٨٣	٪٢٤,٨١	٪١٠٠						

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

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

وعن دور اللغة العربية وأهميتها في سوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٧,٣٧٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٦,٣٢٪، ثم الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ١٨,٨٠٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٥,٠٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في جمهورية إيطاليا في رأي الطلبة المشاركين.

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

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

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,١٧) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في جمهورية إيطاليا 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 ٨,١٧: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	الثباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	٥٨	٥١	١٦	٥	٣	١٣٣	٤,١٧	٠,٨٨	٠,٩٤	٨٣,٤٦٪	١٤,٤٢	راضٍ
		٤٣,٦١٪	٣٨,٣٥٪	١٢,٠٣٪	٣,٧٦٪	٢,٢٦٪	١٠٠٪						
٢	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٥٥	٥٤	١٥	٦	٣	١٣٣	٤,١٤	٠,٨٩	٠,٩٤	٨٢,٨٦٪	١٣,٩٧	راضٍ
		٤١,٣٥٪	٤٠,٦٠٪	١١,٢٨٪	٤,٥١٪	٢,٢٦٪	١٠٠٪						
٣	راضٍ تماما عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٤٨	٦٣	٩	١٠	٣	١٣٣	٤,٠٨	٠,٩٣	٠,٩٦	٨١,٥٪	١٢,٨٨	راضٍ
		٣٦,٠٩٪	٤٧,٣٧٪	٦,٧٧٪	٧,٥٢٪	٢,٢٦٪	١٠٠٪						
٧	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويَّة وتقدُّمي بنَّاءَة.	٤٦	٥٢	٢٢	١٠	٣	١٣٣	٣,٩٦	١,٠١	١,٠١	٧٩,٢٥٪	١١,٠٢	راضٍ
		٣٤,٥٩٪	٣٩,١٠٪	١٦,٥٤٪	٧,٥٢٪	٢,٢٦٪	١٠٠٪						
٥	أنا راضٍ تماما عن بيئة الفصل الدِّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٣٢	٧٢	١٧	٩	٣	١٣٣	٣,٩١	٠,٨٣	٠,٩١	٧٨,٢٪	١١,٤٩	راضٍ
		٢٤,٠٦٪	٥٤,١٤٪	١٢,٧٨٪	٦,٧٧٪	٢,٢٦٪	١٠٠٪						
٦	المرافق العامة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة.	٢٩	٦٧	٢٩	٦	٢	١٣٣	٣,٨٦	٠,٧٣	٠,٨٦	٧٧,٢٩٪	١١,٦٤	راضٍ
		٢١,٨٠٪	٥٠,٣٨٪	٢١,٨٠٪	٤,٥١٪	١,٥٠٪	١٠٠٪						
٧	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية.	٢٩	٥٤	٤٢	٦	٢	١٣٣	٣,٧٧	٠,٨	٠,٨٩	٧٥,٣٤٪	٩,٩٢	راضٍ
		٢١,٨٠٪	٤٠,٦٠٪	٣١,٥٨٪	٤,٥١٪	١,٥٠٪	١٠٠٪						
٨	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية.	٢٧	٦٥	٢٧	٩	٥	١٣٣	٣,٧٥	٠,٩٥	٠,٩٨	٧٥,٠٤٪	٨,٨٨	راضٍ
		٢٠,٣٠٪	٤٨,٨٧٪	٢٠,٣٠٪	٦,٧٧٪	٣,٧٦٪	١٠٠٪						
٩	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب.	٢٣	٦١	٤١	٥	٣	١٣٣	٣,٧٢	٠,٧٦	٠,٨٧	٧٤,٤٤٪	٩,٥٦	راضٍ
		١٧,٢٩٪	٤٥,٨٦٪	٣٠,٨٣٪	٣,٧٦٪	٢,٢٦٪	١٠٠٪						

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

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

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

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

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

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

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

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

تدريس اللغة العربية في جمهورية إيطاليا وتوافقها مع أهدافهم.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

٤. اللغة العربية في حياة الطلبة اليومية:

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

الجدول ٩,١٧ : توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	٩٥	٣٨	١٣٣
		٪٧١,٤٣	٪٢٨,٥٧	٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	١١٢	٢١	١٣٣
		٪٨٤,٢١	٪١٥,٧٩	٪١٠٠
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسْكُنُ؟	٢٥	١٠٨	١٣٣
		٪١٨,٨٠	٪٨١,٢٠	٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	٤٣	٩٠	١٣٣
		٪٣٢,٣٣	٪٦٧,٦٧	٪١٠٠
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	٣٦	٩٧	١٣٣
		٪٢٧,٠٧	٪٧٢,٩٣	٪١٠٠

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

وأما عن سهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث يسكنون، فقد أجاب ٦٧,٦٧٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات غير متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية، أي ما ٣٢,٣٣٪، أن الوصُول إلى تلك القنوات متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم، فقد أجاب ٧٢,٩٣٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٢٧,٠٧٪ من الطلبة المشاركين أن الوصول إلى تلك المحطات متاح لهم بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

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

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

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

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

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

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

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

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

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

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

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

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية إيطاليا:

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

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

الجدول ١٠,١٧: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

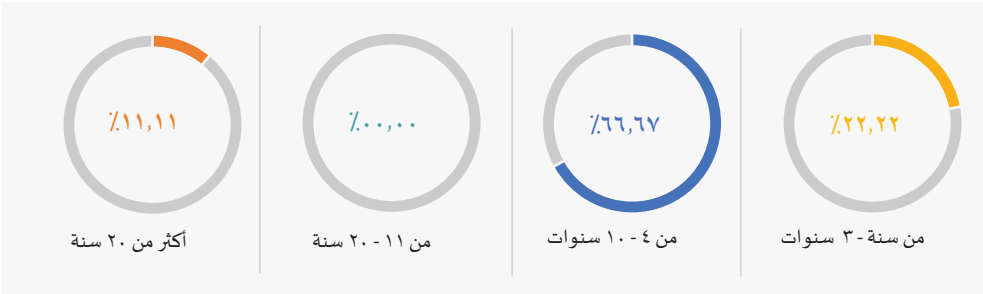
الجنس	ذكر	١٢	٦٦,٦٧٪
	أنثى	٦	٣٣,٣٣٪
	الإجمالي	١٨	١٠٠٪
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	١	٥,٥٦٪
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٢	١١,١١٪
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	٦	٣٣,٣٣٪
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٦	٣٣,٣٣٪
	أكثر من ٥٠ عامًا	٣	١٦,٦٧٪
	الإجمالي	١٨	١٠٠٪

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

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

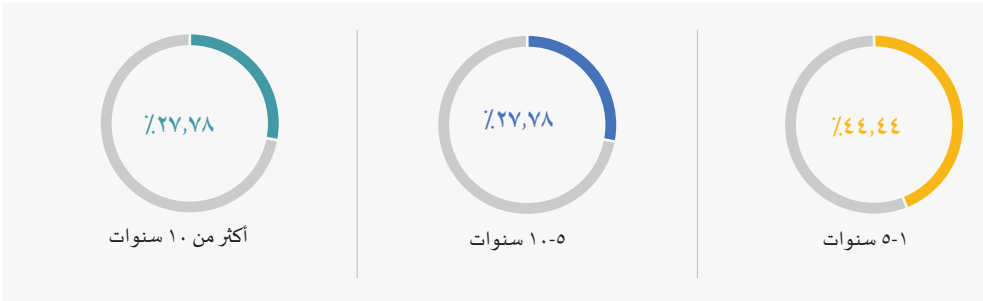
في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصْد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان بالنتائج التي تم رصْدُها:

الشكل ٥,١٧ : عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة



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

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



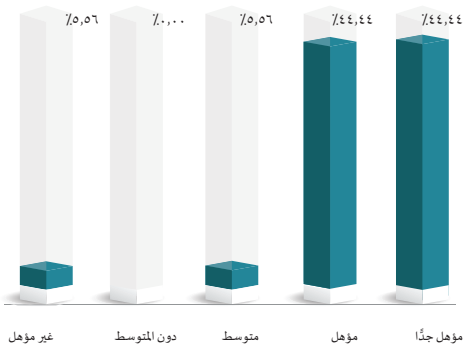
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٤,٤٤٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في جمهورية إيطاليا لديهم خبرة في المجال تتراوح بين سنة واحدة و ٥ سنوات، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢٧,٧٨٪ لمن لديهم خبرة في المجال تتراوح بين ٥ و ١٠ سنوات، أو تزيد عن ١٠ سنوات.

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

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

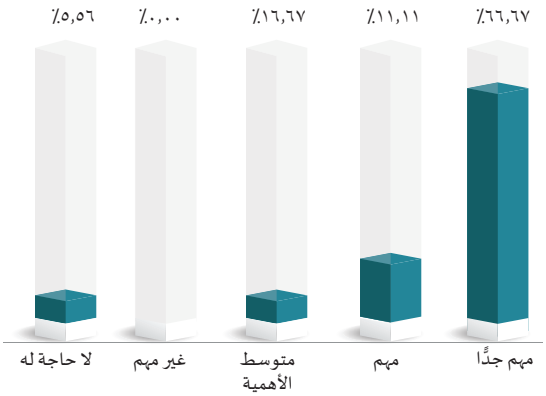
وتبيّن نتائج الدراسة كذلك أن ٦٦,٦٧٪ من المعلمين المستهدفين لم يسبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٣٣,٣٣٪ منهم سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧,١٧: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



وتبيّن نتائج الدراسة أن نسبة متساوية من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٤٤,٤٤٪، يرون أنهم «مؤهلون جدا» أو «مؤهلون» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة أخرى متساوية قدرها ٥,٥٦٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» أو «غير مؤهلين» لذلك.

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



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

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

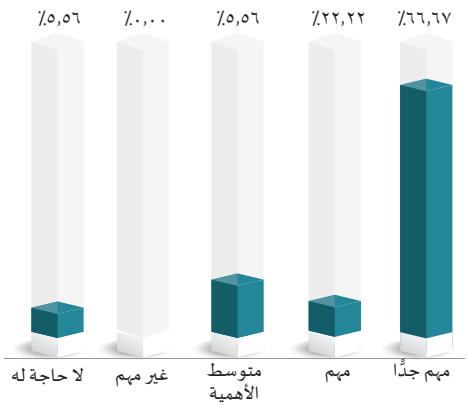
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٩	٥٠٪
نعم	٩	٥٠٪
الإجمالي	١٨	١٠٠٪

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

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

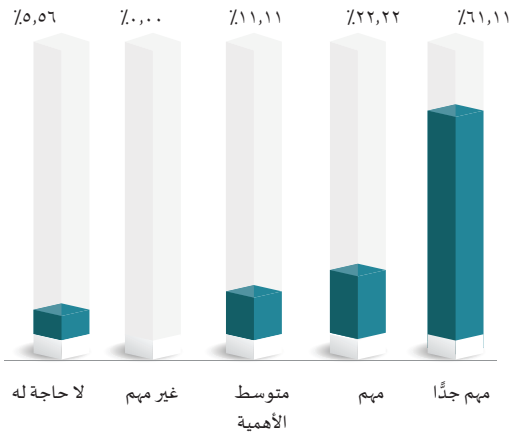
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

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



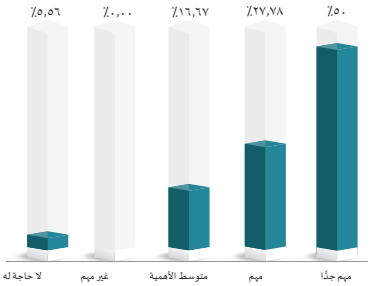
على الرغم من تباين الآراء حول طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، فإن أغلب المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، ونسبتهم ٦٦,٦٧٪، يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جدا»، فيما رأى ٢٢,٢٢٪ منهم أنها «مهمّة»، و٥,٥٦ ٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية»، أو أنها أمر «لا حاجة له».

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



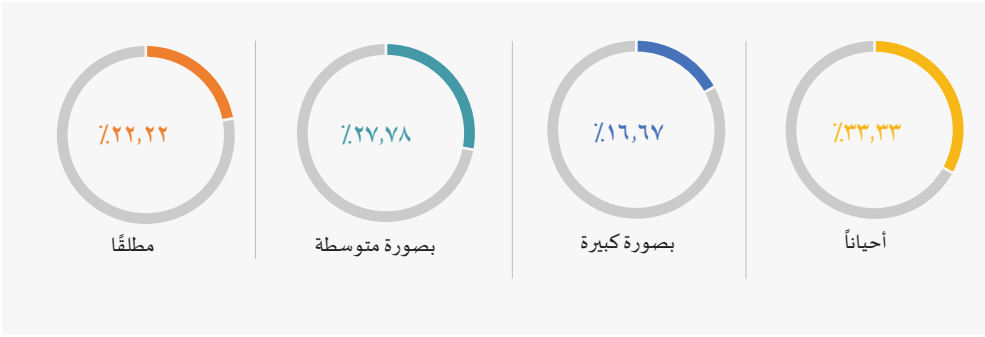
وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٦٦,١١٪، أنها «مهمة جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٢,٢٢٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ١١,١١ ٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية»، ورأى نسبة ضئيلة قدرها ٥,٥٦٪ أنها أمر «لا حاجة له».

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



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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

الجدول ١٨,١٧: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

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

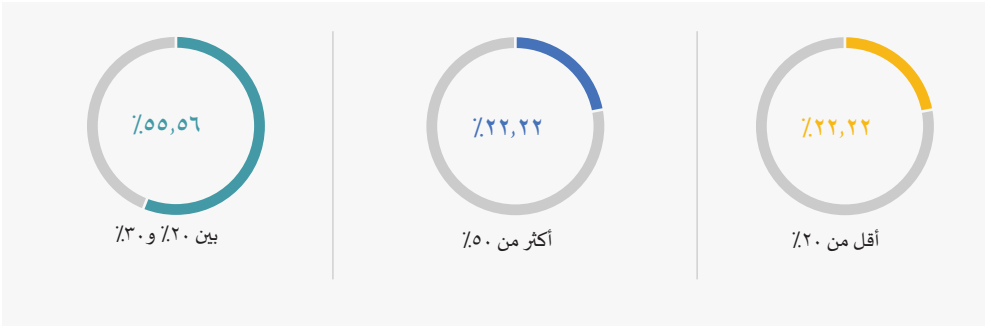
كما يتبين أن النسبة الكبرى من المدرسين، وقدرها ٩٤,٤٤٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٥,٥٦٪.

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

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

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

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



وتوضح البيانات في الشكل (١٣,١٧) أن نسبة قدرها ٥٥,٥٦٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة منهم متساوية قدرها ٢٢,٢٢٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة الدراسية، أو تقلّ عن ٢٠٪ من الحصة التدريسية.

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

في هذا الجزء من الدراسة سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبتهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (١٩,١١) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ٢٠,١٧: 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 فعَّال وسهل.	٤	١٠	٣	٠	١	١٨	٣,٨٩	٠,٨٨	٠,٩٤	٧٧,٧٨٪	٤,٠٣	أوافق
		٢٢,٢٢٪	٥٥,٥٦٪	١٦,٦٧٪	٠,٠٠٪	٥,٥٦٪	١٠٠٪						
٢	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعَّال وسهل.	٢	٩	٦	١	٠	١٨	٣,٦٧	٠,٥٦	٠,٧٥	٧٣,٣٣٪	٣,٧٩	أوافق
		١١,١١٪	٥٠٪	٣٣,٣٣٪	٥,٥٦٪	٠,٠٠٪	١٠٠,٠٪						
٣	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	٤	٧	٥	١	١	١٨	٣,٦٧	١,١١	١,٠٥	٧٣,٣٣٪	٢,٦٨	أوافق
		٢٢,٢٢٪	٣٨,٨٩٪	٢٧,٧٨٪	٥,٥٦٪	٥,٥٦٪	١٠٠٪						
٤	تُلبّي الموارد والمواد التعليميَّة احتياجاتي التدريسية.	٢	٧	٥	٤	٠	١٨	٣,٣٩	٠,٩	٠,٩٥	٦٧,٧٨٪	١,٧٣	محايد
		١١,١١٪	٣٨,٨٩٪	٢٧,٧٨٪	٢٢,٢٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	٠	٩	٥	٤	٠	١٨	٣,٢٨	٠,٦٥	٠,٨	٦٥,٥٦٪	١,٤٧	محايد
		٠,٠٠٪	٥٠٪	٢٧,٧٨٪	٢٢,٢٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٦	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	١	٦	٨	٢	١	١٨	٣,٢٢	٠,٨٤	٠,٩٢	٦٤,٤٤٪	١,٠٣	محايد
		٥,٥٦٪	٣٣,٣٣٪	٤٤,٤٤٪	١١,١١٪	٥,٥٦٪	١٠٠٪						
٧	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة.	١	٦	٦	٣	٢	١٨	٣,٠٦	١,١٦	١,٠٨	٦١,١١٪	٠,٢٢	محايد
		٥,٥٦٪	٣٣,٣٣٪	٣٣,٣٣٪	١٦,٦٧٪	١١,١١٪	١٠٠٪						
٨	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافيَّة عليهم.	١	٦	٤	٦	١	١٨	٣	١,١١	١,٠٥	٦٠٪	٠	محايد
		٥,٥٦٪	٣٣,٣٣٪	٢٢,٢٢٪	٣٣,٣٣٪	٥,٥٦٪	١٠٠٪						
٩	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيَّة.	١	٣	٩	٤	١	١٨	٢,٩٤	٠,٨٣	٠,٩١	٥٨,٨٩٪	-٠,٢٦	محايد
		٥,٥٦٪	١٦,٦٧٪	٥٠٪	٢٢,٢٢٪	٥,٥٦٪	١٠٠٪						
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ.	٠	٣	٥	٤	٦	١٨	٢,٢٨	١,٢	١,١	٤٥,٥٦٪	-٢,٧٩	لا أوافق
		٠,٠٠٪	١٦,٦٧٪	٢٧,٧٨٪	٢٢,٢٢٪	٣٣,٣٣٪	١٠٠٪						

ففيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعَّالًا وسهلًا»، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٥,٥٦٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٢,٢٢٪ منهم «موافقون بشدة»، فنسبة ثالثة قدرها ١٦,٦٧٪ «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٩، بانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وبنسبة إجماع قدرها ٧٧,٧٨٪؛ 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 ٥٠٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و٣٣,٣٣٪ منهم «محايدون»، و١١,١١٪ منهم «موافقون بشدة». وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٥,٥٦٪ أجابوا بـ«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٧، بانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وبنسبة إجماع قدرها ٧٣,٣٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

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

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

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

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

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

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

وعن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الموافقة» و بـ«عدم الموافقة»، بنسبة متساوية قدرها ٣٣,٣٣٪ لكل من الإجابتين، تليهما الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٢٢٪». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٠، بانحراف معياري قدره ١,٠٥، وبنسبة إجماع قدرها ٦٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٥٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «محايد»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٢,٢٢٪ أجابوا بـ «لا أوافق»، فنسبة منهم قدرها ١٦,٦٧٪ أجابوا بـ«أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩٤، بانحراف معياري قدره ٠,٩١، وبنسبة إجماع قدرها ٥٨,٨٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

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

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

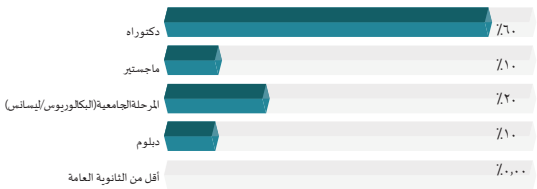
تفاوتت آراء المعلمين في هذا الصدد. فقد أشار كثيرٌ منهم إلى أن المناهج لديهم ربما تكون جيدة إلى حد كبير، لكنها لا تحقق جميع أهدافها لأن الحصص المخصصة لها خلال الفصل الدراسي أو الدورات التعليمية لا تكفي على الإطلاق؛ بحيث لا تُعطَى المواد حقها من الشرح والتدريب. في المقابل، أشارت فئة من المدرسين إلى أن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

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

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

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

الشكل ١٤,١٧: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن أكثر المديرين المستهدفين، ونسبتهم ٦٠٪، يحملون شهادة الدكتوراه، تليهم نسبة قدرها ٢٠٪ من حمَلة شهادة البكالوريوس/ الليسانس، فنسبة منهم متساوية قدرها ١٠٪ ممن يحملون شهادة الماجستير، أو الدبلوم العالي.

الجدول ٢١,١٧: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الإيطالية	٢	٢٠٪
الثقافة والدعوة والعلوم الإنسانية	١	١٠٪
الدعوة الإسلامية	١	١٠٪
الدراسات الإسلامية والتاريخية	١	١٠٪
اللغة العربية وآدابها	١	١٠٪
تدريس اللغات الأجنبية	١	١٠٪
الهندسة	١	١٠٪
الشريعة	١	١٠٪

وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٢٠٪ منهم تخصصهم هو اللغة الإيطالية، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٠٪ تخصصهم في كل من الثقافة والدعوة والعلوم الإنسانية، والدعوة الإسلامية، والدراسات الإسلامية والتاريخية، واللغة العربية وآدابها، وتدريس اللغات الأجنبية، والهندسة، والشريعة.

الجدول ٢٢,١٧: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

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

وأما عن اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية إيطاليا، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٨٠٪ منهم يتقنون اللغة الإيطالية، و٤٠٪ منهم يتقنون اللغة الإنجليزية، و٢٠٪ منهم يتقنون اللغة العربية، أو الفرنسية، أو الألمانية، في حين يتقن ١٠٪ منهم اللغة الولوفية، أو الإسبانية، أو الصينية، أو الروسية.

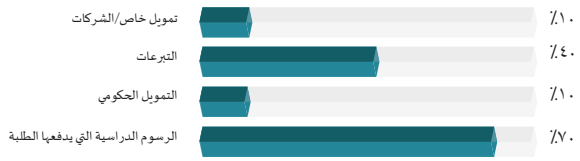
الشكل ١٥,١٧: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

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

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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

الشكل ١٦,١٧: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربية



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

الجدول ٢٣,١٧: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

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

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية يُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٩٠٪ من المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في جمهورية إيطاليا، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و١٠٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ١٠٪ منها.

الجدول ٢٤,١٧: البرامج المجانية والمدفوعة

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

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

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

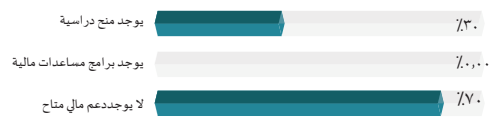
الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٦	٦٠٪
لا	٤	٤٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

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

الشكل ١٧,١٧: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج

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

الشكل ١٨,١٧: المنح الدراسية والمساعدات المالية لدى البرامج



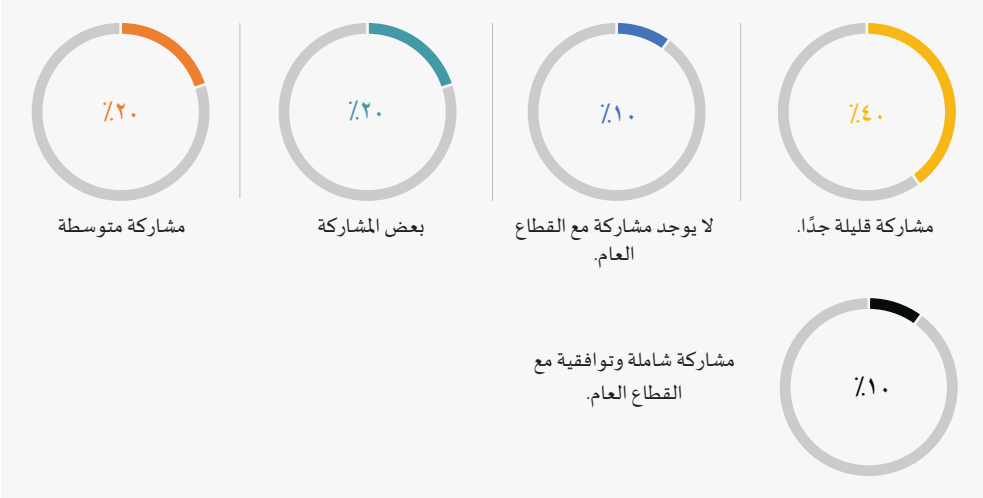
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من مؤسسات تعليم العربية في جمهورية إيطاليا لا تقدم أي دعم مالي، في مقابل ٣٠٪ منها لديها منح دراسية.

الجدول ٢٦,١٧: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

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

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

الشكل ١٩,١٧: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



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

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

الجدول ٢٧,١٧: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

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

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

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

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

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

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

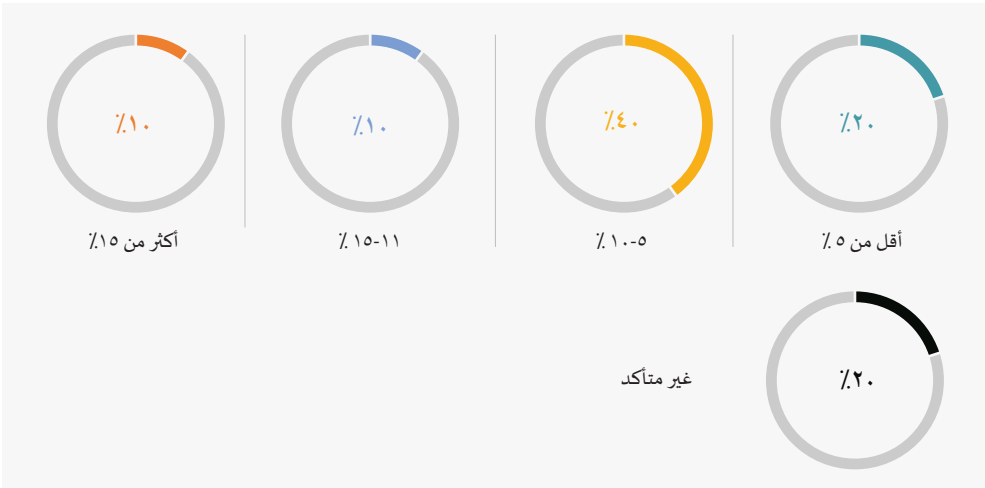
الجدول ٢٩,١٧: مدة برامج الانغماس اللغوي لدى البرامج

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

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

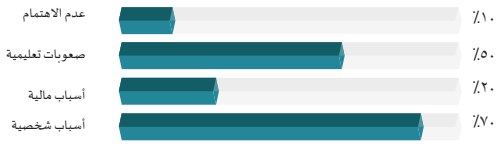
واهتمت الدراسة كذلك بمعرفة رأي مديري المؤسسات في ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، وفيما يلي تفاصيل النتائج:

الشكل ٢٠,١٧:معدل التسرب الدراسي في البرامج



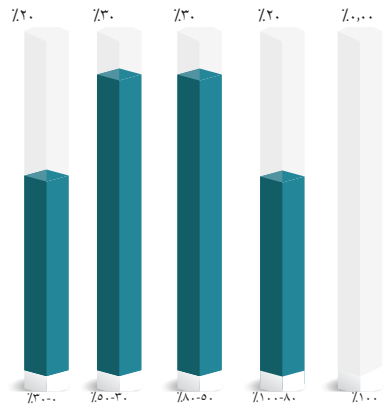
توضح نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥ و ١٠٪ من الطلبة، في حين يرى ٢٠٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية أقل من ٥٪ من الطلبة، ويرى ١٠٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪ أو تزيد عن ١٥٪ من الطلبة.

الشكل ٢١,١٧ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج



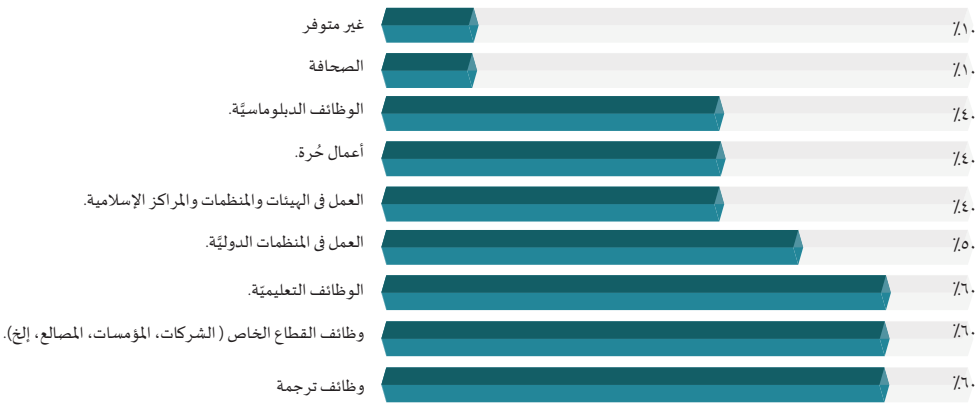
وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٧٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود لأسباب شخصية، ويرى ٥٠٪ منهم أنها لصعوبات تعليمية، في حين يرى ٢٠٪ منهم أنها تعود لأسباب مالية، ويرى ١٠٪ منهم أنها نتيجة لعدم الاهتمام.

الشكل ٢٢,١٧: معدلات توظيف خريجي البرامج



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

الشكل ٢٣,١٧ : الفرص المهنيّة المتاحة للخريجين



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

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

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

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

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٣	٤	٣	٠	٠	١٠	٤	٠,٦	٠,٧٧	٨٠٪	٤,٠٨	أوافق
		٣٠٪	٤٠٪	٣٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٤	٣	٢	١	٠	١٠	٤	١	١	٨٠٪	٣,١٦	أوافق
		٤٠٪	٣٠٪	٢٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٢	٥	٣	٠	٠	١٠	٣,٩	٠,٤٩	٠,٧	٧٨٪	٤,٠٦	أوافق
		٢٠٪	٥٠٪	٣٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٢	٥	٣	٠	٠	١٠	٣,٩	٠,٤٩	٠,٧	٧٨٪	٤,٠٦	أوافق
		٢٠٪	٥٠٪	٣٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٢	٤	٣	١	٠	١٠	٣,٧	٠,٨١	٠,٩	٧٤٪	٢,٤٦	أوافق
		٢٠٪	٤٠٪	٣٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٦	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	١	٥	٣	١	٠	١٠	٣,٦	٠,٦٤	٠,٨	٧٢٪	٢,٣٧	أوافق
		١٠٪	٥٠٪	٣٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٧	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	١	٣	٥	١	٠	١٠	٣,٤	٠,٦٤	٠,٨	٦٨٪	١,٥٨	أوافق
		١٠٪	٣٠٪	٥٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٨	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	١	٤	٢	٣	٠	١٠	٣,٣	١,٠١	١	٦٦٪	٠,٩٤	محايد
		١٠٪	٤٠٪	٢٠٪	٣٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العيّنة
٩	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	١	٢	٥	١	١	١٠	٣,١	١,٠٩	١,٠٤	٦٢٪	٠,٣	محايد
		١٠٪	٢٠٪	٥٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
١٠	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	٠	٤	٤	٠	٢	١٠	٣	١,٢	١,١	٦٠٪	٠	محايد
		٠,٠٠٪	٤٠٪	٤٠٪	٠,٠٠٪	٢٠٪	١٠٠٪						
١١	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	١	١	٤	٤	٠	١٠	٢,٩	٠,٨٩	٠,٩٤	٥٨٪	-٠,٣٣	محايد
		١٠٪	١٠٪	٤٠٪	٤٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
١٢	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	٠	٣	٣	٣	١	١٠	٢,٨	٠,٩٦	٠,٩٨	٥٦٪	-٠,٦٥	محايد
		٠,٠٠٪	٣٠٪	٣٠٪	٣٠٪	١٠٪	١٠٠٪						

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

وتظهر نتائج الدراسة كذلك أن ٤٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري المشاركين «يوافقون بشدة» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ «يوافقون» على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٠٠، بانحراف معياري قدره ١,٠٠، وكانت نسبة الإجماع ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الموافقة».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ«أوافق»، وأجاب ٣٠٪ منهم بـ«محايد»، في حين أجاب ٢٠٪ بـ«أوافق بشدة». وسجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٧، ونسبة إجماع قدرها ٧٨٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

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

وأما عن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠٪، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٢٠٪، ثم الإجابة «لا أوافق» بنسبة ١٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح ٣,٧، بانحراف معياري قدره ٠,٩، ونسبة إجماع قدرها ٧٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وبينت النتائج أن ٥٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري المشاركين «يوافقون» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج، تليها نسبة قدرها ٣٠٪ منهم «محايدون» على ذلك، فنسبة ثالثة متساوية قدرها ١٠٪ للإجابتين «لا أوافق» و «أوافق بشدة». وسجل المتوسط المرجح نسبة ٣,٦، بانحراف معياري قدره ٠,٨، وبنسبة إجماع قدرها ٧٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

وتعتمد برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في إيطاليا كتبًا دراسية عديدة. ووفقًا للدراسة، فإن أكثرها استخدامًا هي مواد من إعداد المؤسسات نفسها أو معلميها، يليها «الكتاب في تعليم العربية». ولعل كون معظم المؤسسات تعتمد على موادٍ من إعدادها، قاد إلى انتفاء علاقة ارتباط بين نوع المؤسسة والكتب الدراسية المقررة لديها. وقد أظهرت نتائج تحليل مربع كاي($X^2(5, N = 10) = 1.376, p = 0.926$) إلى عدم وجود علاقة ارتباط بين هذين العنصرين. كما أن قياس حجم التأثير باستخدام (Cramér's V) يشير إلى أن ثمة علاقة ضعيفة بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها ($V = 0.190$) . توضح هذه النتائج أن نوع المؤسسة لا يحدد بشكل دقيق اختيار الكتب والمقررات الدراسية، بل يكون بناءً على ما يعدّه المعلم أو المؤسسة، أو ربما يعتمد على اختيارات أخرى لبعض الكتب والمقررات المُتاحة.

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

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

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

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

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

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن نصفهم يحملون شهادة الدكتوراه، وأن ٣٣,٣٣٪ منهم يحملون شهادة البكالوريوس، فيما يحمل شهادة الماجستير ١١,١١٪ من المعلمين المشاركين. كما تبين أن ٦١,١١٪ منهم متخصصون في اللغة العربية، إلا أن أكثرهم لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن معظم المعلمين يتمتعون بخبرة لا تقل عن ٥ سنوات في مجال تعليم اللغة العربية.

ويوظف المعلمون في برامج تعليم العربية في إيطاليا طرقًا متعددة في تدريسهم للغة العربية. فقد ذكروا استخدامهم لطرق تقليدية، مثل الطريقة السمعية الشفوية، وطريقة التدريس بالترجمة.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

جمهورية ألمانيا الاتحاديّة

تقرير حالة تعليم اللغة العربية

لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١٢	المؤسسات
١٢	المديرون
٣٤	المعلمون
١٣٨	الطلاب

المدن المستهدفة

إرلنغن	إيدار أوبرشتاين	أُستابروك	برلين
دورتموند	فرانكفورت	بادربورن	

أولًا - نبذة عامة

تقع جمهورية ألمانيا الاتحادية في وسط أوروبا، وعاصمتها برلين. وتحدُّها الدنمارك من الشمال، وبولندا وجمهورية التشيك من الشرق، والنمسا وسويسرا من الجنوب، وفرنسا ولوكسمبورغ وبلجيكا وهولندا من الغرب. وتبلغ مساحة ألمانيا نحو ٣٥٧,٠٢٢ كيلو مترًا مربعًا، ويبلغ عدد سكانها نحو ٨٣ مليون نسمة (World Atlas, 2021).

وألمانيا دولة ديمقراطية اتحادية، تتألف من ١٦ ولاية. وهي عضو في الاتحاد الأوروبي، وحلف شمال الأطلسي، ومنظمة الأمم المتحدة، ومجموعة السبع، ومجموعة العشرين، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ومنظمة التجارة العالمية، وغيرها من المنظمات الدولية (الحكومة الاتحادية، بلا تاريخ).

تعدّ ألمانيا من الدول المتنوعة ثقافيًّا ودينيا، وتحترم حرية العقيدة والدين. وأكثر الديانات انتشارًا فيها المسيحية التي يعتنقها نحو ٥٥٪ من السكان. أما باقي السكان، فينتمون إلى ديانات أخرى مثل الإسلام واليهودية، والبوذية، والهندوسية، وغيرها، أو لا يعتنقون أي ديانة (Pew Research Center, 2017).

وتعدّ ألمانيا كذلك من أكبر القوى الاقتصادية والسياسية في العالم، وتتبنى اقتصاد السوق الاجتماعي، وتركز على الصناعة والابتكار والتجارة الدولية. وهي أكبر مصدّر ومستورد للسلع في أوروبا، والثالث عالميا (الحكومة الاتحادية، بلا تاريخ). وهي كذلك من أكثر الدول تنوّعا وجودة في مجال التعليم والبحث والتطوير.

يتحدث معظم سكان ألمانيا اللغة الألمانية التي تُعدُّ اللغة الرسمية للدولة. وتوجد معها لغات أخرى تحظى باعتراف رسمي في بعض المناطق، مثل الدنماركية، والفريزية (وهي لغات قريبة جدًّا من مجموعة اللغات الجرمانية الغربية، وتستعمل في مناطق من ألمانيا وهولندا، على الساحل الجنوبي لبحر الشمال)، والصربية، والرومانية، وغيرها (Wiese, 2013). وفي ألمانيا كذلك لغات أخرى لا تحظى باعتراف رسمي، مثل العربية والفارسية والتركية (Küppers et al., 2015).

وأما اللغات الأجنبية المتداولة في ألمانيا، فتأتي في مقدمتها اللغة الإنجليزية، وتدريسها إلزامي في نظام التعليم الألماني، تليها الفرنسية التي تدرَّس لغةً أجنبية ثانية. وتأتي بعدهما اللغتان الإسبانية واللاتينية، وتُدرَّسان اختياريا في نظام التعليم الألماني. ولأن هذه اللغات الأربع تُدرَّس في مستويات مختلفة من نظام التعليم الألماني، فيمكن تصنيفها في المستوى الأول من حيث الشهرة والانتشار (Ellis et al, 2010). أما في المستوى الثاني، فتأتي لغات مثل الأوكرانية والتركية والعربية والرومانية

والبولندية والإيطالية، التي تحظى جميعها بشعبية وانتشار ملحوظ، إما بسبب الإرث التاريخي، أو الهجرة (Junge, 2019; Olfert, & Schmitz, 2018)؛ ويقدَّر عدد مستخدمي اللغة الأوكرانية في ألمانيا بنحو 1,23 مليون، والتركية بنحو 1,34 مليون، والعربية بنحو 1,22 مليون، والرومانية بـ 844 ألفا، والبولندية بـ 881 ألفا، والإيطالية بـ 645 ألفًا (Eberhard et al., 2024).

تعود بداية تعليم اللغة العربية في ألمانيا إلى فترة طويلة، وتحديدا إلى القرن السادس عشر، حين بدأ تدريسها في الجامعات لأغراض أكاديمية ودينية (العجيلي، ٢٠١٨). ومع ذلك، لم يكن هناك إقبال على تعلم اللغة العربية لغةً أجنبية في المدارس العامة في ألمانيا حتى بدايات القرن العشرين (Zinner, 2020)، حين زاد الاهتمام بتعليمها لعدة عوامل، منها تدفق المهاجرين العرب، وزيادة الاهتمام بالثقافة العربية وتاريخها وحضارتها (الناصر، ٢٠١٣). ويُعدّ نادي دعم اللغة العربية في مدينة مونستر، ومدرسة ابن خلدون في برلين، من أقدم المبادرات التي تعمل على توفير فرص لتعلُّم اللغة العربية في ألمانيا (العجيلي، ٢٠١٨).

وعلى الرغم من أن اللغة العربية لا تُعدُّ من اللغات الرسمية أو الإقليمية، ولا تحظى باعتراف رسمي في الدولة، فإن عدد المتحدثين بها في ألمانيا يقدَّر بما يزيد عن ١,٢٢٤ مليون فرد (Eberhard et al., 2024)، معظمهم من أصول عربية أو تركية أو كردية (Pew Research Center, 2017 Fuchs-Rechlin, 2019). وهي تُدرَّس في العديد من الجامعات والمعاهد الخاصة والمراكز الإسلامية، مثل جامعة Freie Universität Berlin، ومركز القلمون للغة العربية The Kalamon Institute for Arabic Language في برلين.

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ألمانيا 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 ألمانيا، 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 ألمانيا. 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 ألمانيا. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة، أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في ألمانيا

للتعرف على مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ألمانيا، شملت الدراسة ١٢ مؤسسة تقدم برامج لتعليم اللغة العربية، وتمحورت حول رسالة المؤسسة، وأهدافها، وسياستها اللغوية، وعدد الموظفين الإداريين العاملين فيها وكذلك عدد المعلمين والطلاب. وركزت بعض الأسئلة على اللغات الأخرى التي تدرس في المؤسسة إلى جانب اللغة العربية وما إذا كانت المؤسسة معتمَدة أم لا. 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 ست من المؤسسات المستهدفة أن رسالتها تتمثل في خدمة المسلمين والجالية العربية، والحفاظ على الهوية الإسلامية العربية بين أبناء الجالية المسلمة والعربية. وذكرت ثلاث مؤسسات أخرى أن رسالتها تتمثل في تأهيل جيل مثقف ومتعلم ومتميز، وإتاحة التعليم للجميع. أما بقية المؤسسات، فذكرت أن رسالتها تتمحور حول تعليم اللغة العربية للناشئين والبالغين.

٢.أهداف المؤسسات:

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

أ. تطوير مستوى كفاءة اللغة العربية لدى أبناء العرب المقيمين في ألمانيا وتحسينه.

ب. تكوين معلمين أكفاء لتدريس اللغة العربية في المدارس الألمانية.

ج. تأهيل الطلبة لمزاولة دراسات أكاديمية في اللغة العربية ومجالاتها.

د. تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

هـ. التعريف بالثقافة العربية والتعرف على المجتمع العربي والإسلامي.

و. فصل اللغة العربية عن التطرف الديني ونبذه.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ألمانيا

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في ألمانيا بين جامعات، ومراكز لغة، ومراكز إسلامية. وفي الجدول (١,١٨) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١,١٨: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلبة المسجَّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية لغات التدريس غير العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمُها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملًا
			إناث	ذكور				
جامعة	١٩٥٠	معتمدة	٣٤٥	٢٧٩	أقل من عشرة طلاب	شهادة دبلوم / بكالوريوس/ ماجستير/دكتوراه	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	١٩٧٢	معتمدة	٣٣	٢٤	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	لا تقدم الجهة شهادة	فصلي	أقل من ثلاثة أشهر
جامعة	١٩٨٩	معتمدة	١٠	١٢	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	فصلي	٦-١٢ شهرًا
جامعة	٢٠١١	معتمدة	٢٥	١٧	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	٢٠٠٤	غير معتمدة	٥٠٠	٣٥٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	سنوي	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠١٧	معتمدة	١٢٠	٨٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	سنوي	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠٢٣	غير معتمدة	١٢	٢٨	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	٢٠١٦	غير معتمدة	٢٥	١٥	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	سنوي	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	٢٠١٨	معتمدة	١٢	٢٠٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	ربع سنوي	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠٢١	معتمدة	٦٠	٨٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مركز إسلامي	١٩٨٧	غير معتمدة	١٢٠	١٢٥	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٤	غير معتمدة	٢٠	٢٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين

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

يظهر من الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ألمانيا معتمَدة بنسبة ٥٨,٣٣٪، وأن عدد الطلبة الذكور المسجلين فيها حاليًّا يتراوح بين ١٢ طالبًا و ٣٥٠ طالبا، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ١٠ طالبات و ٥٠٠ طالبة. وأما متوسط أعداد الخريجين من برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيتراوح بين ٢٠ و ٥٠ طالبًا في رأي٤١,٦٧ ٪ من مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة، ويرى ٣٣,٣٣٪ منهم أنه يزيد عن ٥٠ طالبا، ويقدر بأقل من عشرة طلاب بالنسبة إلى١٦,٦٧ ٪ منهم، فيما تتراوح الأعداد بين ١٠ و ٢٠ طالبًا في رأي ٨,٣٣ ٪ منهم.

وأما الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها تلك المؤسَّسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٧٥٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، وتمنح أيضا٨,٣٣ ٪ منها شهادة البكالوريوس/ الماجستير / الدكتوراه، في حين لا تمنح ١٦,٦٧ ٪ منها أي شهادة. وتتبع ٦٦,٦٦٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، و٢٥٪ منها النظام السنوي. وتستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية لأكثر من سنتين في ٣٣,٣٣٪ من تلك المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متفاوتة. فقد ذكرت ثمان مؤسسات أنها تعتمد سياسة لغوية مزدوجة تجمع بين استعمال اللغة الألمانية للتواصل داخل المؤسسة، واللغة العربية في التدريس. وأفادت إحدى المؤسسات أن سياستها اللغوية تنص على استعمال اللغة العربية المعاصرة. فيما ذكرت مؤسسة أخرى أن سياستها اللغوية تنص على استعمال اللغة الألمانية. وأفادت مؤسسة ثالثة أن سياستها اللغوية تسمح باستخدام اللغة العربية مع صغار السن من الدارسين، واللغة الألمانية مع كبار السن منهم. وأما المؤسسة الرابعة، من المؤسسات المستهدفة، فتعتمد سياسة لغوية متعددة اللغات، وتسمح باستخدام اللغة العربية، والألمانية، والفارسية، والتركية.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمَد في بعض المؤسسات المستهدفة، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول (٢,١٨):

الجدول ٢,١٨: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة.

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٧	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٧	-
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
١	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
١	-
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٤	

حيث يتضح أن ٦٦,٦٧٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل الاختبار جميع المهارات. أما بالنسبة لطريقة تنفيذ الاختبار، فإن ٨٧,٥٠٪ من المؤسسات التي تجريه تعتمد الطريقة الورقية، بينما يتم استخدام الحاسب الآلي فيما نسبته ١٢,٥٠٪ 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 (٣,١٨) بيان للنتائج:

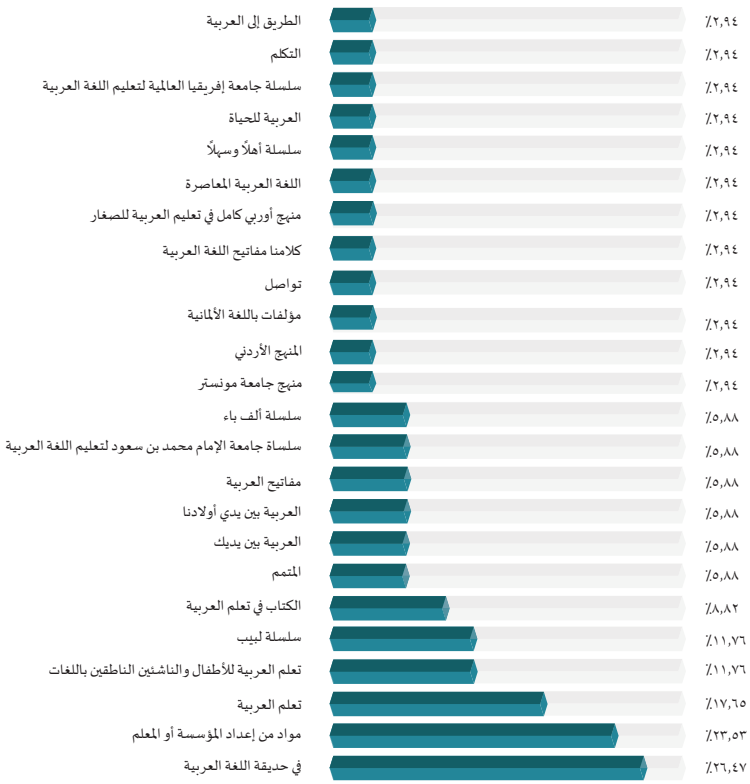
الجدول ٣,١٨: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة		الإجمالي
	نعم	لا	
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٠	١٢	١٢
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٤	٨	١٢
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٩	٣	١٢
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	١١	١	١٢

حيث يتبيَّن أن جميع مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ألمانيا ليس فيها معمل لغوي، وأن ٦٦,٦٦ ٪ منها لا يوجد فيها معمل للحاسب الآلي، وهناك مكتبات في ٧٥٪ من هذه المؤسسات، وتتوافر الوسائل التعليمية في ٩١,٦٦٪ منها.

وحصرت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل التالي بيان بالنتائج:

الشكل ١,١٨: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



تبيّن نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا هو كتاب «في حديقة اللغة العربية»، بنسبة ٢٦,٤٧٪، تليه «مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم»، بنسبة ٢٣,٥٣٪، فكتاب «تعلم العربية»، بنسبة ١٧,٦٥٪، ثم كتاب «تعلم اللغة العربية للأطفال الناشئين الناطقين باللغات الأخرى» و «سلسلة لبيب»، بنسبة متساوية قدرها ١١,٧٦٪ لكل منهما، ثم «الكتاب في تعليم العربية»، بنسبة ٨,٨٢٪. ومن الكتب المستعملة كتاب «المتمم»، وكتاب «العربية بين يديك»، و«العربية بين يدي أولادنا»، وكتاب «مفاتيح العربية» و«سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، و «سلسلة ألف وباء»، وجميعها بنسبة متساوية قدرها ٥,٨٨٪ لكل منها، وتبقى كتب أخرى نسبة استخدامها ضئيلة جدًّا وقدرها ٢,٩٤٪.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في ألمانيا:

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ألمانيا، وعددهم ١٣٨ طالبًا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,١٨: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٧٧	٪ ٥٥,٨٠
	أنثى	٦١	٪ ٤٤,٢٠
	الإجمالي	١٣٨	٪ ١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٢٧	٪ ١٩,٥٧
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٦٣	٪ ٤٥,٦٥
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٢٠	٪ ١٤,٤٩
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	١٥	٪ ١٠,٨٧
	أكثر من ٢٤ عامًا	١٣	٪ ٩,٤٢
	الإجمالي	١٣٨	٪ ١٠٠
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٥٤	٪ ٣٩,١٣
	المتوسطة	٣٧	٪ ٢٦,٨١
	الثانوية	٢٠	٪ ١٤,٤٩
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	١٧	٪ ١٢,٣٢
	دراسات عليا	١٠	٪ ٧,٢٥
	الإجمالي	١٣٨	٪ ١٠٠
الجنسية	ألمانيا	١٠٢	٪ ٧٣,٩١
	سوريا	١٨	٪ ١٣,٠٤
	فلسطين	٦	٪ ٤,٣٥
	تركيا	٤	٪ ٢,٩٠
	مصر	٢	٪ ١,٤٥
	البوسنة	٢	٪ ١,٤٥
	المغرب	١	٪ ٠,٧٢
	ألبانيا	١	٪ ٠,٧٢
	العراق	١	٪ ٠,٧٢
	فرنسا	١	٪ ٠,٧٢
	الإجمالي	١٣٨	٪ ١٠٠

البلاد الأصلية	سوريا	٥١	٪٣٦,٩٦
	فلسطين	١٨	٪١٣,٠٤
	تركيا	١٦	٪١١,٥٩
	العراق	١١	٪٧,٩٧
	المغرب	١١	٪٧,٩٧
	لبنان	٩	٪٦,٥٢
	مصر	٧	٪٥,٠٧
	تونس	٥	٪٣,٦٢
	ألمانيا	٢	٪١,٤٥
	البوسنة	٢	٪١,٤٥
	مقدونيا	١	٪٠,٧٢
	ألبانيا	١	٪٠,٧٢
	الأردن	١	٪٠,٧٢
	الجزائر	١	٪٠,٧٢
	اليمن	١	٪٠,٧٢
	بولندا	١	٪٠,٧٢
	الاجمالي	١٣٨	٪١٠٠
اللغة الأولى	اللغة العربية	٥٣	٪٣٨,٤١
	اللغة الألمانية	٤٤	٪٣١,٨٨
	اللغة العربية والألمانية	٢٢	٪١٥,٩٤
	اللغة التركية	٧	٪٥,٠٧
	اللغة الألمانية والتركية	٥	٪٣,٦٢
	اللغة البوسنية	٢	٪١,٤٥
	اللغة العربية والفرنسية	١	٪٠,٧٢
	اللغة الألبانية	١	٪٠,٧٢
	اللغة المقدونية	١	٪٠,٧٢
	اللغة الألمانية والأمازيغية	١	٪٠,٧٢
	اللغة العربية والإسبانية	١	٪٠,٧٢
	الاجمالي	١٣٨	٪١٠٠

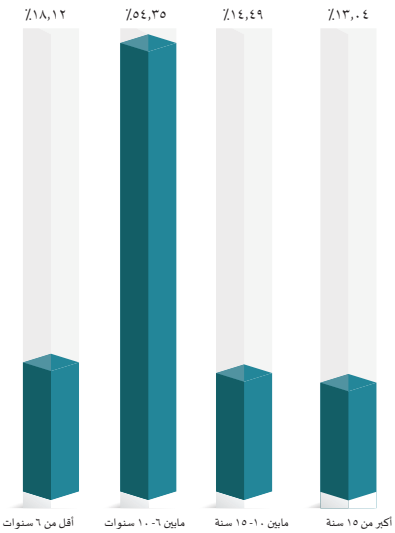
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة العربية	٥٠	٪٣٦,٢٣
	اللغة العربية والألمانية	٥٠	٪٣٦,٢٣
	اللغة الألمانية	٨	٪٥,٨٠
	اللغة التركية	٧	٪٥,٠٧
	اللغة الألمانية والتركية	٦	٪٤,٣٥
	لم تحدد	٣	٪٢,١٧
	اللغة العربية والألمانية والإنجليزية	٢	٪١,٤٥
	اللغة البوسنية	٢	٪١,٤٥
	اللغة الأمازيغية	١	٪٠,٧٢
	اللغة العربية والألمانية والكردية	١	٪٠,٧٢
	اللغة العربية والألمانية والتركية	١	٪٠,٧٢
	اللغة العربية والتركية	١	٪٠,٧٢
	اللغة الألمانية والكردية	١	٪٠,٧٢
	اللغة العربية والفرنسية	١	٪٠,٧٢
	اللغة المقدونية والألمانية	١	٪٠,٧٢
	اللغة الألبانية والألمانية	١	٪٠,٧٢
	التركية والألمانية	١	٪٠,٧٢
	اللغة العربية والألمانية والإسبانية	١	٪٠,٧٢
	الإجمالي	١٣٨	٪١٠٠

بالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة في الجدول (٤,١٨)، فقد توزعوا إلى خمس فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الأطفال من ١٠ إلى ١٤ عاما؛ وذلك بنسبة ٤٥,٦٥٪، تليها فئة الذين تقل أعمارهم عن ١٠ أعوام، بنسبة ١٩,٥٧٪، ثم فئة الفتيان والفتيات من ١٥ إلى ١٩ عاما، بنسبة ١٤,٤٩٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطلبة الذكور وذلك بنسبة ٥٥,٨٠٪، مقارنة بنسبة الطالبات التي بلغت ٤٤,٢٠٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية مثّلوا الأغلبية بنسبة ٣٩,١٣٪، مقارنة بطلبة المرحلة المتوسطة الذين مثّلوا ٢٦,٨١٪ من مجموع المشاركين.

ويتضح من إجابات المشاركين أن معظمهم يحملون الجنسية الألمانية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلّة منهم؛ حيث إن ٣٦,٩٦٪ منهم من أصول سوريّة. كما يتضح من الدراسة أن٣٨,٤١٪ من الطلبة المشاركين لغتهم الأولى هي العربية، وأن ٣١,٨٨٪ منهم لغتهم الأولى هي الألمانية، ويتحدث

٣٦,٢٣٪ من هؤلاء اللغة العربية في المنزل مع عائلاتهم، ويتحدث ٣٦,٢٣٪ منهم أيضًا اللغة الألمانية في المنزل مع عائلاتهم، وفي الشكل(٢،١٨) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أول ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية.

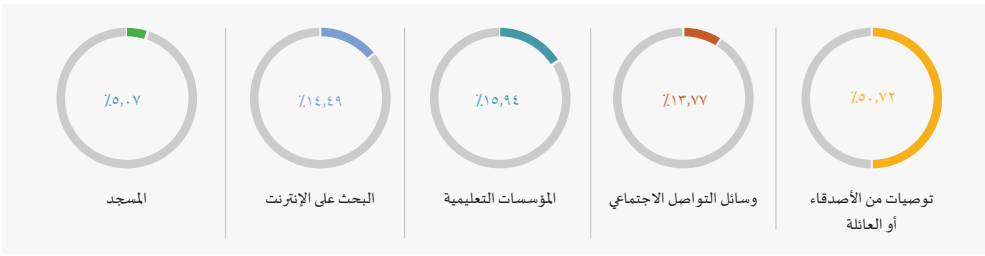
الشكل ٢,١٨: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيَّن أن ٥٤,٣٥٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا بتعلم اللغة العربية في سن تتراوح بين ٦ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين تقل أعمارهم عن ٦ سنوات بنسبة ١٨,١٢٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٠ و١٥ سنة، بنسبة ١٤,٤٩٪، وكانت النسبة الأدنى، وقدرها ١٣,٠٤٪، لمن تجاوزت أعمارهم ١٥ عامًا.

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

الشكل ٣,١٨: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربيَّة الملتحقين بها حاليًا



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم أول مرة عن برامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن توصيات الأصدقاء أو العائلة جاءت في الصدارة بنسبة ٥٠,٧٢٪، ثم جهود المؤسسة التعليمية بنسبة ١٥,٩٤٪، فالبحث عبر الإنترنت بنسبة ١٤,٤٩٪، ثم عبر وسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ١٣,٧٧٪، فإعلانات المساجد عن برامج تعلم اللغة العربية بنسبة ٥,٠٧٪.

وتظهر الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من الطلبة ملتحقون ببرامج ليست مجانية وإنما هي بمقابل مدفوع، مثلما يظهر في الجدول (٥,١٨):

الجدول ٥,١٨: البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مدفوع	١١٣	٪ ٨١,٨٨
مجاني	٢٥	٪ ١٨,١٢
الإجمالي	١٣٨	٪ ١٠٠

حيث يتضح أن النسبة الكبرى من برامج تعليم اللغة العربية في ألمانيا هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٨١,٨٨٪ من الطلبة المشاركين في الدراسة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ١٨,١٢٪ منهم.

الجدول ٦,١٨: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

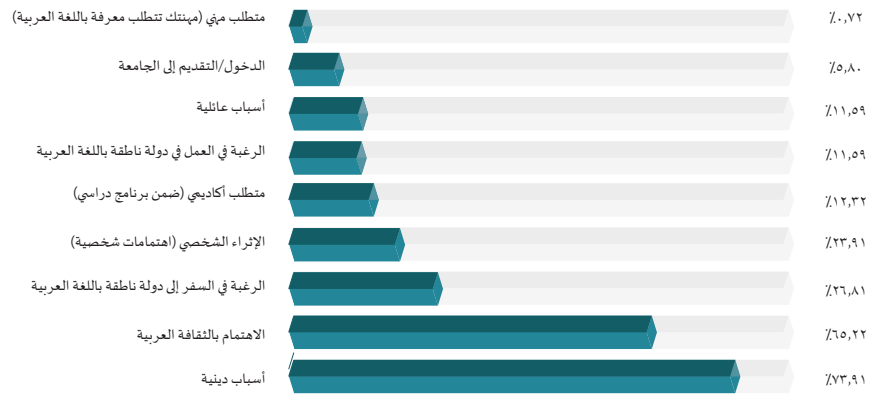
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	١٣٣	٪ ٩٦,٣٨
نعم	٥	٪ ٣,٦٢
الإجمالي	١٣٨	٪ ١٠٠

مثلما يظهر في الجدول (٦,١٨)، فإن ٩٦,٣٨٪ من الطلبة المشاركين لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج الانغماس اللغوي، مقابل نسبة ضئيلة قدرها ٣,٦٢٪ سبق لهم أن شاركوا 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 تحديدهم لتلك الأسباب، لكن عوامل الدين جاءت في المقدمة، بنسبة ٧٣,٩١٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية، بنسبة ٦٥,٢٢٪، تليها الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية، بنسبة ٢٦,٨١٪، ثم دوافع الإثراء الشخصي، بنسبة ٢٣,٩١٪، فالحاجة لدراسة اللغة العربية كمتطلب أكاديمي ضمن برنامج دراسي، بنسبة ١٢,٣٢٪، تليها الرغبة في العمل في دولة ناطقة باللغة العربية والأسباب المرتبطة بالعائلة، بنسبة متساوية قدرها ١١,٥٩٪ لكل منهما، ثم التقديم على الجامعة بنسبة ٥,٨٠٪ من الإجابات، فالمتطلب المهني بنسبة ضئيلة قدرها ٠,٧٢٪، مثلما يظهر في الشكل (٤,١٨):

الشكل ٤,١٨: دوافع تعلّم اللغة العربيّة للدارسين



ومن خلال خمسة أسئلة محدَّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٧,١٨) تلخيص لتلك النتائج مرتَّبةً تنازليًّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال.

الجدول ٧,١٨: 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	٥٩	٥٠	٢٤	٣	٢	١٣٨	٤,١٧	٠,٧٩	٠,٨٩	٨٣,٣٣٪	١٥,٤	أوافق
		٤٢,٧٥٪	٣٦,٢٣٪	١٧,٣٩٪	٢,١٧٪	١,٤٥٪	١٠٠٪						
٢	للغة العربيّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي	١٦	٨٠	٣٤	٧	١	١٣٨	٣,٧٥	٠,٥٧	٠,٧٥	٧٤,٩٣٪	١١,٦٥	أوافق
		١١,٥٩٪	٥٧,٩٧٪	٢٤,٦٤٪	٥,٠٧٪	٠,٧٢٪	١٠٠٪						
٣	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل	٩	٣٩	٦١	٢٧	٢	١٣٨	٣,١٩	٠,٧٦	٠,٨٧	٦٣,٧٧٪	٢,٥٣	محايد
		٦,٥٢٪	٢٨,٢٦٪	٤٤,٢٠٪	١٩,٥٧٪	١,٤٥٪	١٠٠٪						
٤	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي	٦	٣٨	٦٥	٢٤	٥	١٣٨	٣,١٢	٠,٧٥	٠,٨٧	٦٢,٣٢٪	١,٥٧	محايد
		٤,٣٥٪	٢٧,٥٤٪	٤٧,١٠٪	١٧,٣٩٪	٣,٦٢٪	١٠٠٪						
٥	يعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي	٤	٣١	٥٣	٣٢	١٨	١٣٨	٢,٧٩	١,٠٥	١,٠٢	٥٥,٨٪	٢,٤١-	محايد
		٢,٩٠٪	٢٢,٤٦٪	٣٨,٤١٪	٢٣,١٩٪	١٣,٠٤٪	١٠٠٪						

مثلما يظهر في الجدول (٧,١٨)، فإن الدين من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في ألمانيا، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٤٢,٧٥٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٦,٢٣٪. فالإجابة (محايد)، بنسبة ١٧,٣٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٣,٣٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٧، وانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في ألمانيا.

أما في الجانب الثقافي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٧,٩٧٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٤,٦٤٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٤,٩٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٥، وانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

وعن تعلم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٤٤,٢٠٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٢٨,٢٦٪، ثم الإجابة (لا أوافق) بنسبة ١٩,٥٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٣,٧٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٩، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين

موقفًا «محايدًا» بشأن تزايد الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل في ألمانيا.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٤٧,١٠٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٢٧,٥٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٢,٣٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٣٨,٤١٪، تليها الإجابة (لا أوافق) بنسبة ٢٣,١٩٪، فالإجابة (أوافق) بنسبة ٢٢,٤٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٥٥,٨٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٢,٧٩، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن أهمية اللغة العربية في مجال الدراسة والمهنة في ألمانيا.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,١٨) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في ألمانيا؛ 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 ٨,١٨: 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	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويّة وتقدُّمي بنَّاءة.	٣١	٧٠	٣٤	٣	٠	١٣٨	٣,٩٣	٠,٥٥	٠,٧٤	٧٨,٧٪	١٤,٧٥	راضٍ
		٢٢,٤٦٪	٥٠,٧٢٪	٢٤,٦٤٪	٢,١٧٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	راضٍ تماما عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٣٠	٧٦	٢٥	٦	١	١٣٨	٣,٩٣	٠,٦٣	٠,٨	٧٨,٥٥٪	١٣,٦٩	راضٍ
		٢١,٧٤٪	٥٥,٠٧٪	١٨,١٢٪	٤,٣٥٪	٠,٧٢٪	١٠٠٪						
٣	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٢٣	٧٨	٣٢	٥	٠	١٣٨	٣,٨٦	٠,٥٢	٠,٧٢	٧٧,٢٥٪	١٣,٩٨	راضٍ
		١٦,٦٧٪	٥٦,٥٢٪	٢٣,١٩٪	٣,٦٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا.	٢٠	٨٠	٣٢	٦	٠	١٣٨	٣,٨٣	٠,٥٢	٠,٧٢	٧٦,٥٢٪	١٣,٤٤	راضٍ
		١٤,٤٩٪	٥٧,٩٧٪	٢٣,١٩٪	٤,٣٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

م	السؤال	راضٍ جدًا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويّة وتقدُّمي بنّاءة.	٣١	٧٠	٣٤	٣	٠	١٣٨	٣,٩٣	٠,٥٥	٠,٧٤	٧٨,٧٪	١٤,٧٥	راضٍ
		٢٢,٤٦٪	٥٠,٧٢٪	٢٤,٦٤٪	٢,١٧٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	راضٍ تماماً عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٣٠	٧٦	٢٥	٦	١	١٣٨	٣,٩٣	٠,٦٣	٠,٨	٧٨,٥٥٪	١٣,٦٩	راضٍ
		٢١,٧٤٪	٥٥,٠٧٪	١٨,١٢٪	٤,٣٥٪	٠,٧٢٪	١٠٠٪						
٣	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٢٣	٧٨	٣٢	٥	٠	١٣٨	٣,٨٦	٠,٥٢	٠,٧٢	٧٧,٢٥٪	١٣,٩٨	راضٍ
		١٦,٦٧٪	٥٦,٥٢٪	٢٣,١٩٪	٣,٦٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا.	٢٠	٨٠	٣٢	٦	٠	١٣٨	٣,٨٣	٠,٥٢	٠,٧٢	٧٦,٥٢٪	١٣,٤٤	راضٍ
		١٤,٤٩٪	٥٧,٩٧٪	٢٣,١٩٪	٤,٣٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	٢٥	٧٥	٢٧	١٠	١	١٣٨	٣,٨٢	٠,٧	٠,٨٤	٧٦,٣٨٪	١١,٥	راضٍ
		١٨,١٢٪	٥٤,٣٥٪	١٩,٥٧٪	٧,٢٥٪	٠,٧٢٪	١٠٠٪						
٦	المرافق العامّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة.	٢٠	٨٢	٢٦	٥	٥	١٣٨	٣,٧٨	٠,٧٥	٠,٨٧	٧٥,٥١٪	١٠,٤٨	راضٍ
		١٤,٤٩٪	٥٩,٤٢٪	١٨,٨٤٪	٣,٦٢٪	٣,٦٢٪	١٠٠٪						
٧	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية.	١٤	٧٧	٢٨	١٧	٢	١٣٨	٣,٦١	٠,٧٧	٠,٨٨	٧٢,١٧٪	٨,١٢	راضٍ
		١٠,١٤٪	٥٥,٨٠٪	٢٠,٢٩٪	١٢,٣٢٪	١,٤٥٪	١٠٠٪						
٨	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	١١	٧٣	٣٠	٢٤	٠	١٣٨	٣,٥١	٠,٧٦	٠,٨٧	٧٠,٢٩٪	٦,٩٤	راضٍ
		٧,٩٧٪	٥٢,٩٠٪	٢١,٧٤٪	١٧,٣٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٩	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية.	١٣	٦٩	٣٣	٢٠	٣	١٣٨	٣,٥	٠,٨٦	٠,٩٣	٧٠٪	٦,٣٣	راضٍ
		٩,٤٢٪	٥٠٪	٢٣,٩١٪	١٤,٤٩٪	٢,١٧٪	١٠٠٪						
١٠	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية.	١٣	٦٦	٣٩	١٦	٤	١٣٨	٣,٤٩	٠,٨٤	٠,٩٢	٦٩,٨٦٪	٦,٣	راضٍ
		٩,٤٢٪	٤٧,٨٣٪	٢٨,٢٦٪	١١,٥٩٪	٢,٩٠٪	١٠٠٪						
١١	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	١٢	٦١	٤٨	١٥	٢	١٣٨	٣,٤٨	٠,٧٣	٠,٨٥	٦٩,٥٧٪	٦,٥٨	راضٍ
		٨,٧٠٪	٤٤,٢٠٪	٣٤,٧٨٪	١٠,٨٧٪	١,٤٥٪	١٠٠٪						
١٢	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب.	١٢	٦٥	٣٦	٢٣	٢	١٣٨	٣,٤٥	٠,٨٤	٠,٩٢	٦٨,٩٩٪	٥,٧٥	راضٍ
		٨,٧٠٪	٤٧,١٠٪	٢٦,٠٩٪	١٦,٦٧٪	١,٤٥٪	١٠٠٪						

١٣	أنا راضٍ تماما عن بيئة الفصل الدّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	١٨	٥٩	٣٣	٢٣	٥	١٣٨	٣,٤٥	١,٠٦	١,٠٣	٦٨,٩٩٪	٥,١٣	راضٍ
		١٣,٠٤٪	٤٢,٧٥٪	٢٣,٩١٪	١٦,٦٧٪	٣,٦٢٪	١٠٠٪						
١٤	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويّة (مثل معامل لمهارات اللغة).	٩	٥٥	٤٢	٢٣	٩	١٣٨	٣,٢٣	١,٠٣	١,٠٢	٦٤,٦٤٪	٢,٦٨	محايد
		٦,٥٢٪	٣٩,٨٦٪	٣٠,٤٣٪	١٦,٦٧٪	٦,٥٢٪	١٠٠٪						
١٥	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم.	٩	٤٧	٤٣	٣٢	٧	١٣٨	٣,١٤	١,٠٢	١,٠١	٦٢,٧٥٪	١,٦	محايد
		٦,٥٢٪	٣٤,٠٦٪	٣١,١٦٪	٢٣,١٩٪	٥,٠٧٪	١٠٠٪						
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيّة أو برامج المساعدات الماليّة المتاحة لتعليم اللغة العربيّة.	٧	٣٠	٤٠	٣٤	٢٧	١٣٨	٢,٦٨	١,٣٥	١,١٦	٥٣,٦٢٪	٣,٢٢-	محايد
		٥,٠٧٪	٢١,٧٤٪	٢٨,٩٩٪	٢٤,٦٤٪	١٩,٥٧٪	١٠٠٪						

فبخصوص رأي الطلبة المشاركين حول تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠,٧٢٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٤,٦٤٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٢,٤٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٧٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في ألمانيا.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٥,٠٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢١,٧٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٥٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٣، وانحراف معياري قدره ٠,٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في ألمانيا.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٥٦,٥٢٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,١٩٪، ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,٢٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٦، وانحراف معياري قدره ٠,٧٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في ألمانيا.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من الإجابات وقدرها ٥٧,٩٧٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,١٩٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٤,٤٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٥٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في ألمانيا، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٥٤,٣٥٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ١٩,٥٧٪، فالإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٨,١٢٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٣٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٤. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في ألمانيا.

وعن رأيهم في المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٩,٤٢٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ١٨,٨٤٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٤,٤٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٥,٥١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٨، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في ألمانيا.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٥,٨٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٠,٢٩٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٢,٣٢٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٢,١٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦١، وانحراف معياري قدره ٠,٨٨. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في ألمانيا.

وعن رأيهم في مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية لطلبة البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٢,٩٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢١,٧٤٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٧,٣٩٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٠,٢٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥١، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان

الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في ألمانيا.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,٩١٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٤,٤٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٣. 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 ألمانيا.

وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة المشاركين من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٤٧,٨٣٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٨,٢٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٩,٨٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن مناهج تدريس اللغة العربية في ألمانيا وتوافقها مع أهدافهم.

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 الإجابات، وقدرها ٤٤,٢٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٤,٧٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٩,٥٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٨، وانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن برامج اللغة العربية في ألمانيا 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 الإجابات وبلغت ٤٧,١٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٦,٠٩٪، فالإجابة «غير راض» بنسبة ١٦,٦٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٨,٩٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدلّ على رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في ألمانيا.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٢,٧٥٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,٩١٪. ويتضح من

خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٨,٩٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٥، وانحراف معياري قدره ١,٠٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في ألمانيا، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

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 الإجابات وقدرها ٣٩,٨٦٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠,٤٣٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٦,٦٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٤,٦٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٣، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» عمومًا بشأن 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 ٣٤,٠٦٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣١,١٦٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ٢٣,١٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٢,٧٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٤، وانحراف معياري قدره ١,٠١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وفيما يتعلق بمدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٢٨,٩٩٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ٢٤,٦٤٪، ثم الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢١,٧٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٥٣,٦٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٢,٦٨، وانحراف معياري قدره ١,١٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن المنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة في ألمانيا.

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 (٩,١٨) بيان بالأسئلة التي طُرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٩,١٨: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	٥٧	٨١	١٣٨
		٪٤١,٣٠	٪٥٨,٧٠	٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	١٠٢	٣٦	١٣٨
		٪٧٣,٩١	٪٢٦,٠٩	٪١٠٠
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسُكُنُ؟	١٠	١٢٨	١٣٨
		٪٧,٢٥	٪٩٢,٧٥	٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	٨٨	٥٠	١٣٨
		٪٦٣,٧٧	٪٣٦,٢٣	٪١٠٠
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	٥٠	٨٨	١٣٨
		٪٣٦,٢٣	٪٦٣,٧٧	٪١٠٠

ففيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (لا) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٨,٧٠٪، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٤١,٣٠٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتهم. وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى ٧٣,٩١٪ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٢٦,٠٩٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٩٢,٧٥٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٧,٢٥٪، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث يسكنون، أجاب ٦٣,٧٧٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٣٦,٢٣٪، أن الوصُول إليها غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وأما عن سهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم، فقد أجاب ٦٣,٧٧٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية، أي ما نسبته ٣٦,٢٣٪ من الطلبة المشاركين أن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

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

تفاوتت إجابات الطلبة المشاركين في هذا الشأن؛ حيث أبدى بعضهم رضًا تامًّا عن البرامج التي يدرسون فيها، ووصف بعضهم تلك التجربة بالجميلة والسعيدة في الوقت نفسه، وعللوا ذلك بالتقدم اللغوي الذي يلاحظونه في كفاءتهم اللغوية منذ التحاقهم بتلك البرامج. وأشار طلبة آخرون إلى أن المعلمين يحرصون كثيرا على مساعدتهم رغم الصعوبات التي يواجهونها في تعلم اللغة العربية، وهو ما عزز رضاهم عن تلك البرامج. في المقابل، أعرب طلبة آخرون عن عدم رضاهم عن أداء البرامج وتجربتهم فيها لعدد من الأسباب، منها: ارتفاع تكلفتها؛ مما يجعل استمرارهم فيها تحديًا كبيرا. وأفاد آخرون أن طبيعة التدريس في بعض البرامج تجعلها مملّة في أحيان كثيرة. ولاحظ بعضهم أن البرامج لا تحقق لهم المستوى اللغوي الذي يطمحون له؛ ولذا فهم ليسوا راضين عن تجربتهم فيها. وأفاد بعض الطلبة، لا سيما الذين التحقوا بالبرامج مؤخرًا، أن الحكم على البرامج لا يزال مبكرًا بالنسبة إليهم؛ ولذا فأي حكم يعبرون عنه بشأنها لن يكون دقيقا.

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

ذكر الطلبة المشاركون عددًا من التجارب الإيجابية التي مروا بها، ومنها تعلم القراءة والكتابة، والقدرة على فهم النصوص المكتوبة بالعربية بسهولة. ومنها كذلك التفاعل الاجتماعي الذي تتيحه البرامج وتكوين الصداقات، وهذا من الأمور التي يحرص عليها القائمون على تلك البرامج. وتحدث طلبة آخرون عن الأنشطة الثقافية التي تقيمها البرامج باستمرار على هامش الدروس، ورأوا فيها تجارب فريدة مرّوا بها. ويعتقد بعضهم أن تلك الأنشطة الثقافية كانت وسيلة جيدة توظفها البرامج لتعرّف الطلبة بثقافة العرب وعاداتهم، وقد أسهم ذلك في رأيهم في أمرين: تطوير مستواهم اللغوي، وتعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

تفاوتت إجابات الطلبة المشاركين في هذا الصدد؛ فقد أفاد بعضهم أن التفاعل بينهم وبين معلميهم رائع وجيد، فالمعلمون قريبون منهم، ويحرصون على تشجيعهم ودعمهم لتحقيق أهدافهم اللغوية والأكاديمية. وأشار بعضهم، لا سيما صغار السن منهم، أن التفاعل بينهم وبين معلميهم كعلاقة الآباء بأبنائهم، فهم يحرصون على دعمهم علميّا وتربويّا. ومن الطلبة من وصف التفاعل بينهم وبين معلميهم بأنه عادي جدا، لكنه ليس سيئًا، ويعتقد آخرون أن ذلك التفاعل يمكن أن يتطور ويتحسن بمرور الوقت. لكنهم أكدوا أن المعلمين يحرصون على دعمهم بشكل عام، وأنهم يظهرون ذلك في كل الأوقات.

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

ذكر بعض المشاركين على أن المناهج لا تتوافق مع أهدافهم واحتياجاتهم، لكنهم اختلفوا في تفسير أسباب ذلك. فقد ذكر بعضهم أن المناهج في تلك البرامج لا تقدم لهم سوى الحد الأدنى من الكفاءة اللغوية؛ ولذا فهي بحاجة إلى مزيد من المحتوى اللغوي، لا سيما لطلبة المستويات المتقدمة. ولاحظ طلبة آخرون، لا سيما طلبة المرحلة الجامعية، أن المناهج لا تتوافق مع أهدافهم الأكاديمية والمرحلة الدراسية التي هم فيها. وذكر بعضهم أن المناهج تفتقر إلى المحتوى الثقافي الذي يرونه مهمّا، وأن تقديم ذلك المحتوى الثقافي يقتصر على الأنشطة الثقافية التي تنظمها بعض البرامج، لكنها غير كافية. وهناك فئة من الطلبة أفادوا أن المناهج ما زالت تعاني فقرًا كبيرًا في المحتوى الديني المرتبط بتعلم اللغة العربية، لذلك فهم يرون أهمية إدراج مواد إسنادية ضمن البرامج لتعزيز هذا الجانب. ومن الطلبة كذلك من أشاروا إلى أن المناهج صممت للدارسين الذين لديهم خلفية عربية، وأما بالنسبة إلى الناطقين بغير العربية؛ فالمواد في وضعها الحالي صعبة، ولا تلبي احتياجاتهم.

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

أفاد معظم الطلبة المشاركين أن لديهم رغبة في التعرف على ثقافات البلدان الناطقة بالعربية، وخصوصا منها العادات والتقاليد، والجوانب الأدبية، وحدد بعضهم ثقافات بلاد عربية بعينها. وأعرب بعضهم عن رغبتهم في التعرف على التاريخ العربي الإسلامي وارتباطه باللغة العربية. وأما عن مدى إسهام البرامج التي يدرسون فيه ذلك، فقد أشار كثير منهم إلى أن المناهج بمحتواها الحالي لا يمكنها تحقيق تلك الأهداف، وأن معرفتهم البسيطة في تلك الجوانب هي نتاج ما تقدمه بعض البرامج من أنشطة ثقافية واجتماعية، وربما بعض الجهود الفردية التي يبذلها بعض المعلمين.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في ألمانيا

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٣٤ مدرسا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في ألمانيا، وتمثل نسبة الذكور منهم ٦١,٧٦٪، في حين يمثل الإناث ٣٨,٢٤٪. وتتراوح أعمار النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم التعليمي ما بين ٣١ و٤٠ عامًا أو ما بين ٤١ و٥٠ عاما، بنسبة متساوية قدرها ٣٨,٢٤٪، تليهم فئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ عاما، بنسبة ١٤,٧١٪، فالفئة العمرية التي تتراوح بين ٢٤ و٣٠ عاما، بنسبة ٥,٨٨٪، وكانت الفئة الأقل لمن أعمارهم تقل عن ٢٤ عاما، بنسبة ٢,٩٤٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي فأغلب المدرسين ونسبتهم ٥٥,٨٨٪، يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم فئة من يحملون شهادة الدكتوراه بنسبة ٢٠,٥٩٪، ثم فئة الذين يحملون شهادة الماجستير أو الدبلوم العالي بنسبة متساوية، قدرها ١١,٧٦٪ لكل منهما. ومن الملاحظ أن ٦١,٧٦٪ من المدرسين المشاركين من يحملون الجنسية الألمانية، تليهم فئة الذين يحملون الجنسية السورية بنسبة ٢٠,٥٩٪. وتظهر الدراسة كذلك أن ٥٥,٨٨٪ من هؤلاء بلدهم الأصلي هو سوريا، فيما ترجع أصول النسبة الباقية إلى: فلسطين بنسبة ١١,٧٦٪، ومصر والعراق والمغرب بنسبة متساوية قدرها ٥,٨٨٪. واللغة العربية هي لغة النسبة الكبرى من المعلمين، وقدرها ٨٨,٢٤٪، تليها نسبة قدرها ٥,٨٨٪ لغتهم الأولى هي الكردية. وتبيّن الدراسة كذلك أن ٦٤,٧١٪ من المدرسين المشاركين يحملون شهادة علمية في تخصص اللغة العربية، مقابل ٣٥,٢٩٪ منهم ليس لديهم مؤهل علمي في هذا التخصص. وفي الجدول (١,١٨) التالي تفصيل لهذه الخصائص:

الجدول ١٠,١٨: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

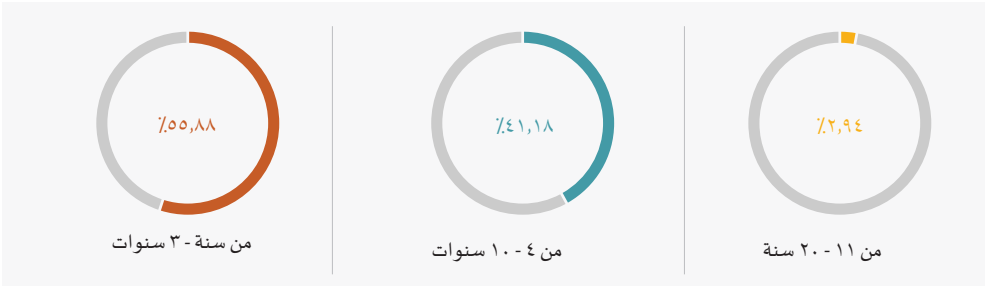
الجنس	ذكر	١٣	٪٣٨,٢٤
	أنثى	٢١	٪٦١,٧٦
	الإجمالي	٣٤	٪١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	١	٪٢,٩٤
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٢	٪٥,٨٨
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	١٣	٪٣٨,٢٤
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	١٣	٪٣٨,٢٤
	أكثر من ٥٠ عامًا	٥	٪١٤,٧١
	الإجمالي	٣٤	٪١٠٠

المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	٤	٪ ١١,٧٦
	بكالوريوس	١٩	٪ ٥٥,٨٨
	ماجستير	٤	٪ ١١,٧٦
	دكتوراه	٧	٪ ٢٠,٥٩
	الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠
الجنسية	ألمانيا	٢١	٪ ٦١,٧٦
	سوريا	٧	٪ ٢٠,٥٩
	المغرب	٢	٪ ٥,٨٨
	الأردن	١	٪ ٢,٩٤
	فلسطين	١	٪ ٢,٩٤
	مصر	١	٪ ٢,٩٤
	اليمن	١	٪ ٢,٩٤
	الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠
البلاد الأصلية	سوريا	١٩	٪ ٥٥,٨٨
	فلسطين	٤	٪ ١١,٧٦
	مصر	٢	٪ ٥,٨٨
	العراق	٢	٪ ٥,٨٨
	المغرب	٢	٪ ٥,٨٨
	ألبانيا	١	٪ ٢,٩٤
	أذربيجان	١	٪ ٢,٩٤
	الأردن	١	٪ ٢,٩٤
	اليمن	١	٪ ٢,٩٤
	الأردن	١	٪ ٢,٩٤
	الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠
اللغة الأم	اللغة العربية	٣٠	٪ ٨٨,٢٤
	اللغة الكردية	٢	٪ ٥,٨٨
	اللغة الأذربيجانية	١	٪ ٢,٩٤
	اللغة البولندية	١	٪ ٢,٩٤
	الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	١٢	٪ ٣٥,٢٩
	نعم	٢٢	٪ ٦٤,٧١
	الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

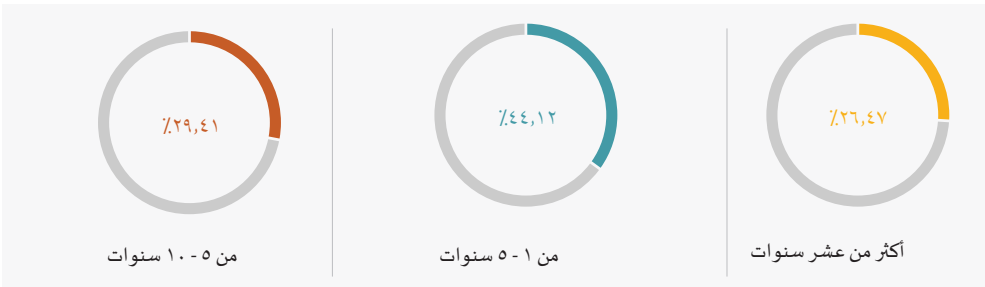
في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصْد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان بالنتائج التي تم رصْدُها:

الشكل ٥,١٨: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة



تبين الدراسة أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٥٥,٨٨٪، تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة من سنة إلى ٣ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ٤ و١٠ سنوات، بنسبة ٤١,١٨٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و٢٠ عاما، بنسبة ضئيلة قدرها ٢,٩٤٪.

الشكل ٦,١٨: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



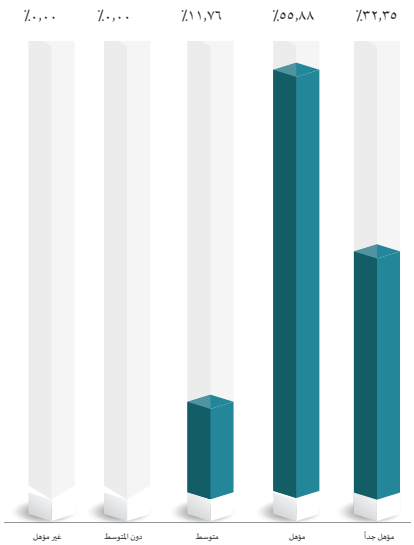
وأما عن عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من مدرسي العربية لغة ثانية في ألمانيا، وقدرها ٤٤,١٢٪، لديهم خبرة في المجال تتراوح بين سنة واحدة و٥ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٢٩,٤١٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين ٥ و١٠ سنوات، ونسبة أخرى قدرها ٢٦,٤٧٪ لمن تزيد خبرتهم في المجال عن ١٠ سنوات.

الجدول ١١,١٨: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢١	٪ ٦١,٧٦
نعم	١٣	٪ ٣٨,٢٤
الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠

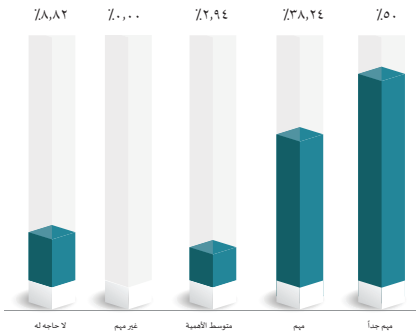
وتبيّن نتائج الدراسة كذلك أن ٦١,٧٦٪ من المعلمين المستهدفين لم يسبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٣٨,٢٤٪ منهم سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧,١٨: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



وتبيّن نتائج الدراسة أن ٥٥,٨٨٪ من المعلمين المستهدفين يرون أنهم «مؤهلون» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٣٢,٣٥٪ يرون أنهم «مؤهلون جدا» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ١١,٧٦٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» لهذه الوظيفة.

الشكل ٨,١٨: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في ألمانيا يرون أن ذلك أمر «مهم جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٨,٢٤٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهمّ»، فيما رأى ٨,٨٢٪ منهم أن ذلك الأمر لا حاجة لهم به.

الجدول ١٢,١٨: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

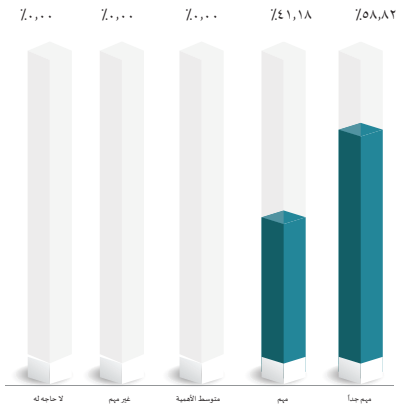
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢٠	٪ ٥٨,٨٢
نعم	١٤	٪ ٤١,١٨
الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أن ٥٨,٨٢٪ من المدرسين المشاركين لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن ٤١,١٨٪ منهم سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك الحلقات أو الدورات.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

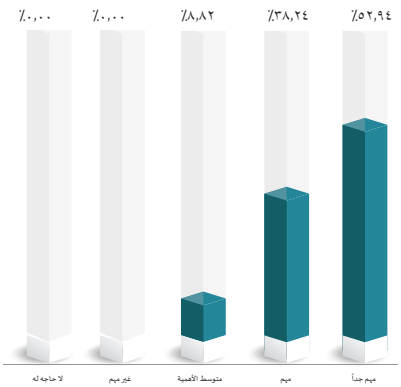
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ٩,١٨: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



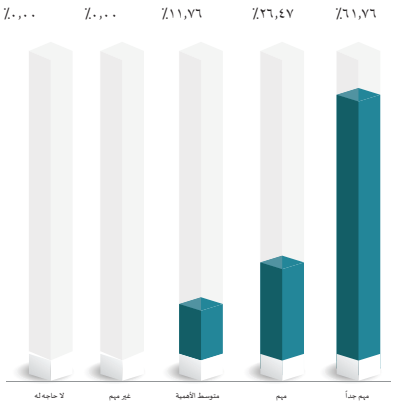
تبيّن نتائج الدراسة أن أغلب المدرسين المستهدفين، ونسبتهم ٥٨,٨٢٪، يرون أن معرفة طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جدا»، فيما رأى البقية، ونسبتهم ٤١,١٨٪، أنها «مهمّة».

الشكل ١٠,١٨: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



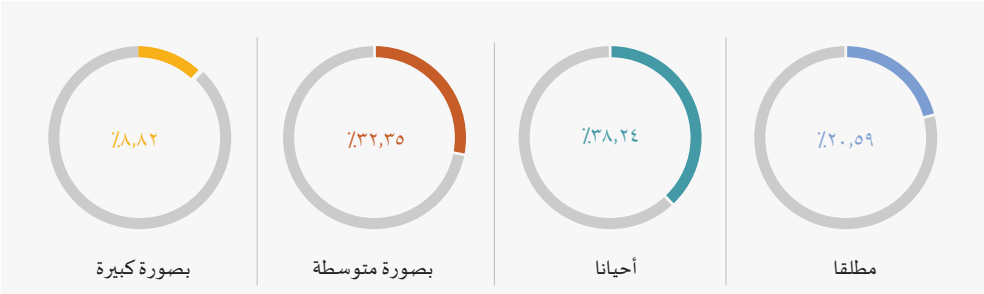
وأما عن جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٥٢,٩٤٪، أنها «مهمة جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٨,٢٤٪ يرون أنها «مهمة».

الشكل ١١,١٨: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من المدرسين المستهدفين، وقدرها ٦١,٧٦٪، يرون أن ذلك «مهمّ جدا»، تليهم نسبة قدرها ٢٦,٤٧٪ يرون أنها «مهمة»، فيما ترى نسبة أخرى قدرها ١١,٧٦٪ أن ذلك أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١٢,١٨: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٢,١٨) أن ٣٨,٢٤٪ من المدرسين المشاركين يفعلون ذلك «أحيانا»، تليهم نسبة قدرها ٣٢,٣٥٪ منهم يستعينون بها «بدرجة متوسطة»، فنسبة أخرى قدرها ٢٠,٥٩٪ منهم لا يستعينون بها «مطلقًا»، فنسبة أخيرة قدرها ٨,٨٢٪ منهم يستعينون بها بدرجة «كبيرة».

الجدول ١٣,١٨: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٨	٪ ٢٣,٥٣
نعم	٢٦	٪ ٧٦,٤٧
الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠

توضح البيانات في الجدول (١٣,١٨) أن نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين قدرها ٧٦,٤٧٪ يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ٢٣,٥٣٪ منهم لا يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٤,١٨: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٠	٪ ٠,٠٠
نعم	٣٤	٪ ١٠٠
الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات أيضًا أن جميع المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس.

الجدول ١٥,١٨: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪ ٨,٨٢
نعم	٣١	٪ ٩١,١٨
الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٥,١٨) أن ٩١,١٨٪ من المدرسين يستخدمون إستراتيجية لعب الأدوار في أثناء التدريس، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٨,٨٢٪.

الجدول ١٦,١٨: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪ ١١,٧٦
نعم	٣٠	٪ ٨٨,٢٤
الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن تلك العملية ممارسة شائعة جدًّا لديهم؛ حيث يلجأ إليها ٨٨,٢٤٪ منهم، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١١,٧٦٪.

الجدول ١٧,١٨: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪ ٨,٨٢
نعم	٣١	٪ ٩١,١٨
الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٧,١٨) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في دروسهم مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٩١,١٨٪، فيما هي ليست كذلك بالنسبة إلى ٨,٨٢٪ منهم.

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

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١	٪ ٢,٩٤
نعم	٣٣	٪ ٩٧,٠٦
الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠

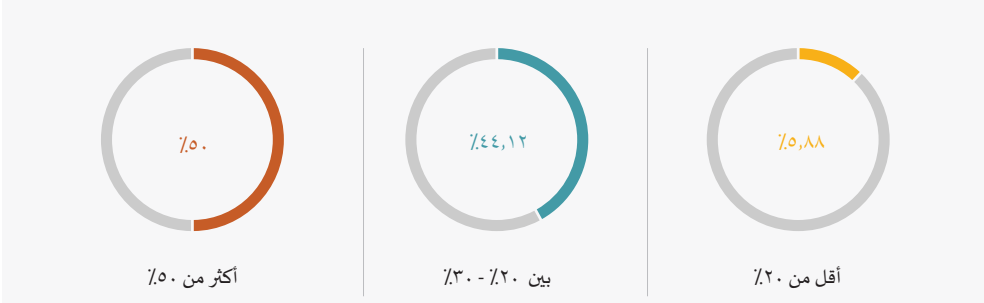
ويتبين أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٩٧,٠٦٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا تفعل ذلك نسبة قليلة منهم، وقدرها ٢,٩٤٪.

الجدول ١٩,١٨: مدى دمج إستراتيجيّات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪ ١٤,٧١
نعم	٢٩	٪ ٨٥,٢٩
الإجمالي	٣٤	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٩,١٨) أن ٨٥,٢٩٪ من المدرسين المشاركين يطبقون إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، في حين لا تستخدمها النسبة الباقية، وقدرها ١٤,٧١٪.

الشكل ١٣,١٨: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٣,١٨) أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٤٤,١٢٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ و٣٠٪ من الحصة التدريسية.

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

في هذا الجزء من الدراسة سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبتهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهام الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (٢٠,١٨) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ٢٠,٩: 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	٢٠	٣	٢	.	٣٤	٤,٠٦	٠,٥٨	٠,٧٦	٨١,١٨٪	٨,٠٧	أوافق
		٢٦,٤٧٪	٥٨,٨٢٪	٨,٨٢٪	٥,٨٨٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعَّال وسهل.	٨	٢١	٢	٢	١	٣٤	٣,٩٧	٠,٧٩	٠,٨٩	٧٩,٤١٪	٦,٣٥	أوافق
		٢٣,٥٣٪	٦١,٧٦٪	٥,٨٨٪	٥,٨٨٪	٢,٩٤٪	١٠٠٪						
٣	التواصُل مع الطلبة فعَّال وسهل.	٤	٢٢	٥	٣	.	٣٤	٣,٧٩	٠,٥٨	٠,٧٦	٧٥,٨٨٪	٦,١	أوافق
		١١,٧٦٪	٦٤,٧١٪	١٤,٧١٪	٨,٨٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيّة.	٢	١٩	٨	٤	١	٣٤	٣,٥	٠,٧٨	٠,٨٨	٧٠٪	٣,٣	أوافق
		٥,٨٨٪	٥٥,٨٨٪	٢٣,٥٣٪	١١,٧٦٪	٢,٩٤٪	١٠٠٪						
٥	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافيَّة عليهم.	١	١٩	٦	٦	٢	٣٤	٣,٣٢	٠,٩٨	٠,٩٩	٦٦,٤٧٪	١,٩	محايد
		٢,٩٤٪	٥٥,٨٨٪	١٧,٦٥٪	١٧,٦٥٪	٥,٨٨٪	١٠٠٪						
٦	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة.	٢	١٥	٦	١١	.	٣٤	٣,٢٤	٠,٩٤	٠,٩٧	٦٤,٧١٪	١,٤١	محايد
		٥,٨٨٪	٤٤,١٢٪	١٧,٦٥٪	٣٢,٣٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٧	تُلبّي الموارد والمواد التعليميَّة احتياجاتي التدريسية.	١	١٨	٥	٧	٣	٣٤	٣,٢١	١,١٦	١,٠٨	٦٤,١٢٪	١,١١	محايد
		٢,٩٤٪	٥٢,٩٤٪	١٤,٧١٪	٢٠,٥٩٪	٨,٨٢٪	١٠٠٪						
٨	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	٣	١٦	٢	١١	٢	٣٤	٣,٢١	١,٣٤	١,١٦	٦٤,١٢٪	١,٠٤	محايد
		٨,٨٢٪	٤٧,٠٦٪	٥,٨٨٪	٣٢,٣٥٪	٥,٨٨٪	١٠٠٪						
٩	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ.	١	١٤	٣	١٢	٤	٣٤	٢,٨٨	١,٣٤	١,١٦	٥٧,٦٥٪	-٠,٥٩	محايد
		٢,٩٤٪	٤١,١٨٪	٨,٨٢٪	٣٥,٢٩٪	١١,٧٦٪	١٠٠٪						
١٠	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	٣	٨	٨	٩	٦	٣٤	٢,٧٩	١,٥٢	١,٢٣	٥٥,٨٨٪	-٠,٩٧	محايد
		٨,٨٢٪	٢٣,٥٣٪	٢٣,٥٣٪	٢٦,٤٧٪	١٧,٦٥٪	١٠٠٪						

ففيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٨,٨٢٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٦,٤٧٪ «يوافقون بشدة «على ذلك، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٦، بانحراف معياري قدره ٠,٧٦، وبنسبة إجماع قدرها ٨١,١٨٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد لهذه العيِّنة هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالا وسهلا، تبين نتائج الدراسة أن ٦١,٧٦٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، و٢٣,٥٣٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٧، بانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وبنسبة إجماع قدرها ٧٩,٤١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعَّالًا وسهلًا»، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦٤,٧١٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ١٤,٧١٪ منهم «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٩، بانحراف معياري قدره ٠,٧٦، وبنسبة إجماع قدرها ٧٥,٨٨٪؛ 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 ٥٥,٨٨٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٣,٥٣٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة قدرها ١١,٧٦٪ منهم أجابوا بـ«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥، بانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وبنسبة إجماع قدرها ٧٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الموافقة» بنسبة ٥٥,٨٨٪، تليها الإجابتان «محايد» و «لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ١٧,٦٥٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٢، بانحراف معياري قدره ٠,٩٩، وبنسبة إجماع قدرها ٦٦,٤٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصا تطويرية مفيدة، فقد جاءت إجابات ٤٤,١٢٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣٢,٣٥٪ أجابوا بـ«لا أوافق»، فنسبة قدرها ١٧,٦٥٪ منهم أجابوا بـ«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٤، بانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤,٧١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٥٢,٩٤٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٠,٥٩٪ أجابوا بـ «لا أوافق»، فنسبة منهم قدرها ١٤,٧١٪ أجابوا بـ«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢١، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤,١٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما عن الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة وما إذا كانت تلبي احتياجاتهم التدريسية، فقد أجاب ٤٧,٠٦٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، وأجاب ٣٢,٣٥٪ منهم بـ«لا أوافق»، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢١، بانحراف معياري قدره ١,١٦، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤,١٢٪؛ 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 ٤١,١٨٪ بـ«أوافق»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٥,٢٩٪ أجابوا بـ«لا أوافق»، فنسبة منهم قدرها ١١,٧٦٪ أجابوا بـ«لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٨٨، بانحراف معياري قدره ١,١٦، وبنسبة إجماع قدرها ٥٧,٦٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، فإن نتائج الدراسة تبيّن أن ٢٦,٤٧٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ«لا أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٣,٥٣٪ أجابوا بـ«محايد» و«أوافق»، فنسبة منهم قدرها ١٧,٦٥٪ أجابوا بـ«لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧٩ بانحراف معياري قدره ١,٢٣، وبنسبة إجماع قدرها ٥٥,٨٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين:

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

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

ذكر المعلمون المشاركون أنهم يستخدمون عددًا من طرائق التدريس، ومنها: الطريقة الاستقرائية، لا سيما في مواد القواعد والصرف؛ ومنها الطريقة التفاعلية التي تعتمد على الحوار والنقاش والأنشطة التي تركز على استخدام اللغة عمليّا وليس على معرفة القواعد؛ ومنها كذلك إستراتيجية لعب الأدوار بين الدارسين، والألعاب اللغوية، لا سيما مع المتعلمين الصغار. وأشار بعض المعلمين إلى أنهم يستخدمون كثيرا من الطرق التقليدية، كالطريقة السمعية الشفهية، والترجمة. وأما عن التقنية، فقد أشار كثير من المعلمين إلى أنهم يوظفونها جيّدًا داخل الفصول الدراسية وخارجها، وكذلك الوسائل التقنية الأساسية والسبورة الذكية في أثناء شرح الدروس. وذكر بعضهم أنهم يستخدمون بعض المنصات التعليمة المساعِدة، وبعض أنظمة إدارة التعلم

لإدارة الفصول الدراسية. ولاحظ بعض المعلمين أنهم يواجهون صعوبة في ذلك بسبب تجربتهم المتواضعة مع التكنولوجيا، لكنهم أقرُّوا بضرورة تطوير معارفهم في هذا الجانب.

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

أشار بعض المعلمين إلى أنهم يحرصون في أثناء التدريس على عدم استخدام لغات وسيطة غير العربية، لكن أكثرهم أشاروا إلى حضور اللغة الألمانية لغةً وسيطةً في دروس اللغة العربية، لكن بدرجات متفاوتة بينهم. فبعضهم يستخدمون اللغة الألمانية بنسبة لا تتجاوز ٣٠٪ من مدة الحصة الدراسية، وبعضهم يستخدمونها متى ما دعت الحاجة إليها، وخصوصا حين يواجه الدارسون صعوبات في فهم بعض القواعد أو المفردات الصعبة. وهناك فئة من المعلمين المشاركين أقرُّوا بأن اللغة الألمانية لغةً وسيطة هي السائدة في دروسهم مع الطلبة الأطفال، ثم يقل استخدامها تدريجيا كلما تقدم الدارسون في مستوياتهم اللغوية.

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

أشار المعلمون المشاركون إلى عدد من التحديات التي تواجههم في برامج اللغة العربية، ومنها: نقص الدعم المالي، ونقص الموارد التعليمية، لا سيما الكتب الدراسية. وأشار بعضهم إلى أن برامج اللغة العربية ينقصها التنوع في طبيعة المحتوى الدراسي المقدم للطلبة. ومن التحديات التي أشاروا إليها كذلك غياب التنوع في أساليب طرائق التدريس، لا سيما طرائق تدريس العربية لغة أجنبية. ولاحظ بعضهم أن كثيرًا من البرامج لا تراعي المستويات العمرية للدارسين، وأن البيئة التي تمكن الدارسين من تطبيق ما تعلموه غير موجودة، بحيث ينحصر حضور اللغة العربية داخل المؤسسات، يضاف إلى ذلك - في رأيهم - أن الدارسين في حالات كثيرة لا يجدون الدعم الكافي من عائلاتهم للاهتمام بدراسة اللغة العربية وممارستها، باعتبار أن اللغة السائدة في كثير من المنازل هي الألمانية، حتى لو كان الأولياء من العرب، وهذا ما يقلل دافعية الطلبة للاهتمام باللغة العربية.

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

قدم المدرسون المشاركون في هذا الشأن عددًا من المقترحات، ومن أهمها: ضرورة إنشاء جمعيات لتنشيط التواصل بين المعلمين، وإقامة الندوات والمؤتمرات السنوية وورشات العمل؛ ليفيد المعلمون من تجارب بعضهم البعض، وكذلك إتاحة الفرص لتعزيز التكوين العلمي لكثير من المعلمين، لا سيما في ما يتعلق بتعليم العربية لغة أجنبية. وأعرب المدرسون عن اعتقادهم بأن كثيرا منهم بحاجة إلى دورات تدريبية تطويرية، سواء في ألمانيا أو في البلدان المعنيّة بتعليم اللغة

العربية. وأشار بعضهم كذلك إلى ضرورة الاهتمام بتطوير المناهج وتمكين المعلمين من تصميم البرامج المناسبة للدارسين، والتعاون بين المؤسسات لتطوير تعليم اللغة العربية في ألمانيا بدلًا من الجهود الفردية التي تغلب على كثير من البرامج في الفترة الحالية.

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

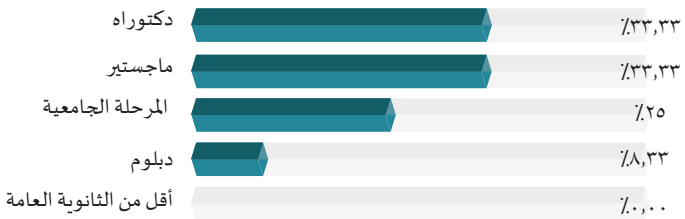
أبدى بعض المعلمين المشاركين رضاهم عن المحتوى التعليمي الذي تقدمه البرامج، لكن أكثرهم أشاروا إلى أن محتوى البرامج لا يخدم الدارسين بمختلف فئاتهم، فبعض المؤسسات لديها برامج تناسب الأطفال فقط، وبعضها لديها برامج تناسب فئات أخرى من الدارسين. ولاحظ بعضهم أن السمة الغالبة على كثير من البرامج أنها لا تركز على تسلسل المحتوى اللغوي بحسب تقدُّم الدارسين في كفاءتهم اللغوية. ولهذا السبب يعتقد بعضهم أن المناهج والمحتوى اللغوي المقدم في كثير من البرامج قد يكون مرضيًا إذا اعتبرنا أنه يحقق للدارسين الحد الأدنى من الكفاءة اللغوية؛ وذلك لأن الاهتمام الأكبر موجّه نحو تعليم المبادئ والأساسيات، لكنه لا يخدم الدارسين في المستويات المتقدمة، وهذا ينعكس على مستواهم اللغوي بشكل عام حتى بعد التخرج.

خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ألمانيا:

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، التقينا بمديري ١٢ مؤسسة من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ألمانيا، وبدأنا بتحديد خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال. وفي الفقرات التالية بيان بالنتائج التي تم رصْدُها:

الشكل ١٤،١٨: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



فمن حيث المؤهل الدراسي، تظهر الدراسة أن نسبة متساوية من المديرين المستهدفين، وقدرها ٣٣,٣٣٪، يحملون شهادة الدكتوراه، أو شهادة الماجستير، ونسبة أخرى منهم، وقدرها ٢٥٪، يحملون شهادة البكالوريوس.

الجدول ٢١,١٨: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
التربية	٣	٪ ٢٥
الأدب العربي	٢	٪ ١٦,٦٧
إدارة أعمال	٢	٪ ١٦,٦٧
التأهيل التربوي	١	٪ ٨,٣٣
الاستشراق	١	٪ ٨,٣٣
الفقه الإسلامي	١	٪ ٨,٣٣
الهندسة الكهربية	١	٪ ٨,٣٣
اللغويات	١	٪ ٨,٣٣
الإجمالي	١٢	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٢٥٪ منهم متخصصون في علوم التربية، تلهم نسبة متساوية قدرها ١٦,٦٧٪ تخصصهم في كل من الأدب العربي وإدارة الأعمال، فنسبة أخرى متساوية قدرها ٨,٣٣٪ تخصصهم في التأهيل التربوي، أو الاستشراق، أو الفقه الإسلامي، أو الهندسة الكهربائية، أو اللغويات.

الجدول ٢٢,١٨: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغة	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الألمانية	١٢	٪ ١٠٠
اللغة الإنجليزية	١١	٪ ٩١,٦٧
اللغة العربية	٥	٪ ٤١,٦٧
اللغة الفرنسية	٢	٪ ١٦,٦٧
اللغة الفارسية	٢	٪ ١٦,٦٧
اللغة اللاتينية	١	٪ ٨,٣٣
اللغة التركية	١	٪ ٨,٣٣

وأما عن اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في ألمانيا، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميعهم يتقنون اللغة الألمانية، و ٩١,٦٧٪ منهم يتقنون الإنجليزية، في حين يتقن ٤١,٦٧٪ منهم اللغة العربية، و١٦,٦٧٪ منهم كلًّا من اللغتين الفرنسية والفارسية، تليهم نسبة قدرها ٨,٣٣٪ يتقنون اللغة اللاتينية أو التركية.

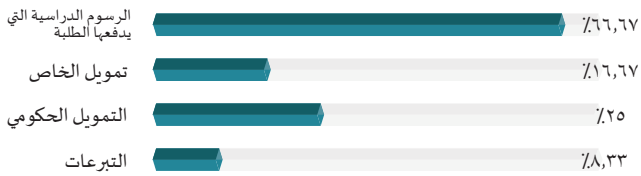
الشكل ١٥,١٨: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

وأما عن سنوات الخبرة في إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٤١,٦٧٪ من المديرين المشاركين لديهم خبرة في المجال تزيد على سبع سنوات، تليها نسبة منهم قدرها ٣٣,٣٣٪ تتراوح خبرتهم في المجال بين ٤ إلى ٧ سنوات، فنسبة منهم قدرها ٢٥٪ تقل خبرتهم في المجال عن ٤ سنوات.

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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

الشكل ١٦,١٨: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في ألمانيا، تظهر الدراسة أن ٦٦,٦٧٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد أساسا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، أو على التمويل الحكومي بالنسبة إلى ٢٥٪ من المؤسسات، فيما تعتمد ١٦,٦٧٪ منها على تمويل خاص، وتعتمد ٨,٣٣٪ منها على التبرعات.

الجدول ٢٣,١٨: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
أكثر من ٥٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٪ ٠,٠٠
٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٪ ٠,٠٠
١٠٠,٠٠٠ دولار - ٢٠٠,٠٠٠ دولار	٥	٪ ٤١,٦٧
٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار	١	٪ ٨,٣٣
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	٦	٪ ٥٠
الإجمالي	١٢	٪ ١٠٠

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية تُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي في رأي ٥٠٪ من مديري المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في ألمانيا، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ١٠٠ ألف و٢٠٠ ألف دولار أمريكي في رأي ٤١,٦٧٪ منهم ويرى ٨,٣٣٪ منهم أنها تتراوح ما بين ٥٠ ألف و١٠٠ ألف دولار.

الجدول ٢٤,١٨: البرامج المجانيَّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
مجاني	٥	٪ ٤١,٦٧
مدفوع	٧	٪ ٥٨,٣٣
الإجمالي	١٢	٪ ١٠٠

وتوضح نتائج الدراسة أن ٥٨,٣٣٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في ألمانيا تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، في حين أن الدراسة مجانية في ٤١,٦٧٪ من تلك المؤسسات.

الجدول ٢٥,١٨: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
مجاني	٧	٪ ٥٨,٣٣
مدفوع	٥	٪ ٤١,٦٧
الإجمالي	١٢	٪ ١٠٠

ويتضح من الدراسة كذلك أن خطة الدفع بالتقسيط متاحة في ٥٨,٣٣٪ من المؤسسات، في حين أنها غير متاحة في ٤١,٦٧٪ من المؤسسات.

الشكل ١٧,١٨: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج

وأما عن كيفية معالجة المدفوعات، فتظهر الدراسة أنها تتم عن طريق التحويل المصرفي في ٥٨,٣٣٪ من المؤسسات المشاركة، وعن طريق الدفع الشخصي في٣٣,٣٣ ٪ منها، وعن طريق الدفع الإلكتروني في١٦,٦٧ ٪ منها.

الشكل ١٨,١٨ : المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج

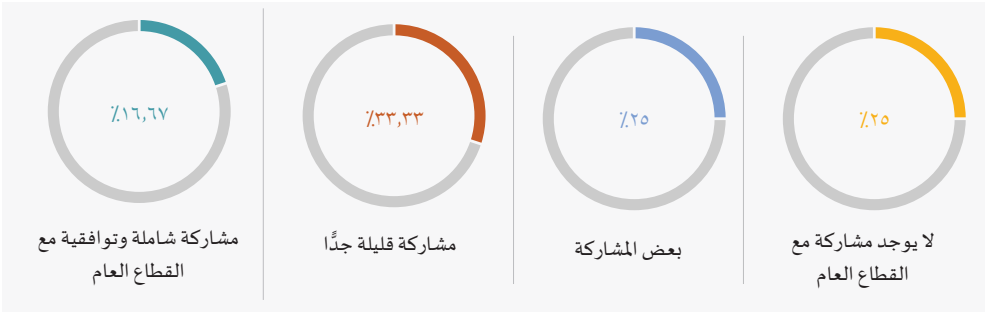
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٨٣,٣٣٪ من مؤسسات تعليم العربية في ألمانيا لا تقدم أي دعم ماليّ، في مقابل ٨,٣٣٪ منها لديها برامج مساعدات ماليّة، أو مِنَح ماليّة.

الجدول ٢٦,١٨: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

الإجابة	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
نعم	٠	٪ ٠,٠٠
لا	١٢	٪ ١٠٠
الإجمالي	١٢	٪ ١٠٠

يتضح من نتائج الدراسة أن جميع مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ألمانيا ليس لديها أي شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي لطلبة برنامج اللغة العربية.

الشكل ١٩,١٨: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن ٣٣,٣٣٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم يحظى بمشاركة قليلة جدًّا من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٢٥٪ منهم أنهم يتلقّوْن بعض المشاركة من القطاع العام، ويرى ٢٥٪ منهم كذلك أنه لا توجد مشاركة مع القطاع العام، في حين يرى ١٦,٦٧٪ منهم أنها «مشاركة شاملة وتوافقية» مع القطاع العام.

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

الجدول ٢٧,١٨: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٢	٪ ١٦,٦٧
لا	١٠	٪ ٨٣,٣٣
الإجمالي	١٢	٪ ١٠٠

حيث تبيّن نتائج الدراسة أن ٨٣,٣٣٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في ألمانيا لا توفر برامج انغماس لغوي لطلبتها، في مقابل ١٦,٦٧٪ منها توفر لطلبتها تلك البرامج. وتبين الدراسة أيضًا أن جميع برامج الانغماس اللغوي المتاحة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في ألمانيا بمقابل مدفوع يتحمله الطالب، وأن ٥٠٪ من برامج الانغماس اللغوي المتاحة توفر سكنًا خاصًا للطلبة خلال البرنامج.

الجدول ٢٨,١٨: الدول التي تتعاون معها البرامج في برامج الانغماس اللغوي

الدولة	النسبة المئوية
المغرب	٪ ٢٠
الأردن	٪ ٢٠
مصر	٪ ٢٠
اليمن	٪ ٢٠
أمريكا	٪ ٢٠

مثلما يظهر من الجدول (٢٨,١٨)، فإن البلدان التي تستقبل طلبة برامج الانغماس اللغوي هي المغرب والأردن ومصر واليمن والولايات المتحدة.

الجدول ٢٩,١٨: مدة برامج الانغماس اللغوي لدى البرامج

مدة البرنامج	عدد البرامج	النسبة المئوية
أقل من ٣ أشهر	١	٪ ٥٠
٣-٦ أشهر	٠	٪ ٠,٠٠
٦-١٢ شهراً	١	٪ ٥٠
فترة الإجازة الصيفية	١	٪ ٥٠

يبيّن الجدول (٢٩,١٨) أن برامج الانغماس اللغوي المتاحة مدتها تقل عن ٣ أشهر في رأي ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة التي تقدم برامج الانغماس، وأنها تتراوح بين ٦ إلى ١٢ شهرًا في رأي ٥٠٪ منهم، أو هي تتم خلال فترة الإجازة الصيفية في رأي ٥٠٪ منهم كذلك.

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 تفصيل ذلك:

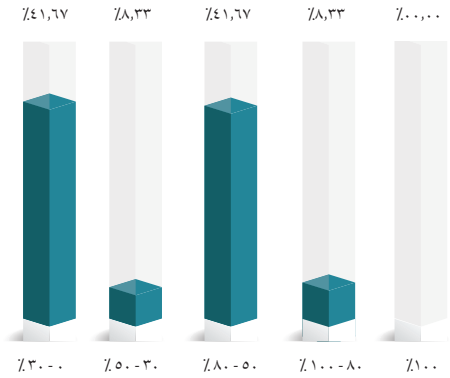
الشكل ٢٠,١٨: معدل التسرب الدراسي في البرامج

توضح نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية أقل من ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ٢٥٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪ من الطلبة، ويرى ٨,٣٣٪ منهم أنها تزيد عن ١٥٪ من الطلبة.

الشكل ٢١,١٨ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج

وأما عن أسباب التسرب في برامج اللغة العربية، فيرى ٥٨,٣٣٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود لأسباب شخصية، ويرى ٤١,٦٧٪ منهم أنها نتيجة لعدم الاهتمام، ويرى ٣٣,٣٣٪ منهم أنها تعود لصعوبات تعليمية يواجهها الطلبة، ويرى ١٦,٦٧٪ منهم أنها مرتبطة بأسباب مالية.

الشكل ٢٢,١٨ : 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 ٥٠٪ و ٨٠٪، أو تقل عن ٣٠٪

من الطلبة، تليها نسبة منهم قدرها ٨,٣٣٪ يقدرونها بما بين ٣٠٪ و ٥٠٪، أو ما بين ٨٠٪ و ١٠٠٪ من الطلبة.

الشكل ٢٣,١٨: الفرص المهنية المتاحة للخريجين

وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برامج اللغة العربية، فتتصدرها الأعمال الحرة في رأي ٦٦,٦٧٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها وظائف الترجمة، والعمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية، والوظائف التعليمية، في رأي ٥٨,٣٣٪ منهم، ثم العمل في المنظمات الدولية في رأي ٤١,٦٧٪ منهم، فالوظائف الدبلوماسية في رأي ٣٣,٣٣٪ منهم، ووظائف القطاع الخاص في رأي ٢٥٪ منهم.

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

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

الجدول ٣٠,١٨: تصورات المديرين بشأن الجوانب الإدارية والتعليمية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٣	٥	٣	١	٠	١٢	٣,٨٣	٠,٨١	٠,٩	٧٦,٦٧٪	٣,٢١	أوافق
		٢٥٪	٤١,٦٧٪	٢٥٪	٨,٣٣٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٠	٨	٤	٠	٠	١٢	٣,٦٧	٠,٢٢	٠,٤٧	٧٣,٣٣٪	٤,٨٩	أوافق
		٠,٠٠٪	٦٦,٦٧٪	٣٣,٣٣٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٢	٤	٦	٠	٠	١٢	٣,٦٧	٠,٥٦	٠,٧٥	٧٣,٣٣٪	٣,٠٩	أوافق
		١٦,٦٧٪	٣٣,٣٣٪	٥٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

٤	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	١	٧	٢	٢	٠	١٢	٣,٥٨	٠,٧٤	٠,٨٦	٧١,٦٧٪	٢,٣٤	أوافق
		٨,٣٣٪	٥٨,٣٣٪	١٦,٦٧٪	١٦,٦٧٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	١	٧	٢	٠	٢	١٢	٣,٤٢	١,٤١	١,١٩	٦٨,٣٣٪	١,٢١	أوافق
		٨,٣٣٪	٥٨,٣٣٪	١٦,٦٧٪	٠,٠٠٪	١٦,٦٧٪	١٠٠٪						
٦	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٢	٥	٢	١	٢	١٢	٣,٣٣	١,٧٢	١,٣١	٦٦,٦٧٪	٠,٨٨	محايد
		١٦,٦٧٪	٤١,٦٧٪	١٦,٦٧٪	٨,٣٣٪	١٦,٦٧٪	١٠٠٪						
٧	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٠	٢	١٠	٠	٠	١٢	٣,١٧	٠,١٤	٠,٣٧	٦٣,٣٣٪	١,٥٥	محايد
		٠,٠٠٪	١٦,٦٧٪	٨٣,٣٣٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٨	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة	٠	٦	٢	٣	١	١٢	٣,٠٨	١,٠٨	١,٠٤	٦١,٦٧٪	٠,٢٨	محايد
		٠,٠٠٪	٥٠٪	١٦,٦٧٪	٢٥٪	٨,٣٣٪	١٠٠٪						
٩	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	٤	٤	٣	١	١٢	٢,٩٢	٠,٩١	٠,٩٥	٥٨,٣٣٪	٠,٣-	محايد
		٠,٠٠٪	٣٣,٣٣٪	٣٣,٣٣٪	٢٥٪	٨,٣٣٪	١٠٠٪						
١٠	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية	٠	٣	٥	٣	١	١٢	٢,٨٣	٠,٨١	٠,٩	٥٦,٦٧٪	٠,٦٤-	محايد
		٠,٠٠٪	٢٥٪	٤١,٦٧٪	٢٥٪	٨,٣٣٪	١٠٠٪						
١١	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	١	٣	٤	١	٣	١٢	٢,٨٣	١,٦٤	١,٢٨	٥٦,٦٧٪	٠,٤٥-	محايد
		٨,٣٣٪	٢٥٪	٣٣,٣٣٪	٨,٣٣٪	٢٥٪	١٠٠٪						
١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة	٠	١	٢	٥	٤	١٢	٢	٠,٨٣	٠,٩١	٤٠٪	٣,٧٩-	لا أوافق
		٠,٠٠٪	٨,٣٣٪	١٦,٦٧٪	٤١,٦٧٪	٣٣,٣٣٪	١٠٠٪						

بينت نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في ألمانيا، وقدرها ٤١,٦٧٪، «يوافقون» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة متساوية قدرها ٢٥٪ منهم «يوافقون بشدة» أو «محايدون» بشأن ذلك. وسجل المتوسط المرجح نسبة ٣,٨٣، بانحراف معياري قدره ٠,٩، وبنسبة إجماع قدرها ٧٦,٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة».

ويظهر من نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى للمديرين المشاركين، وقدرها ٦٦,٦٧٪، «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٣٣,٣٣٪ «محايدون» بشأن ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٦٧، بانحراف معياري قدره ٠,٤٧، وكانت نسبة الاتفاق ٧٣,٣٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة».

وعن مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٣٣,٣٣٪، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة قدرها ١٦,٦٧٪. وقد سجل المتوسط الراجح للسؤال ٣,٦٧، بانحراف معياري قدره ٠,٧٥، ونسبة إجماع قدرها ٧٣,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيِّنة هو «الموافقة».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٥٨,٣٣٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ«أوافق»، وأجابت نسبة منهم متساوية قدرها ١٦,٦٧٪ بـ«لا أوافق» و «محايد». وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٥٨، بانحراف معياري قدره ٠,٨٦، ونسبة إجماع قدرها ٧١,٦٧٪، 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 ٥٨,٣٣٪، تليها الإجابتان «لا أوافق بشدة» و«محايد» بنسبة متساوية قدرها ١٦,٦٧٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٢، بانحراف معياري قدره ١,١٩، ونسبة إجماع قدرها ٦٨,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٤١,٦٧٪ من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في ألمانيا «يوافقون» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ١٦,٦٧٪ «يوافقون بشدة»، أو «محايدون» أو «لا يوافقون بشدة» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٣٣، بانحراف معياري قدره ١,٣١، وكانت نسبة الإجماع ٦٦,٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الحياد».

وأما بخصوص تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت

الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٨٣,٣٣٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ١٦,٦٧٪، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,١٧، بانحراف معياري قدره ٠,٣٧، ونسبة إجماع قدرها ٦٣,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، كانت إجابة النسبة الكبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٥٠٪ بـ«أوافق»، تليها نسبة قدرها ٢٥٪ بـ«لا أوافق»، فنسبة قدرها ١٦,٦٧٪ أجابوا بـ«محايد». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٨، بانحراف معياري قدره ١,٠٤ وبنسبة إجماع قدرها ٦١,٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الحياد».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت كل من الإجابتين «أوافق» و«محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٣,٣٣٪، تليهما الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٥٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٢,٩٢ بانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وبنسبة إجماع قدرها ٥٨,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات 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 «أوافق» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٢٥٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٨٣، بانحراف معياري قدره ٠,٩، وبنسبة إجماع قدرها ٥٦,٦٧٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وأما عن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٣,٣٣٪، تليها الإجابتان «أوافق» و«لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ٢٥٪ لكل منهما. وقد سجل المتوسط المرجح ٢,٨٣، بانحراف معياري قدره ١,٢٨، ونسبة إجماع قدرها ٥٦,٦٧٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في ألمانيا، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤١,٦٧٪، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة قدرها ٣٣,٣٣٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٠٠، بانحراف معياري قدره ٠,٩١، وبنسبة إجماع قدرها ٤٠٪، 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 الشخصية مع عدد من مديري

المؤسسات المستهدفة في هذا التقرير حول عدد من القضايا، وجاءت نتائج تلك المقابلات وفق الآتي:

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

أجمع أعضاء الطاقم الإداري المشاركون على أن الموارد المتاحة لها دور كبير في إدارة البرامج، وأشار أكثرهم إلى أنهم يواجهون صعوبات من هذا الجانب، فبرامج اللغة العربية لا تلقى دعما حكوميا مقارنة باللغات الأخرى؛ ولذا فهي تعتمد في مواردها المالية على رسوم التسجيل والتبرعات. وذكر أكثرهم أن الكتب الدراسية تُستورد أغلبها من خارج ألمانيا؛ ولذا فتكاليفها عالية جدا. ومن التحديات التي يواجهونها أيضًا تطوير مواردهم البشرية، لا سيما المعلمين الذين يحتاج أغلبهم إلى تطوير وتأهيل في مجال تعليم اللغة العربية، لكن الموارد المادية المتاحة لا تسمح بذلك. في المقابل، أفاد بعض مديري المؤسسات الجامعية التي تقدم برامج في اللغة العربية أن الموارد التي لديهم تُعدُّ مناسبة وتلبّي أغلب احتياجاتهم.

ب. بشأن مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في ألمانيا:

اقترح كثيرٌ من المديرين المشاركين ضرورة المبادرة بوضع مناهج دراسية تناسب البيئة المحلية بدل الاعتماد على مناهج مستوردة لا تناسب في الغالب متعلمي العربية في ألمانيا أو حتى الناطقين بغير العربية. وأشاروا إلى ضرورة الحصول على الدعم المادي والأكاديمي من المؤسسات المعنية، والاستفادة من الخبراء والمتخصصين لتقييم برامج اللغة العربية لديهم وتحسينها ورفع مستواها. واقترحوا كذلك تنظيم دروات تدريبية وتطويرية للمعلمين العاملين لديهم. ولاحظ بعضهم أن المؤسسات الحالية، لا سيما التابعة للمراكز الإسلامية، تعد جيدة من حيث الوسائل التعليمية اللازمة، لكنها لا تواكب مقتضيات التعليم الحديث.

ج. بشأن تطلعاتهم المستقبلية حول برامج تعليم العربية في ألمانيا:

تنوعت إجابات المديرين بشأن مستقبل برامج اللغة العربية في ألمانيا؛ إذ ذكر بعضهم أن نظرتهم في هذا الشأن غير متفائلة، فالبرامج لا تتلقّى أي دعم يمكن التعويل عليه، سواء من الداخل أو الخارج؛ ولذا فمستقبل البرامج لا يبعث على التفاؤل في نظرهم. وذكر بعضهم أن تطلعاتهم بشأن برامج اللغة العربية مرهونة بما يحصلون عليه من دعم من العالم العربي، بل إن ذلك أصبح ضرورة ملحّة. ولذا فهم يأملون في تجاوُب بعض المجامع والمؤسسات الناشئة في بعض الدول العربية، ويؤمنون بأن التعاون معها سيحقق كثيرا من تطلعاتهم حول مستقبل برامج اللغة العربية في ألمانيا.

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

يرى أعضاء الطاقم الإداري المشاركون أن هناك حاجة ملحَّة للتنسيق بين الجهات الحكومية في ألمانيا وبرامج اللغة العربية لتنظيم هذه البرامج ودعمها مادِّيًّا ولوجستيًّا. وأما المؤسسات الخارجية، فيرون أن ثمة فرصًا كثيرة للتنسيق معها، ومنها الدعم المادي، وتوفير المناهج المناسبة، وتأهيل المعلمين عبر دورات قصيرة لتطوير مهاراتهم التدريسية. ومن أوجه التنسيق المناسبة بين برامج اللغة العربية في ألمانيا والمؤسسات الخارجية المعنية، اقترح بعضهم توفير برامج الانغماس اللغوي للدارسين.

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

أفاد بعض أعضاء الطاقم الإداري المشاركين أن هناك برامج للغات أجنبية أخرى تُدرّس إلى جانب برنامج اللغة العربية، ومنها برامج اللغة الإنجليزية، والفرنسية، والإسبانية، والإيطالية، والفارسية، والتركية. وذكر أحدهم أن برنامج اللغة العربية في المؤسسة التي ينتمي إليها يجد إقبالًا كبيرًا من الدارسين، ولعل ذلك بسبب تاريخه الطويل وسمعته العالية في ألمانيا؛ ولذا فربما يتفوق هذا البرنامج على غيره من البرامج من حيث أعداد الدارسين، والنشاط البحثي والعلمي الذي يشهده. لكن مديري بقية المؤسسات ذكروا أن برنامج اللغة العربية لديهم هو الأدنى من حيث مقدار الدعم المادي الذي يتلقاه من الحكومة، وكذلك من حيث نسبة إقبال الدارسين. ومن أسباب ذلك في نظرهم أن برامج اللغات الأخرى، لا سيما الفرنسية والإنجليزية، تُوفر لطلبتها منحًا دراسية من الحكومة الألمانية، وكذلك من الدول الناطقة بتلك اللغات، بالإضافة إلى أن تلك البرامج تتيح لطلبتها فرصًا وظيفية أكثر، ممّا يجعل الإقبال عليها أكثر من برامج اللغة العربية.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمختلف المؤسسات التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في ألمانيا، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. فقد لوحظ أن بعض المؤسسات تشترك في استخدام اللغة العربية بشكل أساسي في التدريس والتواصل، مع حضور محدود جدّا للألمانية. وهناك مؤسسات تكون فيها اللغة العربية هي لغة التواصل بين المعلمين والإداريين، لا سيما حين يكون جميعهم من الناطقين بالعربية لغة أولى. ورغم حرص تلك المؤسسات على أن تكون العربية هي لغة التدريس، فإن اللغة الألمانية تظل حاضرة في بعض السياقات، وفي جميع الحصص الدراسية، وكذلك في التواصل بين بعض الطلبة خارج الفصل الدراسي. من جهة أخرى، يشيع استخدام اللغة الألمانية مع الأطفال الصغار والطلبة المبتدئين في أغلب المؤسسات، سواء في التدريس أو التواصل. ويمكن القول إن العربية هي اللغة الشائعة في المؤسسات عمومًا في التواصل بين أعضاء الطاقم الإداري والمعلمين، في حين تحضر الألمانية خلال الدروس. ومما أظهرته الزيارات الميدانية أيضًا أن بعض المؤسسات تشجع الدارسين على استخدام اللغة العربية والتحدث بها، لكنها في الوقت نفسه لا تلزمهم بها أو تمنعهم من استعمال لغات أخرى يجيدونها أو يرتاحون للحديث بها سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه.

وأما اللوحات الإرشادية والتعليمية، فإن نسبة استخدام اللغة العربية فيها تتفاوت من مؤسسة تعليمية إلى أخرى. ففي بعض المؤسسات تُستخدم اللغة العربية في اللوحات الإرشادية داخل الفصول، وتُستخدم الألمانية بنسبة محدودة. وهناك مؤسسات لا توجد فيها أي لوحات إرشادية أو تعليمية باللغة العربية؛ لأن جميعها باللغة الألمانية. ومما ينبغي ملاحظته أن بعض المؤسسات ليست مؤسسات لتدريس العربية فقط؛ فبعضها مدارس حكومية في الأصل، أو مبانٍ لمؤسسات حكومية تُستأجر لتدريس العربية، ومن ثم فجميع الإعلانات واللوحات الإرشادية فيها تكون بالألمانية.

وأما البنية التحتية والتقنية في المؤسسات التعليمية، فوضعها متفاوت بين المؤسسات. ففي بعض المؤسسات، نجد بنية تحتية في وضع ممتاز وتتوفر فيها التجهيزات التقنية، كالسبورات الذكية وأجهزة الحاسب الآلي، بالإضافة إلى المرافق الجيدة. في المقابل، تفتقر مؤسسات أخرى إلى الأدوات التقنية الحديثة إذا ما قورنت بالمؤسسات الأخرى، وتقتصر الفصول فيها على اللوحات العادية وبعض الأدوات التعليمية والتقنية البسيطة. ومما لوحظ أيضًا خلال الزيارات الميدانية أن بعض المؤسسات تتوفر فيها الوسائل التقنية الحديثة لكن استفادة المعلمين منها محدودة جدًّا

لاعتمادهم في التدريس على الوسائل التقليدية. كما لوحظ أن هناك مكتبات في أغلب المؤسسات، لا سيما تلك المخصصة لتدريس العربية، لكنها تتفاوت من حيث وفرة الكتب العربية، وأغلبها يضم نسبة متواضعة من الكتب العربية، باستثناء مؤسسة واحدة وجدنا فيها مكتبة كبيرة جدًّا ثريَّة بالكتب العربية. ولعل ذلك يعود لكونها معهدًا متخصصا معروفًا.

سابعًا. حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية ألمانيا الاتحادية: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية.

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملًا لنتائج الدراسة حول حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جمهورية ألمانيا الاتحادية؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تُتوِّجها خدمة المسلمين والجالية العربية، والحفاظ على الهوية الإسلامية والعربية. كما يتناول هذا الملخص النتائج المتعلقة بالجوانب المختلفة لهذه المؤسسات، فيعرض خصائص هذه المؤسسات، وخصائص الطلبة الملتحقين ببرامجها، ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية، وآراءهم حول تلك البرامج. وبالمثل، يستعرض هذا الملخص النتائج المرتبطة بالمعلمين القائمين على تلك البرامج متناولا مؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وإستراتيجيات وطرق التدريس التي يتبنونها، إضافة إلى تصوراتهم حول سياقات تعليم اللغة العربية في المؤسسات التي يعملون بها، والتحديات التي تحد من قدرتهم على تقديم تجربة تعليمية معاصرة. ومن أجل تقديم نظرة شاملة، يعرض هذا الملخص النتائج المتعلقة بمديري مؤسسات تعليم العربية في ألمانيا 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 ألمانيا، التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في جمهورية ألمانيا الاتحادية.

تشهد جمهورية ألمانيا الاتحادية نشاطًا متزايدًا لمؤسسات تعليم اللغة العربية التي تلبي احتياجات مختلف الجاليات والمهتمين باللغة والثقافة العربية. وعلى الرغم من أن اللغة العربية لا تُعدُّ من اللغات الرسمية أو الإقليمية، ولا تحظى باعتراف رسمي في الدولة، إلا أن عدد المتحدثين بها في ألمانيا يقدَّر بما يزيد عن مليون ومئتي ألف فرد. كما أنَّ مؤسسات تعليم اللغة العربية في ألمانيا تلعب دورًا محوريًا في خدمة الهوية الإسلامية والثقافة العربية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في خدمة المسلمين والجالية العربية، والحفاظ على الهوية

الإسلامية والعربية، وتعليم اللغة العربية للناشئين والبالغين لإعداد جيل مثقف ومتعلم ومتميز. وتتنوع أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في ألمانيا؛ حيث تركز على التعريف بالثقافة العربية والمجتمع الإسلامي، وفصل اللغة العربية عن التطرف الديني ونبذه، وتطوير مستوى أبناء العرب المقيمين في ألمانيا لغويًا، وإعداد معلمين أكفاء لتدريس اللغة العربية، وتأهيل الطلبة لمزاولة دراسات أكاديمية في اللغة العربية ومجالاتها.

وتتنوع مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية ألمانيا بين جامعات ومراكز متخصصة في تعليم اللغات ومراكز إسلامية. وتبيّن النتائج أن ٥٠٪ من المؤسسات المستهدفة بالدراسة تقدم برامج تعليمية معتمدة أكاديميًا، كما أن ٦٦,٦٦٪ من المؤسسات تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامجها في اللغة العربية. أما الشهادات التي تمنحها هذه المؤسسات، فتتنوع ما بين شهادات إنهاء لبرامج تعليم اللغة العربية، وشهادات لدرجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. من جهة أخرى، تظهر النتائج أن هناك تحديات تواجه مؤسسات تعليم العربية في ألمانيا، وتتمثل هذه التحديات في افتقار جميع المؤسسات المستهدفة إلى معامل لغوية، وافتقار ٦٦,٦٦٪ منها إلى معامل للحاسب الآلي، و٨٣,٣٣٪ منها إلى برامج الانغماس اللغوي. إلا أن توفر المكتبات والوسائل التعليمية في معظم هذه المؤسسات يسهم في تقليل أثر هذه التحديات، ويعزز من دعم العملية التعليمية.

وتتسم السياسات اللغوية للمؤسسات المستهدفة بقدر كبير من التشابه. حيث تعتمد غالبيتها سياسة لغوية مزدوجة تجمع بين استخدام اللغة الألمانية للتواصل داخل المؤسسة واللغة العربية في التدريس، بينما تعتمد بعض المؤسسات لغات أخرى للتواصل غير الألمانية.

وتعتمد مؤسسات تعليم العربية في ألمانيا كتبًا دراسية متعددة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا هو كتاب «في حديقة اللغة العربية»، تليه مواد تعدها المؤسسات نفسها أو معلمها، فكتاب «تعلم العربية» ثم كتاب «تعليم اللغة العربية للأطفال الناشئين الناطقين باللغات الأخرى». وقد تبين من خلال النتائج أن اختيار الكتب والمقررات الدراسية يتأثر بنوع المؤسسة نفسها؛ إذ أظهر تحليل مربع كاي أن ثمة علاقة ارتباط قوية ($X^2(10, N = 10) = 23.290$, $p < .010$). بالإضافة إلى ذلك، أظهر قياس حجم التأثير عبر استخدام (Cramér's V) أن ثمة علاقة قويّة بين بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها ($V = 0.800$)؛ مما يشير إلى أن لنوع المؤسسة دورًا في تحديد المواد التعليمية المعتمدة لديها؛ إذ يظهر أن المراكز اللغوية يشيع لديها الاعتماد على مواد من إعدادها بينما تعتمد المراكز الإسلامية على كتاب تعلم العربية، مما يشير إلى أن لنوع المؤسسة دورًا في تحديد المواد التعليمية.

وبالنظر إلى الطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية في ألمانيا، تظهر النتائج بعض التنوع في خصائصهم الديموغرافية واللغوية. فعلى الرغم من أن معظم الطلبة يحملون الجنسية الألمانية، إلا أن أصولهم تتباين؛ حيث ينحدر معظمهم من أصول عربية، بينما ينحدر بعضهم من أصول أوروبية. ومن الناحية اللغوية، تعد اللغة العربية اللغة الأم لما نسبته ٣٨,٤١٪ من الطلبة، في حين تعد اللغة الألمانية اللغة الأم لما نسبته ٣١,٨٨٪ منهم. ويتحدث باللغة العربية ٣٦,٢٣٪ من الطلبة مع عائلاتهم، وبالنسبة نفسها يتحدث طلبة آخرون بالألمانية مع عائلاتهم. أما من حيث الفئة العمرية، فتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية من سن ١٠ إلى ١٤ عاما؛ وذلك بنسبة ٤٥,٦٥٪، تليها فئة من تقل أعمارهم عن ١٠ أعوام بنسبة ١٩,٥٧٪، ثم الفئة العمرية من سن ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ١٤,٤٩٪ من مجموع الطلبة.

وتتعدد دوافع الطلبة لتعلم اللغة العربية في ألمانيا؛ حيث أشار بعض الطلبة إلى أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق ببرامج تعليم العربية. وتتصدر الأسباب الدينية قائمة الدوافع بنسبة ٧٣,٩١٪ من الطلبة، يليها الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٦٥,٢٢٪. أما الدافع المهني، فقد جاء في المرتبة الأخيرة بنسبة ضئيلة قدرها ٠,٧٢٪.

ويصاحب التحاق الطلبة المشاركين ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية نحوها؛ حيث أبدوا رضاهم عن كفاءة المعلمين وتعليقاتهم حول كفاءات طلبتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، وتشجيعهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم. كما أبدى الطلبة رضاهم عن مستوى التواصل مع المعلمين، ومقدار الدعم الذي يقدمونه لهم. وبالمثل، فقد أبدى الطلبة رضاهم تجاه القيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية. كذلك أظهر الطلبة رضاهم عن المناهج الدراسية، ومدى توافقها مع أهدافهم من دراسة اللغة العربية، وعن تصميم المنهج الدراسي ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم. كذلك، أظهر الطلبة رضاهم عن الأنشطة غير الصفية ومستوى دعمها لتعلمهم، بالإضافة إلى رضاهم عن بيئات الفصول الدراسية، بما في ذلك الوسائل والتقنية المستخدمة.

وفي المقابل، أظهر الطلبة حيادهم تجاه فرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها ضمن برامجهم الدراسية، وفرص الدعم التي توفرها البرامج للطلبة الذين يعانون من صعوبات في تعلم اللغة العربية. وقد أظهرت النتائج أن تقييم رضا الطلبة عن بعض الجوانب المتعلقة ببرامجهم يتأثر بنوع المؤسسات التي يلتحقون بها؛ إذ تشير النتائج إلى أن رضا الطلبة عن البرامج غالبًا ما يرتبط بعنصرين: جودة التواصل الفعال بين الطلبة والمعلمين، وجودة التغذية الراجعة المقدمة لهم. وهو الأمر الذي يشير إلى أهمية الاستجابة لحاجات الطلبة، فضلًا عن أهمية توفير

بيئة تعليمية تفاعلية تساعد على تحقيق أفضل النتائج التعليمية. ومما يؤكد هذه النتيجة أن أهميتها تفوق جانب رضا الدارسين عن المرافق التي توفرها المؤسسات. فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي لمراكز اللغة (coefficient = -0.809, p = 0.159) وللجامعات (coefficient =-0.599, p = 0.413) عدم وجود علاقة ارتباط قوية أو ذات دلالة إحصائية بين هذه الأمرين. وربما يشير إلى أن الدارسين متساوون في مواقفهم تجاه المرافق التي تقدمها جميع المؤسسات رغم تنوّعها.

وفيما يتعلق بتأثير نوع المؤسسة على رضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي والموارد التقنية، أظهرت الاختبارات الإحصائية اختلافات ضئيلة إلى عدم وجود تأثير قوي لنوع المؤسسة على رضا الطلبة في هذين الجانبين. وفيما يخص رضا الطلبة عن المناهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه المؤسسات بشكل عام، فلم تظهر النتائج اختلافات كبيرة تعزى إلى نوع المؤسسة. فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي لمراكز اللغة (coefficient =0.3337, p = 0.453) وللجامعات (coefficient =0.7522, p = 0.214) أن مواقف الطلبة تجاه رضاهم عن المناهج والمحتوى التعليمي متماثلة، بغض النظر عن نوع المؤسسة.

ورغم نظرة الرضا والتوافق في الآراء التي سادت ردود الطلبة المشاركين تجاه المناهج الدراسية والمحتوى التعليمي في جميع المؤسسات، إلا أن كثيرًا منهم أشار - خلال المقابلات الشخصيّة- إلى أنها لا تتوافق مع أهدافهم واحتياجاتهم، لكنهم اختلفوا في تفسير أسباب ذلك. فقد ذكر بعضهم أن المناهج المتبعة في برامجهم الدراسية لا تقدم لهم سوى الحد الأدنى من الكفاءة اللغوية، وذكر بعضهم أن المناهج تفتقر إلى المحتوى الثقافي الذي يرونه مهمّا، وأن تقديمه ينحصر في الأنشطة الثقافية التي تنظمها بعض البرامج. ويرى آخرون أن المناهج ما زالت تعاني نقصًا كبيرًا في المحتوى الديني المرتبط بتعلم اللغة العربية. كما أشار بعض الطلبة إلى أن تصميم المناهج الحالية لا يناسب الناطقين بغير العربية؛ مما يجعل المواد الدراسية في وضعها الحالي صعبة ولا تلبي احتياجاتهم.

وفيما يتعلق بالمعلمين، فلعل أبرز ما يميزهم هو أن النسبة العظمى منهم من أصول عربية، ويتحدثون اللغة العربية بوصفها لغتهم الأولى، وفيما يخص مؤهلاتهم الأكاديمية، فأغلبهم يحملون درجة البكالوريوس بنسبة تشكل ٥٥,٨٨٪ منهم، تليهم فئة من يحملون درجة الدكتوراه بنسبة ٢٠,٥٩٪، ثم حملة درجتي الماجستير والدبلوم العالي بنسبة متساوية قدرها ١١,٧٦٪. وبخصوص التطوير المهني، تشير النتائج إلى أن ما نسبته ٦١,٧٦٪ من المعلمين لم يشاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم العربية بوصفها لغةً ثانية. ومع ذلك، أظهرت النتائج أن النسبة الكبرى منهم يتمتعون بخبرة لا تقل عن ٥ سنوات في مجال تعليم اللغة العربية. ولمعرفة تأثير خصائص المعلمين

على رضا الطلبة، تم تحليل العلاقة بين وجود معلمين ناطقين بالعربية لغة وتجربة المتعلمين، بما في ذلك مدى رضاهم عن تعلم السياقات الثقافية. وقد أظهرت نتائج تحليل الارتباط المتسلسل الثنائي (The biserial correlation) أن ليس ثمة علاقة ارتباط وثيقة أو ذات دلالة إحصائية بين رضا الطلبة عن العملية التعليمية ووجود معلمين ناطقين بالعربية لغة أولى (r_{pb} = 0.087, p =0.42)، بينما وُجدت علاقة ارتباط وثيق بين رضا الدارسين حول تعلّم الجوانب الثقافية ونوع المؤسسة التي ينتمي إليها الدارسون (r_{pb} = 0.2826, p =0.01)؛ مما يشير إلى أن وجود معلمين ناطقين بالعربية لغة أولى ليس بالضرورة مؤشرًا على فاعلية التدريس في مؤسسات تعليم اللغة العربية أو تعزيز تعلم السياقات الثقافية للغة، بل إن ذلك يبدو مرهونًا بالسياسات التعليمية والمناهج الدراسية التي تتبعها المؤسسات، وقد يشير ذلك إلى أن كفاءة المعلمين في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وحصولهم على التأهيل الكافي بها هو ما يعد مؤشرًا فاعلا في هذه الجوانب.

ويوظف المعلمون في برامج تعليم العربية في ألمانيا طرق تدريس متنوعة، تشمل الطريقة الاستقرائية، لا سيما في دروس قواعد النحو والصرف، والطريقة السمعية الشفهية، وطريقة التدريس بالترجمة. كما يوظفون طرق تدريس تفاعلية تعتمد على الحوار والنقاش واستخدام اللغة عمليّا، بالإضافة إلى ذلك، توظف إستراتيجيات تدريسية تركز على التعلم النشط مثل لعب الأدوار والألعاب اللغوية. ومن جهة أخرى، أشار كثير من المعلمين إلى أنهم يوظفون التقنية جيّدًا داخل الفصول الدراسية وخارجها، وذكر بعضهم أنهم يستخدمون بعض المنصات التعليمة المساعِدة، وبعض أنظمة إدارة التعلم. وعلى الرغم من تنويع المعلمين لطرق تدريسهم، فقد أظهرت النتائج أن العلاقات بين طرق التدريس على اختلاف أنواعها وانخراط الطلبة في العمليات التدريسية كانت ضعيفة وغير مهمة. فعلى سبيل المثال، أظهرت نتائج تحليل الارتباط المتسلسل الثنائي (The biserial correlation) عدم وجود علاقة ارتباط وثيقة أو ذات دلالة إحصائية بين تفاعل الطلبة أثناء العملية التعليمية واستخدام إستراتيجية المناقشات الجماعية (r_{pb} = 0.000, p =1.00)، أو إستراتيجية لعب الأدوار (r_{pb} = -0.115, p =0.519). كما أن هذه الارتباطات -إن وُجدت- فإنها تميل إلى أن تكون سلبية؛ مما يوحي بأن استخدام هذه الطرق قد لا يؤدي بالضرورة إلى نتائج إيجابية في التجربة التعليمية للطلبة. وقد تشير هذه النتائج إلى أهمية إعادة النظر في كيفية دمج طرق التدريس لتعزيز التفاعل والمشاركة بشكل أكثر فاعلية.

وأظهرت آراء المعلمين المشاركين في الدراسة تنوعًا ملحوظًا في تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المقدم في برامج تعليم اللغة العربية. ففي حين أبدى بعضهم رضاهم عن المحتوى، أشار أكثرهم

إلى أنه لا يلبي احتياجات جميع فئات الطلبة. فقد ذكر أن بعض البرامج تقدم محتوى يناسب الأطفال فقط، وبعضها يقدم محتوى يناسب فئات أخرى من الطلبة. وذكر بعض المعلمين أن أغلب البرامج لا تراعي تسلسل المحتوى اللغوي بما يتناسب مع تقدُّم مستويات الطلبة؛ ولهذا يعتقد بعضهم أن المناهج والمحتوى اللغوي المقدم في كثير من البرامج قد يكون مرضيًا لتحقيق الحد الأدنى من الكفاءة اللغوية، لكنه لا يخدم الطلبة في المستويات المتقدمة.

وفيما يتعلق برضا المعلمين، فقد تناولت الدراسة عدة جوانب شملت العبء الوظيفي، ومدى كفاية الكتب الدراسية والموارد، والتقنيات التعليمية. وأظهرت النتائج أن نوع المؤسسة لم يكن له تأثير كبير على رضا المعلمين بشأن العبء الوظيفي؛ حيث لم تكن معظم المعاملات ذات دلالة إحصائية، وقد ظهرت مستويات الرضا عن العبء الوظيفي متسقة عبر مختلف أنواع المؤسسات، وهذا يشير إلى أن تصور المعلمين لهذا الجانب ليس مرتبطا بالإطار المؤسسي بشكل خاص. أما من حيث مدى كفاية الكتب الدراسية والموارد، فقد أظهرت النتائج عدم وجود تباينات كبيرة في تصورات المعلمين بناءً على نوع المؤسسة. وفيما يتعلق بتوفر التقنيات التعليمية، فقد أظهرت التحليلات الإحصائية غياب اختلافات مهمة بين أنواع المؤسسات؛ مما يشير إلى مستوى متسق من رضا المعلمين عن التقنيات التعليمية المتوفرة، بغض النظر عن نوع المؤسسة.

وأشار المعلمون إلى مجموعة من التحديات التي تواجههم في برامج تعليم اللغة العربية، وتضمنت تلك التحديات نقص الدعم المالي، والموارد التعليمية، لا سيما الكتب الدراسية، بالإضافة إلى غياب التنوع في طرائق تدريس اللغات الأجنبية. كما ذكر بعض المعلمين أن كثيرًا من البرامج لا تراعي المستويات العمرية للطلبة، كما أنها لا توفر فرصًا لتطبيق المهارات اللغوية التي اكتسبها الطلبة؛ حيث يظل استخدام اللغة العربية محصورا داخل المؤسسات. علاوة على ذلك، أشاروا إلى أن الطلبة غالبا ما يفتقرون إلى الدعم الكافي من عائلاتهم للاهتمام بدراسة اللغة العربية وممارستها؛ مما يضعف دافعيتهم نحو الاهتمام باللغة العربية وتعلمها.

وللتغلب على هذه التحديات، قدم المعلمون عددًا من المقترحات تتمثل في ضرورة الاهتمام بتطوير المناهج وتمكين المعلمين من تصميم البرامج المناسبة للطلبة، والتعاون بين المؤسسات لتنسيق جهودها في تطوير تعليم اللغة العربية في ألمانيا، عوضًا عن الجهود الفردية التي تغلب على كثير من البرامج. كما أكدوا على ضرورة التواصل بين المعلمين من خلال الجمعيات وإقامة الندوات ليفيدوا من تجارب بعضهم البعض. كما أعرب المعلمون عن حاجتهم إلى برامج تطويرية لتحسين مهاراتهم التعليمية والتقنية.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في ألمانيا، أكد مديرو المؤسسات المستهدفة على

وجود تحديات تحد من قدرتهم على تطوير برامج تعليم اللغة العربية في مؤسساتهم. وأشار أكثرهم إلى أن نقص الموارد المالية يمثل التحدي الأكبر، فلا تتلقى برامج اللغة العربية دعمًا حكوميًّا كافيًا مقارنةً باللغات الأخرى؛ مما يجعل أكثرها يعتمد بشكل رئيس على رسوم التسجيل والتبرعات كمصادر تمويل للبرامج. كما أفاد أكثر المديرين أن محدودية الموارد المادية تؤثر سلبا على رغبتهم في تطوير الموارد البشرية، لا سيما فيما يتعلق بتأهيل وتطوير مهاراتهم في مجال تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية. إضافة إلى ذلك، أشاروا إلى ارتفاع تكلفة الكتب الدراسية، التي يتم استيرادها من خارج ألمانيا بتكلفة عالية جدا. وفي المقابل، أفاد بعض مديري المؤسسات الجامعية التي تقدم برامج في اللغة العربية أن مواردهم تُعدُّ مناسبة وتلبّي أغلب احتياجاتهم.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وعن فرص توظيف خريجي برامج تعليم اللغة العربية. وتفاوتت آراء المديرين في هذا الشأن؛ حيث أفاد ٥٠٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة من برامجهم تقلّ عن ٥٪ من الطلبة، في حين يفيد ٢٥٪ من المديرين أن نسبة التسرب تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪ من الطلبة، فيما أفاد ٨,٣٣٪ من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة تزيد عن ١٥٪، وذكر ١٦,٦٧٪ أنهم لا يملكون بيانات دقيقة عن نسب تسرب الطلبة من برامجهم. وأرجع معظم المديرين أسباب التسرب الطلبة إلى عوامل شخصية، أو لعدم الاهتمام الكبير بتعلم اللغة العربية؛ مما يدفع بعض الطلبة للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم، فيما يرى البعض أنها تعود لصعوبات تعليمية، أو لأسباب مالية. وفيما يتعلق بعلاقة نسبة التسرب بنوع المؤسسة، فلم تظهر النتائج أن ثمة علاقة بين نسبة التسرب ونوع المؤسسة. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات (coefficient =-2.1913, p = 0.187)، ومراكز اللغة (coefficient =-1.2966, p = 0.355) غياب أي علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة التي كان يدرس فيها المتسربون.

وفيما يتعلق بفرص التوظيف المتاحة لخريجي برامج تعليم اللغة العربية، فيُقدّر ٤١,٦٧٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة لما بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الخريجين، كذلك يقدّرها ٤١,٦٧٪ من المديرين بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الخريجين، فيما يقدر ٨,٣٣٪ من المديرين أن فرص التوظيف متاحة لما نسبته ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الخريجين، في حين يقدر ٨,٣٣٪ آخرون أن فرص التوظيف المتاحة للطلبة تتراوح بين ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ من إجمالي الخريجين. وعلى الرغم من وجود نسب مقبولة في الحصول على وظيفة بعد التخرج من مؤسسات تعليم اللغة العربية، إلا أن نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات (coefficient =15.5035, p = 0.987)، ومراكز اللغة (coefficient =-1.0675, p = 0.523) لم تظهر علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين

تخرّج الطالب من مؤسسة بعينها واحتمالية حصوله على وظيفة بعدئذ. تشير هذه النتائج إلى أن حصول الخريجين على وظائف ربما يكون مرتبطًا بعوامل أخرى، مثل الكفاءات الشخصية أو الخبرات المكتسبة خارج إطار برامج تعليم اللغة العربية،تُمَيّز الخريجين الحاصلين على وظائف بعد تخرجهم.

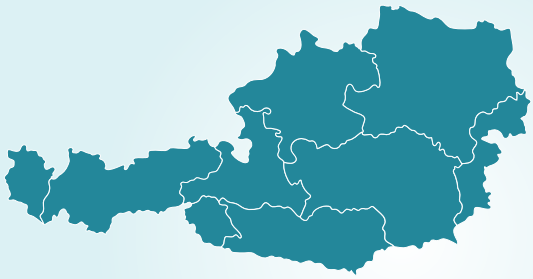
ومن جانب آخر، قدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج العربية في مؤسساتهم، وشملت هذه المقترحات ضرورة المبادرة بتصميم مناهج دراسية تناسب متعلمي العربية في ألمانيا، لا سيما الناطقين بغير العربية. كما أشاروا إلى ضرورة التنسيق بين الجهات الحكومية في ألمانيا وبرامج تعليم اللغة العربية فيها لتنظيمها ودعمها. وأوصوا بالاستفادة من خبرات المتخصصين في تقييم برامج اللغة العربية وتحسين مستواها. واقترحوا كذلك تنظيم دروات تطويرية للمعلمين في مؤسساتهم لتحسين مستواهم.

وختامًا، تظهر نتائج الدراسة أن دور المؤسسات التعليمية في تعليم اللغة العربية يبدو متواضعًا ومحصورًا على جوانب محددة مثل اختيار الكتب الدراسية، دون أن يظهر له تأثير ملحوظ على العديد من الجوانب التعليمية الأخرى. ولتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في جمهورية ألمانيا الاتحادية، فإن واقعها يستدعي اتخاذ خطوات عملية تركز على تطوير مهارات المعلمين، ولا سيما في مجال التواصل الفاعل وتقديم التغذية الراجعة البناءة، وتقييم إستراتيجيات وطرق التدريس الحالية للوصول إلى اعتماد إستراتيجيات حديثة تسهم في رفع كفاءة التعليم وتعزيز تفاعل الطلبة وانخراطهم في العمليات التعليمية التعلمية. كما يوصى بمراعاة الخصائص العمرية للطلبة عند تصميم المناهج التعليمية لتتناسب مع الاحتياجات والاهتمامات الخاصة بكل فئة عمرية. إن تصميم المناهج على هذا الأساس يعزز من دافعية الطلبة للتعلم ويضمن تحقيق تجربة علمية تلبي احتياجات الفئات العمرية المختلفة. إضافة إلى ذلك، يتطلب تحسين جودة التعليم توفير فرص تطوير مهني مستمرة للمعلمين تمكنهم من تقديم تعليم متميز، وتعزز من قدراتهم على التعامل مع التحديات التعليمية المتنوعة في مجال تعليم اللغة الثانية.

جمهورية النمسا

تقرير حالة تعليم اللغة العربية

لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم



١٠ المؤسسات

١٠ المديرون

٢٣ المعلمون

١١٤ الطلاب

المدن المستهدفة

إنسبروك | غراتس | كلاغنفورت | فيينا

أولًا - نبذة عامة

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

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

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

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

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

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

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

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

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

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا من حيث المؤسسات القائمة عليها ورسالتها وأهدافها وبرامجها ومواردها وخصائصها التنظيمية والإدارية والمالية، كما نرصد ظروف الطلبة ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية، وآراءهم حول تلك البرامج، وكذلك المدرسين العاملين في تلك البرامج ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وآراءهم حول طرق التدريس وظروف عملهم من النواحي الإدارية والوظيفية. وتتضمن الدراسة كذلك وقفاتٍ مع مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا، لمعرفة تخصصاتهم الأكاديمية ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، ونستقصي آراءهم حول ظروف عمل مؤسساتهم من النواحي المالية والإدارية والتعليمية ومختلف الجوانب التي تخص تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا. هذا، وتتخلل هذه 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 النمسا. 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 النمسا

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

١. رسالة المؤسسات:

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

٢. أهداف المؤسسات:

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

أ. تعزيز الحوار والانفتاح بين الأديان والثقافات.

ب. تلبية احتياجات المسلمين في جمهورية النمسا.

ج. رفع مستوى الكفاءة في اللغة العربية بين أبناء الجالية العربية، وتعليم اللغة العربية لأبناء الجالية المسلمة.

د. تأهيل الدارسين أكاديميًّا في اللغة العربية، ودعمها في المجالات العلمية والبحثية.

هـ. تعليم اللغة العربية ونشرها والمحافظة عليها.

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

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

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

الجدول ١,١٩: 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 تقدِّمها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملًا
			إناث	ذكور				
جامعة	١٨٨٦	معتمدة	٧٠	٣٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	درجة البكالوريوس / ماجستير/ دكتوراه	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	١٩٤٦	معتمدة	٦٩	٤	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام / بكالوريوس/ماجستير/ دكتوراه	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	٢٠٠١	معتمدة	٥	١١	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠٠٩	غير معتمدة	١٣	١٧	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	شهري	٣-٦ أشهر
مركز لغة	٢٠١٩	غير معتمدة	١٥٠	١٥٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	أسبوعي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	١٩٧٥	غير معتمدة	١٥٠	١٣٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	١٩٨٠	غير معتمدة	١٥	١٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٣-٦ أشهر
مركز إسلامي	١٩٩٥	غير معتمدة	٦	١٤	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مركز إسلامي	٢٠٠٩	غير معتمدة	٢٠٠	١٥٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مركز إسلامي	٢٠٢٢	غير معتمدة	٥	٦	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	شهري	٣-٦ أشهر

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

بيَّنت الدراسة أن المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا معتمَدة بنسبة ٣٠٪ فقط، وأن أعداد الطلبة المسجلين في مختلف البرامج متباينة. فعدد الطلبة الذكور المسجلين حاليًّا يتراوح بين ٤ طلاب و١٥٠ طالبا، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ٥ طالبات و٢٠٠ طالبة. وأما متوسط أعداد الخريجين من برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيقلّ عن ١٠ طلاب في رأي ٤٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة، فيما يرى ٢٠٪ منهم أنها تتراوح بين ١٠ و٢٠، أو بين ٢٠ و٥٠، أو يزيد عن ٥٠ طالبًا وطالبة.

وأما الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها تلك المؤسَّسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٩٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، وتمنح ٢٠ ٪ منها شهادت البكالوريوس، الماجستير، الدكتوراه. وتتبع ٧٠٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، و٢٠٪ منها النظام الشهري. وتتراوح المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية بين ٣ و ٦ أشهر في ٣٠٪ من المؤسسات، وقد تمتد لأكثر من سنتين في ٤٠٪ من المؤسسات.

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

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمَد في بعض المؤسسات المستهدفة، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول (٢,١٩):

الجدول ٢,١٩: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

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

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

ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,١٩) بيان للنتائج:

الجدول ٣,١٩: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

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

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

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

الشكل ١,١٩: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة

وفقًا للشكل (١,١٩)، تبيّن نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا عبارة عن مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم؛ وذلك بنسبة ٣٩,١٣٪، تليها مجموعة تضم «سلسلة أهلًا وسهلًا»، وكتاب «سلسلة المستقبل»، و«نور البيان»، و «في حديقة اللغة العربية»، و«الكتاب في تعليم العربية»، وكتاب «كلامنا»، وجميعها بنسبة متساوية قدرها ٨,٧٠٪ لكل منها. وتليها كتب أخرى متفرقة نسبة استخدامها ضئيلة وقدرها ٤,٣٥٪ لكل منها.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا:

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

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

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

الجدول ٤,١٩: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٤٩	٪٤٢,٩٨
	أنثى	٦٥	٪٥٧,٠٢
	الإجمالي	١١٤	٪١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	١٠	٪٨,٧٧
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٤٢	٪٣٦,٨٤
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٢٦	٪٢٢,٨١
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	٢٥	٪٢١,٩٣
	أكثر من ٢٤ عامًا	١١	٪٩,٦٥
	الإجمالي	١١٤	٪١٠٠
الجنسية	النمسا	٦٩	٪٦٠,٥٣
	سوريا	٢٩	٪٢٥,٤٤
	مصر	٦	٪٥,٢٦
	العراق	٢	٪١,٧٥
	فلسطين	٢	٪١,٧٥
	بنجلاديش	١	٪٠,٨٨

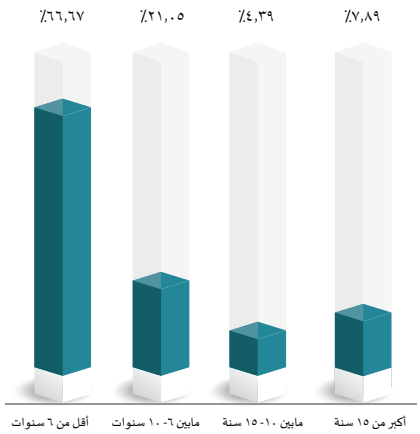
الجنسية	ألمانيا	١	٪ ٠,٨٨
	الجزائر	١	٪ ٠,٨٨
	تونس	١	٪ ٠,٨٨
	الأردن	١	٪ ٠,٨٨
	إيطاليا	١	٪ ٠,٨٨
	الإجمالي	١١٤	٪ ١٠٠
المرحلة الدراسية	الابتدائية	١٨	٪ ١٥,٧٩
	المتوسطة	٣٦	٪ ٣١,٥٨
	الثانوية	٢٧	٪ ٢٣,٦٨
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٢٣	٪ ٢٠,١٨
	دراسات عليا	٧	٪ ٦,١٤
	لا يدرس	٣	٢,٦٣٪
	الإجمالي	١١٤	٪ ١٠٠
البلاد الأصلية	سوريا	٣٨	٪ ٣٣,٣٣
	النمسا	٢٧	٪ ٢٣,٦٨
	مصر	١٨	٪ ١٥,٧٩
	البوسنة والهرسك	٨	٪ ٧,٠٢
	فلسطين	٥	٪ ٤,٣٩
	بنجلاديش	٣	٪ ٢,٦٣
	تونس	٣	٪ ٢,٦٣
	الشيشان	٢	٪ ١,٧٥
	العراق	٢	٪ ١,٧٥
	الجزائر	١	٪ ٠,٨٨
	المغرب	١	٪ ٠,٨٨
اللغة الأولى	اللغة العربية	٦١٠	٪٥٢,٦٣
	اللغة الألمانية	٣١١	٪٢٧,٧٩
	اللغة البوسنية	١١١	٪ ٩,٨٥
	اللغة البنجالية	٣	٪ ٢,٨٣
	اللغة العربية والألمانية	٢	٪ ١,٨٥
	اللغة الألمانية والبوسنية	١	٪ ٠,٨٨
	اللغة الشيشانية	١١٤	٪ ١,٨٨

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

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

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

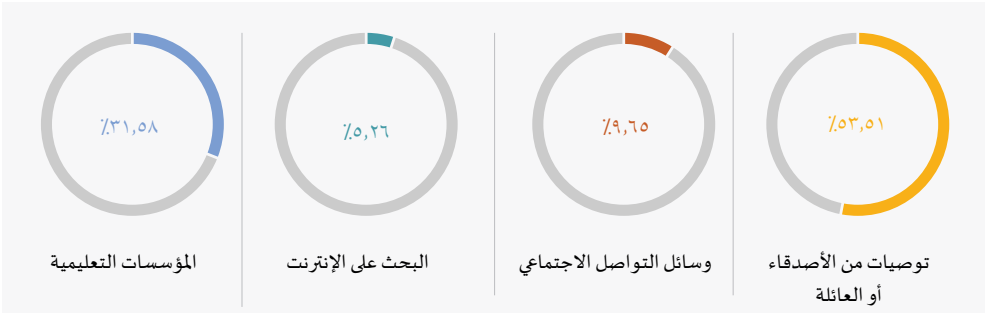
الشكل ٢,١٩: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيَّن أن ٦٦,٦٧٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا بتعلم اللغة العربية وهم دون السادسة من عمرهم، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦ و١٠ سنوات، بنسبة ٢١,٠٥٪، ثمّ فئة الذين تزيد أعمارهم عن ١٥ سنة، بنسبة ٧,٨٩٪ وكانت النسبة الأدنى، وقدرها ٤,٣٩٪، لمن هم من الفئة العمرية ما بين ١٠ و١٥ سنة.

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

الشكل ٣,١٩: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربيَّة الملتحقين بها حاليًا



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن توصيات الأصدقاء أو العائلة جاءت في الصدارة بنسبة ٥٣,٥١٪، ثم جهود المؤسسة التعليمية بنسبة ٣١,٥٨٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ٩,٦٥٪، فالبحث عبر الإنترنت بنسبة ٥,٢٦٪.

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

الجدول ٥,١٩: البرامج المجانيَّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

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

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

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

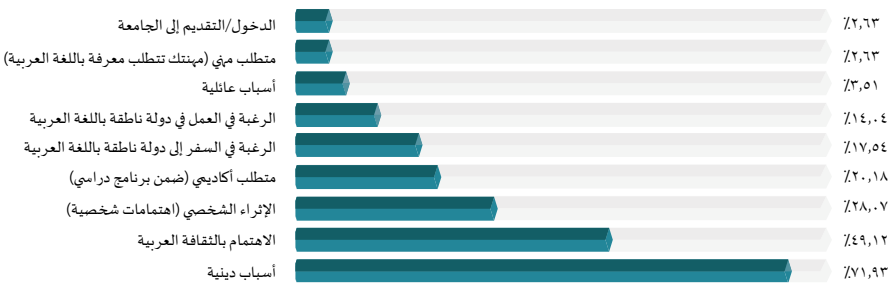
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	١١٢	٪٩٨,٢٥
نعم	٢	٪١,٧٥
الإجمالي	١١٤	٪١٠٠

وتبين إجابات الطلبة المشاركين أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٩٨,٢٥٪، لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج انغماس لغوي في مقابل ١,٧٥٪ منهم فقط سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

٢. دوافعهم 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 تأتي في المقدمة، بنسبة ٧١,٩٣٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٤٩,١٢٪، تليه دوافع الإثراء الشخصي بنسبة ٢٨,٠٧٪، فالمتطلب الأكاديمي بنسبة ٢٠,١٨٪، ثم الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية بنسبة ١٧,٥٤ ٪، فالرغبة في السفر للعمل في دولة عربية بنسبة ١٤,٠٤٪، إضافة إلى دوافع أخرى أقل أهمية، مثلما يظهر في الشكل (٤,١٩):

الشكل ٤,١٩: دوافع الدارسين 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 (٧,١٩) تلخيص لتلك النتائج مرتَّبةً تنازليًّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال:

الجدول ٧,١٩: 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.	٣٥	٧٠	٩	٠	٠	١١٤	٤,٢٣	٠,٣٣	٠,٥٨	٨٤,٥٦٪	٢٢,٦٨	أوافق بشدّة
		٣٠,٧٠٪	٦١,٤٠٪	٧,٨٩٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية.	٦٢	٢٨	٨	٨	٨	١١٤	٤,١٢	١,٥١	١,٢٣	٨٢,٤٦٪	٩,٧٥	أوافق
		٥٤,٣٩٪	٢٤,٥٦٪	٧,٠٢٪	٧,٠٢٪	٧,٠٢٪	١٠٠٪						
٣	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي.	٢٠	٤٠	٣٠	٢٣	١	١١٤	٣,٤٨	١,٠٦	١,٠٣	٦٩,٦٥٪	٥,٠١	أوافق
		١٧,٥٤٪	٣٥,٠٩٪	٢٦,٣٢٪	٢٠,١٨٪	٠,٨٨٪	١٠٠٪						
٤	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل.	١٠	٣٩	٣٩	٢٦	٠	١١٤	٣,٢٩	٠,٨٤	٠,٩٢	٦٥,٧٩٪	٣,٣٨	محايد
		٨,٧٧٪	٣٤,٢١٪	٣٤,٢١٪	٢٢,٨١٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	يعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي.	١٨	٢٨	٣٢	٣٣	٣	١١٤	٣,٢٢	١,٢٢	١,١١	٦٤,٣٩٪	٢,١٢	محايد
		١٥,٧٩٪	٢٤,٥٦٪	٢٨,٠٧٪	٢٨,٩٥٪	٢,٦٣٪	١٠٠٪						

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

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

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

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

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

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,١٩) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في جمهورية النمسا وذلك من خلال ١٦ 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 ٨,١٩: 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 تماما عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٧٤	٣٥	٤	١	.	١١٤	٤,٦	٠,٣٦	٠,٦	٪٩١,٩٣	٢٨,٢٥	راضٍ جدًّا
		٪٦٤,٩١	٪٣٠,٧٠	٪٣,٥١	٪٠,٨٨	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠						
٢	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	٧٤	٢٩	١١	.	.	١١٤	٤,٥٥	٠,٤٤	٠,٦٦	٪٩١,٠٥	٢٤,٩٧	راضٍ جدًّا
		٪٦٤,٩١	٪٢٥,٤٤	٪٩,٦٥	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠						
٣	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٧١	٣٣	١٠	.	.	١١٤	٤,٥٤	٠,٤٢	٠,٦٥	٪٩٠,٧	٢٥,١٥	راضٍ جدًّا
		٪٦٢,٢٨	٪٢٨,٩٥	٪٨,٧٧	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠						
٤	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويّة وتقدُّمي بنّاءَة.	٦٧	٣٨	٧	٢	.	١١٤	٤,٤٩	٠,٤٨	٠,٦٩	٪٨٩,٨٢	٢٣,٠١	راضٍ جدًّا
		٪٥٨,٧٧	٪٣٣,٣٣	٪٦,١٤	٪١,٧٥	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠						
٥	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدًّا.	٣٣	٥٦	٢٤	١	.	١١٤	٤,٠٦	٠,٥٣	٠,٧٣	٪٨١,٢٣	١٥,٥٤	راضٍ
		٪٢٨,٩٥	٪٤٩,١٢	٪٢١,٠٥	٪٠,٨٨	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠						
٦	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية.	٣٦	٥٦	١٤	٨	.	١١٤	٤,٠٥	٠,٧٢	٠,٨٥	٪٨١,٠٥	١٣,٢٧	راضٍ
		٪٣١,٥٨	٪٤٩,١٢	٪١٢,٢٨	٪٧,٠٢	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠						
٧	المرافق العامّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة.	٣٣	٥٥	٢٤	٢	.	١١٤	٤,٠٤	٠,٥٧	٠,٧٥	٪٨٠,٨٨	١٤,٧٨	راضٍ
		٪٢٨,٩٥	٪٤٨,٢٥	٪٢١,٠٥	٪١,٧٥	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠						
٨	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	٣٠	٥٧	٢٠	٧	.	١١٤	٣,٩٦	٠,٦٨	٠,٨٣	٪٧٩,٣	١٢,٤٦	راضٍ
		٪٢٦,٣٢	٪٥٠	٪١٧,٥٤	٪٦,١٤	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠						
٩	أنا راضٍ تماما عن بيئة الفصل الدِّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٣١	٥٤	٢١	٨	.	١١٤	٣,٩٥	٠,٧٣	٠,٨٦	٪٧٨,٩٥	١١,٨	راضٍ
		٪٢٧,١٩	٪٤٧,٣٧	٪١٨,٤٢	٪٧,٠٢	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠						
١٠	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	٣٠	٥٢	٢٤	٨	.	١١٤	٣,٩١	٠,٧٥	٠,٨٦	٪٧٨,٢٥	١١,٢٦	راضٍ
		٪٢٦,٣٢	٪٤٥,٦١	٪٢١,٠٥	٪٧,٠٢	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠						
١١	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية.	٢١	٤٧	٤١	٥	.	١١٤	٣,٧٤	٠,٦٥	٠,٨١	٪٧٤,٧٤	٩,٧٥	راضٍ
		٪١٨,٤٢	٪٤١,٢٣	٪٣٥,٩٦	٪٤,٣٩	٪٠,٠٠	٪١٠٠,٠						

م	السؤال	راضٍ جدًا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١٢	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب.	٢٧	٣٨	٤١	٨	٠	١١٤	٣,٧٤	٠,٨١	٠,٩	٧٤,٧٤٪	٨,٧٥	راضٍ
		٢٣,٦٨٪	٣٣,٣٣٪	٣٥,٩٦٪	٧,٠٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠,٠٪						
١٣	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم.	١٩	٤٠	٤٥	٨	٢	١١٤	٣,٥٨	٠,٨٢	٠,٩١	٧١,٥٨٪	٦,٨١	راضٍ
		١٦,٦٧٪	٣٥,٠٩٪	٣٩,٤٧٪	٧,٠٢٪	١,٧٥٪	١٠٠,٠٪						
١٤	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية.	١٦	٤٠	٤٦	١٠	٢	١١٤	٣,٥١	٠,٨١	٠,٩	٧٠,١٨٪	٦,٠٣	راضٍ
		١٤,٠٤٪	٣٥,٠٩٪	٤٠,٣٥٪	٨,٧٧٪	١,٧٥٪	١٠٠,٠٪						
١٥	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويّة (مثل معامل لمهارات اللغة).	١٨	٣١	٤٩	١٦	٠	١١٤	٣,٤٥	٠,٨٤	٠,٩٢	٦٨,٩٥٪	٥,٢	راضٍ
		١٥,٧٩٪	٢٧,١٩٪	٤٢,٩٨٪	١٤,٠٤٪	٠,٠٠٪	١٠٠,٠٪						
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيّة أو برامج المساعدات الماليّة المتاحة لتعليم اللغة العربيّة.	١٤	٨	٤٥	٢٨	١٩	١١٤	٢,٧٤	١,٤	١,١٩	٥٤,٧٤٪	-٢,٣٧	محايد
		١٢,٢٨٪	٧,٠٢٪	٣٩,٤٧٪	٢٤,٥٦٪	١٦,٦٧٪	١٠٠,٠٪						

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

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

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ جدًّا) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٦٢,٢٨٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٨,٩٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٩٠,٠٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٥٤، وانحراف معياري قدره ٠,٦٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدا»؛ مما يدل على رضا الطلبة الكبير عن التشجيع الذي يلقونه من معلميهم في برامج اللغة العربية في جمهورية النمسا.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

وفيما يخص رأيهم حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٢,٩٨٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٧,١٩٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٥,٧٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,١٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٨,٩٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا بشأن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

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

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

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكناهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٩,١٩) بيان للأسئلة التي طُرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٩,١٩: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

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

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

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

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

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

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

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

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

في نظرهم من التجارب الجيدة التي مروا بها.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

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

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

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

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

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

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٢٣ مدرسا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا. وتمثل نسبة الذكور منهم ٥٦,٥٢٪، في حين يمثل الإناث ٤٣,٨٤٪. وتتراوح أعمار النسبة الكبرى منهم ما بين ٣١ و٤٠ عاما، بنسبة ٥٢,١٧٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ و٥٠ عاما، بنسبة ٣٠,٤٣٪، ففئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ سنة بنسبة ١٣,٠٤٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرسين، ونسبتهم ٤٣,٤٨٪، يحملون شهادة الماجستير، تليهم فئة من يحملون شهادة البكالوريوس، بنسبة ٣٩,١٣٪، ثم الذين يحملون شهادة الدكتوراه بنسبة ١٣,٠٤٪. ومن الملاحظ أن ٦٠,٨٧٪ من المدرسين يحملون الجنسية النمساوية، وأن ٢٦,٠٩٪ منهم يحملون الجنسية السورية. وترجع أصول ٣٩,١٣٪ منهم إلى دولة مصر، وتتوزع أصول الباقين على كل من: سوريا، بنسبة ٢٦,٠٩٪، والنمسا، بنسبة ١٣,٠٤٪. واللغة العربية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٨٢,٦١٪ من المعلمين، مقابل ١٣,٠٤٪ منهم لغتهم الأولى هي الألمانية. ويتضح من الدراسة كذلك أن ٦٥,٢٢٪ من هؤلاء يحملون شهادة علمية في تخصص اللغة العربية، مقابل ٣٤,٧٨٪ منهم هؤلاء ليس لهم مؤهل علمي في هذا التخصص. وفي الجدول (١٠,١٩) تفصيل لهذه الخصائص:

الجدول ١٠,١٩: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

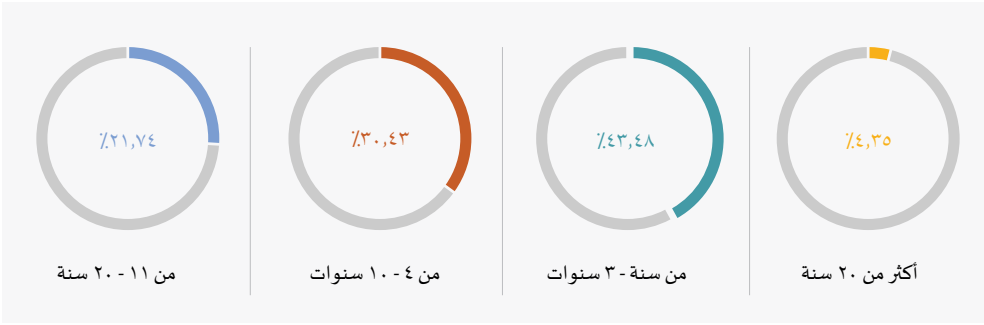
الجنس	ذكر	١٣	٥٦,٥٢٪
	أنثى	١٠	٤٣,٤٨٪
	الإجمالي	٢٣	١٠٠٪
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	٠	٠,٠٠٪
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	١	٤,٣٥٪
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	١٢	٥٢,١٧٪
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٧	٣٠,٤٣٪
	أكثر من ٥٠ عامًا	٣	١٣,٠٤٪
	الإجمالي	٢٣	١٠٠٪
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	١	٤,٣٥٪
	بكالوريوس	٩	٣٩,١٣٪
	ماجستير	١٠	٤٣,٤٨٪
	دكتوراه	٣	١٣,٠٤٪
	الإجمالي	٢٣	١٠٠٪

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

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

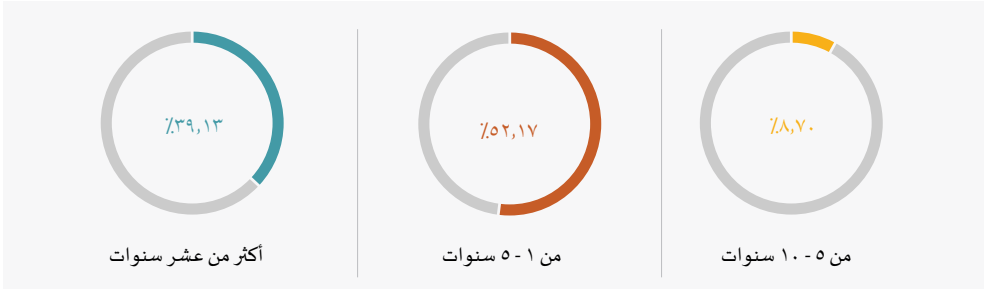
في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصْد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان بالنتائج التي تم رصْدُها:

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



تبين الدراسة أن ٤٣,٤٨٪ من المدرسين المشاركين تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة من سنة واحدة إلى ٣ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ٤ و١٠ سنوات، بنسبة ٣٠,٤٣٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و٢٠ عاما، بنسبة ٢١,٧٤٪. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٤,٣٥٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة.

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

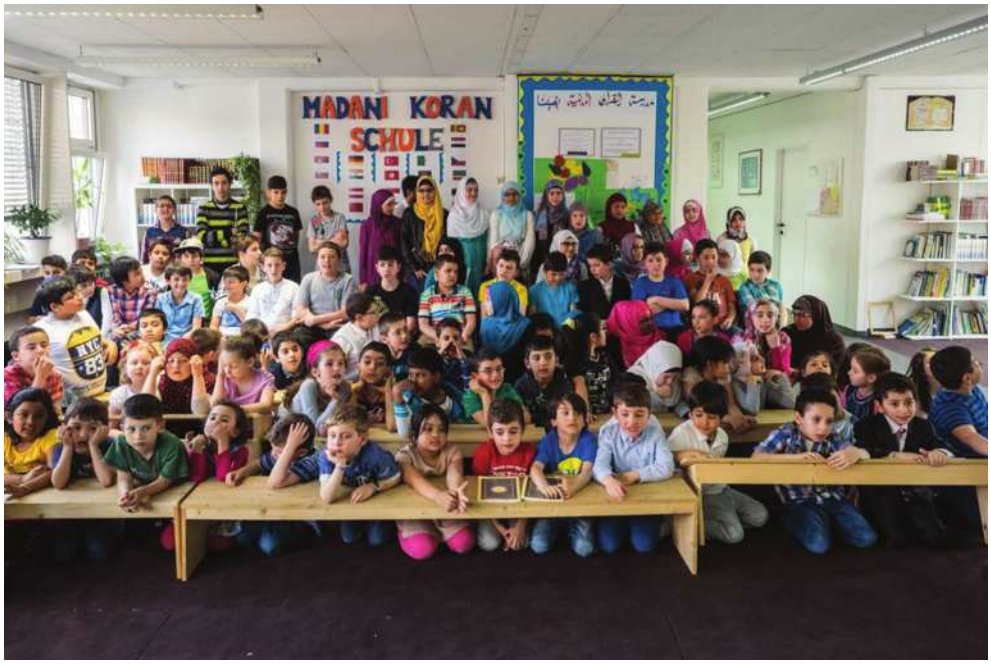


وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٢,١٧٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا لديهم خبرة في المجال تتراوح بين سنة واحدة و٥ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٩,١٣٪ لمن لديهم خبرة في المجال تزيد عن ١٠ سنوات، فنسبة قدرها ٨,٧٠٪ لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين ٥ و ١٠ سنوات.

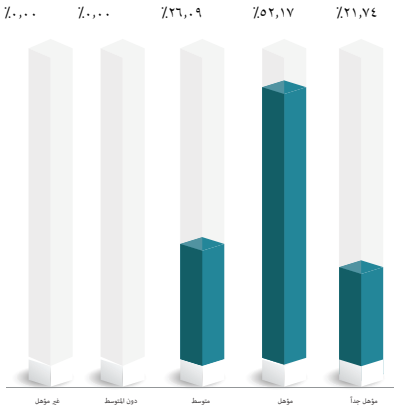
الجدول ١١.١٩: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

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

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

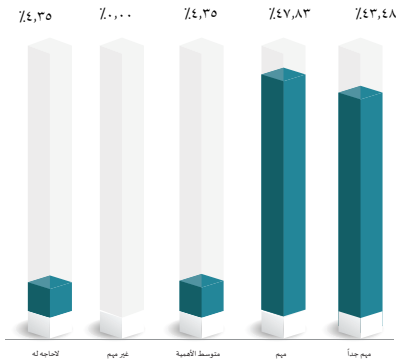


الشكل ٧,١٩: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



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

الشكل ٨,١٩: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



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

الجدول ١٢,١٩: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

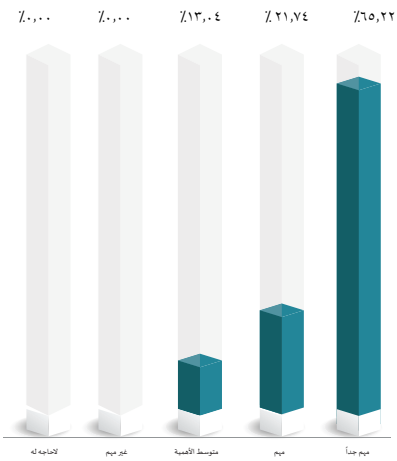
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٨	٪ ٧٨,٢٦
نعم	٥	٪ ٢١,٧٤
الإجمالي	٢٣	٪ ١٠٠

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

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

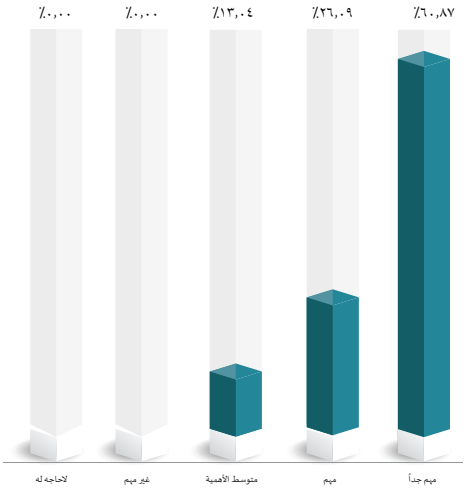
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

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



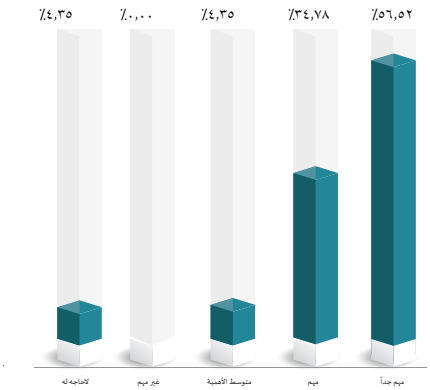
مثلما يظهر في الشكل (٩,١٩)، فإن أغلب المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، ونسبتهم ٦٥,٢٢٪، يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جدا»، فيما رأى ٢١,٧٤٪ منهم أنها «مهمّة»، و١٣,٠٤٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

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



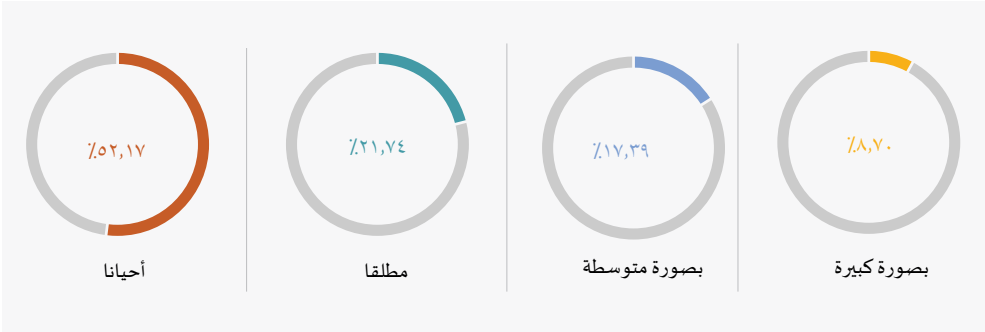
وأما عن جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٦٠,٨٧٪، أنها «مهمة جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٦,٠٩٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ١٣,٠٤٪ منهم أنها أمر «متوسط الأهمية».

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



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

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



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

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

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

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

الجدول ١٤,١٩: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

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

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

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

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

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

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

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪ ١٧,٣٩
نعم	١٩	٪ ٨٢,٦١
الإجمالي	٢٣	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن تلك العملية ممارسة شائعة جدًّا لديهم؛ حيث يلجأ إليها ٨٢,٦١٪ منهم، فيما لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١٧,٣٩٪.

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

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

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

الجدول ١٨,١٩: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

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

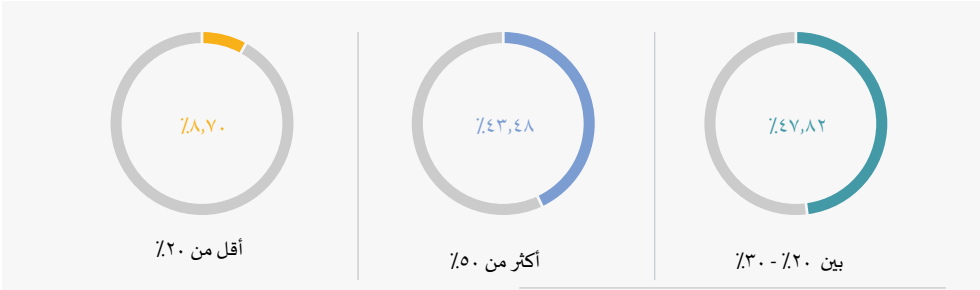
ويبين الجدول (١٨,١٩) أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٩٥,٦٥٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٤,٣٥٪.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

ففيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعَّالًا وسهلًا»، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٣,٤٨٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢٦,٠٩٪ منهم لكل من الإجابتين «أوافق بشدة» و«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٧، بانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وبنسبة إجماع قدرها ٧٧,٣٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالا وسهلا، تبين نتائج الدراسة أن ٤٧,٨٣٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و٢٦,٠٩٪ منهم «موافقون بشدة»، و١٣,٠٤٪ منهم «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٨، بانحراف معياري قدره ١,١٤، وبنسبة إجماع قدرها ٧٥,٦٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

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

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

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

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

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

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

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

وعن رأيهم فيما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرْضِيا، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٣٩,١٣٪ بـ«محايد»، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٢١,٧٤٪ أجابوا بـ«أوافق» و«لا أوافق بشدة»، فنسبة قدرها ١٧,٣٩٪ أجابوا بـ«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦١، بانحراف معياري قدره ١,٠٥، وبنسبة إجماع قدرها ٥٢,١٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

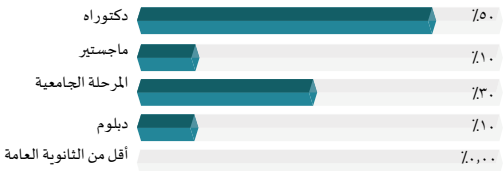
أبدى بعض المعلمين رضاهم عن المحتوى التعليمي والمناهج المقدمة، لكن أغلبهم أعربوا عن عدم رضاهم عن تلك المقررات، وأفادوا أنها قد تكون مناسبة لفئة أخرى من الدارسين لكنها لا تناسب متعلمي اللغة العربية في جمهورية النمسا؛ وذلك لسببين: صعوبة المحتوى المتعلق بمهارة الاستماع، وعدم مراعاة مستويات الدارسين وتطور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

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

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

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

الشكل ١٤,١٩: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



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

الجدول ٢١,١٩: تخصصات مديري المؤسسات

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

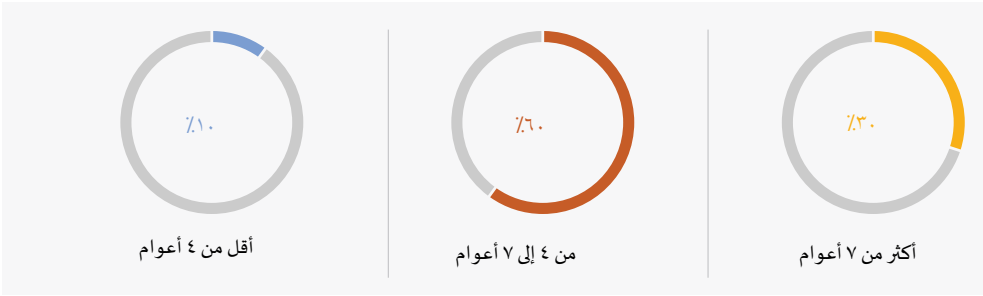
وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٢٠٪ منهم متخصصون في دراسات الترجمة، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٠٪ تخصصهم في كل من: الشريعة الإسلامية واللغة العربية، والإدارة العامّة، وأصول الدين، والدراسات العربية، والأدب الألماني القديم، وإدارة الأعمال، والإدارة التعليمية، وعلوم القرآن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

الجدول ٢٢,١٩: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

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

وأما اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٨٠٪ منهم يتقنون اللغة الألمانية، و٦٠٪ منهم اللغة الإنجليزية، و٤٠٪ منهم اللغة العربية، في حين يتقن ١٠٪ منهم اللغة الفرنسية، أو الإسبانية، أو الإيطالية، أو التشيكية، أو التركية، أو البوسنية، أو البرتغالية، أو الأوردية، أو البنجالية.

الشكل ١٥,١٩: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

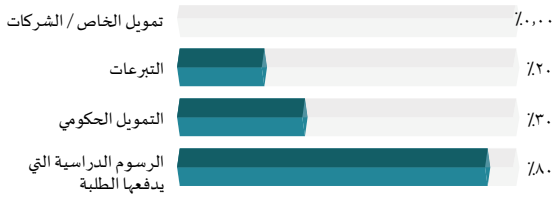


وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٦٠٪، لديهم خبرة في المجال تتراوح بين ٤ إلى ٧ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ تزيد خبرتهم في المجال عن ٧ سنوات، فنسبة ثالثة قدرها ١٠٪ تقل خبرتهم في المجال عن ٤ سنوات.

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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

الشكل ١٦,١٩: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربية



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

الجدول ٢٣,١٩: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانيّة السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
أكثر من ٥٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٪ ٠,٠٠
٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٪ ٠,٠٠
١٠٠,٠٠٠ دولار - ٢٠٠,٠٠٠ دولار	٢	٪ ٢٠
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 بالنسبة إلى ٦٠٪ من المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في جمهورية النمسا، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و١٠٠ ألف دولار أمريكي، أو بين ١٠٠ ألف و ٢٠٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٢٠٪ منها.

الجدول ٢٤,١٩: البرامج المجانيَّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

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

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

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

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

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

الشكل ١٧,١٩: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج

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

الشكل ١٨,١٩ : المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج

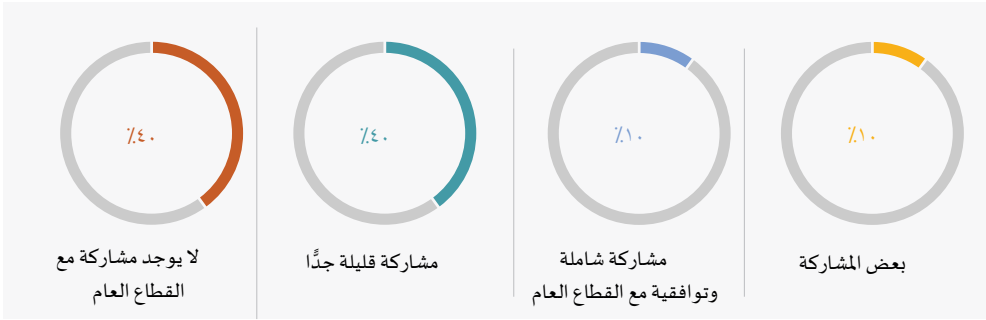
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٩٠٪ من مؤسسات تعليم العربية في جمهورية النمسا لا تقدم دعما ماليّا للطلبة، في مقابل ١٠٪ منها فقط لديها منح دراسية.

الجدول ٢٦,١٩: 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 النمسا لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية، في مقابل ٩٠٪ ليس لديها أي شراكات مع منظمات خارجية.

الشكل ١٩,١٩: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم يحظى بمشاركة قليلة جدًّا من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٤٠٪ منهم أيضًا أنه لا توجد مشاركة مع القطاع العام، في حين يرى ١٠٪ منهم أنهم يتلقّوْن بعض المشاركة من القطاع العام، أو هي مشاركة شاملة وتوافقية.

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

الجدول ٢٧,١٩: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

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

حيث تبيّن نتائج الدراسة أن ٩٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية النمسا لا تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل ١٠٪ منها فقط توفر لطلبتها تلك البرامج. وتبين نتائج الدراسة أن برنامج الانغماس في تلك المؤسسة التعليمية بمقابل مالي يتحمله الطالب، وتتراوح مدته بين ٦ إلى ١٢ شهرا، ولا توفر المؤسسة سكنا للطلبة المعنيين خلال فترة البرنامج.

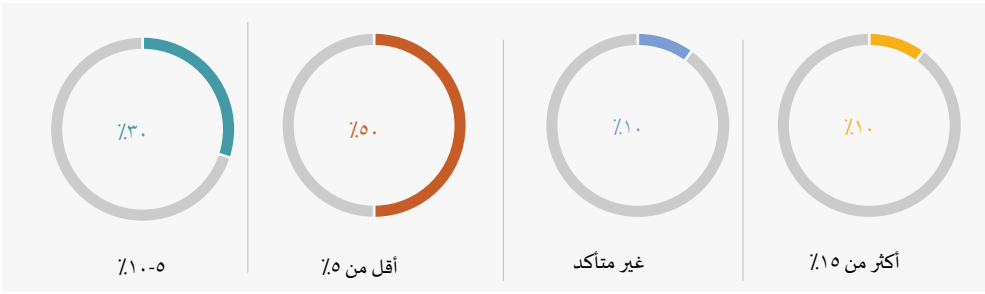
الجدول ٢٨,١٩: الدول التي تتعاون معها البرامج في برامج الانغماس اللغوي

الدولة	النسبة المئوية
الأردن	٪٣٣,٣٣
مصر	٪٣٣,٣٣
المغرب	٪٣٣,٣٣

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

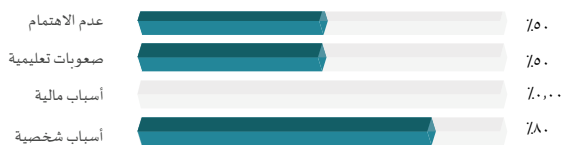
واتجهت الدراسة كذلك إلى تقصي وجهة نظر مديري المؤسسات حول ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

الشكل ٢٠,١٩: معدل التسرب الدراسي في البرامج



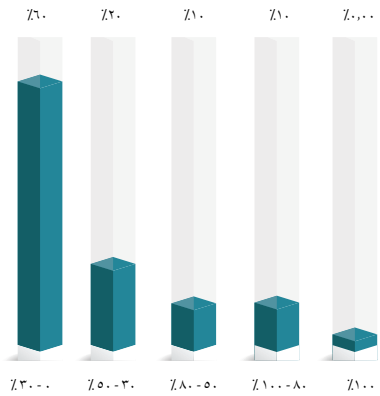
توضح نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية أقل من ٥٪ من الطلبة، ويرى ٣٠٪ منهم أنها تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪ من الطلبة، في حين يرى ١٠٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة تزيد عن ١٥٪ من الطلبة.

الشكل ٢١,١٩ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج



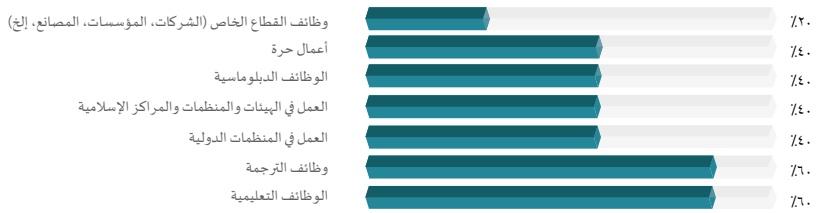
وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٨٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود لأسباب شخصية، ويرى ٥٠٪ منهم أنها نتيجة لصعوبات تعليمية أو لعدم الاهتمام.

الشكل ٢٢,١٩ : معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٦٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٣٠٪ أو أقل من الطلبة، تليها نسبة ٢٠٪ منهم يقدرونها بما بين ٣٠ إلى ٥٠٪ من الطلبة، فيما يقدر ١٠٪ منهم أنها ما بين ٥٠ و٨٠٪، أو ما بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة.

الشكل ٢٣,١٩: الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برامج اللغة العربية، فتتصدرها وظائف الترجمة والوظائف التعليمية في رأي ٦٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، يليها العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية، والعمل في المنظمات الدولية، والوظائف الدبلوماسية، والأعمال الحرة، في رأي ٤٠٪ منهم، ثم وظائف القطاع الخاص في رأي ٢٠٪ منهم.

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

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

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

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٣	٥	٢	.	.	١٠	٤,١	٠,٤٩	٠,٧	٨٢٪	٤,٩٧	أوافق
		٣٠٪	٥٠٪	٢٠٪	٠,٠٪	٠,٠٪	١٠٠٪						
٢	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٣	١	٦	.	.	١٠	٣,٧	٠,٨١	٠,٩	٧٤٪	٢,٤٦	أوافق
		٣٠٪	١٠٪	٦٠٪	٠,٠٪	٠,٠٪	١٠٠٪						
٣	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٤	٢	٢	١	١	١٠	٣,٧	١,٨١	١,٣٥	٧٤٪	١,٦٤	أوافق
		٤٠٪	٢٠٪	٢٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
٤	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	١	٤	٤	١	.	١٠	٣,٥	٠,٦٥	٠,٨١	٧٠٪	١,٩٦	أوافق
		١٠٪	٤٠٪	٤٠٪	١٠٪	٠,٠٪	١٠٠٪						
٥	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	١	٥	٢	٢	.	١٠	٣,٥	٠,٨٥	٠,٩٢	٧٠٪	١,٧١	أوافق
		١٠٪	٥٠٪	٢٠٪	٢٠٪	٠,٠٪	١٠٠٪						
٦	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٢	٣	٣	٢	.	١٠	٣,٥	١,٠٥	١,٠٢	٧٠٪	١,٥٤	أوافق
		٢٠٪	٣٠٪	٣٠٪	٢٠٪	٠,٠٪	١٠٠٪						
٧	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	١	٤	٣	٢	.	١٠	٣,٤	٠,٨٤	٠,٩٢	٦٨٪	١,٣٨	أوافق
		١٠٪	٤٠٪	٣٠٪	٢٠٪	٠,٠٪	١٠٠٪						
٨	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	١	٥	٢	١	١	١٠	٣,٤	١,٢٤	١,١١	٦٨٪	١,١٤	أوافق
		١٠٪	٥٠٪	٢٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
٩	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	.	٥	٣	١	١	١٠	٣,٢	٠,٩٦	٠,٩٨	٦٤٪	٠,٦٥	محايد
		٠,٠٪	٥٠٪	٣٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
١٠	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	.	٢	٤	٤	.	١٠	٢,٨	٠,٥٦	٠,٧٥	٥٦٪	٠,٨٤-	محايد
		١٠٪	٥٠٪	٢٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
١١	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	.	٢	٣	٥	.	١٠	٢,٧	٠,٦١	٠,٧٨	٥٤٪	١,٢١-	محايد
		٠,٠٪	٢٠٪	٣٠٪	٥٠٪	٠,٠٪	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	١	١	١	٧	١٠	١,٦	١,٠٤	١,٠٢	٣٢٪	-٤,٣٤	لا أوافق بشدة
		٠,٠٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٪	٧٠٪	١٠٠٪						

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

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

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

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

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ«أوافق»، وأجابت نسبة منهم متساوية قدرها ٢٠٪ كذلك بـ«لا أوافق» و«محايد». وسجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٥، بانحراف معياري قدره

٠,٩٢، ونسبة إجماع قدرها ٧٠٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

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

وتظهر نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من المديرين المشاركين «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ «محايدون»، فنسبة ثالثة قدرها ٢٠٪ «لا يوافقون» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٤، بانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكانت نسبة الاتفاق ٦٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة».

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

وأما عن رأيهم فيما إذا كانت تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «موافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠٪، فالإجابتان «لا أوافق بشدة» و «لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح لهذه الإجابة ٣,٢، بانحراف معياري قدره ٠,٩٨، ونسبة إجماع قدرها ٦٤٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وأما عن ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، فقد أجاب ٥٠٪ من المديرين المشاركين بـ«أوافق»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٠٪ أجابوا بـ«محايد»، فنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل من الإجابات «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» و«أوافق بشدة». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٨، بانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وبنسبة إجماع قدرها ٥٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه العينة هو «الحياد».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠٪، ثم الإجابة «أوافق» بنسبة ٢٠٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٢,٧، بانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وبنسبة إجماع قدرها ٥٤٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

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

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

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

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

والمقررات فيها أنها من إعداد المؤسسات أو المعلمين أنفسهم، كما أن أغلب المدرسين فيها ليسوا من المتخصصين في تعليم العربية لغة ثانية، ويتبعون الطرق التقليدية في التدريس. وأما في الجامعات، فيغلب التركيز بشكل مكثف على طريقة الترجمة سواء في التدريس أو في التدريبات.

ومما لوحظ أيضًا خلال الزيارات الميدانية قلة استعمال اللغة العربية خارج سياق الفصل الدراسي، مع غياب التشجيع على ذلك في معظم المؤسسات، باستثناء مؤسسة واحدة فيها محاولات متواضعة لتشجيع الطلبة على التحدث باللغة العربية خارج الفصول الدراسية وبعيدا عن ضغوط الدرس. وعلاوة على ذلك، لم يُلاحظ خلال الزيارات وجود أي قيود على استخدام لغات غير العربية تفرضها المؤسسات على طلبتها.

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

سابعًا: حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية النمسا:

خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

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

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

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

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

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية في النمسا ما بين جامعات، ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتشير نتائج الدراسة إلى أن ٣٠٪ فقط من المؤسسات المستهدفة حاصلة على اعتماد أكاديمي، وأن ٧٠٪ من المؤسسات تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامج اللغة العربية. أما من حيث الشهادات الممنوحة للطلاب، فإن هذه المؤسسات تقدم شهادات مختلفة تشمل شهادات إتمام برامج تعليم اللغة العربية، وشهادات درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. من جانب آخر، فإن مؤسسات تعليم العربية في النمسا تواجه تحديات تتمثل في افتقار ٩٠٪ من المؤسسات المستهدفة إلى برامج الانغماس اللغوي، وافتقار ٨٠٪ منها إلى المعامل اللغوية، إضافة إلى افتقار ٦٠٪ منها إلى معامل الحاسب الآلي. لكن توفر المكتبات والوسائل التعليمية في معظمها يسهم في تقليل أثر التحديات، ويعزز من دعم عملية التعلم.

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

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

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

($X^2(7, N = 10) = 8.838, p = 0.264$). ومع ذلك، أظهر قياس حجم التأثير باستخدام (Cramér's V) أن ثمة علاقة قويّة بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها (V = ٠,٥٢٥) . وهو ما يؤكد أن اعتماد المؤسسات على كتب ومواد من تصميمها يعد ممارسة شائعة لدى المؤسسات، ويأتي في المقام الأول الاعتماد على المحتوى التعليمي المصمم داخليا حتى وإن صاحبه كتب وسلاسل تعليمية أخرى معروفة.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بهذه الدراسة طلبة يتفاوتون في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٦٠,٥٣٪ منهم يحملون الجنسية النمساوية، وينحدرون من أصول مختلفة، فيما يحمل بقية الطلبة جنسيات مختلفة. وعلى مستوى اللغة، أفاد ٥٢,٦٣٪ من المشاركين أن اللغة العربية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٣٠,٧٠٪ منهم مع عائلاتهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية بين ١٠ إلى ١٤ عامًا وذلك بنسبة ٣٦,٨٤٪، تليها الفئة العمرية من سن ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٢٢,٨١٪، ثم الفئة العمرية من سن ٢٠ إلى ٢٤عامًا بنسبة ٢١,٩٣٪، تليها الفئة العمرية ممن تجاوزوا ٢٤ عامًا بنسبة ٩,٦٥٪، ثم فئة الأطفال دون سن ١٠ أعوام بنسبة ٨,٧٧٪ من مجموع الطلبة المشاركين.

وتأتي دوافع هؤلاء الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية في النمسا لأسباب متعددة، وقد تفاوت الطلبة في تحديد تلك الأسباب، كما ذكر بعض الطلبة أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق بتلك البرامج، غير أن الدوافع لأسباب دينية جاءت في المقدمة بنسبة ٧١,٩٣٪، تليها دوافع الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٤٩,١٢٪، وكانت أقل الدوافع هي الرغبة في العمل في دولة عربية بنسبة ١٤,٠٤٪.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

روسيا الاتحاديّة

تقرير حالة تعليم اللغة العربية

لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١٠ المؤسسات

١٠ المديرون

٢٩ المعلمون

١٦٦ الطلاب

المدن المستهدفة

سانت بطرسبرغ | كازان | موسكو

أولاً - نبذة عامة

تقع روسيا الاتحادية شمال أوراسيا (أو المنطقة الواصلة بين أوروبا وآسيا)، وتمتد عبر مساحة شاسعة تبلغ أكثر من ١٧ مليون كيلو مترًا مربعًا؛ مما يجعلها أكبر دولة في العالم من حيث المساحة (Central Intelligence Agency, 2023). ويبلغ عدد سكانها نحو ١٤٤ مليون نسمة؛ مما يجعلها تاسع أكبر دولة في العالم من حيث عدد السكان (Central Intelligence Agency, 2023). وعاصمتها موسكو، وهي المركز السياسي والثقافي والاقتصادي للبلاد.

تتمتع روسيا بتنوع اقتصادي كبير بفضل مواردها الطبيعية الهائلة، بما في ذلك النفط والغاز الطبيعي والمعادن، بالإضافة إلى الصناعة والزراعة والتكنولوجيا. وتعدّ روسيا من أحد أكبر منتجي ومصدِّري النفط والغاز في العالم؛ مما يجعلها قوة اقتصادية مهمة (World Bank, 2023).

والمسيحية الأرثوذكسية الروسية هي الديانة الأكثر انتشارًا في روسيا، ويَدِين بها نحو ٧٥٪ من السكان (Pew Research Center, 2017). وتضمّ روسيا أقليات دينية أخرى، كالمسلمين والبوذيين واليهود، وهذا يعكس تنوعها الثقافي والديني.

واللغة الروسية هي اللغة الرسمية في روسيا، ويتحدث بها الغالبية العظمى من السكان (Central Intelligence Agency, 2023). وهناك إلى جانب الروسية أكثر من ١٠٠ لغة تنتمي إلى مختلف الأقليات العرقية التي تعيش في البلاد، ومنها اللغة التترية، والبشكيرية، والشيشانية، والأوكرانية، وهذا يعكس التنوع اللغوي في البلاد.

بدأ تعليم اللغة العربية في روسيا خلال القرن الثامن عشر، وتحديدًا في عام ١٧٠٧، عندما أنشأ الإمبراطور بطرس الأكبر مدرسة للغات الشرقية في سانت بيطرسبرغ، ومن بينها اللغة العربية (Al Ammari et al., 2019). وكان تعليم اللغة العربية في تلك الفترة يقتصر على فئة محدودة من الناس، مثل الدبلوماسيين والتجار والعلماء. وفي القرن التاسع عشر، ازداد الاهتمام باللغة العربية في روسيا نتيجة لتوسع العلاقات السياسية والتجارية المتنامية مع العالم العربي، وازدهار الدراسات الاستشراقية. فأُنشِئت أقسام للغة العربية في العديد من الجامعات الروسية، مثل جامعة موسكو، وجامعة سانت بيطرسبرغ (ميكولسكي، ٢٠١٩). بعد الثورة البولشيفية عام ١٩١٧، أُمِّمت جميع المؤسسات التعليمية في روسيا، بما في ذلك المدارس والجامعات التي تدرّس اللغة العربية (ميكولسكي، ٢٠١٩). ومع ذلك، استمر تعليم اللغة العربية في بعض الجامعات والمعاهد المتخصصة، وكان يركز بشكل أساسي على تدريب

المترجمين الفوريين والدبلوماسيين.

وفي فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية، شهد تعليم اللغة العربية في روسيا تراجعًا كبيرًا بسبب التوترات السياسية بين الاتحاد السوفيتي والعالم العربي (ليبيديف، ٢٠١٩). لكن عاد الاهتمام بها تدريجيًا خلال الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين، وشهد تعليم اللغة العربية انتعاشًا ملحوظًا بعد انهيار الاتحاد السوفيتي في عام ١٩٩١ (ميكولسكي، ٢٠١٩).

وفي عصرنا الحاضر، تُدرَّس اللغة العربية في العديد من المدارس والجامعات في روسيا، وكذلك في العديد من المراكز والمعاهد التي تقدّم دورات لتعليم اللغة العربية للكبار والأطفال. وأصبح هناك إقبال متزايد في السنوات الأخيرة على تعلم اللغة العربية في روسيا نتيجة لعدة عوامل، في مقدمتها نموّ العلاقات السياسية والاقتصادية وتوسُّع مجالات التعاون بين روسيا والدول العربية في قطاعات كالطاقة والتجارة والاستثمار (Al Ammari et al, 2019). وصار إتقان اللغة العربية ميزةً تنافسيةً تتيح لأصحابها فُرصَ عملٍ واعدة في مجالات الدبلوماسية والتجارة والاقتصاد (تكاييف، ٢٠١٩).

كما أن لوجود جالية عربية كبيرة في روسيا دورًا كبيرًا في زيادة الاهتمام بتعلم اللغة العربية؛ وذلك لتسهيل التواصل والتفاعل مع أفراد هذه الجالية على المستويين الشخصي والمهني (ميكولسكي، ٢٠١٩). بالإضافة إلى ذلك، تجذب الدول العربية أعدادًا متزايدة من السائحين الروس، وتعلُّم اللغة العربية أداة قيّمة لإثراء تجربة السفر والتواصل مع المواطنين العرب (ميكولسكي، ٢٠١٩).

وفي المجال الأكاديمي، يشهد الاهتمام بالدراسات الإسلامية والعربية في الجامعات الروسية تناميًا ملحوظًا، وصار تعلم اللغة العربية ضرورة بالنسبة إلى الطلبة والباحثين الراغبين في دراسة المصادر العربية وإجراء البحوث الميدانية في الدول العربية (تكاييف، ٢٠١٩). وللفضول الثقافي أيضًا دور في زيادة الإقبال على تعلم اللغة العربية؛ حيث يبدي العديد من الروس اهتمامًا بالثقافة العربية وتاريخها وحضارتها الغنية، ويرون في تعلم اللغة العربية وسيلة لتعميق فهمهم لهذه الثقافة (ميكولسكي، ٢٠١٩). أخيرًا، هناك طلب متزايد على المترجمين الذين يجيدون اللغة العربية في روسيا، سواء في القطاع العام أو القطاع الخاص؛ مما يوفر فرص عمل مجزية للمتخصصين في هذا المجال (ليبيديف، ٢٠١٩).

تتميز المؤسسات التعليمية التي تُدرِّس اللغة العربية في روسيا بتنوعها لتلبية احتياجات المتعلمين المختلفة. فالجامعات الروسية العريقة، مثل جامعة موسكو الحكومية (Moscow State University)، وجامعة سانت بيطرسبرغ الحكومية (Saint Petersburg State Uni-

versity)، تُقدم برامج أكاديمية متخصصة في اللغة العربية وآدابها، تشمل دراسة الفصحى واللهجات العربية المختلفة، بالإضافة إلى الأدب والتاريخ والثقافة العربية. كما يقدّم معهد اللغات والآداب الشرقية بجامعة موسكو الحكومية برنامجًا متميزا في هذا المجال (Institute of Asian and African Studies at MSU, n.d.). وأما المعاهد والكليات المتخصصة، مثل المعهد الشرقي لأكاديمية العلوم الروسية، فتقدّم برامج دراسات عليا في اللغة العربية وآدابها، مع التركيز على البحث العلمي في هذا المجال (Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences, n.d.). وفي المعهد الإسلامي في موسكو، هناك برامج لتعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية للدارسين في جميع المستويات، من المبتدئين إلى المتقدمين. كما تنتشر في جميع أنحاء روسيا مدارس خاصة لتعليم اللغات، مثل مدرسة اللغات الشرقية، وممثلية جامعة الدول العربية في موسكو (Cultural Representation of the League of Arab States in Moscow)، التي تقدم دورات متنوعة في اللغة العربية، بما في ذلك دورات للمبتدئين والمتقدمين، ودورات للأطفال، ودورات متخصصة في اللغة العربية للأعمال والسفر. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمتعلمين الاستفادة من الدورات التدريبية المتاحة على صفحات الإنترنت، مثل منصة "Madinah Arabic» ومنصة «Arabic Online»، اللتيْن توفران بيئة تعليمية مرنة للراغبين في تعلم اللغة العربية عن بُعد.

وعلى الرغم من تنامي الاهتمام بتعلم اللغة العربية في روسيا، فإن هذا المسار لا يخلو من تحديات. ومن أبرزها، حسبما ذكرت رامازاموفا (٢٠١٩)، نقص المعلمين المؤهلين وقلة الموارد التعليمية المتاحة. وإلى جانب ذلك، تقبل أقسام اللغة العربية في الجامعات الروسية طلبة مستواهم الدراسي ضعيف، وتكوينهم في العربية الفصحى غير متين، وهم من ثم لا يستطيعون فهم النصوص العربية الدينية والتاريخية والأدبية جيّدا، ممّا ينعكس سلبا على مخرجات أقسام اللغة العربية في الجامعات الروسية (ميكولسكي، ٢٠١٩). كما يعاني تعليم اللغة العربية في روسيا من ضعف في التخطيط التربوي؛ حيث تغيب الأهداف الواضحة لعملية التعليم، سواء بالنسبة إلى المعلمين أو المتعلمين؛ مما يؤثر سلبًا على دافعية الطلبة ومستوى إنجازهم (Krouglov, 2022). بالإضافة إلى ذلك، فإن كثيرا من مدرسي اللغة العربية غير ملمّين بالطرق الحديثة والفعالة لتدريس العربية لغةً أجنبية، ولا يحسنون استخدام وسائل التعليم التقنية المتطورة (رامازاموفا، ٢٠١٩). ومن التحديات التي تواجه تعلم اللغة العربية في روسيا أيضا، قلة الفرص المتاحة للمتعلمين كي يمارسوا اللغة مع الناطقين بالعربية؛ مما يعوق تطوير مهاراتهم اللغوية والتواصلية (تكاييف، ٢٠١٩). هذا بالإضافة إلى ندرة برامج التعليم الذاتي للغة العربية لغير الناطقين بها؛ مما يجعل من الصعب على الدارسين مواصلة تعلم اللغة خارج

الإطار الأكاديمي أو المدرسي (رامازاموفا، ٢٠١٩). وبالرغم من هذه التحديات، فإن الاهتمام المتزايد باللغة العربية في المجتمع الروسي، وانتشارها في العديد من المدارس والجامعات والمراكز والمعاهد، يوفر فرصة كبيرة أمام تعليم اللغة العربية في روسيا كي يتطوّر ويتجاوز هذه الصعوبات (هلال، ٢٠٢١).

وعلى الرغم من التاريخ الطويل لتعليم العربية في روسيا، والاهتمام المتزايد بها، فإنه لا توجد إحصائيات معلومة لعدد المتحدثين بها أو مستخدميها في روسيا. لكن يمكن القول إن أغلب المسلمين الروس الذين يتراوح عددهم بين ٢٠ و ٣٠ مليون مسلم (المستودع الدعوي الرقمي، ٢٠٢٤) يستخدمونها بشكل أو بآخر في عباداتهم وشؤونهم الدينية. كما أن قرابة العشرين من اللغات المحلية في روسيا تستخدم الأبجدية العربية بشكل أو بآخر في نظام كتابتها، مثل لغة الـ Adyghe الأبخازية (من لغات شمال غرب القوقاز)، واللغة الأذربيجانية الشمالية، ولغة الباشكورت –Bashkort (لغة إقليم البشكير، أو بشكورتستان)، وغيرها (Eberhard et al., 2024).

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في دولة روسيا 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 روسيا، 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 روسيا. 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 روسيا. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة، أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في دولة روسيا

للتعرف على مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في روسيا، شملت الدراسة عشر مؤسسات تقدم برامج لتعليم اللغة العربية، 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 رسائل مؤسسات تعليم اللغة العربية في روسيا. فقد أفادت ثلاث مؤسسات أن رسالتها تتمحور حول تعزيز اللغة والثقافة العربية ونشرها في روسيا. وأفادت أربع مؤسسات أخرى أن رسالتها تتمثل في نشر الدين الإسلامي، والدعوة إلى التعاليم الإسلامية الصحيحة، وإحياء الفقه الإسلامي محليا وتطويره. وذكرت المؤسسة الثامنة أن رسالتها ترمي إلى تفعيل التواصل الحضاري والثقافي والمعرفي. وذكرت المؤسسة التاسعة أن رسالتها تنص على توحيد الأمة الروسية. وأما المؤسسة العاشرة، فأفادت أن رسالتها تهدف إلى تثقيف الجيل الحديث بالمعرفة النافعة.

٢. أهداف المؤسسات:

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

أ. تأهيل قادة قادرين على جعل العالم مكانًا أفضل.

ب. تأهيل الشخصيات الدينية وتدريبهم بمؤهلات وقدرات عالية.

ج. تعليم اللغة العربية وثقافتها ونشرها، وإقامة الاحتفالات والمهرجانات الثقافية العربية.

د. تنظيم دورات في الخط العربي.

هـ. تطوير دراسات اللاهوت، وتأهيل القادة الإسلاميين.

و. نشر الكتب الإسلامية باللغة الروسية.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في دولة روسيا

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في روسيا بين جامعات، ومراكز إسلامية، ومركزين لتعليم اللغة. وفي الجدول (١,٢٠) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١,٢٠ : 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 كاملاً
			إناث	ذكور				
جامعة	١٩٦٠	معتمدة	١٧	٢٣	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام/دبلوم/ بكالوريوس/ماجستير/ دكتوراه	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	١٩٩٤	معتمدة	١٦	٩	أقل من ١٠ طلاب	بكالوريوس/ماجستير/ دكتوراه	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	١٩٩٧	معتمدة	٧	١٣	أقل من ١٠ طلاب	دبلوم/بكالوريوس/ ماجستير	ربع سنوي	أكثر من سنتين
جامعة	١٩٩٩	معتمدة	٢٠	٢٨	أقل من ١٠ طلاب	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	٢٠١٧	معتمدة	٣٧	١٩	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	بكالوريوس/ماجستير/ دكتوراه	فصلي	أقل من ثلاثة أشهر
مركز لغة	٢٠٢٠	غير معتمدة	١٤	١١	أقل من ١٠ طلاب	شهادة إتمام	شهري	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠٢٢	غير معتمدة	٢٤	١٦	أقل من ١٠ طلاب	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين - أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠٠٥	معتمدة	٣٠٠	٢٠٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	شهري	٦-١٢ شهرًا - سنة إلى سنتين - أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠٢٠	غير معتمدة	٥	٣٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٩	معتمدة	٢٠	٤٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام/ دبلوم	فصلي	سنة إلى سنتين

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

بيَّنت الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في روسيا معتمَدة بنسبة ٧٠.٠٪، وأن عدد الطلبة الذكور المسجلين حاليًا يتراوح بين ٩ طلاب و٢٠٠ طالب، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ٥ طالبات و ٣٠٠ طالبة. وأما متوسط أعداد الخريجين من برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيقل عن ١٠ خريجين في رأي ٥٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة، فيما يرى ٢٠٪ منهم أنها تتراوح بين ٢٠ و٥٠، أو يزيد عن ٥٠ خريجا.

وأما الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها تلك المؤسَّسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٧٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، و ٤٠٪ منها تمنح شهادة بكالوريوس أو الماجستير، فيما تتمنح ٣٠٪ منها درجة الدكتوراه. وتتبع ٧٠٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، فيما تتبع ٢٠٪ منها النظام الشهري. وتستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية لأكثر من سنتين في ٧٠٪ من المؤسسات، فيما تتراوح بين سنة إلى سنتين في ٣٠٪ من المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حدٍّ ما. فقد أفادت سبع من المؤسسات المستهدفة أن سياستها اللغوية تنص على استخدام اللغتين الروسية والعربية في التدريس والتواصل داخل المؤسسة. وأفادت إحدى المؤسسات أن سياستها اللغوية تسمح باستخدام اللغات الست المعتمدة في منظمة الأمم المتحدة في التواصل داخل المؤسسة، على أن تكون اللغة العربية هي لغة التدريس. وذكرت مؤسسة أخرى أنها تعتمد في سياستها اللغوية ثلاث لغات في التدريس والتواصل، وهي الروسية والإنجليزية والعربية. وأما المؤسسة العاشرة، فتنص سياستها اللغوية على استخدام الروسية للتواصل داخل المؤسسة وتدريس طلبة المستويات الأولية، واستخدام اللغة العربية في تدريس طلبة المستويات المتقدمة.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمَد في بعض المؤسسات المستهدفة، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول (٢,٢٠):

الجدول ٢,٢٠: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

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

ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,٢٠) بيان للنتائج:

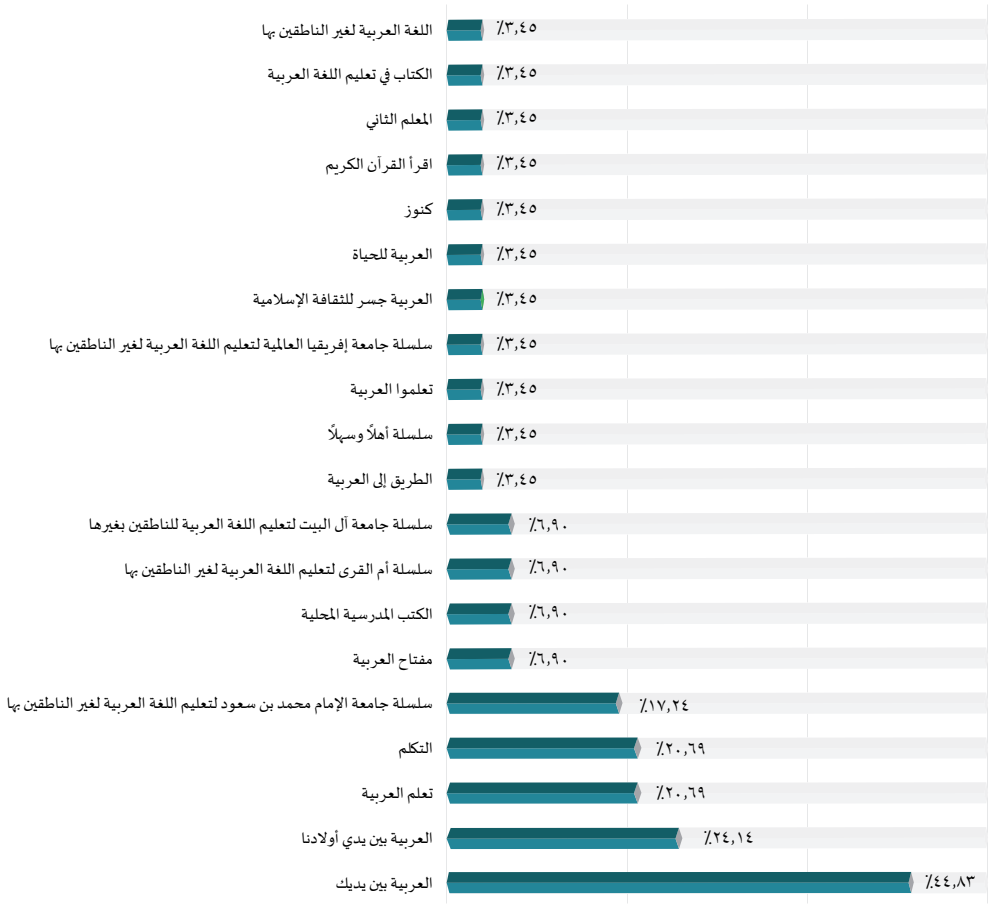
الجدول ٣,٢٠: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة		الإجمالي
	نعم	لا	
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	١	٩	١٠
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٥	٥	١٠
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٨	٢	١٠
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	١٠	٠	١٠

حيث يتبيَّن أن ٩٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في روسيا ليس فيها معمل لغوي، وأن ٥٠ ٪ منها لا توجد فيها معامل الحاسب الآلي، وهناك مكتبات في ٨٠٪ من تلك المؤسسات، فيما تتوافر الوسائل التعليمية في جميعها.

وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١,٢٠) بيان بالنتائج:

الشكل ١,٢٠: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



ووفقًا للشكل (١,٢٠)، تبيّن نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا هو كتاب «العربية بين يديك»؛ وذلك بنسبة ٤٤,٨٣٪، يليه كتاب «العربية بين يدي أولادنا»، بنسبة ٢٤,١٤٪، ثم كتاب «تعلم العربية»، وكتاب «التكلم»، بنسبة متساوية قدرها ٢٠,٦٩٪ لكل منهما، وتليهما «سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»؛ وذلك بنسبة ١٧,٢٤٪. ومن الكتب المستخدمة كذلك كتاب «مفتاح العربية»، و«الكتب المدرسية المحلية»، و» سلسلة جامعة آل البيت»، وسلسلة «جامعة أم القرى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، بنسبة متساوية قدرها ٦,٩٠٪ لكل منها. وتبقى هناك كتب أخرى نسبة استخدامها ضئيلة جدًّا وقدرها ٣,٤٥٪.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في دولة روسيا:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ١٦٦ طالبًا وطالبة من عدة معاهد ومؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في روسيا.

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في روسيا، وعددهم ١٦٦ طالبًا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,٢٠: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٩٣	٪٥٦,٠٢
	أنثى	٧٣	٪٤٣,٩٨
	الإجمالي	١٦٦	٪١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	١	٪٠,٦٠
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	١٧	٪١٠,٢٤
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	١٨	٪١٠,٨٤
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	٦٧	٪٤٠,٣٦
	أكثر من ٢٤ عامًا	٦٣	٪٣٧,٩٥
	الإجمالي	١٦٦	٪١٠٠
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٥	٪٣,٠١
	المتوسطة	١٥	٪٩,٠٤
	الثانوية	٢٣	٪١٣,٨٦
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٨١	٪٤٨,٨٠
	دراسات عليا	١٧	٪١٠,٢٤
	لا يدرس	٢٥	٪١٥,٠٦
	الإجمالي	١٦٦	٪١٠٠
الجنسية	روسيا	١٤١	٪٨٤,٩٤
	طاجيكستان	١١	٪٦,٦٣
	أوزباكستان	٩	٪٥,٤٢
	قيرغيزستان	٣	٪١,٨١
	أستراليا	١	٪٠,٦٠
	مصر	١	٪٠,٦٠
	الإجمالي	١٦٦	٪١٠٠

البلاد الأصلية	روسيا	١٢٢	٪٧٣,٤٩
	أوزباكستان	١٥	٪٩,٠٤
	طاجيكستان	١٢	٪٧,٢٣
	قيرغيزستان	٣	٪١,٨١
	الشيشان	٣	٪١,٨١
	الصين	٣	٪١,٨١
	أذربيجان	٣	٪١,٨١
	كينيا	١	٪٠,٦٠
	أفغانستان	١	٪٠,٦٠
	مصر	١	٪٠,٦٠
	أرمينيا	١	٪٠,٦٠
	كازاخستان	١	٪٠,٦٠
	الإجمالي	١٦٦	٪١٠٠
اللغة الأولى	اللغة الروسية	٧١	٪٤٢,٧٧
	اللغة الأوزبكية	١٨	٪١٠,٨٤
	اللغة التتارية	١٣	٪٧,٨٣
	اللغة الشيشانية	١٢	٪٧,٢٣
	اللغة الطاجيكية	٩	٪٥,٤٢
	اللغة الإنغوشية	٧	٪٤,٢٢
	اللغة الآفارية	٧	٪٤,٢٢
	اللغة الروسية والتتارية	٥	٪٣,٠١
	اللغة القيرغيزية	٣	٪١,٨١
	اللغة التَّبَاسَرَانِيَّة	٢	٪١,٢٠
	اللغة الأذربيجانية	٢	٪١,٢٠
	اللغة الروسية والأذربيجانية	٢	٪١,٢٠
	اللغة الدرغينية	٢	٪١,٢٠
	اللغة الروسية والأوزبكية	٢	٪١,٢٠
	اللغة العربية	١	٪٠,٦٠
	اللغة اللزغينية	١	٪٠,٦٠
	اللغة البشكيرية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الروسية والتركية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الروسية والتتارية والبشكيرية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الروسية والطاجيكية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الفارسية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الروسية واللغة الإنغوشية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الكازاخستانية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الروسية والأفغانية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الإنجليزية	١	٪٠,٦٠
	الإجمالي	١٦٦	٪١٠٠

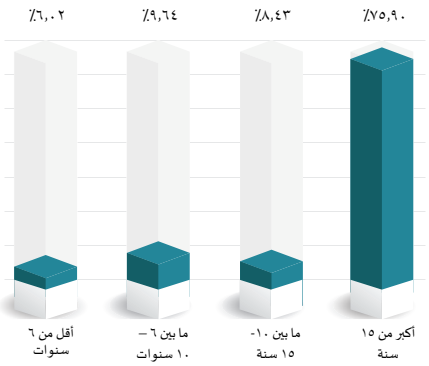
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة الروسية	٨٤	٪٥٠,٦٠
	اللغة الروسية والتتارية	٩	٪٥,٤٢
	اللغة الروسية والشيشانية	٧	٪٤,٢٢
	اللغة الأوزبكية	٧	٪٤,٢٢
	اللغة الطاجيكية	٦	٪٣,٦١
	اللغة الروسية والأوزبكية	٥	٪٣,٠١
	اللغة الروسية والطاجيكية	٤	٪٢,٤١
	اللغة الإنغوشية	٤	٪٢,٤١
	اللغة الآفارية	٤	٪٢,٤١
	اللغة الشيشانية	٣	٪١,٨١
	اللغة التتارية	٣	٪١,٨١
	اللغة الروسية والأذربيجانية	٢	٪١,٢٠
	اللغة الروسية والإنغوشية	٢	٪١,٢٠
	اللغة الروسية والقيرغيزية والأوزبكية	٢	٪١,٢٠
	اللغة الروسية والآفارية	٢	٪١,٢٠
	اللغة القيرغيزية	٢	٪١,٢٠
	اللغة الروسية والدرغينية	٢	٪١,٢٠
	اللغة العربية والإنجليزية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الروسية واللزغينية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الروسية والفارسية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الروسية والإنجليزية والإنغوشية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الأوزبكية والروسية والعربية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الروسية والعربية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الفارسية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الروسية والإنجليزية والعربية والصينية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الفارسية والأفغانية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الروسية والآفارية والعربية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الروسية والشيشانية والإنغوشية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الروسية والأذربيجانية والرومانية والتركية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الروسية والإنجليزية والعربية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الروسية والإنجليزية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الروسية والطاجيكية والأوزبكية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الروسية والأرمينية	١	٪٠,٦٠
	اللغة الروسية والتَّبَاسَرَانِيَّة	١	٪٠,٦٠
	اللغة الروسية والتركية والإنجليزية	١	٪٠,٦٠
	الإجمالي	١٦٦	٪١٠٠

فبالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة كما تظهر في الجدول (٤,٢٠)، فقد توزعوا إلى خمس فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عاما؛ وذلك بنسبة ٤٠,٣٦٪، تليها فئة الشباب لأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ٣٧,٩٥٪، ثم فئة الفتيان

والفتيات من ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ١٠,٨٤٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطلاب الذكور؛ وذلك بنسبة ٥٦,٠٢٪، مقارنة بنسبة الطالبات التي بلغت ٤٣,٩٨٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة الجامعية مثّلوا الأغلبية بنسبة ٤٨,٨٠٪، مقارنة بطلبة المرحلة الثانوية الذين مثّلوا ١٣,٨٦٪ من مجموع الطلبة المشاركين.

يتضح من إجابات المشاركين أن ٨٤,٩٤٪ منهم يحملون الجنسية الروسية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لنسبة منهم؛ حيث إن ٧٣,٤٩٪ منهم من أصول روسية. وأفاد ٤٢,٧٧٪ من الطلبة المشاركين أن اللغة الروسية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٥٠,٦٠٪ منهم مع عائلاتهم.

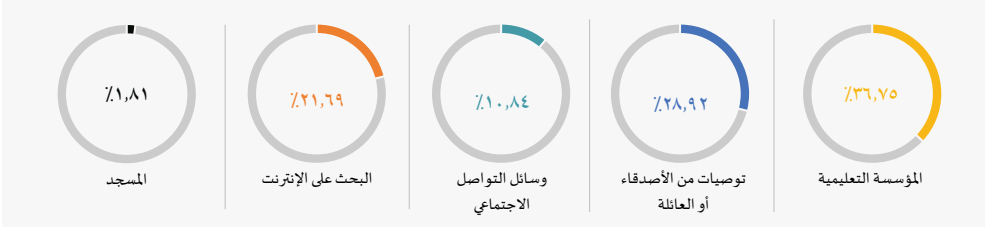
الشكل ٢,٢٠: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيَّن أن ٧٥,٩٠٪ من الطلبة المشاركين بدؤوا بتعلم اللغة العربية وقد تجاوزوا ١٥ سنة من عمرهم، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦ و ١٠ سنوات، بنسبة ٩,٦٤٪، فالذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٠ و ١٥ سنة، بنسبة ٨,٤٣٪، ثم فئة الذين هم دون السادسة من عمرهم، بنسبة ٦,٠٢٪.

وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناءً على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,٢٠):

الشكل ٣,٢٠: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربيَّة الملتحقين بها حاليًا



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، لكن جهود المؤسسة التعليمية جاءت في الصدارة، بنسبة ٣٦,٧٥٪، ثم توصيات الأصدقاء أو العائلة بنسبة ٢٨,٩٢٪، فالبحث عبر الإنترنت، بنسبة ٢١,٦٩٪، وعبر وسائل التواصل الاجتماعي، بنسبة ١٠,٨٤٪.

الجدول ٥,٢٠ : البرامج المجانيَّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مجاني	٦٥	٣٩,١٦٪
مدفوع	١٠١	٦٠,٨٤٪
الإجمالي	١٦٦	١٠٠٪

وتظهر الدراسة أن برامج تعليم اللغة العربية في روسيا هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٦٠,٨٤٪ من الطلبة، وهي مجانية بالنسبة إلى ٣٩,١٦٪ منهم.

الجدول ٦,٢٠ : مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

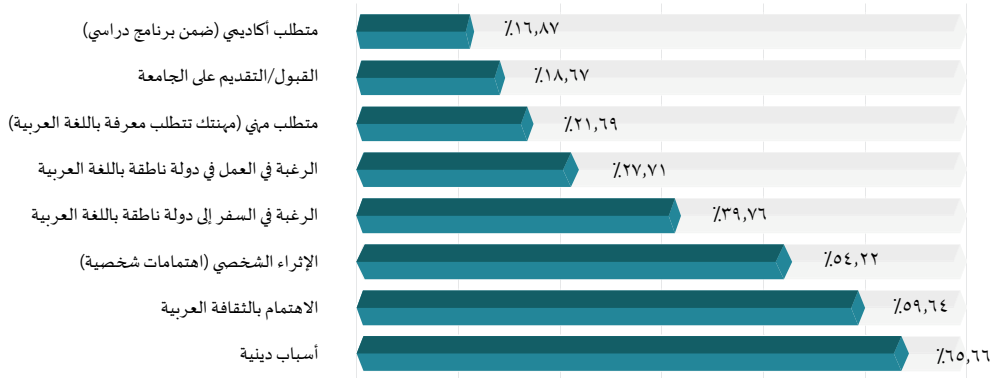
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	١٤٣	٨٦,١٤٪
نعم	٢٣	١٣,٨٦٪
الإجمالي	١٦٦	١٠٠٪

وتبيّن إجابات الطلبة المشاركين أن ٨٦,١٤٪ منهم لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج انغماس لغوي أو تبادل طلابي، في مقابل ١٣,٨٦٪ منهم سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

واتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة إلى دراسة اللغة العربية، وفي الشكل (٤,٢٠) تفصيل هذه النتائج:

الشكل ٤,٢٠: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



مثلما يظهر في الشكل (٤,٢٠)، فقد تفاوت الطلبة المشاركون في تحديد دوافعهم لدراسة اللغة العربية، لكن عامل الدين جاء في المقدمة، بنسبة ٦٥,٦٦٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية، بنسبة ٥٩,٦٤٪، فدوافع الإثراء الشخصي، بنسبة ٥٤,٢٢٪، والرغبة في السفر إلى دولة عربية، بنسبة ٣٩,٧٦٪، تليها الرغبة في السفر للعمل في إحدى الدول العربية، بنسبة ٢٧,٧١٪، ثم الحاجة لدراسة اللغة العربية كمتطلب مهني، بنسبة ٢١,٦٩٪، فالحاجة إلى التقديم على الجامعة، بنسبة ١٨,٦٧٪، ودراسة العربية كمتطلب أكاديمي، بنسبة ١٦,٨٧٪.

ومن خلال خمسة أسئلة محدَّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٧,٢٠) تلخيص لتلك النتائج مرتَّبةً تنازليًّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال:

الجدول ٧,٢٠: 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.	٦٨	٧٧	١٧	٤	٠	١٦٦	٤,٢٦	٠,٦	٠,٧٨	٪٨٥,١٨	١٩,٧٨	أوافق بشدّة
		٪٤٠,٩٦	٪٤٦,٣٩	٪١٠,٢٤	٪٢,٤١	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٢	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل.	٥٥	٧٦	٣٣	٢	٠	١٦٦	٤,١١	٠,٦٣	٠,٧٩	٪٨٢,١٧	١٧,٠٢	أوافق
		٪٣٣,١٣	٪٤٥,٧٨	٪١٩,٨٨	٪١,٢٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٣	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي.	٦٢	٥٥	٤١	٧	١	١٦٦	٤,٠٢	٠,٩٤	٠,٩٧	٪٨٠,٤٨	١٢,٨٩	أوافق
		٪٣٧,٣٥	٪٣٣,١٣	٪٢٤,٧٠	٪٤,٢٢	٪٠,٦٠	٪١٠٠						

٤	يعد إتقان اللغة العربيَّة أحد الأمور الأساسية والقيِّمة في مجال دراستي أو مهنتي.	٥٩	٥٨	٣٧	١٠	٢	١٦٦	٣,٩٨	١,٠٣	١,٠٢	٧٩,٥٢٪	١١,٧١	أوافق
		٣٥,٥٤٪	٣٤,٩٤٪	٢٢,٢٩٪	٦,٠٢٪	١,٢٠٪	١٠٠٪						
٥	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية.	٧٨	٣٧	١٧	١٦	١٨	١٦٦	٣,٨٥	٢,١٣	١,٤٦	٧٦,٩٩٪	٧,١	أوافق
		٤٦,٩٩٪	٢٢,٢٩٪	١٠,٢٤٪	٩,٦٤٪	١٠,٨٤٪	١٠٠٪						

فعن أهمية اللغة العربية على الصعيد الثقافي، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٦,٣٩٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٤٠,٩٦٪، فالإجابة (محايد) بنسبة ١٠,٢٤٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,١٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٦، وانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

وفيما يتعلق بتعلم اللغة العربية وأهميته في سوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٥,٧٨٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٣,١٣٪، فالإجابة (محايد) بنسبة ١٩,٨٨٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٢,١٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١١، وانحراف معياري قدره ٠,٧٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في روسيا من وجهة نظر الطلبة المشاركين.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٣٧,٣٥٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٣,١٣٪، ثم الإجابة (محايد) بنسبة ٢٤,٧٠٪.. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٤٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٢، وانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة».

وفيما يخص أهمية اللغة العربية في المجال الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٣٥,٥٤٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٤,٩٤٪، ثم الإجابة (محايد) بنسبة ٢٢,٢٩٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٩,٥٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين في مجال الدراسة والمهنة.

وعن أهمية الدين كدافع لتعلُّم اللغة العربية، لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٤٦,٩٩٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٢٢,٢٩٪، فالإجابة (لا أوافق بشدة)، بنسبة قدرها ١٠,٨٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٦,٩٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٥،

وانحراف معياري قدره ١,٤٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في روسيا في نظر الطلبة المشاركين.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,٢٠) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في روسيا؛ 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 المقدَّمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم والبيئة التعليمية المتاحة لهم في المؤسسة التعليمية لتعلم اللغة العربية:

الجدول ٨,٢٠: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبية	t-test	اتجاه العينة
١	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	١٠٣	٤٨	١٤	٠	١	١٦٦	٤,٥٢	٠,٥٥	٠,٧٤	٩٠,٣٦٪	٢٥,٠٥	راضٍ جدًّا
		٦٢,٠٥٪	٢٨,٩٢٪	٨,٤٣٪	٠,٠٠٪	٠,٦٠٪	١٠٠٪						
٢	راضٍ تماما عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٩١	٦٠	١٣	١	١	١٦٦	٤,٤٤	٠,٥٧	٠,٧٥	٨٨,٨٪	٢٣,٢٧	راضٍ جدًّا
		٥٤,٨٢٪	٣٦,١٤٪	٧,٨٣٪	٠,٦٠٪	٠,٦٠٪	١٠٠٪						
٣	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٨٧	٦٠	١٦	١	٢	١٦٦	٤,٣٨	٠,٦٨	٠,٨٢	٨٧,٥٩٪	٢٠,٤٣	راضٍ جدًّا
		٥٢,٤١٪	٣٦,١٤٪	٩,٦٤٪	٠,٦٠٪	١,٢٠٪	١٠٠٪						
٤	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويّة وتقدُّمي بنَّاءَة.	٧٧	٦٨	١٨	٢	١	١٦٦	٤,٣١	٠,٦٤	٠,٨	٨٦,٢٧٪	١٩,٩٩	راضٍ جدًّا
		٤٦,٣٩٪	٤٠,٩٦٪	١٠,٨٤٪	١,٢٠٪	٠,٦٠٪	١٠٠٪						
٥	أنا راضٍ تماما عن بيئة الفصل الدِّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٦٣	٧٣	٢٥	٣	٢	١٦٦	٤,١٦	٠,٧٦	٠,٨٧	٨٣,١٣٪	١٦,١٤	راضٍ
		٣٧,٩٥٪	٤٣,٩٨٪	١٥,٠٦٪	١,٨١٪	١,٢٠٪	١٠٠٪						
٦	المرافق العامَّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة.	٥٦	٨٤	٢١	٠	٥	١٦٦	٤,١٢	٠,٨	٠,٩	٨٢,٤١٪	١٥,٢٦	راضٍ
		٣٣,٧٣٪	٥٠,٦٠٪	١٢,٦٥٪	٠,٠٠٪	٣,٠١٪	١٠٠٪						
٧	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب.	٥٧	٧٩	٢٢	٦	٢	١٦٦	٤,١	٠,٨	٠,٨٩	٨٢,٠٥٪	١٥,٠٣	راضٍ
		٣٤,٣٤٪	٤٧,٥٩٪	١٣,٢٥٪	٣,٦١٪	١,٢٠٪	١٠٠٪						
٨	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية.	٤٧	٩٣	٢١	٢	٣	١٦٦	٤,٠٨	٠,٦٨	٠,٨٣	٨١,٥٧٪	١٥,٩	راضٍ
		٢٨,٣١٪	٥٦,٠٢٪	١٢,٦٥٪	١,٢٠٪	١,٨١٪	١٠٠٪						

٩	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا.	٤٨	٨٥	٢٨	١	٤	١٦٦	٤,٠٤	٠,٧٨	٠,٨٨	٨٠,٧٢٪	١٤,٣٤	راضٍ
		٢٨,٩٢٪	٥١,٢٠٪	١٦,٨٧٪	٠,٦٠٪	٢,٤١٪	١٠٠٪						
١٠	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية.	٤٦	٩١	٢٠	٥	٤	١٦٦	٤,٠٢	٠,٨٢	٠,٩	٨٠,٤٨٪	١٣,٨١	راضٍ
		٢٧,٧١٪	٥٤,٨٢٪	١٢,٠٥٪	٣,٠١٪	٢,٤١٪	١٠٠٪						
١١	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	٤١	٨٤	٣٠	٦	٥	١٦٦	٣,٩	٠,٩٣	٠,٩٦	٧٨,٠٧٪	١١,٤٤	راضٍ
		٢٤,٧٠٪	٥٠,٦٠٪	١٨,٠٧٪	٣,٦١٪	٣,٠١٪	١٠٠٪						
١٢	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	٣٣	٨١	٤٥	٦	١	١٦٦	٣,٨٤	٠,٧٢	٠,٨٥	٧٦,٧٥٪	١٢,٠٨	راضٍ
		١٩,٨٨٪	٤٨,٨٠٪	٢٧,١١٪	٣,٦١٪	٠,٦٠٪	١٠٠٪						
١٣	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم.	٣٥	٧٦	٤٨	٦	١	١٦٦	٣,٨٣	٠,٧٥	٠,٨٦	٧٦,٦٣٪	١١,٧٤	راضٍ
		٢١,٠٨٪	٤٥,٧٨٪	٢٨,٩٢٪	٣,٦١٪	٠,٦٠٪	١٠٠٪						
١٤	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية.	٢٩	٧٣	٥٢	٨	٤	١٦٦	٣,٦٩	٠,٨٩	٠,٩٥	٧٣,٨٦٪	٨,٩٣	راضٍ
		١٧,٤٧٪	٤٣,٩٨٪	٣١,٣٣٪	٤,٨٢٪	٢,٤١٪	١٠٠٪						
١٥	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويّة (مثل معامل لمهارات اللغة).	٣١	٥٣	٦٠	١٨	٤	١٦٦	٣,٥٤	١,١	١,٠٥	٧٠,٧٢٪	٦,٢٥	راضٍ
		١٨,٦٧٪	٣١,٩٣٪	٣٦,١٤٪	١٠,٨٤٪	٢,٤١٪	١٠٠٪						
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيّة أو برامج المساعدات الماليّة المتاحة لتعليم اللغة العربيّة.	٢٩	٤٧	٥٣	٢٦	١١	١٦٦	٣,٣٤	١,٤٣	١,٢	٦٦,٨٧٪	٣,٥	محايد
		١٧,٤٧٪	٢٨,٣١٪	٣١,٩٣٪	١٥,٦٦٪	٦,٦٣٪	١٠٠٪						

فأما عن مدى رضاهم عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ جدًّا) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٦٢,٠٥٪، تليها الإجابة (راضٍ) بنسبة ٢٨,٩٢٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٩٠,٣٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٥٢، وانحراف معياري قدره ٠,٧٤. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين الكبير عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في روسيا.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ جدًّا» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٤,٨٢٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٦,١٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٨,٨٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤٤، وانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل مما يدل على رضا الطلبة المشاركين الكبير عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في روسيا.

وأما عن مدى رضاهم عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة (راضٍ جدًّا) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٢,٤١٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٦,١٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٧,٥٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٨، وانحراف معياري قدره ٠,٨٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين الشديد عن دور المعلمين وتشجيعهم في برامج اللغة العربية في روسيا.

وبخصوص رأيهم في تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ جدا» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٦,٣٩٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٤٠,٩٦٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٠,٨٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٦,٢٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣١، وانحراف معياري قدره ٠,٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين الشديد عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في روسيا.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٣,٩٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٧,٩٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٥,٠٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم(٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٣,١٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٦، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في روسيا، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وفيما يخص رأيهم في المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠,٦٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٣,٧٣٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٢,٦٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٤١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٢، وانحراف معياري قدره ٠,٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في روسيا.

وفيما يخص مدى رضاهم عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وبلغت ٤٧,٥٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٤,٣٤٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٣,٢٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٠٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١، وانحراف معياري قدره ٠,٨٩،

وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدلّ على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في روسيا.

وأما عن رأيهم في الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٦,٠٢٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٨,٣١٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٢,٦٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٥٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٨، وانحراف معياري قدره ٠,٨٣. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في روسيا.

وأما عن مدى رضاهم عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥١,٢٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٨,٩٢٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٦,٨٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٧٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٤، وانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في روسيا، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهدافهم من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٥٤,٨٢٪، تليها الإجابة (راضٍ جدًّا) بنسبة ٢٧,٧١٪، فالإجابة (محايد) بنسبة ١٢,٠٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٤٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٢، وانحراف معياري قدره ٠,٠٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في روسيا وتوافقها مع أهدافهم.

وعن رأيهم في مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية لطلبة البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠,٦٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٤,٧٠٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٨,٠٧٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٠٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في روسيا.

وأما عن رأيهم في برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٨,٨٠٪، تليها

الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,١١٪، فالإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٩,٨٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٧٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٤، وانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن برامج اللغة العربية في روسيا ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وعن رأيهم في مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٥,٧٨٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٨,٩٢٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢١,٠٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٦٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٣، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين راضون عمومًا بشأن دروس الدعم والمتابعة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم

وعن مدى رضاهم عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٣,٩٨٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣١,٣٣٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٧,٤٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٣,٨٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكان الاتجاه السائد في هذه العينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين راضون عمومًا بشأن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في روسيا.

وفيما يخص رأيهم حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٦,١٤٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣١,٩٣٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٨,٦٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٠,٧٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٤، وانحراف معياري قدره ١,٠٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

ووعن مدى علمهم بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣١,٩٣٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٨,٣١٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٧,٤٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٦,٨٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٤، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا

محايدا بشأن المنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعلم اللغة العربيَّة في روسيا.

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 (٩,٢٠) بيان بالأسئلة التي طُرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٩,٢٠ : توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	١١٥	٣٤	١٤٩
		٪٧٧,١٨	٪٢٢,٨٢	٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	١٣٩	١٠	١٤٩
		٪٩٣,٢٩	٪٦,٧١	٪١٠٠
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسْكُنُ؟	١٧	١٣٢	١٤٩
		٪١١,٤١	٪٨٨,٥٩	٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	٥٣	٩٦	١٤٩
		٪٣٥,٥٧	٪٦٤,٤٣	٪١٠٠
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	٢٨	١٢١	١٤٩
		٪١٨,٧٩	٪٨١,٢١	٪١٠٠

ففيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٧٧,١٨٪، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٢٢,٨٢٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وعن مدى إمكانية الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى ٩٣,٢٩٪ من الطلبة المشاركين أن ذلك متيسر لهم بسهولة حيث يقيمون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٦,٧١٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٨٨,٥٩٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ١١,٤١٪، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث يسكنون، أجاب ٦٤,٤٣٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات غير متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى ٣٥,٥٧٪ منهم، أن الوصُول إليها متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وأما عن مدى

سهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم، فقد أجاب ٨١,٢١٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية، أي ما نسبته ١٨,٧٩٪ منهم أن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

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

تفاوتت آراء الدارسين المشاركين في هذا الشأن. فقد ذكر بعضهم أنهم راضون عن تجربتهم بشكل عام، ووصفوها بالممتعة. وكان فئة منهم متحفظين في هذا الشأن، ورأوا أن في البرنامج جوانب كثيرة بحاجة إلى تحسين، ومنها: عدم توافق المناهج وأهدافها مع أهدافهم المهنية، وصعوبة المناهج، وصعوبة اللغة العربية نفسها، وغياب البيئة المحفزة لممارسة اللغة. وأفاد بعضهم أن البرامج التي ينتمون لها تعتمد في تعليم اللغة العربية على التعليم الذاتي، وهو أمرٌ ليس محببًا لأنفسهم؛ ولهذا فإن رضاهم عن التجربة محدود.

ب. حول تجاربهم الإيجابية منذ انضمامهم إلى برامج اللغة العربية:

أشار الدارسون إلى عدد من التجارب الإيجابية في هذا الصدد، ومنها: الأنشطة التي تنظمها البرامج حول الثقافة العربية، التي أتاحت لهم التعرف على ثقافة كانت مجهولة وبعيدة بالنسبة إليهم، والفرص الرائعة التي أتيحت لهم للمشاركة كمترجمين في بعض الأنشطة الدولية في روسيا. ومن التجارب الإيجابية التي أشاروا إليها كذلك حرص بعض المعلمين على أن تكون الدراسة في جو ممتع وجذاب، والفرص التي أتاحها لهم تعلم اللغة العربية للتواصل مع الناطقين الأصليين باللغة العربية عبر الإنترنت.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

وصف معظم الدارسين التفاعل مع مدرسيهم بأنه إيجابي وداعم، وأشادوا بحرص المعلمين واستعدادهم للمساعدة بالشرح والتوجيه بكفاءة عالية، حتى خارج الفصل الدراسي. وأشاد بعضهم بحسن التعامل والتفاعل بينهم وبين معلميهم على أساس من الثقة والمحبة. وأثنوْا على مدرسيهم الذين يُبدون استعدادًا كبيرًا للتفاعل معهم حتى في الحالات التي يكون فيها التدريس عن بُعد. في المقابل، أعرب بعض الدارسين عن شيء من الاستياء بسبب كثافة المحتوى

التعليمي، وحرص المدرسين على إنهاء المقررات وفق الخطة المرسومة حتى وإن كان ذلك على حساب درجة الفهم والاستيعاب من قبل الدارسين.

د. عن مدى توافق المناهج المعتمدة في تلك البرامج مع أهداف المتعلمين واحتياجاتهم:

تفاوتت آراء الطلبة المشاركين في هذا الصدد. فقد أشار بعضهم إلى أن المناهج متوافقة إلى حد كبير مع أهدافهم واحتياجاتهم من دراسة اللغة. في حين أشار آخرون إلى أنها ربما تكون موافقة لأهدافهم في محتواها، لكن المدة المقررة لإنجازها خلال الفصل الدراسي ليست كافية، وهو ما يحول دون تحقيق الأهداف المرجوّة. وأشار بعض الدارسين إلى أن المناهج متوافقة مع أهدافهم، لكن جانبا من تلك الأهداف يتمثل في الممارسة العملية، وهو أمرٌ غير ممكن بسبب غياب البيئة الداعمة والمحفزة خارج المؤسسات، كما أن كثيرًا من البرامج ليس فيها برامج للانغماس اللغوي أو التبادل الطلابي رغم كونها ضرورية لتحقيق الأهداف وتلبية الاحتياجات الخاصة بمتعلم اللغة العربية. وذكر بعض الدارسين أن هدفهم من دراسة اللغة العربية هو التمكّن من الترجمة، وهو أمرٌ لا تساعد المناهج كثيرا على تحقيقه؛ لأنها تُركز على تعليم اللغة العربية بشكل عام ولا تركز على جوانب معينة قد تتوافق مع أهداف بعض الدارسين دون غيرهم.

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

أعرب معظم الدارسين المشاركين عن رغبتهم في التعرف على ثقافة البلدان العربية بمختلف مظاهرها، كالعادات والتقاليد، واللهجات المتنوعة، وكذلك الفنون بشكل عام، لا سيما الموسيقى العربية الحديثة، وما يتعلق بالتاريخ والثقافة والفلسفة العربية. وأما عن مدى إسهام البرامج في تحقيق هذا الأمر، فقد أجمع الدارسون على أن البرامج لا تكفي لتحقيق ذلك، رغم وجود بعض الأنشطة الثقافية التي تسعى البرامج من خلالها إلى تحقيق جانب من هذه الأهداف، ومنها مشاهدة الأفلام العربية، وبرامج الانغماس اللغوي، والتواصل في بعض الأحيان مع الناطقين الأصليين باللغة العربية في المجتمع المحلي.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في دولة روسيا

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٢٩ مدرسا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج لتعليم اللغة العربية في روسيا، وتمثل نسبة الذكور منهم ٥١,٧٢٪، في حين يمثل الإناث ٤٨,٢٨٪. وتتراوح أعمار النسبة الكبرى من المدرسين ما بين ٣١ و٤٠ عاما، بنسبة ٣٧,٩٣٪، تليهم فئة

الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ و٥٠ عاما، بنسبة ٢٤,١٤٪، فالذين تتراوح أعمارهم بين ٢٤ و٣٠ عاما، بنسبة ١٧,٢٤٪، وكانت النسبة الأدنى، وقدرها ٦,٩٠٪ لمن تقل أعمارهم عن ٢٤ عامًا. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرسين، ونسبتهم ٣٤,٤٨٪، يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم فئة من يحملون شهادة الماجستير، بنسبة ٣١,٠٣٪، ثم فئة الذين يحملون شهادة الدكتوراه، بنسبة ٢٠,٦٩٪. ومن الملاحظ أن ٨٦,٢١٪ من المدرسين يحملون الجنسية الروسية، تليهم فئة حاملي الجنسية القيرغيزية والطاجيكية والبيلاروسية والسورية، بنسبة متساوية قدرها ٣,٤٥٪ لكل منها. وتبيّن الدراسة أيضًا أن ٧٢,٤١٪ من المدرسين المشاركين بلدهم الأصلي هو روسيا، وتتوزع النسبة الباقية على كل من: اليمن بنسبة ٦,٩٠٪، فطاجكستان وسوريا وبيلاروسيا وقيرغيزستان وداغستان والعراق، بنسبة متساوية قدرها ٣,٤٥٪ لكل بلد. واللغة الروسية هي لغة النسبة الكبرى من المعلمين، وقدرها ٤٤,٨٣٪، في حين أن ١٣,٧٩٪ منهم لغتهم الأولى هي العربية. كما تظهر الدراسة أن ٥٨,٦٢٪ من المدرسين لديهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية، في مقابل ٤١,٣٨٪ منهم ليس لهم مؤهل علمي في هذا التخصص. وفي الجدول (١٠,٢٠) تفصيل هذه الخصائص:

الجدول ١٠,٢٠: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

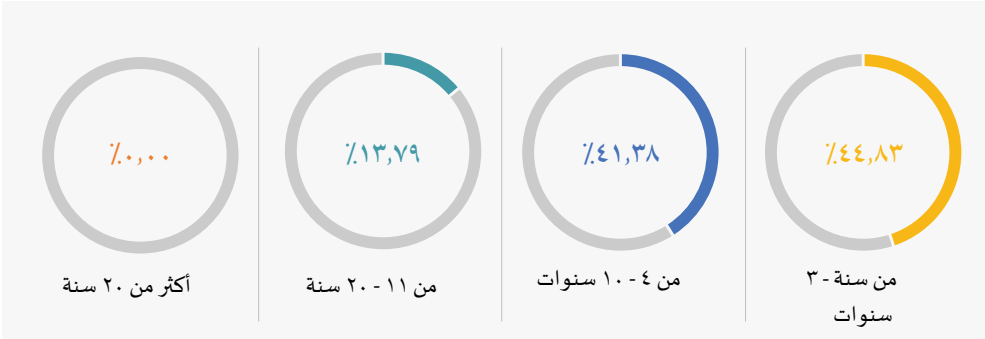
الجنس	ذكر	١٥	٥١,٧٢٪
	أنثى	١٤	٤٨,٢٨٪
	الإجمالي	٢٩	١٠٠٪
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	٢	٦,٩٠٪
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٥	١٧,٢٤٪
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	١١	٣٧,٩٣٪
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٧	٢٤,١٤٪
	أكثر من ٥٠ عامًا	٤	١٣,٧٩٪
	الإجمالي	٢٩	١٠٠٪
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	٤	١٣,٧٩٪
	بكالوريوس	١٠	٣٤,٤٨٪
	ماجستير	٩	٣١,٠٣٪
	دكتوراه	٦	٢٠,٦٩٪
	الإجمالي	٢٩	١٠٠٪
الجنسية	روسيا	٢٥	٨٦,٢١٪
	قيرغيزستان	١	٣,٤٥٪
	طاجيكستان	١	٣,٤٥٪
	بيلاروسيا	١	٣,٤٥٪
	سوريا	١	٣,٤٥٪
	الإجمالي	٢٩	١٠٠٪

البلاد الأصلية	روسيا	٢١	٪٧٢,٤١
	اليمن	٢	٪٦,٩٠
	طاجيكستان	١	٪٣,٤٥
	سوريا	١	٪٣,٤٥
	بيلاروسيا	١	٪٣,٤٥
	قيرغيزستان	١	٪٣,٤٥
	داغستان	١	٪٣,٤٥
	العراق	١	٪٣,٤٥
	الإجمالي	٢٩	٪١٠٠
اللغة الأولى	اللغة الروسية	١٣	٪٤٤,٨٣
	اللغة التترية	٦	٪٢٠,٦٩
	اللغة العربية	٤	٪١٣,٧٩
	اللغة الروسية والتترية	٢	٪٦,٩٠
	اللغة الطاجيكية	١	٪٣,٤٥
	اللغة التاباسارانية	١	٪٣,٤٥
	اللغة الداغستانية	١	٪٣,٤٥
	اللغة الأوزبكية	١	٪٣,٤٥
	الإجمالي	٢٩	٪١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	١٢	٪٤١,٣٨
	نعم	١٧	٪٥٨,٦٢
	الإجمالي	٢٩	٪١٠٠

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

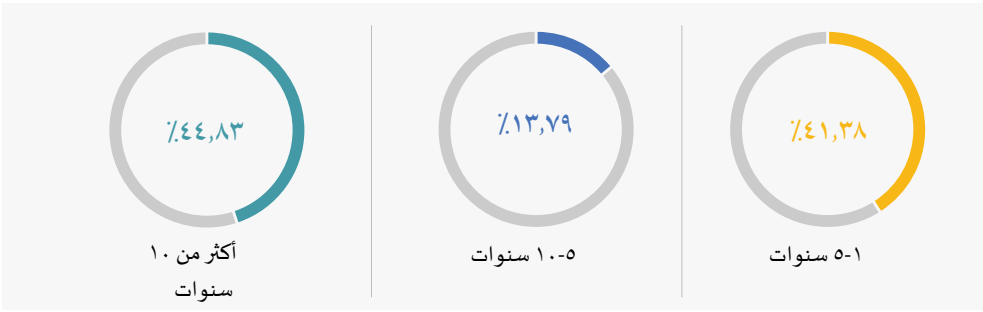
في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصْد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان بالنتائج التي تم رصْدُها:

الشكل ٥,٢٠ : عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة



تبين الدراسة أن ٤٤,٨٣٪ من المدرسين المشاركين 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 ٤١,٣٨٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و٢٠ عاما، بنسبة ١٣,٧٩٪.

الشكل ٦,٢٠: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



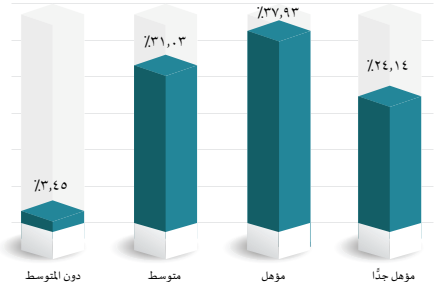
وأما عن عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، فإن نتائج الدراسة تبيّن أن ٤٤,٨٣٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في روسيا لديهم خبرة في المجال تزيد عن ١٠ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٤١,٣٨٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين سنة واحدة و٥ سنوات، فنسبة أخرى قدرها ١٣,٧٩٪ لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين ٥ و ١٠ سنوات.

الجدول ١١,٢٠: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٥	٪ ٥١,٧٢
نعم	١٤	٪ ٤٨,٢٨
الإجمالي	٢٩	٪ ١٠٠

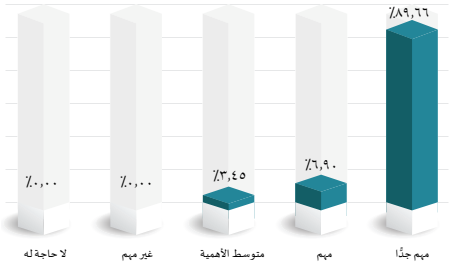
وتبيّن نتائج الدراسة كذلك أن ٥١,٧٢٪ من المعلمين المستهدفين لم يسبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٤٨,٢٨٪ منهم سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧,٢٠: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



كما تبيّن نتائج الدراسة أن ٣٧,٩٣٪ من المعلمين المستهدفين يرون أنهم «مؤهلون» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٣١,٠٣٪ يرون أنهم مؤهلون لذلك بدرجة «متوسطة»، فنسبة أخرى قدرها ٢٤,١٤٪ يرون أنهم «مؤهلون جدا» لهذه الوظيفة، ورأت نسبة منهم ضئيلة قدرها ٣,٤٥٪ أنهم مؤهلون لذلك بدرجة «دون المتوسطة».

الشكل ٨,٢٠: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٨٩,٦٦٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في روسيا يرون أن ذلك أمر «مهم جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٦,٩٠٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهمّ»، فيما رأى ٣,٤٥٪ منهم أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية».

الجدول ١٢,٢٠: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

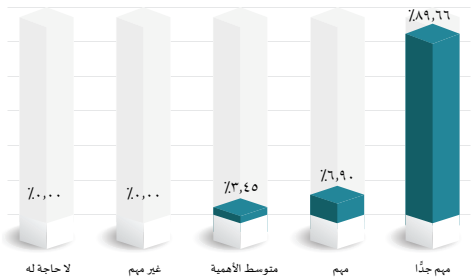
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٧	٪ ٥٨,٦٢
نعم	١٢	٪ ٤١,٣٨
الإجمالي	٢٩	٪ ١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أن ٥٨,٦٢٪ من أعضاء العينة لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن ٤١.٣٨٪ منهم سبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية:

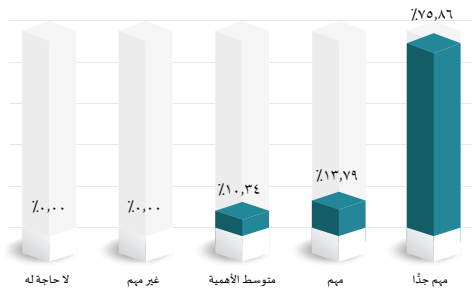
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين المشاركين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ٩,٢٠: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



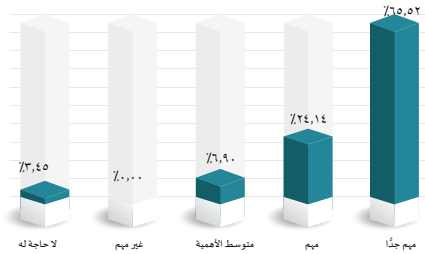
مثلما يظهر في الشكل (٩,٢٠)، فإن أغلب المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، ونسبتهم ٨٩,٦٦٪، يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جدا»، فيما رأى ٦,٩٠٪ منهم أنها «مهمّة»، و ٣,٤٥ ٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١٠,٢٠: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



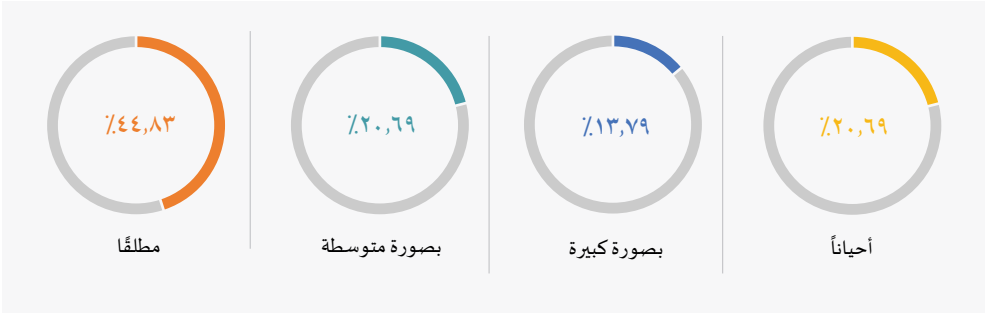
وأما عن جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٧٥,٨٦٪، أنها «مهمة جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ١٣,٧٩٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ١٠,٣٤ ٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١١,٢٠: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من المدرسين المستهدفين، وقدرها ٦٥,٥٢٪، يرون أن ذلك «مهمّ جدا»، تليهم نسبة قدرها ٢١,١٤٪ يرون أنه «مهمّ»، فيما ترى نسبة أخرى ضئيلة قدرها ٦,٩٠٪ أن ذلك أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١٢,٢٠: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٢,٢٠) أن ٤٤,٨٣٪ من المدرسين المشاركين لا يستعينون بها «مطلقًا»، تليهم نسبة منهم متساوية قدرها ٢٠,٦٩٪ منهم يستعينون بها «بدرجة متوسطة» أو «أحيانا»، فنسبة أخرى قدرها ١٣,٧٩٪ منهم يستعينون بها بدرجة «كبيرة».

الجدول ١٣,٢٠: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٧	٥٨,٦٢٪
نعم	١٢	٤١,٣٨٪
الإجمالي	٢٩	١٠٠٪

توضح البيانات في الجدول (١٣,٢٠) أن ٥٨,٦٢٪ من المدرسين المشاركين لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ٤١,٣٨٪ منهم يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٤,٢٠: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٨	٪ ٢٧,٥٩
نعم	٢١	٪ ٧٢,٤١
الإجمالي	٢٩	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق بدمج المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، توضح البيانات أيضًا أن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٧٢,٤١٪، يدمجون المناقشات الجماعية، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ٢٧,٥٩٪ لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٥,٢٠: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٩	٪ ٣١,٠٣
نعم	٢٠	٪ ٦٨,٩٧
الإجمالي	٢٩	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات أيضًا أن٦٨,٩٧٪ من المدرسين يوظفون إستراتيجية لعب الأدوار في أثناء التدريس، في حين لا يوظفها البقية، ونسبتهم ٣١,٠٣٪.

الجدول ١٦,٢٠: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪ ١٣,٧٩
نعم	٢٥	٪ ٨٦,٢١
الإجمالي	٢٩	٪ ١٠٠

ويبين الجدول (١٦,٢٠) أن استخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس ممارسة شائعة جدًّا بين المدرسين المشاركين؛ إذ يلجأ إليها ٨٦,٢١٪ منهم، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١٣,٧٩٪.

الجدول ١٧,٢٠: توظيف المواقف الحقيقية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٦	٪ ٢٠,٦٩
نعم	٢٣	٪ ٧٩,٣١
الإجمالي	٢٩	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٧,٢٠) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون المشاركون في دروسهم مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٧٩,٣١٪، في حين أنها ليست كذلك بالنسبة إلى ٢٠,٦٩٪ منهم.

الجدول ١٨,٢٠: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪ ١٣,٧٩
نعم	٢٥	٪ ٨٦,٢١
الإجمالي	٢٩	٪ ١٠٠

وتبيّن نتائج الدراسة كذلك أن ٨٦,٢١٪ من المدرسين المشاركين يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ١٣,٧٩٪.

الجدول ١٩,٢٠: مدى دمج إستراتيجيّات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢	٪ ٦,٩٠
نعم	٢٧	٪ ٩٣,١٠
الإجمالي	٢٩	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٩,٢٠) أن ٩٣,١٠٪ من المدرسين المشاركين يطبقون إستراتيجية التعلم التعاوني في دروسهم، في حين لا تطبقها نسبة ضئيلة منهم، وقدرها ٦,٩٠٪.

الشكل ١٣,٢٠: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية

وتوضح البيانات في الشكل (١٣,٢٠) أن نسبة قدرها ٥٥,١٧٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تقلّ عن ٢٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٣٧,٩٣٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ٦,٩٠٪ يتحدث طلابهم العربية لفترة تتراوح بين ٢٠ و ٣٠٪ من الحصة التدريسية.

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

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

الجدول ٢٠,٢٠: 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.	٧	٢٠	٢	٠	٠	٢٩	٤,١٧	٠,٢٨	٠,٥٣	٨٣,٤٥٪	١١,٩١	أوافق
		٢٤,١٤٪	٦٨,٩٧٪	٦,٩٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعّال وسهل.	٩	١٣	٧	٠	٠	٢٩	٤,٠٧	٠,٥٥	٠,٧٤	٨١,٣٨٪	٧,٧٨	أوافق
		٣١,٠٣٪	٤٤,٨٣٪	٢٤,١٤٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	٤	٢٠	٤	١	٠	٢٩	٣,٩٣	٠,٤١	٠,٦٤	٧٨,٦٢٪	٧,٨٣	أوافق
		١٣,٧٩٪	٦٨,٩٧٪	١٣,٧٩٪	٣,٤٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة.	٦	١٦	٦	١	٠	٢٩	٣,٩٣	٠,٥٥	٠,٧٤	٧٨,٦٢٪	٦,٧٧	أوافق
		٢٠,٦٩٪	٥٥,١٧٪	٢٠,٦٩٪	٣,٤٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	٦	١٣	١٠	٠	٠	٢٩	٣,٨٦	٠,٥٣	٠,٧٣	٧٧,٢٤٪	٦,٣٥	أوافق
		٢٠,٦٩٪	٤٤,٨٣٪	٣٤,٤٨٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٦	تُلبّي الموارد والمواد التعليميّة احتياجاتي التدريسية.	٥	١٤	٨	٢	٠	٢٩	٣,٧٦	٠,٦٧	٠,٨٢	٧٥,١٧٪	٥	أوافق
		١٧,٢٤٪	٤٨,٢٨٪	٢٧,٥٩٪	٦,٩٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

٧	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	٦	١١	١٠	٢	٠	٢٩	٣,٧٢	٠,٧٥	٠,٨٧	٧٤,٤٨٪	٤,٤٩	أوافق
		٢٠,٦٩٪	٣٧,٩٣٪	٣٤,٤٨٪	٦,٩٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٨	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيّة.	٥	١٣	٨	٣	٠	٢٩	٣,٦٩	٠,٧٧	٠,٨٨	٧٣,٧٩٪	٤,٢٤	أوافق
		١٧,٢٤٪	٤٤,٨٣٪	٢٧,٥٩٪	١٠,٣٤٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٩	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافيّة عليهم.	٢	١٣	٧	٧	٠	٢٩	٣,٣٤	٠,٨٥	٠,٩٢	٦٦,٩٪	٢,٠٢	محايد
		٦,٩٠٪	٤٤,٨٣٪	٢٤,١٤٪	٢٤,١٤٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ.	٣	١٠	١٠	٣	٣	٢٩	٣,٢٤	١,٢٢	١,١	٦٤,٨٣٪	١,١٨	محايد
		١٠,٣٤٪	٣٤,٤٨٪	٣٤,٤٨٪	١٠,٣٤٪	١٠,٣٤٪	١٠٠٪						

ففيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعَّالاً وسهلاً»، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦٨,٩٧٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٤,١٤٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١٧، بانحراف معياري قدره ٠,٥٣، وبنسبة إجماع قدرها ٨٣,٤٥٪؛ 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 ٤٤,٨٣٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و ٣١,٠٣٪ منهم «موافقون بشدة»، و ٢٤,١٤٪ منهم «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٧، بانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وبنسبة إجماع قدرها ٨١,٣٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، فإن نتائج الدراسة تبيّن أن ٦٨,٩٧٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٣,٧٩٪ «محايدون» أو "يوافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٣، بانحراف معياري قدره ٠,٦٤، وبنسبة إجماع قدرها ٧٨,٦٢٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد في هذه العينة هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصا تطويرية مفيدة، فإن نتائج الدراسة تبيّن أن ٥٥,١٧٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢٠,٦٩٪ "موافقون بشدة» على ذلك أو «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٣، بانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وبنسبة إجماع قدرها ٧٨,٦٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٤,٨٣٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، وأجاب ٣٤,٤٨٪ منهم بـ«محايد»، فيما أجاب ٢٠,٦٩٪ منهم بـ«أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٦، بانحراف معياري قدره ٠,٧٣، وبنسبة إجماع قدرها ٧٧,٢٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم فيما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، تبين نتائج الدراسة أن ٤٨,٢٨٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٧,٥٩٪ «محايدون»، فنسبة منهم قدرها ١٧,٢٤٪ «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٦، بانحراف معياري قدره ٠,٨٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧٥,١٧٪؛ 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 ٣٧,٩٣٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، تليهم نسبة قدرها ٣٤,٤٨٪ منهم «محايدون»، فنسبة منهم ثالثة قدرها ٢٠,٦٩٪ «موافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٢، بانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وبنسبة إجماع قدرها ٧٤,٤٨٪؛ 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، تبين نتائج الدراسة أن ٤٤,٨٣٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، تليهم نسبة قدرها ٢٧,٥٩٪ «محايدون»، فنسبة منهم ثالثة قدرها ١٧,٢٤٪ «موافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٩، بانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وبنسبة إجماع قدرها ٧٣,٧٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ«الموافقة» بنسبة ٤٤,٨٣٪، وبـ«عدم الموافقة» أو «الحياد»، بنسبة متساوية قدرها ٢٤,١٤٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٤، بانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وبنسبة إجماع قدرها ٦٦,٩٠٪؛ 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 متساوية من المدرسين المشاركين قدرها ٣٤,٤٨٪ بـ«أوافق» و «محايد»، تليها نسبة منهم متساوية أيضًا قدرها ١٠,٣٤٪ أجابوا بـ«لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» و«أوافق بشدة».

وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٤، بانحراف معياري قدره ١,١، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤,٨٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

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

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

تحدث المعلمون عن عددٍ من طرق التدريس المستخدمة لديهم، ومن أبرزها ما وصفوه بـ«الطريقة التقليدية»، كطريقة التدريس بالترجمة، لا سيما في شرح القواعد والمفردات، وأفادوا أنها طريقة شائعة لديهم، والدارسون يفضلونها. ومن الطرق الأخرى الطريقة السمعية الشفهية، والطريقة التواصلية، وهذه الأخيرة من الطرق الشائعة في بعض الكليات الجامعية. وذكروا كذلك أنهم يستخدمون بعض الأساليب، ومنها الأسلوب الحواري ولعب الأدوار. وأما عن توظيف التقنية في التدريس، فقد ذكروا أن ذلك شائع عندهم، وخصوصًا أن التقنية متوفرة بدرجة كبيرة في المؤسسات، بالإضافة إلى الوسائل التعليمية التقليدية. كما بينوا أن المنصات التعليمية، سواء تلك التي تُستخدم لإدارة الصفوف أو المنصات المتخصصة في تعليم اللغة العربية، مستخدمة هي أيضًا خارج الفصل الدراسي، وبدرجة كبيرة بين الدارسين.

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

أفاد المعلمون أنهم يستخدمون لغات وسيطة في التدريس عموما، وبيّنوا أن اللغة الروسية هي اللغة الوسيطة السائدة؛ لكونها لغة مشتركة بين المعلمين والمتعلمين. لكن استخدامهم لها متفاوت، فبعضهم يستخدمونها بدرجة كبيرة جدًّا مع المبتدئين، ويقلّ استخدامهم لها تدريجيا مع طلبة المستويات المتقدمة. وذكر آخرون أن الأصل لديهم هو استعمال اللغة العربية فحسب، لكنهم قد يلجؤون إلى اللغة الروسية حين تكون هناك ضرورة لذلك؛ لتوضيح بعض القواعد المعقدة أو المفردات الصعبة. وهناك فئة منهم قليلة جدًّا ينتمون إلى مؤسسات قليلة جدا، ذكروا أنهم لا يستخدمون لغة وسيطة في شرح الدروس.

ج. حول التحديات التي تواجه المعلمين في تدريس العربية أو في البرامج التي يتبعون لها:

ذكر المعلمون المشاركون في هذا الصدد عددًا من التحديات، ومنها: صعوبة تدريس جوانب من اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية؛ لأن أكثرهم ليسوا متخصصين في تدريس اللغات الأجنبية،

فهم يجيدون اللغة العربية لكنهم يشعرون بأنهم بحاجة ماسّة إلى التأهيل العلمي والمهني لتدريس العربية لغة ثانية. وأفاد آخرون أنهم يدرّسون اللغة العربية بطريقة تشبه تدريسهم لها كلغة أولى لأبناء العربية، مع أن الفرق بينهما كبير؛ لكن عدم تخصصهم في تدريسها لغة ثانية هو ما اضطرّهم لهذا الأسلوب. ولاحظ بعضهم أن التنوع الثقافي الكبير واللهجات العربية المتعددة من الصعوبات التي تواجههم في تدريس اللغة العربية نظرا إلى نقص المواد العلمية المتخصصة في هذا الجانب. واشتكى بعضهم من ضيق الوقت المخصص لتدريس اللغة العربية في المؤسسات، فهو لا يكفي في رأيهم لتغطية كافة المنهج المقرر؛ وكذلك من ضعف الدافعية لدى بعض الطلبة وقلة اهتمامهم بتعلم العربية.

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

قدم المدرسون عددًا من المقترحات المهمة في هذا الشأن، ومنها: تنظيم اللقاءات الدورية المنتظمة لمناقشة أساليب التدريس الحديثة والإشكالات والتحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في روسيا. واقترحوا كذلك توسيع وتفعيل اتفاقيات التعاون القليلة القائمة حاليًّا بين المؤسسات والبرامج، وكذلك إقامة مؤتمرات علمية تتبناها بعض الجامعات في الداخل ويُستدعى لها الخبراء المتخصصون من كافة أنحاء العالم. ومن مقترحاتهم أيضًا إنشاء منصة علمية تجمع معلمي اللغة العربية في روسيا، على أن يكون فيها جزء مخصص للدارسين ويكون لهم مصدرًا علميّا ومعرفيّا. كما اقترحوا أن تتوسع المؤسسات في برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي مع الجامعات العربية.

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

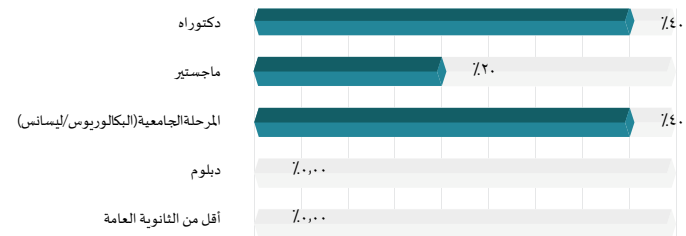
ذكر المعلمون أن المحتوى التعليمي المقدم حاليًّا في المؤسسات مناسب إلى حد ما، فهو يغطي تقريبا كافة الجوانب اللغوية التي يحتاجها متعلم اللغة العربية. ولاحظوا أنهم في الغالب يعتمدون سلاسل تعليمية معتمدة، لكن أغلبها من خارج روسيا، ولا تتوافق في بعض جوانبها مع احتياجات المتعلمين في روسيا أو المتعلمين متعددي الثقافات والأديان. وأضافوا أن أبرز ما يحتاج في برامج اللغة العربية الحالية إلى تطوير هو ما يتعلق بالمحادثة اليومية؛ لأن المحتوى من هذا الجانب ضعيف جدًّا في رأيهم، ولا يلقى ما يجب من الاهتمام والتطبيق.

خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في دولة روسيا

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

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

الشكل ١٤,٢٠: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



فمن حيث المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٤٠٪ من المديرين المستهدفين يحملون شهادة الدكتوراه أو شهادة البكالوريوس، تليهم نسبة قدرها ٢٠٪ يحملون شهادة الماجستير.

الجدول ٢١,٢٠: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
التعليم	١	١٠٪
التاريخ والاستشراق	١	١٠٪
التعليم اللاهوتي العالي	١	١٠٪
علم السيميائيات	١	١٠٪
الترجمة/ الفقه	١	١٠٪
الفقه	١	١٠٪
الدراسات العربية	١	١٠٪
علوم الاتصال	١	١٠٪
أصول التربية	١	١٠٪
اللاهوت الإسلامي	١	١٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

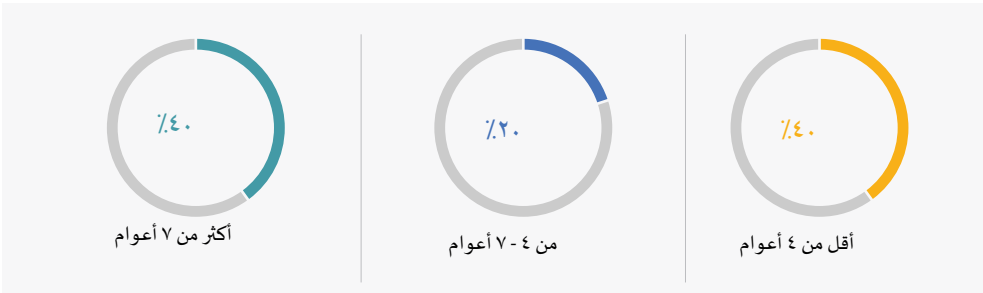
وأما عن تخصصات مديري المؤسسات الأكاديمية، فقد أظهرت الدراسة أنها تتوزع بنسبة ١٠٪ لكل من التخصصات الآتية: التعليم، والتاريخ والاستشراق، والتعليم اللاهوتي العالي، والسيميائيات، والترجمة/الفقه، والدراسات العربية، وعلوم الاتصال، وأصول التربية، واللاهوت الإسلامي..

الجدول ٢٢,٢٠: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الإنجليزية	٨	٪٨٠
اللغة الروسية	٦	٪٦٠
اللغة العربية	٥	٪٥٠
اللغة الفرنسية	٢	٪٢٠
اللغة الإسبانية	١	٪١٠
اللغة الألمانية	١	٪١٠
اللغة الفارسية	١	٪١٠
اللغة التركية	١	٪١٠
اللغة التتارية	١	٪١٠
اللغة الجعزية	١	٪١٠
اللغة العبرية	١	٪١٠

ومن حيث اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في روسيا، تُظهر نتائج الدراسة أن ٨٠٪ منهم يتقنون اللغة الإنجليزية، و٦٠٪ منهم يتقنون اللغة الروسية، و٥٠٪ منهم اللغة العربية، و٢٠٪ منهم الفرنسية، في حين يتقن ١٠٪ منهم واحدة من اللغات التالية: الإسبانية، والألمانية، والفارسية، والتركية، والتتارية، والجعزية، والعبرية

الشكل ١٥,٢٠: سنوات خبرة المديرين في إدارة المؤسسات

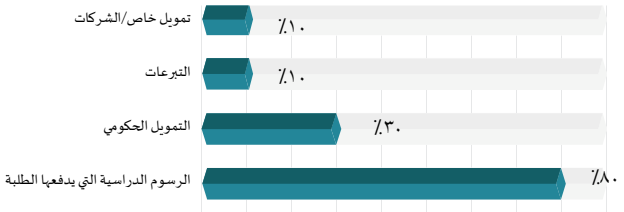


وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن نسبة متساوية منهم، وقدرها ٤٠٪، لديهم خبرة في المجال تزيد على سبع سنوات، أو تقلّ عن ٤ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٢٠٪ تتراوح خبرتهم في المجال بين ٤ و ٧ سنوات.

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 وجود منح دراسية أو شراكات أو جهات حكومية تدعمها ماليا. وفيما يلي بيان مفصّل بالنتائج:

الشكل ١٦,٢٠: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في روسيا، أظهرت الدراسة أن ٨٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد في دخلها أساسا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وعلى التمويل الحكومي بالنسبة إلى ٣٠٪ من المؤسسات، فيما تعتمد ١٠٪ منها على التمويل الخاص/الشركات، أو على التبرعات.

الجدول ٢٣,٢٠: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانيّة السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
أكثر من ٥٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠,٠٠٪
٢٠٠,٠٠٠ - ٥٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠,٠٠٪
١٠٠,٠٠٠ - ٢٠٠,٠٠٠ دولار	١	١٠٪
٥٠,٠٠٠ - ١٠٠,٠٠٠ دولار	٣	٣٠٪
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	٦	٦٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية تُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٦٠٪ من المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في روسيا، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و١٠٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٣٠٪ من المؤسسات، وما بين ١٠٠ ألف و ٢٠٠ ألف دولار بالنسبة إلى ١٠٪ منها.

الجدول ٢٤,٢٠: البرامج المجانية والمدفوعة

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

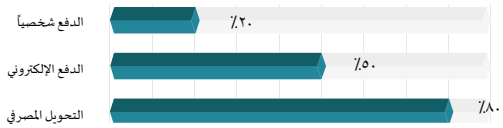
وتوضح نتائج الدراسة أن ٨٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في روسيا تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، في حين أن الدراسة مجانية في ٢٠٪ من تلك المؤسسات.

الجدول ٢٥,٢٠: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

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

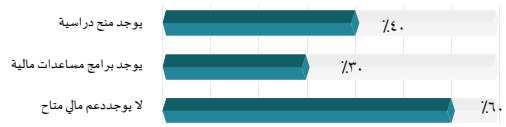
وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج الدراسة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في روسيا، تبيّن الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٦٠٪ من المؤسسات، وغير متاحة في ٤٠٪ منها.

الشكل ١٧,٢٠: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادة بالتحويل المصرفي لدى ٨٠٪ من المؤسسات، أو بالدفع الإلكتروني في ٥٠٪ من المؤسسات، أو بالدفع الشخصي في ٢٠٪ منها.

الشكل ١٨,٢٠: المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج



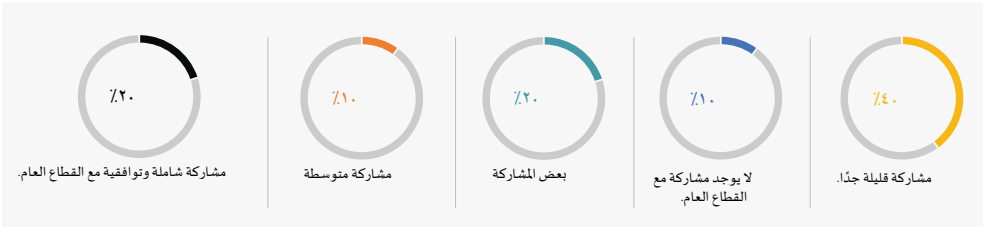
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٦٠٪ من مؤسسات تعليم العربية في روسيا لا تقدم أي دعم ماليّ، في مقابل ٤٠٪ منها لديها منح دراسية، و٣٠٪ منها لديها برامج مساعدات ماليّة.

الجدول ٢٦,٢٠ : 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 مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في روسيا ليس لديها أي شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية، في مقابل ١٠٪ منها لديها شراكات مع منظمات خارجية.

الشكل ١٩,٢٠: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم يحظى بمشاركة قليلة جدًّا من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٢٠٪ منهم أنهم يتلقّوْن «بعض المشاركة» من القطاع الحكومي، ويرى ٢٠٪ منهم كذلك أن تلك المشاركة شاملة وتوافقية، في حين يرى ١٠٪ منهم أن تلك المشاركة متوسطة، أو معدومة.

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

الجدول ٢٧,٢٠: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

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

حيث تبيّن نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في روسيا تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل ٣٠٪ منها لا توفر تلك البرامج لطلبتها. كما يتضح من نتائج الدراسة أن برامج الانغماس اللغوي المتاحة تكون بمقابل مالي يتحمله الطالب في ٧١,٤٣٪ من هذه المؤسسات، في حين أنها بمنحة مجانية بالنسبة إلى ٢٨,٥٧٪ منها. وتوضح نتائج الدراسة أن ٧١,٤٣٪ من المؤسسات توفر سكنًا خاصًا لطلبة برامج الانغماس اللغوي خلال فترة البرنامج، وأن ٤٢,٨٦٪ منها لا توفر سكنا لطلبة تلك البرامج، في حين توفر ١٤,٢٩٪ منها سكنا لطلبة تلك البرامج مع عائلات محلية خلال فترة البرنامج.

الجدول ٢٨,٢٠: الدول التي تتعاون معها البرامج في برامج الانغماس اللغوي

الدولة	النسبة المئوية
المملكة العربية السعودية	٪٢٥
مصر	٪٢٥
المغرب	٪٢٥
سلطنة عمان	٪٢٥

مثلما يظهر في الجدول (٢٨,٢٠)، فإن البلدان التي تستقبل طلبة برامج الانغماس اللغوي هي كل من: المملكة العربية السعودية ومصر والمغرب وسلطنة عمان.

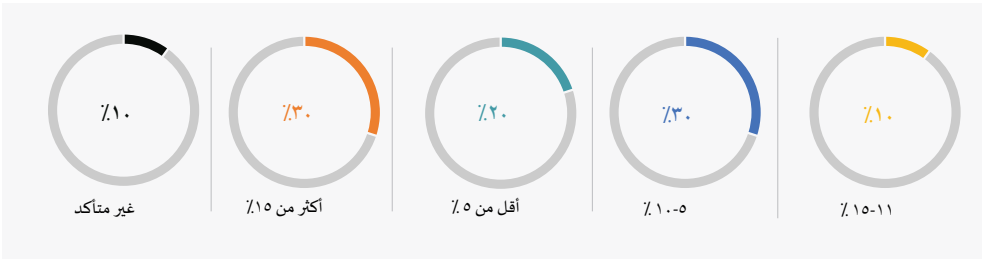
الجدول ٢٩,٢٠: مدة برامج الانغماس اللغوي لدى البرامج

مدة البرنامج	عدد البرامج	النسبة المئوية
أقل من ٣ أشهر	٥	٪٧١,٤٣
٣-٦ أشهر	٣	٪٤٢,٨٦
٦-١٢ شهراً	١	٪١٤,٢٩
أكثر من ١٢ شهراً	٢	٪٢٨,٥٧
فترة الإجازة الصيفية	٢	٪٢٨,٥٧

مثلما يظهر في الجدول (٢٩,٢٠)، فإن ٧١,٤٣٪ من برامج الانغماس اللغوي المتاحة تقل مدتها عن ٣ أشهر، وأن ٤٢,٨٦٪ منها تتراوح مدتها ما بين ٣ إلى ٦ أشهر، وأن ٢٨,٥٧٪ منها تزيد مدتها عن ١٢ شهرا، أو تكون خلال فترة الإجازة الصيفية، في حين تتراوح مدة ١٤,٢٩٪ منها بين ٦ أشهر و ١٢ شهرا.

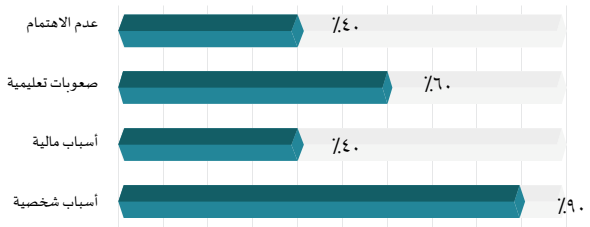
واتجهت الدراسة كذلك إلى تقصي آراء مديري المؤسسات حول ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة. وفيما يلي بيان ذلك:

الشكل ٢٠,٢٠: معدل التسرب الدراسي في البرامج



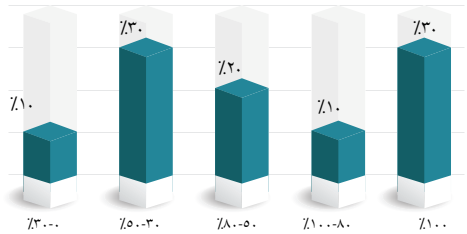
توضح نتائج الدراسة أن ٣٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥ و ١٠٪ من الطلبة، أو تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، في حين يرى ٢٠٪ منهم أنها أقل من ٥٪ من الطلبة، ويرى ١٠٪ منهم أن نسبة التسرب تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪ من الطلبة.

الشكل ٢١,٢٠ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج



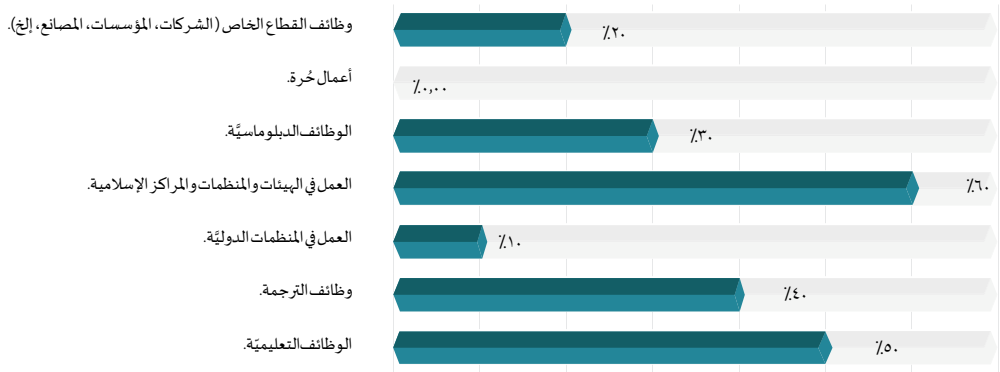
وأما عن أسباب التسرب في برامج اللغة العربية، فيرى ٩٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود إما لأسباب شخصية، ويرى ٦٠٪ منهم أنها تعود لصعوبات تعليمية، في حين يرى ٤٠٪ منهم أنها لأسباب مالية أو هي نتيجة لعدم الاهتمام.

الشكل ٢٢,٢٠: معدلات توظيف للخريجين



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٣٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لجميع الطلبة الخريجين، أو لما بين ٣٠٪ و ٥٠٪ منهم، ويقدر ٢٠٪ منهم أنها ما بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الطلبة، فيما يقدر ١٠٪ منهم أنها ما بين ٨٠٪ و ١٠٠٪، أو ما بين ٣٠٪ من الطلبة وأقل.

الشكل ٢٣,٢٠ : الفرص المهنيّة المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برامج اللغة العربية، فيتصدرها العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية في رأي ٦٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها الوظائف التعليمية في رأي ٥٠٪ منهم، ثم وظائف الترجمة في رأي ٤٠٪ منهم، فالوظائف الدبلوماسية في رأي ٣٠٪ منهم، ووظائف القطاع الخاص في رأي ٢٠٪ منهم، وكانت النسبة الأدنى للعمل في المنظمات الدولية في رأي ١٠٪ منهم.

٣. تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية في دولة روسيا

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

الجدول ٣٠,٢٠: تصورات المديرين بشأن الجوانب الإدارية والتعليمية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	لا أوافق	محايد	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٩	١	٠	٠	٠	١٠	٤,٩	٠,٠٩	٠,٣	٪٩٨	٢٠,٠١	أوافق بشدّة
		٪٩٠	٪١٠	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٢	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٥	٤	١	٠	٠	١٠	٤,٤	٠,٤٤	٠,٦٦	٪٨٨	٦,٦٧	أوافق بشدّة
		٪٥٠	٪٤٠	٪١٠	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٣	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٤	٥	٠	١	٠	١٠	٤,٢	٠,٧٦	٠,٨٧	٪٨٤	٤,٣٥	أوافق بشدّة
		٪٤٠	٪٥٠	٪٠,٠٠	١٠٪	٠,٠٠٪	٪١٠٠						
٤	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	١	٦	٢	١	٠	١٠	٣,٧	٠,٦١	٠,٧٨	٪٧٤	٢,٨٣	أوافق
		٪١٠	٪٦٠	٪٢٠	٪١٠	٠,٠٠٪	٪١٠٠						
٥	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٣	٣	١	٢	١	١٠	٣,٥	١,٨٥	١,٣٦	٪٧٠	١,١٦	أوافق
		٪٣٠	٪٣٠	٪١٠	٪٢٠	١٠٪	٪١٠٠						
٦	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٢	٤	١	١	٢	١٠	٣,٣	٢,٠١	١,٤٢	٪٦٦	٠,٦٧	محايد
		٪٢٠	٪٤٠	٪١٠	٪١٠	٪٢٠	٪١٠٠						
٧	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	١	٣	٣	٢	١	١٠	٣,١	١,٢٩	١,١٤	٪٦٢	٠,٢٨	محايد
		١٠٪	٣٠٪	٪٣٠	٪٢٠	١٠٪	٪١٠٠						
٨	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	١	٤	١	٢	٢	١٠	٣	١,٨	١,٣٤	٪٦٠	٠	محايد
		١٠٪	٤٠٪	١٠٪	٢٠٪	٢٠٪	١٠٠٪						

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
٩	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٠	٢	٦	٠	٢	١٠	٢,٨	٠,٩٦	٠,٩٨	٥٦٪	-٠,٦٥	محايد
		٠٪	٢٠٪	٦٠٪	٠٪	٢٠٪	١٠٠٪						
١٠	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	١	١	٤	٣	١	١٠	٢,٨	١,١٦	١,٠٨	٥٦٪	-٠,٥٩	محايد
		١٠٪	١٠٪	٤٠٪	٣٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
١١	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٠	٢	٦	٠	٢	١٠	٢,٦	٠,٢٤	٠,٤٩	٥٢٪	-٢,٥٨	محايد
		٠٪	٢٠٪	٦٠٪	٠٪	٢٠٪	١٠٠٪						
١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	٠	٠	١	٥	٤	١٠	١,٧	٠,٤١	٠,٦٤	٣٤٪	-٦,٤٢	لا أوافق بشدة
		٠٪	٠٪	١٠٪	٥٠٪	٤٠٪	١٠٠٪						

يظهر من نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٩٠٪، «يوافقون بشدة» على أن لدى الطلبة دافعا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ١٠٪ «يوافقون» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٣، وكانت نسبة الاتفاق ٩٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه العينة هو «الموافقة بشدة».

وتبين النتائج أيضًا أن ٥٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في روسيا، «يوافقون بشدة» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة قدرها ٤٠٪ منهم «يوافقون» على ذلك، فيما كانت نسبة ثالثة قدرها ١٠٪ للإجابة «محايد». وسجل المتوسط المرجح نسبة ٤,٤، بانحراف معياري قدره ٠,٦٦، وبنسبة الإجماع قدرها ٨٨٪؛ 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 «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٤٠٪، فالإجابة «لا أوافق» بنسبة قدرها ١٠٪. وقد سجل المتوسط الراجح للسؤال ٤,٢، بانحراف معياري قدره ٠,٨٧، ونسبة إجماع قدرها ٨٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الموافقة بشدة». .

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، كانت إجابة النسبة الكبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٦٠٪ بـ«أوافق»، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٠٪، فالإجابتان «أوافق بشدة» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧، بانحراف معياري قدره ٠,٧٨ وبنسبة إجماع قدرها ٧٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الموافقة».

كما تظهر نتائج الدراسة أن نسبة متساوية من مديري من مؤسسات تعليم اللغة العربية في روسيا، وقدرها ٣٠٪، «يوافقون بشدة» أو «يوافقون» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم قدرها ٢٠٪ «لا يوافقون» على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٥، بانحراف معياري قدره ١,٣٦، وكانت نسبة الإجماع ٧٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الموافقة».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٤٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة بـ«أوافق»، وأجابت نسبة منهم متساوية قدرها ٢٠٪ بـ«أوافق بشدة» و«لا أوافق بشدة». وأجاب ١٠٪ منهم بـ«لا أوافق» و«محايد». وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٣، بانحراف معياري قدره ١,٤٢، ونسبة إجماع قدرها ٦٦٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما عن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابتان «أوافق» و«محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٠٪، تليهما الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٠٪، ثم الإجابتان «أوافق بشدة» و«لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٣,١، بانحراف معياري قدره ١,١٤، وبنسبة إجماع قدرها ٦٢٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابتان «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» بنسبة قدرها ٢٠٪، فالإجابتان «محايد» و«أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٠، بانحراف معياري قدره ١,٣٤، وبنسبة إجماع قدرها ٦٠٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وأما عمّا إذا كانت تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابتان «لا أوافق بشدة» و«أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٨، بانحراف معياري قدره ٠,٩٨، ونسبة إجماع قدرها ٥٦٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وأما عن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٣٠٪، ثم الإجابات «لا أوافق بشدة» و«أوافق» و«أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منها. وسجل المتوسط المرجح ٢,٨، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، ونسبة إجماع قدرها ٥٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابتان «لا أوافق بشدة» و«أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦، بانحراف معياري قدره ٠,٤٩، ونسبة إجماع قدرها ٥٢٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في روسيا، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة قدرها ٤٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ١,٧، بانحراف معياري قدره ٠,٦٤، وبنسبة إجماع قدرها ٣٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «لا أوافق بشدة».

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

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

أ. الموارد المتاحة وتأثيرها في إدارة برامج تعليم العربية في روسيا:

أفاد المديرون أن الموارد المتاحة، سواء كانت مالية أو بشرية، تؤثر كثيرا في إدارة البرامج، وحتى إن كانت الموارد المالية مناسبة، لا سيما في المؤسسات والمعاهد الحكومية، فإن الموارد البشرية هي التي تعاني نقصا،إذ يواجهون - في بعض الأحيان - صعوبة في إيجاد أساتذة متخصصين من ذوي الكفاءات في تعليم اللغات الأجنبية، ومن الصعب كذلك، بسبب نقص الموارد المالية وغيرها من العوامل، توفير فرص لتطوير كفاءات المعلمين الحاليين. وذكر بعضهم، وخصوصا من مديري المراكز الإسلامية، أنهم يواجهون تحديات ماليّة؛ إذ يعوّلون في تمويلهم خصوصًا على التبرعات ورسوم التسجيل، وهذا يضعهم أمام صعوبات في إدارة البرامج وتطويرها ووضع إستراتيجيات ملائمة للمستقبل.

ب. مقترحاتهم لتحسين برامج تعليم العربية في روسيا:

قدم المديرون عددًا من المقترحات في هذا الشأن، ومنها: تطوير مناهج التدريس وأساليبه في المؤسسات بدلاً من اعتماد الطرق التقليدية المتبعة في كثيرٍ منها، وإيجاد البيئات المناسبة ليمارس الطلبة فيها اللغة العربية، والتعاون مع المؤسسات المعنية في العالم العربي لتطوير البرامج أكاديميًّا، وكذلك توفير الفرص لتطوير كفاءة المعلمين وتأهيلهم لتدريس اللغة العربية لغة ثانية، وهو ما ينقص كثيرا من البرامج، وتنظيم المسابقات وإيجاد الحوافز والمنح الدراسية لطلبة البرامج كي يلتحقوا بالجامعات المتخصصة.

ج. تطلعاتهم المستقبلية بشأن برامج تعليم العربية في روسيا:

أعرب المديرون المشاركون عن أملهم في أن يكون لبرامج اللغة العربية في روسيا مكانة مرموقة بين البرامج الأخرى، بحيث يزداد عدد الطلبة المسجلين، وتتحسن مخرجات البرامج. ورأوا أن ذلك مرهون بأمور ستحفز كثيرا من الدارسين، ومنها: تطوير المناهج الحالية، والإفادة من البرامج العالمية في تدريس اللغات الأجنبية، واستقطاب المعلمين المؤهلين للعمل في المؤسسات. كما أعربوا عن أملهم في إبرام اتفاقيات تعاون مع المؤسسات المعنية في الخارج، لتستمر برامج الانغماس اللغوي وتشمل جميع طلبة البرامج. ومن تطلعاتهم كذلك أن تتوسع برامج اللغة العربية لتشمل جميع الفئات المستهدفة في المجتمع بمختلف أعمارهم وخلفياتهم الثقافية. ومن تطلعاتهم أيضًا أن تراجَع محتويات البرامج لتراعي مختلف أهداف الدارسين واحتياجاتهم، فالذي يجري حاليًّا في الغالب - كما يقولون - هو تدريس العربية لغة ثانية بشكل عام، والحال أن لدى الدارسين أهدافا مختلفة من وراء دراستها.

د. مقترحاتهم للتنسيق بين برامج تعليم اللغة العربية في روسيا والجهات المعنية في الخارج

من المقترحات التي أبداها المديرون المشاركون أهمية تعزيز أشكال التعاون الثقافي مع البلدان العربية، وإقامة المهرجانات والأسابيع الثقافية العربية التي ستحظى في رأيهم بإقبال كبير في أوساط المجتمع، وستسهم كثيرا في تعزيز دور برامج اللغة العربية في روسيا. كما اقترحوا تنظيم مؤتمرات دولية حول تعليم اللغة العربية لغة ثانية، بالتنسيق مع الجامعات المتخصصة في الخارج، والاستفادة من تجاربها لتطوير برامج اللغة العربية القائمة حاليّا في روسيا. ومن مقترحاتهم كذلك الاستفادة من خبرة الجامعات المتخصصة في العالم العربي لتأهيل معلمي اللغة العربية في روسيا من خلال الدورات التدريبية، والندوات والمحاضرات، والتعاون معها لتنشيط برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي.

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

ذكر المديرون المشاركون، لا سيما العاملين في الكليات الجامعية وبعض المعاهد المتخصصة في تعليم اللغات، أن هناك لغات متعددة تُدرّس إلى جانب برامج اللغة العربية. ومنها: اللغة الصينية، والإنجليزية، والعبرية، والفارسية، والفرنسية، واليابانية، والألمانية. وذكروا أن أغلب البرامج تتوافق في ظروف عملها، ومواردها المالية، ونظامها الإداري، والفرص المتاحة لطلبتها من قبل المؤسسات. لذلك فإن من الصعب تحديد لغة يمكن مقارنة برامجها ببرامج اللغة العربية، نظرًا إلى أن كثيرا من المعلومات عن تلك البرامج مجهولة بالنسبة إليهم. لكنهم لاحظوا أن برنامج اللغة الصينية ربما يتفوق على جميع البرامج نظرا إلى الإقبال الكبير الذي يلقاه من الدارسين، والدعم الذي يتلقاه داخليّا وخارجيّا. وتأتي بعده اللغة الإنجليزية بوصفها لغة عالمية. بعد ذلك، تصير البرامج الأخرى متشابهة من حيث الظروف والمشكلات والتحديات التي تواجهها، ولا تختلف في ذلك عن برامج اللغة العربية.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمختلف المؤسسات التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في روسيا، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. فقد لوحظ أن اللغة الروسية هي اللغة السائدة في معظم المؤسسات الجامعية المستهدفة، سواء في التواصل بين المعلمين والطلبة أو بين أفراد الطاقم الإداري والتعليمي. وأما اللغة العربية فهي لغة التواصل والتدريس السائدة خصوصًا في بعض المراكز الإسلامية والمراكز الثقافية التي يكون القائمون عليها من الناطقين باللغة العربية. ولوحظ هذا الحضور البارز للغة العربية أيضًا في مؤسستين جامعيتين، كان الطلبة والمعلمون وكذلك المسؤولون فيها متقيدين باستخدام اللغة العربية.

وأما في اللوحات الإرشادية والتعليمية، فقد تفاوت حضور اللغة العربية بدرجة كبيرة بين المؤسسات التعليمية. فبعض المؤسسات، كالمراكز الثقافية والإسلامية، تستخدم اللغة العربية في جهات من المؤسسة، لكن ليس في اللوحات الإرشادية وإنما في لوحات تضم عبارات عامة؛ كالآيات القرآنية والحكم والأمثال العربية، وغيرها. وأما اللوحات الإرشادية فاللغة الغالبة فيها هي اللغة الروسية، ولا وجود لأي لوحات باللغة العربية، وخصوصا في الجامعات. ولعل سبب ذلك أن الفصول والمرافق فيها ليست مخصصة لقسم بعينه، بل هي مشتركة بين

جميع الأقسام. وأما داخل الفصول، فتميل بعض المؤسسات إلى تعليق لوحات تعليمية باللغة العربية، خاصة للطلبة المبتدئين. وهناك مؤسسات لا توجد فيها لوحات إرشادية على الإطلاق. وبشكل عام، تبدو اللغة الروسية هي الأكثر انتشارًا في اللوحات الإرشادية في معظم المؤسسات، مع استثناءات قليلة تُعطَى فيها الأولوية للغة العربية.

وأما مستوى التشجيع على استخدام اللغة العربية، فهو كذلك متفاوت بين المؤسسات التعليمية. فبعض المؤسسات تبذل جهودا واضحة للتحفيز على استخدام العربية في التواصل بين الإداريين والطلبة، وإيجاد بيئة ودية تشجع على التحدث بالعربية، في حين تقتصر جهود مؤسسات أخرى على التشجيع على استخدامها داخل الفصول الدراسية فقط، من خلال الوسائل التعليمية أو وسائل التعريف بالثقافة العربية. وهناك مؤسسات لم يُلاحظ فيها أي تشجيع واضح على استخدام اللغة العربية؛ حيث تهيمن اللغة الروسية في التواصل بين الطلبة والإداريين. كما لوحظ في بعض المؤسسات، لا سيما المراكز الإسلامية والجامعات، أن اللغة الروسية هي لغة التواصل المفضلة لدى الطلبة، وخصوصا منهم طلبة المستويات الأولية. ولا توجد قيود على استخدام غير العربية في جميع المؤسسات التعليمية.

وأما البنية التحتية في المؤسسات التعليمية، فيمكن وصفها بما بين المتوسطة والممتازة. فبعض المؤسسات تتميز بمرافق ممتازة ومجهزة بالكامل، بل إن لدى بعضها تقنيات متطورة وحديثة جدا، في حين لا يوجد في مؤسسات أخرى غير الوسائل التعليمية والتقنية الأساسية. وتضم المؤسسات فصولا دراسية جيدة التجهيز ومكتبات، لكن نسبة الكتب العربية فيها متفاوتة؛ فبعض المؤسسات الصغيرة لديها مكتبات جيدة وتتوافر فيها الكتب العربية بنسبة طيبة، في حين لا تجد من الكتب العربية إلا القليل في بعض المؤسسات الكبيرة. وقد لوحظ في معظم هذه المؤسسات نقص في الموارد التعليمية الخاصة باللغة العربية، وخاصة منها الكتب الدراسية، باستثناء معهد واحد فيه مكتبة كبيرة نسبيًا مختصة باللغة العربية، وفيها كتب قديمة وحديثة، ويظهر أن المكتبة تُزوَّد بالكتب بشكل مستمر، حسبما ذكر المسؤولون فيها.

وتتقارب المؤسسات التعليمية المستهدفة نسبيا في مستوى التجهيزات التقنية والمرافق المخصصة لتعليم اللغة العربية. فمعظمها يفتقر إلى معامل لغوية، لكن معامل الحاسب الآلي موجودة في نصف عدد المؤسسات تقريبًا. وتتوفر الوسائل التعليمية التقليدية والتقنية في جميع المؤسسات، وهي مستخدمة ومفعَّلة كذلك، ويبدو من خلال الزيارات أن الدارسين أنفسهم متمرسون على استخدامها بشكل دائم. وكثير من واجبات الطلبة تُقدَّم على المنصات المخصصة للصفوف. ولوحظ أن هناك فصولا متعددة ومجهزة بالوسائل التقنية الحديثة؛

وذلك حتى في المراكز الإسلامية وبعض المعاهد الثقافية.

ومن الملحوظات المسجلة خلال الزيارات الميدانية أيضًا أن معظم المدرسين، وكثيرا من المعلمين من غير الناطقين بالعربية لغة أولى، يجيدون العربية بطلاقة، لكن لا يبدو أن لديهم شهادات تخصصية في تعليم العربية لغة ثانية، وأبدى بعضهم رغبته في الدراسة والحصول على تلك الشهادات. وأما المعلمون الناطقون بالعربية، وهم قلة، فأغلبهم يحملون مؤهلات لا علاقة لها باللغة العربية. كما لوحظ أن بعض المؤسسات مكتظة بالدارسين، لكن هذا الاكتظاظ ليس داخل الفصول الدراسية، لوجود العدد الكافي منها، ويظهر أن لدى بعض المؤسسات استعدادا لاستقبال مثل هذه الأعداد الكبيرة، وإن كان ذلك بارزًا في مدن دون غيرها. ومما لوحظ أن بعض المؤسسات لديها معلمون يقدمون دروسهم عن بُعد وطلبتهم حاضرون في المؤسسة، وهؤلاء المعلمون هم في الغالب من دول عربية، ولديهم مؤهلات عالية، لكن ليس في تعليم اللغة الثانية.

سابعًا: حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية روسيا الاتحادية: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية.

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملاً لنتائج دراسة حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في روسيا؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في نشر الدين الإسلامي، وتعزيز اللغة والثقافة العربية ونشرها. 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 روسيا 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 روسيا، التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في هذا البلد.

بدايةً، يتميز المجتمع الروسي بتركيبة سكانية متنوعة اللغات والثقافات والأديان. ورغم أن الروسية هي اللغة الرسمية في روسيا، ويتحدث بها الغالبية العظمى من السكان؛ فإن هناك أكثر من ١٠٠ لغة تنتمي إلى مختلف الأقليات العرقية التي تعيش في البلاد، ومنها اللغة التترية، والبشكيرية، والشيشانية، والأوكرانية. وإلى جانب المسيحية الأرثوذكسية الروسية التي يَدِين بها نحو ٧٥٪ من السكان، تضمّ روسيا أقليات دينية أخرى، كالمسلمين والبوذيين واليهود. وفي ظل هذه التركيبة المجتمعية المتنوعة، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في روسيا تلعب دورًا محوريًا في خدمة اللغة والثقافة العربية والهوية الإسلامية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في نشر الدين الإسلامي، والدعوة إلى التعاليم الإسلامية الصحيحة، وإحياء الفقه الإسلامي، وتعزيز اللغة والثقافة العربية ونشرها في روسيا، وتوحيد الأمة الروسية، وتزويد الجيل الحديث بالمعرفة النافعة، وتفعيل التواصل الحضاري والثقافي والمعرفي. وتتنوع أهداف مؤسسات تعليم العربية في روسيا؛ حيث تركز على تأهيل الشخصيات الدينية، ونشر الكتب الإسلامية باللغة الروسية، وتعليم اللغة العربية وثقافتها ونشرها، وتنظيم دورات في الخط العربي، وإقامة الاحتفالات والمهرجانات الثقافية العربية.

وتتنوع مؤسسات تعليم اللغة العربية في روسيا ما بين جامعات، ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتُبرز نتائج الدراسة حرص هذه المؤسسات على تقديم برامج ترتكز على أسس علمية وتربوية صلبة، فالنتائج تشير إلى أن ٧٠٪ من المؤسسات المستهدفة بالدراسة تقدم برامج معتمدة أكاديميًا، وبنفس النسبة السابقة تقدم المؤسسات المستهدفة بالدراسة برامج انغماس لغوي لطلبتها. كما أن جميع المؤسسات المستهدفة تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامجها في اللغة العربية. وأما من حيث الشهادات الممنوحة للطلبة، فإن المؤسسات المستهدفة تقدم شهادات مختلفة تشمل شهادات إنهاء لبرامجها في تعليم العربية، كما تمنح شهادات لدرجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. ورغم التطور الملحوظ في الجانب الأكاديمي، كشفت نتائج الدراسة عن بعض التحديات التي تواجه مؤسسات تعليم العربية في روسيا؛ حيث إن ٩٠٪ من المؤسسات المستهدفة تفتقر إلى معامل لغوية، كما أن نصف المؤسسات تفتقر إلى معامل للحاسب الآلي، إلا أن توفر المكتبات في ٨٠٪ من المؤسسات، وتوفر الوسائل التعليمية في جميع المؤسسات يقلل من أثر التحديات، ويعزز من دعم العملية التعليمية.

وتتسم السياسات اللغوية للمؤسسات المستهدفة بقدر كبير من التشابه. فقد أفادت معظم المؤسسات أن سياستها اللغوية تنص على استخدام اللغتين الروسية والعربية في التدريس

والتواصل داخل المؤسسة. بينما تسمح إحدى المؤسسات باستخدام اللغات الست المعتمدة في منظمة الأمم المتحدة في التواصل داخل المؤسسة، على أن تكون اللغة العربية هي لغة التدريس. وذكرت مؤسسة أخرى أنها تعتمد في سياستها اللغوية ثلاث لغات في التدريس والتواصل، وهي الروسية والإنجليزية والعربية. وذكرت مؤسسة أخرى أن سياستها اللغوية تنص على استخدام الروسية للتواصل داخل المؤسسة وتدريس طلبة المستويات الأولية، بينما يكون استخدام اللغة العربية في تدريس طلبة المستويات المتقدمة.

وتعتمد مؤسسات تعليم العربية في روسيا كتبًا متعددة لبرامجها التعليمية، وتشير النتائج إلى أن أكثرها استخدامًا هو كتاب «العربية بين يديك»، يليه كتاب «العربية بين يدي أولادنا»، ثم كتاب «تعلم العربية»، وكتاب «التكلم»، وكتب أخرى تستخدم بنسب متفاوتة. وتظهر نتائج تحليل مربع كاي أن ثمة علاقة ارتباط قوية وذات دلالة إحصائية بين نوع المؤسسة ونوع الكتب أو السلاسل التي تعتمدها ($X^2(11, N = 10) = 31.999, p = 0.001$). كما أن قياس حجم التأثير عند قياسه باستخدام (Cramér's V) يشير إلى أن ثمة علاقة قويّة بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها($V = 0.999$)؛ مما يشير إلى أن نوع السلاسل أو الكتاب المقرر يعتمد على نوع المؤسسة نفسها. فعلى سبيل المثال، يَظهر أن سلسلة «العربية بين يديك» هي الأكثر استخدامًا وتطابقًا لدى المراكز الإسلامية، فيما تعتمد الجامعات سلسلة «تعلّم العربية». كما يظهر – كذلك – أن سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مستخدمة كذلك لدى الجامعات والمراكز الإسلامية.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية في روسيا طلبة يتفاوتون في خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، ويتضح من إجابات المشاركين أن ٨٤,٩٤٪ منهم يحملون الجنسية الروسية، منهم ٧٣,٤٩٪ من أصول روسية، فيما تعود أصول البقية إلى بلدان مختلفة. وأفاد ٤٢,٧٧٪ من الطلبة المشاركين أن اللغة الروسية هي لغتهم الأولى، كما أفاد نصف الطلبة تقريبًا أنهم يتحدثون اللغة الروسية مع عائلاتهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية من سن ٢٠ إلى ٢٤ عامًا؛ وذلك بنسبة ٤٠,٣٦٪، تليها فئة الشباب لأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ٣٧,٩٥٪، ثم الفئة العمرية من سن ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ١٠,٨٤٪، ثم نسبة ضئيلة قدرها ٠,٦٠٪ من الأطفال دون سن ١٠ أعوام. ويأتي إقبال هؤلاء الطلبة على الالتحاق ببرامج تعليم العربية في روسيا بناءً على أسباب مختلفة ومتعددة؛ حيث أشار بعض الطلبة المشاركين إلى أكثر من عامل يدفعهم إلى تعلم العربية. لكن عامل الدين جاء في المقدمة بنسبة ٦٥,٦٦٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية، بنسبة ٥٩,٦٤٪، وكان أقل الدوافع هو دراسة العربية لتحقيق

متطلب أكاديمي ضمن برامج دراسية أخرى بالنسبة إلى ١٦,٨٧٪ من الطلبة.

ويصاحب التحاق الطلبة ببرامج تعليم العربية في روسيا تصورات إيجابية نحوها؛ حيث أظهروا رضاهم بشكل عام عن معظم جوانب تلك البرامج. وقد برزت تصوراتهم الإيجابية بشكل خاص تجاه معلميهم؛ حيث أظهروا درجة عالية من الرضا عن الكفاءة المهنية للمعلمين، وتعليقاتهم حول كفاءات طلبتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، وتشجيعهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم، وكذلك فيما يخص مناسبة التواصل مع المعلمين ومستوى الدعم المقدم منهم. كما أظهر الطلبة تصورات إيجابية تجاه القيمة التي تضيفها لهم البرامج، ومدى إسهامها في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية، وكذلك الحال تجاه تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم. وامتدت تصورات الطلبة الإيجابية إلى عناصر أخرى تتضمن الأنشطة غير الصفية، وفرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية، والموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية، والمرافق العامة بها، وبيئة الفصل الدراسي.

وقد أظهرت النتائج تقييم رضا الطلبة عن بعض الجوانب المتعلقة ببرامجهم حسب نوع المؤسسات التي يلتحقون بها، فوفقًا لنتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي تبيّن عدم وجود ارتباط كبير بين نوع المؤسسة ورضا الدارسين تجاه مرافقها التعليمية. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة لمراكز اللغة (coefficient =-2.120, p = 0.070) وللجامعات (coefficient =-1.126, p = 0.115)؛ مما يشير إلى علاقات ليست ذات دلالة إحصائية. وفيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية، فلم تكشفت النتائج أيضًا عن وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة؛ حيث كان لمراكز اللغة تأثير ضعيف في رضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية (coefficient =-1.200, p = 0.872)، وكذلك جاء الأمر نفسه في الجامعات (coefficient =-0.164, p = 0.784). وكذلك جاء الأمر مماثلا فيما يتعلّق بالمناهج التعليمية والمحتوى التعليمي الذي تقدمه المؤسسات ورضا الدارسين حوله. فقد أظهرت النتائج أن نوع المؤسسة لا يؤثر بشكل كبير في رضا الطلبة؛ إذ أظهرت مراكز اللغة (coefficient =0.475, p = 0.694) والجامعات (coefficient =0.219 p = 0.683) وهي علاقات ليس ذات دلالة إحصائية بارزة. وقد أظهرت نتيجة مربع إيتا (Eta-Square) كذلك- أن هذه العلاقات تعد طفيفة. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة للعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة عن المنهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه للدارسين ($\eta^2 = 0.097$)، وكذلك بين نوع المؤسسة ورضا الدارسين عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية ($\eta^2 = 0.035$). والأمر نفسه فيما يتعلّق بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة عن مرافقها ($\eta^2 = 0.255$).

وعلى الرغم من أن الدارسين – بشكل عام- لديهم تصوّرات إيجابية تجاه معظم جوانب البرامج التي يتلقونها، فقد رأت فئة منهم أن البرامج بحاجة إلى التطوير في جوانب كثيرة تتمثل في عدم توافق المناهج مع أهدافهم المهنية، وصعوبة المناهج، وصعوبة اللغة العربية نفسها، وغياب البيئة المحفزة لممارسة اللغة. وأفاد بعض الطلبة أن برامجهم تعتمد في تعليم اللغة العربية على التعلم الذاتي، وذكروا أن هذا التوجه لا يناسبهم؛ مما قلل من مستوى الرضا عن تلك البرامج. كما ذكر بعض الطلبة أن كثيرًا من البرامج لا توفر فرصًا للانغماس اللغوي أو التبادل الطلابي، رغم أهميتها في تحقيق الأهداف، وتلبية الاحتياجات الخاصة بمتعلم اللغة العربية. وأكد بعض الطلبة أن هدفهم من دراسة اللغة العربية هو التمكّن من الترجمة، وهو أمرٌ لا تساعد المناهج كثيرًا على تحقيقه. وأكد الطلبة على أن البرامج لا تحقق جميع أهدافهم في التعرف على ثقافات البلدان العربية، رغم وجود بعض الأنشطة الثقافية التي تسعى إلى تحقيق جانب من هذه الأهداف، ومنها مشاهدة الأفلام العربية، والتواصل في بعض الأحيان مع الناطقين الأصليين باللغة العربية في المجتمع المحلي. وأعرب معظم الطلبة المشاركين عن رغبتهم في التعرف على ثقافة البلدان العربية بمختلف مظاهرها، كالعادات والتقاليد واللهجات والفنون، وما يتعلق بالتاريخ والفلسفة العربية.

وفيما يتعلق بالمعلمين في مؤسسات تعليم العربية في روسيا، فقد أظهرت النتائج أن ٣٤,٤٨٪ منهم يحملون درجة البكالوريوس، ويحمل ٣١,٣٪ منهم درجة الماجستير، فيما يحمل ٢٠,٦٩٪ منهم درجة الدكتوراه. وتشير النتائج إلى أن ٥٨,٦٢٪ من المعلمين المشاركين يحملون مؤهلات في تخصص اللغة العربية، كما أن ٤٨,٢٨٪ من المعلمين سبق وأن التحقوا بحلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبية. كما تشير نتائج الدراسة أن أكثر المعلمين يتمتعون بخبرة لا تقل عن ٥ سنوات في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.

ويوظف المعلمون في مؤسسات تعليم العربية في روسيا طرقًا مختلفة في عملياتهم التدريسية، من أبرزها ما وصفوه بالطريقة التقليدية، كطريقة التدريس بالترجمة، لا سيما في شرح القواعد والمفردات، وأفادوا أنها من الطرق الشائعة في ممارساتهم التدريسية. ومن الطرق الأخرى الطريقة السمعية الشفهية، والطريقة التواصلية، وهذه الأخيرة من الطرق الشائعة في بعض الجامعات. وذكر المعلمون كذلك أنهم يستخدمون بعض الطرق التفاعلية، ومنها الأسلوب الحواري ولعب الأدوار. وأما عن توظيف التقنية في التدريس، فقد ذكر المعلمون أنهم يستخدمونها بشكل واسع، وخصوصًا أن التقنية متوفرة بدرجة كبيرة في المؤسسات، وذكروا أنهم يوظفونها في جوانب مختلفة تتضمن منصات إدارة الصفوف، ومنصات دعم محتوى التعلم.

وأبدى المعلمون تصوراتهم بشأن المحتوى التعليمي المقدم حاليًّا في مؤسساتهم؛ حيث ذكروا أنه مناسب إلى حد ما؛ حيث يغطي تقريبا كافة الجوانب اللغوية التي يحتاجها متعلم اللغة العربية. وبيّنوا أنهم يعتمدون في الغالب كتبًا تعليمية معتمدة، لكن أغلبها مستوردة من خارج روسيا، ولا تتوافق في بعض جوانبها مع الاحتياجات المتنوعة للطلبة.

وتحدث المعلمون عن التحديات التي تواجههم، وذكروا أن أبرزها يتمثل في قلة المحتوى المتعلق بالمحادثة اليومية؛ مما يشكل أحد التحديات التي تواجه المعلمين. وأضاف المعلمون بعض التحديات التي تبرز حاجتهم الماسة إلى التطوير المهني؛ حيث بينوا أنهم يواجهون صعوبة في تدريس بعض الجوانب من اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية؛ لأن أكثرهم ليسوا متخصصين في تدريس اللغات الأجنبية، وأفاد آخرون أنهم يدرّسون اللغة العربية بطريقة تشبه تدريسها للمتحدثين بها لغة أولى، مع أن الفرق بينهما كبير؛ لكن عدم تخصصهم في تدريس اللغات الأجنبية هو ما اضطرّهم لهذه الطريقة. كما ذكر بعض المعلمين أن التنوع الثقافي الكبير، واللهجات العربية المتعددة تمثل جزءًا من التحديات التي تواجههم في تدريس اللغة العربية نظرًا لنقص المواد العلمية المتخصصة في هذا الجانب.

ولتجاوز التحديات، قدم المعلمون بعض المقترحات لتحسين برامجهم، ومن مقترحاتهم تنظيم اللقاءات الدورية لمناقشة طرق وإستراتيجيات التدريس الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، والمشكلات والتحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في روسيا. واقترحوا كذلك توسيع وتفعيل اتفاقيات التعاون القائمة حاليًا بين مؤسسات وبرامج تعليم العربية، إضافة إلى إقامة مؤتمرات علمية تتبناها الجامعات في الداخل، ويُستدعى لها الخبراء المتخصصون من كافة أنحاء العالم. ومن مقترحاتهم أيضا، إنشاء منصة علمية تجمع معلمي اللغة العربية في روسيا، على أن يخصص جزء منها للطلبة ليكون مصدرًا علميّا ومعرفيّا لهم. كما اقترح المعلمون أن تتوسع المؤسسات في برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي مع الجامعات العربية.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم العربية في روسيا، أفاد مديرو المؤسسات أن الموارد المتاحة، سواء كانت مالية أو بشرية، تؤثر بشكل كبير في إدارة البرامج. وحتى وإن كانت الموارد المالية مناسبة، فإن الموارد البشرية تعاني نقصًا كبيرًا؛ حيث إنه من الصعب جدًا إيجاد معلمين متخصصين في تعليم اللغات الأجنبية، كما أن نقص الموارد المالية وغيرها من العوامل لا تساعد على توفير فرص لتطوير كفاءات المعلمين الحاليين.

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 ٣٠٪ من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة من برامجهم تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪ من الطلبة، ويفيد ٣٠٪ آخرون من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة تزيد عن ١٥٪، في حين يفيد ٢٠٪ من المديرين أن نسبة التسرب تقل عن ٥٪ من الطلبة، فيما يفيد ١٠٪ أن نسبة تسرب الطلبة تتراوح بين١١٪ إلى ١٥٪، وذكر١٠٪ أنهم لا يملكون بيانات مؤكدة عن نسب تسرب الطلبة من برامجهم. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركة إلى أسباب شخصية، ويرى كثير منهم أنها تعود لصعوبات تعليمية، فيما يرى البعض أنها تعود لأسباب مالية، أو لعدم الاهتمام الكبير بتعلم العربية مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم. ولم تظهر النتائج أن ثمة علاقة بين نسبة التسرب ونوع المؤسسة. فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات (coefficient =-2.1913, p = 0.187)، ولمراكز اللغة (coefficient =-1.2966, p = 0.355) عدم وجود علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة التي كان يدرس فيها المتسربون. على الجانب الآخر، أظهرت نتائج مربع إيتا (Eta-Square)،– على سبيل المثال- أن ثمة علاقة قوية وبارزة إحصائيًا بين ظاهرة التسرب ونوع الشهادات التي يمنحها البرنامج بعد انتهاء الدراسية (η^2 = 0.722)؛ إذ يظهر أن التسرب يبرز لدى المؤسسات التي تمنح شهادات إتمام فحسب لخريجها، بل ويعد السبب الرئيس وفقًا للنتائج في تسرب الدارسين. كما وُجدت علاقة قوية أخرى بين مدة البرنامج وتسرب الدارسين (η^2 = 0.559). وهو ما يشير إلى أن هيكل البرنامج قد يؤثر في الاحتفاظ بالطلبة أكثر من نوع المؤسسة نفسها.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف بعد تخرجهم مباشرة، فيُقدّر ٣٠٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة لجميع الخريجين، ويقدرها ٣٠٪ آخرون من المديرين بأنها متاحة لما بين ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الخريجين، ويقدّر ٢٠٪ من المديرين بنسبة أن الفرصة متاحة أمام ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الخريجين، فيما يقدر ١٠٪ من المديرين أن فرص التوظيف متاحة لما نسبته ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ من الخريجين، في حين يقدر ١٠٪ آخرون أن فرص التوظيف متاحة للطلبة بما لا يزيد عن ٣٠٪ من إجمالي الخريجين. وقد أظهرت نتائج الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات (coefficient =3.800, p = 0.039) وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة في فرص الخريجين في التوظيف، كما أكدت قيمة مربع إيتا (Eta-Square) وجود علاقة قوية (η^2 = 0.685) بين نوع المؤسسة وفرص التوظيف بعد التخرج؛ مما يشير إلى أنه رغم عدم تحقيق الدلالة الإحصائية في بعض المؤسسات، فإن نوع المؤسسة يلعب دوراً كبيراً في فرص التوظيف للخريجين من برامج اللغة العربية. وتشير هذه النتيجة إلى أن الجامعات قد توفر شبكات علاقات مهنية أفضل، أو برامج تدريبية تعزز من فرص التوظيف مقارنة بالمراكز الأخرى.

وقدم مديرو المؤسسات بعض المقترحات لتحسين برامج تعليم العربية في روسيا، وتضمنت مقترحاتهم تطوير المناهج الدراسية، وتفعيل إستراتيجيات وطرق التدريس الحديثة، وإيجاد البيئات المناسبة ليمارس الطلبة فيها اللغة العربية. كما اقترح المديرون عقد اتفاقيات تعاون مع المؤسسات المعنية في العالم العربي لتطوير البرامج أكاديميًّا، وتعزيز أشكال التعاون الثقافي مع البلدان العربية، وإقامة المهرجانات والأسابيع الثقافية العربية التي ستحظى في رأيهم بإقبال كبير في أوساط المجتمع، وستسهم كثيرا في تعزيز دور برامج اللغة العربية في روسيا. كذلك فقد اقترح المديرون توفير فرص متقدمة لتطوير كفاءة المعلمين وتأهيلهم مهنيًا لتدريس اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية. إضافة إلى تنظيم المسابقات، وإيجاد الحوافز والمنح الدراسية لطلبة البرامج؛ كي يلتحقوا بالجامعات المتخصصة.

وبناءً على النتائج السابقة؛ فيبدو أن لمؤسسات تعليم العربية في روسيا، إذا ما وُضعت طبيعتها ونوعها في عين الاعتبار، أن لها دورًا متواضعًا في التأثير في العملية التعليمية، وهو متمثل في أثرها في اختيار المناهج والمقررات الدراسية، وفرص توظيف الخريجين. ولذا، تظل هناك فجوات عبر جميع المؤسسات في جوانب متعددة تتضمن المرافق والموارد المتاحة، ومواءمة برامج تعليم اللغة العربية مع مختلف احتياجات الطلبة. ولعل ذلك يؤكد تقديم عددٍ من التوصيات والمقترحات لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في روسيا، وتتضمن هذه التوصيات تأهيل وتطوير المرافق في جميع المؤسسات، وتوفير الموارد التعليمية والتقنية بما يلبي احتياجات الطلبة، وطبيعة العملية التعليمية، ومتطلبات التعليم المعاصر. ومن التوصيات كذلك إيجاد فرص للتدريب العملي للطلبة، وتطوير مهاراتهم بما يتفق مع متطلبات سوق العمل لتعزيز فرص الخريجين في التوظيف. كما يُوصى بتصميم برامج ومناهج متنوعة بما يستجيب لاحتياجات الطلبة المختلفة ودوافع تعلمهم للغة العربية لضمان زيادة مستوى رضا الطلبة، واستمرارهم في برامج تعليم اللغة العربية.

مملكة بلجيكا

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١٠ المؤسسات	
١٠ المديرون	
٣٧ المعلمون	
١٢٥ الطلاب	

المدن المستهدفة

إيديوكيمين	ليبج	لوفين	جنت
تورنهاوت	بروكسل	إيديوكيمين	أنتويرب

أولًا - نبذة عامة

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

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

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

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

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

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

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

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

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في بلجيكا من حيث المؤسسات

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

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في مملكة بلجيكا

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

١. رسالة المؤسسات:

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

٢. أهداف المؤسسات:

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

أ. تعليم اللغة العربية ونشر ثقافتها.

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

ج. الدعوة إلى الإسلام وتعزيز الهوية الإسلامية.

د. البحث والتطوير في مجال اللغة العربية وتدريسها.

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

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

الجدول ١,٢١: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

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

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

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

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

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

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

الجدول ٢,٢١: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

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

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

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

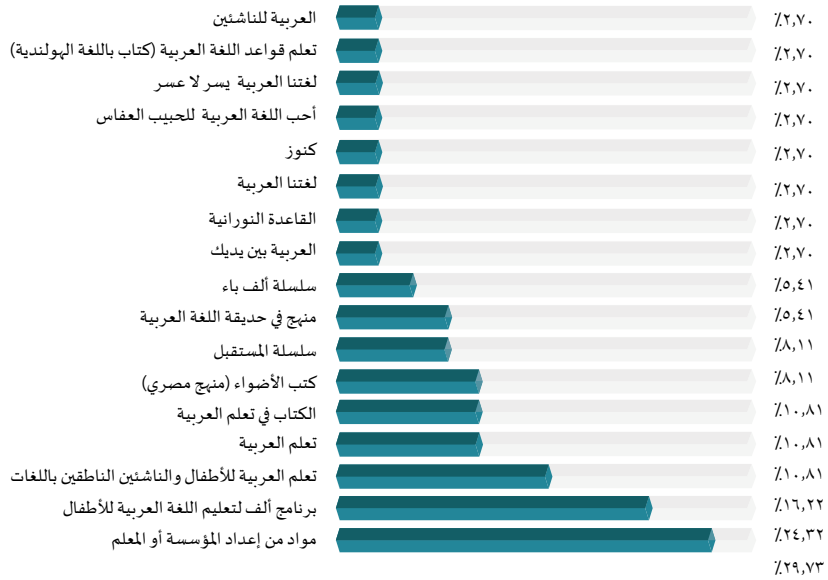
الجدول ٣,٢١: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

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

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

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

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



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

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في مملكة بلجيكا:

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

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

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

الجدول ٤,٢١: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

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

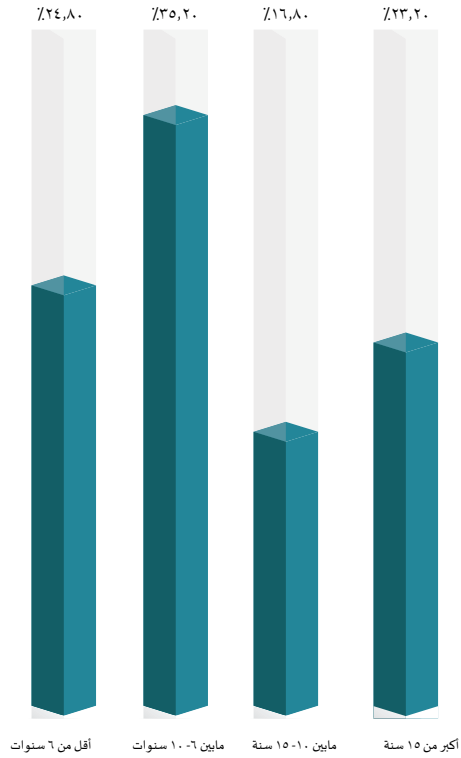
البلاد الأصلية	سوريا	٢٥	٪٢٠
	بلجيكا	٢٣	٪١٨,٤٠
	مصر	٢٠	٪١٦
	المغرب	١٣	٪١٠,٤٠
	فلسطين	١٠	٪٨
	لبنان	٨	٪٦,٤٠
	الأردن	٣	٪٢,٤٠
	تركيا	٣	٪٢,٤٠
	الجزائر	٢	٪١,٦٠
	اليمن	٢	٪١,٦٠
	الشيشان	٢	٪١,٦٠
	باكستان	٢	٪١,٦٠
	هولندا	٢	٪١,٦٠
	تونس	٢	٪١,٦٠
	فرنسا	٢	٪١,٦٠
	إيطاليا	١	٪٠,٨٠
	فينزويلا	١	٪٠,٨٠
	الكويت	١	٪٠,٨٠
	لم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

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

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

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

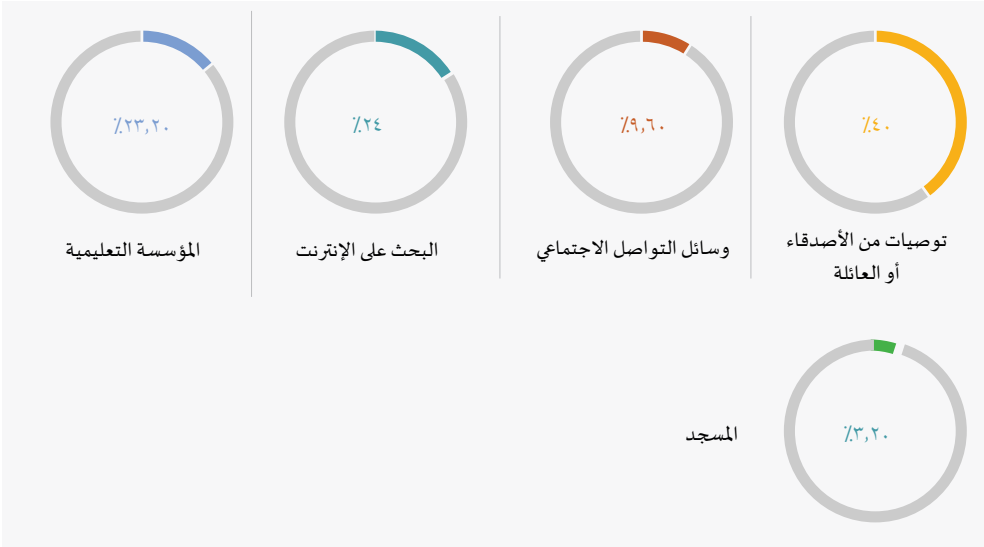
الشكل ٢,٢١: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



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

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

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



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

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

الجدول ٥,٢١: البرامج المجانيَّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

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

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

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

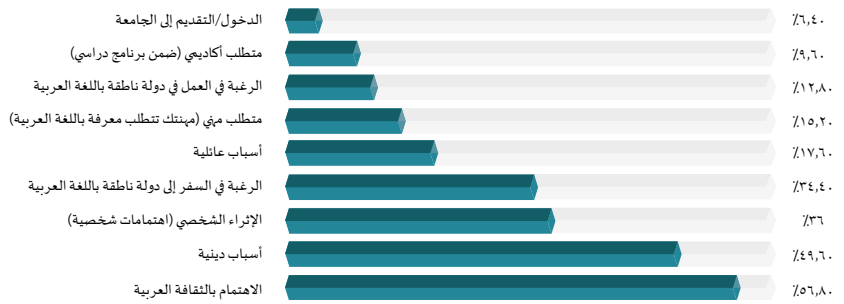
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	١٠٧	٪٨٥,٦٠
نعم	١٨	٪١٤,٤٠
الإجمالي	١٢٥	٪١٠٠

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

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

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

الشكل ٤,٢١: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



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

الجدول ٧,٢١: تصورات الدارسين حول أهميّة تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	للغة العربيّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي.	٣٦	٦٣	١٩	٧	٠	١٢٥	٤,٠٢	٠,٦٦	٠,٨١	٨٠,٤٨٪	١٤,٠٦	أوافق
		٢٨,٨٠٪	٥٠,٤٠٪	١٥,٢٠٪	٥,٦٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية.	٤٨	٢٧	١٩	١٣	١٨	١٢٥	٣,٥٩	٢,٠٨	١,٤٤	٧١,٨٤٪	٤,٥٩	أوافق
		٣٨,٤٠٪	٢١,٦٠٪	١٥,٢٠٪	١٠,٤٠٪	١٤,٤٠٪	١٠٠٪						
٣	تُعززمهاراتيفياللغةالعربيّةمن تطوريالوظيفي.	١٣	٤٥	٤٨	١٥	٤	١٢٥	٣,٣٨	٠,٨٨	٠,٩٤	٦٧,٦٨٪	٤,٥٩	محايد
		١٠,٤٠٪	٣٦٪	٣٨,٤٠٪	١٢٪	٣,٢٠٪	١٠٠٪						
٤	يعد إتقان اللغة العربيَّة أحد الأمور الأساسية والقيِّمة في مجال دراستي أو مهنتي.	١٣	٤٢	٤٨	٢٠	٢	١٢٥	٣,٣٥	٠,٨٥	٠,٩٢	٦٧,٠٤٪	٤,٢٦	محايد
		١٠,٤٠٪	٣٣,٦٠٪	٣٨,٤٠٪	١٦٪	١,٦٠٪	١٠٠٪						
٤	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل.	١٣	٣٠	٦٨	١١	٣	١٢٥	٣,٣١	٠,٧٤	٠,٨٦	٦٦,٢٤٪	٤,٠٥	محايد
		١٠,٤٠٪	٢٤٪	٥٤,٤٠٪	٨,٨٠٪	٢,٤٠٪	١٠٠٪						

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

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

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

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

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

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,٢١) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في بلجيكا؛ وذلك من خلال ١٦ سؤالًا تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة المشاركين عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية.

الجدول ٨,٢١: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

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

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

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

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

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

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

وأما عن رأيهم حول تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٣,٦٠٪، تلها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٢,٤٠٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٩,٢٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٧٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٤، وانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في بلجيكا.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

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

الجدول ٩,٢١: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

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

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

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

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

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

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

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

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

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

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في البرامج:

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

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

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

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

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

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

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في مملكة بلجيكا

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

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

الجدول ١٠,٢١: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

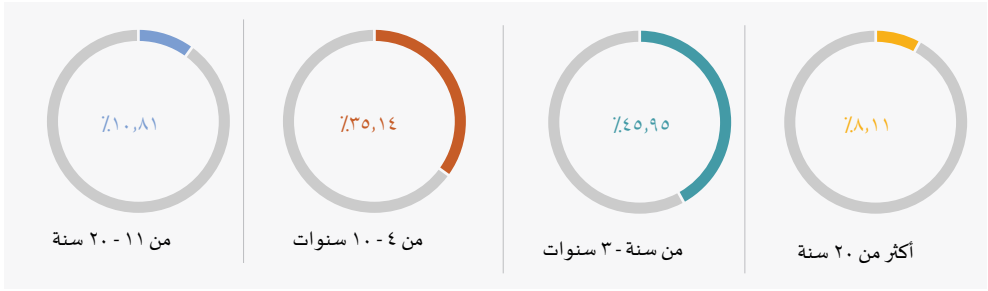
الجنس	ذكر	١١	٪ ٢٩,٧٣
	أنثى	٢٦	٪ ٧٠,٢٧
	الإجمالي	٣٧	٪ ١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	٢	٪ ٥,٤١
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	١	٪ ٢,٧٠
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	١٣	٪ ٣٥,١٤
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	١٢	٪ ٣٢,٤٣
	أكثر من ٥٠ عامًا	٩	٪ ٢٤,٣٢
	الإجمالي	٣٧	٪ ١٠٠
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	٨	٪ ٢١,٦٢
	بكالوريوس	٢٠	٪ ٥٤,٠٥
	ماجستير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

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

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

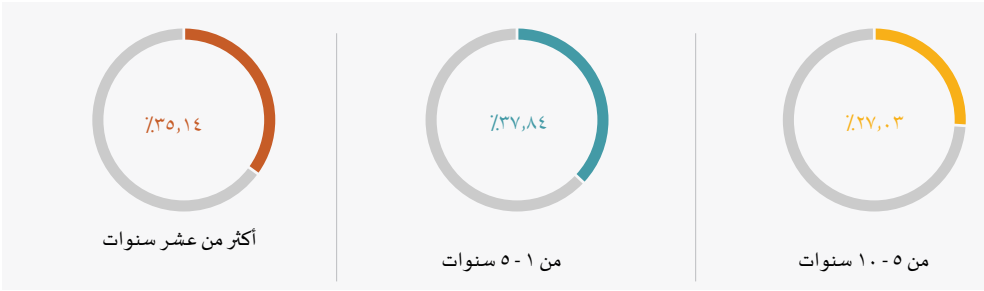
في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصْد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان بالنتائج التي تم رصْدُها:

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



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

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



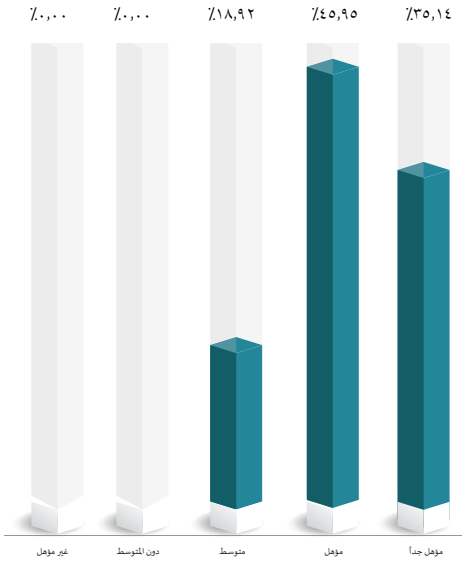
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٣٧,٨٤٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في بلجيكا لديهم خبرة في المجال تتراوح بين سنة واحدة و٥ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٥,١٤٪ لمن تزيد خبرتهم عن ١٠ سنوات في المجال، ونسبة أخرى قدرها ٢٧,٠٣٪ لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين ٥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

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

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

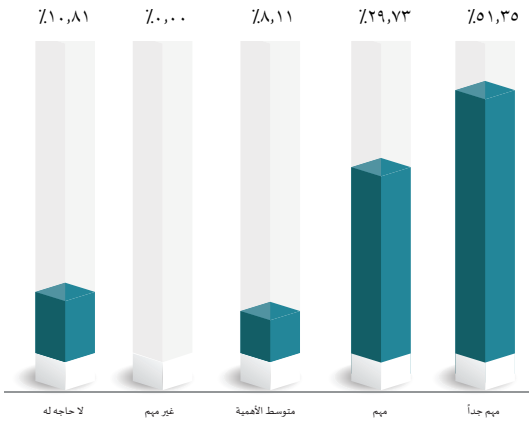
وتبيّن نتائج الدراسة كذلك أن ٥١,٣٥٪ من المعلمين المستهدفين سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٤٨,٦٥٪ منهم لم يسبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

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



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

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



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

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

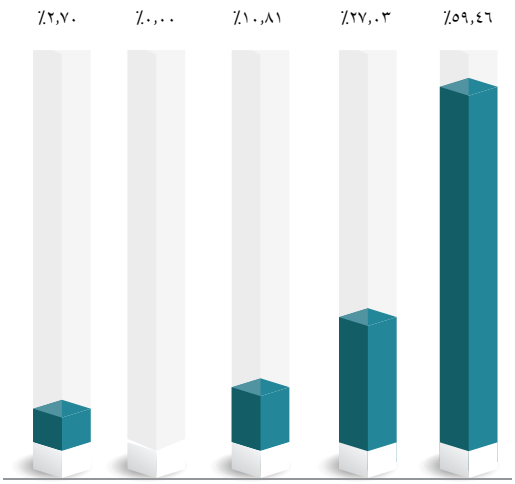
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٨	٪ ٤٨,٦٥
نعم	١٩	٪ ٥١,٣٥
الإجمالي	٣٧	٪ ١٠٠

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

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

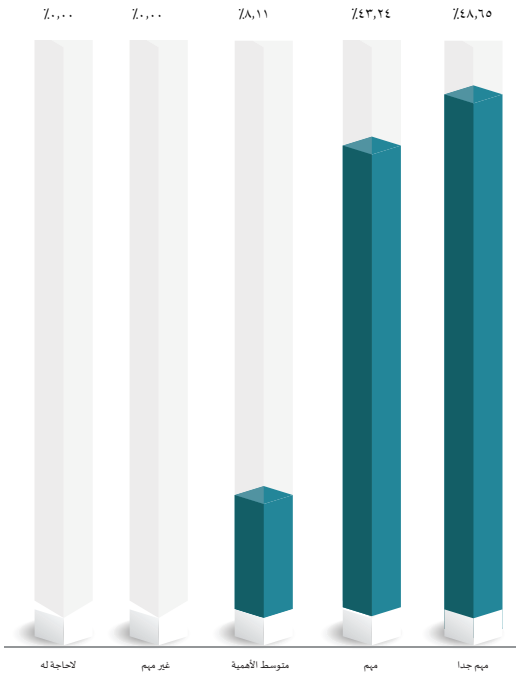
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

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



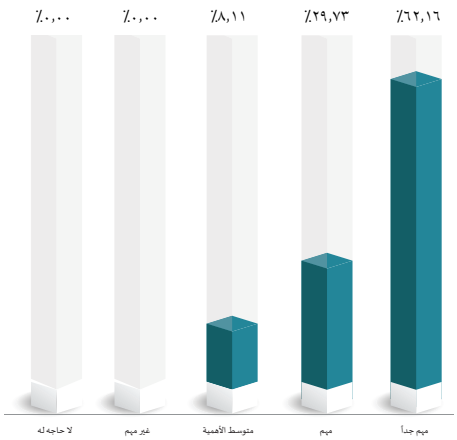
مثلما يظهر في الشكل (٩,٢١)، فإن ٥٩,٤٦٪ من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة يرون أن العلم بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهم جدا»، فيما رأى ٢٧,٠٣٪ منهم أنه «مهمّ»، و١٠,٨١٪ منهم أنه «متوسط الأهمية». ورأت نسبة منهم قليلة وقدرها ٢,٧٠٪ أنه أمر «لا حاجة له».

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



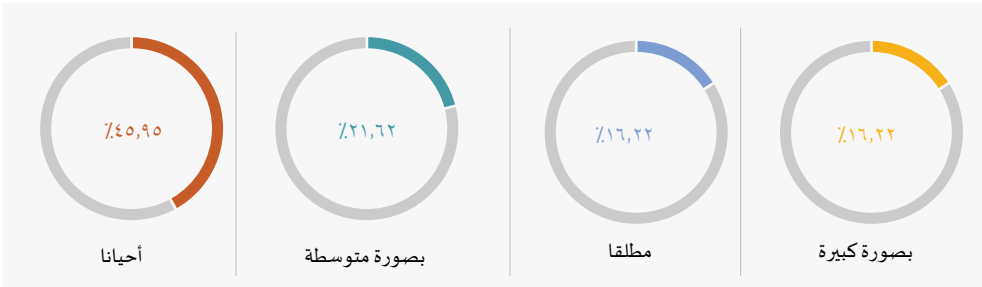
وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى ٤٨,٦٥٪ من أعضاء العينة، أنها «مهمة جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٤٣,٢٤٪ يرون أنها «مهمة»، فيما ترى نسبة أخرى ضئيلة قدرها ٨,١١٪ أنها أمر «متوسط الأهمية».

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



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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

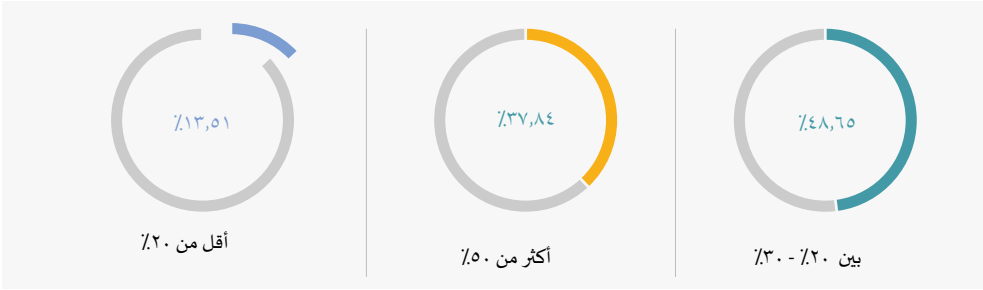
مثلما يظهر في الجدول (١٨,٢١)، فإن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٩١,٨٩٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٨,١١٪.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع المعلمين

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

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

الشكل ١٤,٢١: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة

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

الجدول ٢١,٢١: تخصصات مديري المؤسسات

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

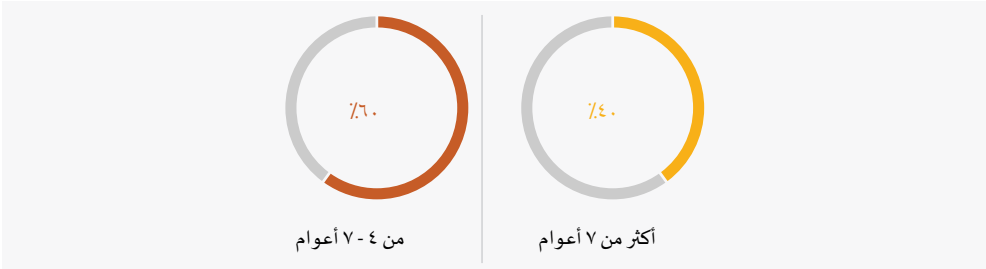
وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن نسبة متساوية منهم قدرها ١٠٪ تتوزع تخصصاتهم بين كل من: اللغات والتربية، واكتساب اللغة الثانية، والتاريخ الفكري للعالم الإسلامي، وعلم الأحياء، والطب البشري، والترجمة والصحافة، وهندسة الصوت والإذاعة.

الجدول ٢٢,٢١: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

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

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

الشكل ١٥,٢١: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

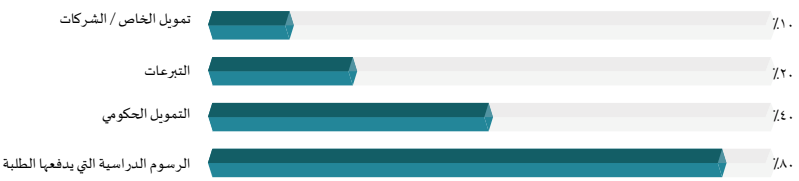


وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٦٠٪، لديهم خبرة في المجال تتراوح بين ٤ و٧سنوات، تليهم نسبة قدرها ٤٠٪ تزيد خبرتهم في المجال عن ٧ سنوات.

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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

الشكل ١٦,٢١: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربية



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

الجدول ٢٣,٢١: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

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

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

الجدول ٢٤,٢١: البرامج المجانيَّة والمدفوعة

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

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

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

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

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

الشكل ١٧,٢١: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج

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

الشكل ١٨,٢١ : المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج

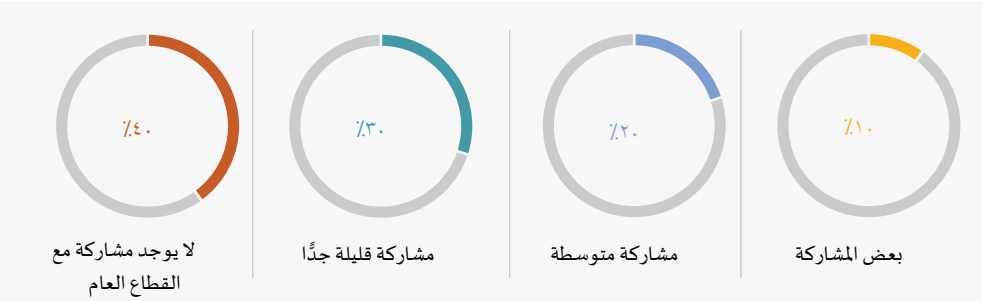
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم الملتحقين بتلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٩٠٪ من مؤسسات تعليم العربية في بلجيكا لا تقدم أي دعم ماليّ، في مقابل ١٠٪ منها فقط لديها برامج مساعدات ماليّة.

الجدول ٢٦,٢١: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

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

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

الشكل ١٩,٢١: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



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

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

الجدول ٢٧,٢٢: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

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

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

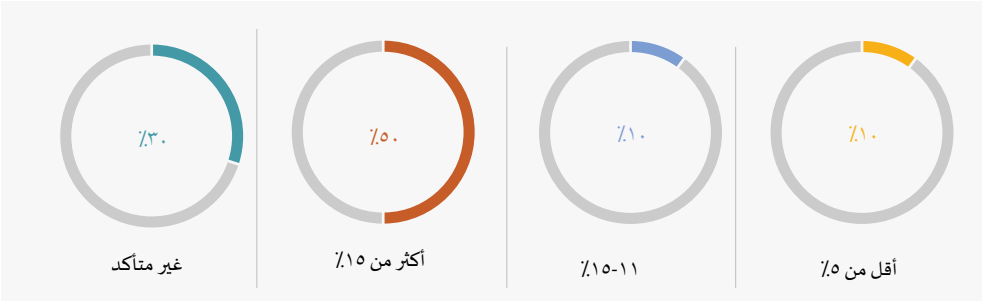
الجدول ٢٨,٢١: الدول التي تتعاون معها البرامج في برامج الانغماس اللغوي

الدولة	النسبة المئوية
قطر	٥٠٪
مصر	٥٠٪

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

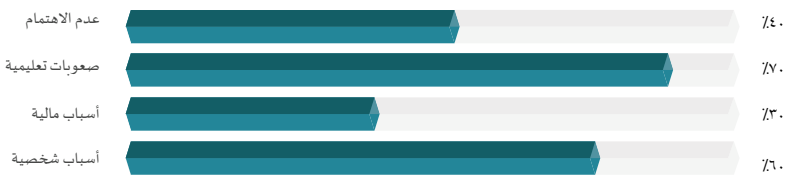
واتجهت الدراسة كذلك إلى تقصّي وجهة نظر مديري المؤسسات حول ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة. وفيما يلي تفصيل بالنتائج:

الشكل ٢٠,٢١: معدل التسرب الدراسي في البرامج



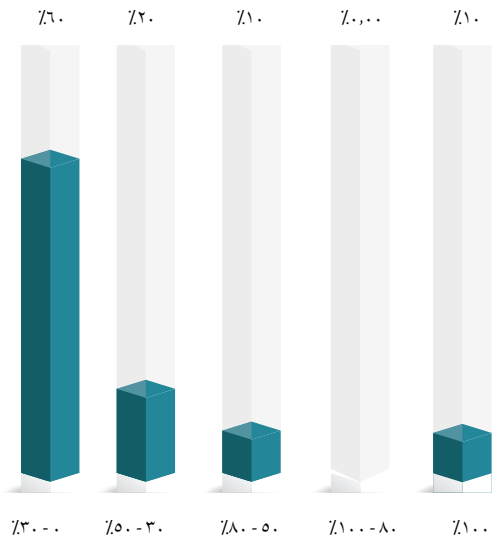
حيث يتضح من نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، في حين يرى ١٠٪ منهم أنها أقل من ٥٪، أو تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪ من الطلبة، وكان ٣٠٪ منهم غير متأكدين من نسبة تسرب الطلبة.

الشكل ٢١,٢١ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج



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

الشكل ٢٢,٢١ : معدلات توظيف خريجي البرامج



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

الشكل ٢٣,٢١: الفرص المهنية المتاحة لخريجي البرامج

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

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

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

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

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

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

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

ويظهر من نتائج الدراسة كذلك أن ٥٠٪ من المديرين المشاركين «محايدون» بشأن دافعية الطلبة لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٤٠٪ «يوافقون» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٦، بانحراف معياري قدره ٠,٦٦، وكانت نسبة الاتفاق ٧٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة».

وبخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٣٠٪، فالإجابة «أوافق بشدة "بنسبة قدرها ١٠٪. وقد سجل المتوسط الراجح للسؤال ٣,٥، بانحراف معياري قدره ٠,٦٧، ونسبة إجماع قدرها ٧٠٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الموافقة».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية في مؤسساتهم. وشملت هذه المقترحات تطوير المناهج الدراسية وتوحيدها بين المؤسسات التعليمية وفق مستويات

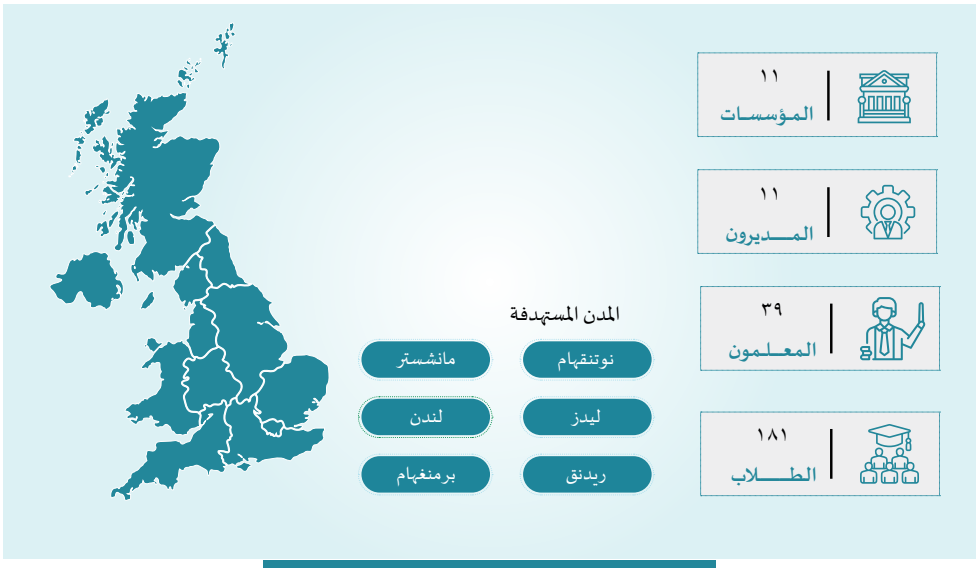
متعددة ومتدرجة. ومن المقترحات كذلك إيجاد فرص تطوير مهني للمعلمين، فكثير من المؤسسات ينقصها المعلمون المؤهلون، وأغلب من يعمل فيها حاليّا هم من المتطوعين أو غير المتخصصين في تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية. ومن مقترحاتهم كذلك عقد اتفاقيات تعاون مع المؤسسات الخارجية للإفادة من المتخصصين، ومساعدة المؤسسات في تطوير برامجها. واقترح بعض المديرين إقامة حملات لتوعية أولياء الأمور بأهمية حث أبنائهم على تعلُّم العربية والاجتهاد في ممارستها.

وبناءً على النتائج السابقة لحالة تعليم اللغة العربية في مملكة بلجيكا، فإن نوع المؤسسة التعليمية يبدو تأثيره متواضعًا أو ضعيفًا في معظم العوامل المتعلقة برضا الطلبة والمعلمين، وجودة العملية التعليمية. وإن كان نوع المؤسسة يبرز بشكل أوضح في بعض الجوانب. فنوع المؤسسة يرتبط بشكل أوضح بمحتوى المنهج، واستخدام اختبارات تحديد المستوى. وهذه النتائج تقود إلى تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن لها أن تعزّز جودة تعليم اللغة العربية في بلجيكا، ومنها: تصميم سلاسل وكتبٍ مناسبة لفئات المتعلمين في المؤسسات التعليمية؛ فقد ظهر من خلال النتائج أن المؤسسات تعتمد غالبًا على مناهج من تصميم المؤسسة نفسها مما يشير إلى انتفاء سلاسل يُتفق عليها في جميع المؤسسات، وهو ما أظهر شيئًا من التمايز بينها وفقًا لآراء الدارسين. كما يظهر أن ثمة حاجة لتطوير مهني لمعلمي العربية إذ يفتقر كثيرٌ منهم لتأهيل أكاديمي في تعليم العربية لغة ثانية، كما يظهر أن بعض المؤسسات بحاجة إلى إعادة النظر في برامجها وسياستها التعليمية وتطوير الخطط الإستراتيجية بما يتوافق مع احتياجات الدارسين لمنع التسرب الذي بدأ مرتبطًا بنوع المؤسسة نفسها؛ إذ يظهر أن مدة البرنامج في بعض المؤسسات لا تتوافق مع احتياجات وأهداف الدارسين، وكذلك الأمر فيما يتعلق بتحسين جودة البرامج لتسهم في حصول الخريجين على وظائف بعد تخرجهم منها.

المملكة المتحدة

تقرير حالة تعليم اللغة العربية

لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم


١١
المؤسسات
١١
المديرون
٣٩
المعلمون
١٨١
الطلاب
المدن المستهدفة
نوتنغهام
مانشستر
ليدز
لندن
ريدنغ
برمنغهام

أولاً - نبذة عامة

تقع المملكة المتحدة في شمال غرب أوروبا، وتتألف من أربع دول، هي: إنجلترا، وإسكتلندا، وويلز، وأيرلندا الشمالية. وعاصمتها لندن، وهي أكبر مدنها، وتقع في جنوب شرق إنجلترا. تقدّر مساحة المملكة المتحدة بنحو ٢٤٢,٤٩٥ كيلو مترًا مربعًا، ويبلغ عدد سكانها نحو ٦٧ مليون نسمة (CIA, 2021).

والمملكة المتحدة دولة ديمقراطية مَلَكية، نظام الحكم فيها برلماني، وهي عضو في حلف شمال الأطلسي، ومنظمة الأمم المتحدة، ومجموعة السبع، ومجموعة العشرين، ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، ومنظمة التجارة العالمية، وغيرها من المنظمات الدولية (Colley, 2009).

تعدّ المملكة المتحدة من الدول المتنوعة ثقافيًّا ودينيا، وتحترم حرية العقيدة والدين. وأكثر الأديان فيها انتشارًا المسيحية، ويعتنقها نحو ٦٠٪ من السكان، فيما ينتمي البقية إلى أديان أخرى؛ مثل: الإسلام، واليهودية، والبوذية، والهندوسية، وغيرها، أو لا يعتنقون أي دين (Colley, 2009).

يتحدث معظم سكان المملكة المتحدة اللغة الإنجليزية، التي هي اللغة الرسمية للدولة. وفيها لغات أخرى تحظى باعتراف رسمي في بعض المناطق؛ مثل اللغة الويلزية، والإسكتلندية، والغيلية الإسكتلندية، والأيرلندية، وغيرها، ممّا يعكس التنوع اللغوي والثقافي والتاريخي في المملكة المتحدة (Lewis et al, 2020).

وأما اللغات الأجنبية الأكثر شعبية في المملكة المتحدة، فتأتي في مقدمتها اللغة الفرنسية (Mitchell, & Myles, 2019)، والإسبانية (Javier, 2021)، والألمانية (Gruber, & Hopwood, 2022)، وتدرَّس جميعها بشكل واسع في المدارس الحكومية، وتستخدم بدرجة كبيرة لأغراض التواصل. وتليها في المستوى الثاني من حيث الشعبية والانتشار لغات مثل الأوكرانية، والأوردية، والبنجابية، والبرتغالية، والرومانية، والبولندية. ويتراوح العدد الإجمالي لمستخدمي هذه اللغات مجتمعةً بين ٢١٧ ألفًا و ٦٠٠ ألف فرد (Eberhard et al., 2024).

أما في المستوى الثالث من حيث الشعبية والانتشار، فنجد لغات أخرى كالإيطالية (ويقدَّر عدد مستخدميها بنحو ١٦٩ ألف) والعربية (ويقدَّر عدد مستخدميها بنحو ١٥٨ ألفا)، والتاميلية (ويقدَّر عدد مستخدميها بنحو ١٢٨ ألفا)، والتركية (ويقدَّر عدد مستخدميها بنحو ١١٦ ألفا)، ثم الصينية (ويقدَّر عدد مستخدميها بنحو ١٠٠ ألف فرد (Eberhard et al., 2024). ومن الجدير بالذكر أن استعمال اللغة العربية في المملكة المتحدة لا ينحصر في المتحدثين بها لغةً أولى، بل يستعملها كذلك كثير من المسلمين من ذوي الأصول الآسيوية أو الشرق أوسطية لأغراض دينية (Gaiser, 2021).

وعلى الرغم من أن اللغة العربية ليست من اللغات الرسمية في المملكة المتحدة، فإن لها دورًا مهمًّا في مجتمع البلاد وثقافته، فهناك نحو ثلاثة ملايين مسلم في المملكة المتحدة، معظمهم من أصول آسيوية أو شرق أوسطية، ويتحدث كثير منهم اللغة العربية (Gaiser, 2021). وتشير تقارير غير رسمية إلى أن هذا العدد في تزايد (British Council, 2015). وتدرَّس اللغة العربية في أكثر من ١٠ جامعات بريطانية، مثل جامعة لندن، ومانشستر، وكامبردج، بالإضافة إلى كثير من المعاهد والمدارس الخاصة.

يرجع تاريخ تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة إلى القرن السابع عشر؛ حيث دُرِّست لأول مرة في جامعة كامبردج (Soliman, 2022)، ثم في جامعات بريطانية أخرى، من أشهرها جامعة أدنبره (Dickins & Watson, 2013). وكان التركيز في تدريسها على النصوص الكلاسيكية والقواعد الأساسية الضرورية للاطلاع على العلوم العربية وفهمها (Versteegh, 2013). أما في العصر الحديث، ومع تزايُد أعداد المهاجرين العرب والمسلمين في المملكة المتحدة، فقد تزايد الاهتمام باللغة العربية لأسباب سياسية وثقافية ودينية (British Council, 2015).

هناك أسباب عديدة ومتداخلة لتعلم اللغة العربية لغةً أجنبية في المملكة المتحدة، ومن أبرزها الدوافع الاقتصادية؛ فتعلُّم العربية يمنح صاحبها ميزة تنافسية تفتح له فرص العمل في قطاعات حيوية، كالمالية والتجارة والصحافة والدبلوماسية وقطاع الطاقة، وخصوصا منذ توثيق العلاقات الاقتصادية القوية بين المملكة المتحدة والعالم العربي (British Council, 2015). وأما على الصعيد الثقافي، فإن تعلُّم اللغة العربية يمكّن صاحبه من تعميق فهمه لثقافة المجتمعات العربية وتاريخها، ومن شأن ذلك أن يساعد على تسهيل التواصل والتعاون بين المملكة المتحدة والعالم العربي (Soliman, & Khalil, 2022). وعلاوة على ذلك، يمكن أن يساعد تعلُّم اللغة العربية في تعزيز التفاعل مع الجالية العربية الكبيرة في البلاد، وبناء جسور التفاهم بين المجتمعات المختلفة في المملكة المتحدة (Dickins & Watson, 2006). وفي المجال الأكاديمي، تُعدُّ اللغة العربية مفتاحًا للدراسات الإسلامية وتاريخ الشرق الأوسط والأدب العربي، وغيرها من المجالات ذات الصلة، وهذا يتيح فرصًا أكاديمية كبيرة للبحث والتعاون مع المؤسسات الأكاديمية في العالم العربي (Soliman, & Khalil, 2022).

ومع ذلك، هناك كثير من التحديات التي تواجه تعليمَ اللغة العربية لغةً أجنبية في المملكة المتحدة. فبالمقارنة مع اللغات الأخرى الأكثر شيوعًا في البلاد، تُعدّ الموارد المتاحة لتعلم اللغة العربية محدودة نسبيًا، سواءٌ من حيث الكتب الدراسية أو المواد الرقمية على الإنترنت، بالإضافة إلى نقص المعلمين المؤهلين (Dickins & Watson, 2006). وتعاني دراسة اللغة العربية في المملكة

المتحدة كذلك من مشكلة الازدواجية اللغوية؛ إذ يتعيّن على المتعلمين التوفيق بين العربية الفصحى الحديثة ومختلف اللهجات العامّية بسبب الاختلاف الكبير بينها في القواعد والمفردات والنطق (Chobanova, 2017). ويواجه المتعلمون أيضًا صعوبة في تعلم نظام الكتابة العربية، الذي يختلف عن الأبجدية اللاتينية وأشكال الحروف واتجاه كتابتها (Dickins & Watson, 2006). كما تختلف الأصوات وأنماط النطق في اللغة العربية اختلافًا كبيرًا عن اللغة الإنجليزية، وهذا يتطلب من المتعلمين تنمية ذاكرة عضلية جديدة ومهارات تمييز سمعية لإتقانها (Chobanova, 2017). وهناك علاوة على ذلك فروق ثقافية دقيقة واختلافات في نظام الإشارات تمثّل هي أيضًا تحدّيًا للمتعلمين غير المطلعين على الثقافة والقواعد الاجتماعية العربية (Soliman, & Khalil, 2022). أخيرًا، يعاني العديد من متعلمي اللغة العربية في المملكة المتحدة صعوبة لإيجاد الوقت والدافع اللازمَيْن للدراسة بانتظام، والتوفيق بين الدراسة والعمل وغيرها من الالتزامات (British Council, 2015).

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة 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 المملكة المتحدة، 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 المملكة المتحدة. 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 المملكة المتحدة. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة، أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة

للتعرف على مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة، شملت الدراسة إحدى عشرة مؤسسة تقدم برامج لتعليم اللغة العربية، وتمحورت حول رسالة المؤسسة، وأهدافها، وسياستها اللغوية وعدد الموظفين الإداريين العاملين فيها وكذلك عدد المعلمين والطلاب. وركزت بعض الأسئلة على اللغات الأخرى التي تدرس في المؤسسة إلى جانب اللغة العربية وما إذا كانت المؤسسة معتمَدة أم لا. من جهة أخرى، اتجهت الأسئلة نحو توضيح ما إذا كانت هذه المؤسسات تمنح شهادات لطلبتها، وهل تضم معامل لغوية أو مكتبات وما مدى غنى تلك المكتبات بالكتب الهادفة ذات الصلة

١. رسالة المؤسسات:

تتقارب مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة في رسالتها. فقد أفادت خمس مؤسسات أن رسالتها تتمحور حول تعليم اللغة العربية لأبناء المهجر وتعليمهم مبادئ الدين الإسلامي. وذكرت مؤسستان أن رسالتهما تتمثل في دعم أطفال المهجر بالثقافة العربية ومساعدتهم على الاندماج في المجتمع البريطاني والحفاظ على التراث والثقافة العربية في المهجر. وذكرت إحدى المؤسسات أن رسالتها تتمثل في تنمية شخصية الطلبة ومهاراتهم الإبداعية. في حين ذكرت المؤسستان الأخيرتان أن رسالتهما تتمثل في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة، ويمكن إجمالها حسب الآتي:

أ. تعليم اللغة العربية وتعزيز التواصل الاجتماعي وتعزيز القيم والمفاهيم العربية والإسلامية لدى أبناء المهجر.

ب. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق أحدث المنهجيات والأساليب، وتأهيل الخريجين فيها مهنيًّا وأكاديميًّا.

ج. الدعوة إلى الدين الإسلامي ونشر الثقافة الإسلامية والعربية.

د. تحقيق العدالة الاجتماعية، ومواجهة التحديات المحلّيّة والعالمية، وتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

هـ. خدمة المحتاجين ومساعدتهم.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة بين جامعتين ومركزين إسلاميين ومراكز لتعليم اللغة العربية، وفي الجدول (١,٢٢) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١,٢٢: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلبة المسجَّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية لغات التدريس غير العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدّمها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملًا
			إناث	ذكور				
جامعة	١٩٠٤	معتمدة	٥٠	٣٥	أكثر من ٥٠ طالبًا	درجة البكالوريوس	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	٢٠٠٥	معتمدة	٢٤	١٨	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	سنوي	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	١٩٩٥	غير معتمدة	١٥٠	١١٢	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز لغة	١٩٩٧	معتمدة	٨٤	٥٦	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	أسبوعي	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	٢٠٠٢	غير معتمدة	٢١٤	٢٠٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠٠٤	معتمدة	١٥٠	١٥٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠٠٩	غير معتمدة	٥٥	٤٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	٢٠١٣	غير معتمدة	١٢٥	١٢٥	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠١٧	غير معتمدة	٨٠	١١٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	١٩٩٧	غير معتمدة	٧	٨	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	٢٠١١	غير معتمدة	٣٤	٣٣	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة دبلوم	فصلي	أكثر من سنتين

٤. الأطر العامة التنظيمية والمؤسسية لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة

بيَّنت نتائج الدراسة أن المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة معتمَدة بنسبة ٤٠٪. وبيَّنت كذلك أن أعداد الطلبة المسجلين في مختلف المؤسسات متباينة. فعدد الطلبة الذكور المسجلين حاليّا يتراوح بين ٨ طلاب و ٢٠٠ طالب، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ٧ طالبات و٢١٤ طالبة. وأما متوسط أعداد الخريجين في برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيتراوح بين ٢٠ و ٥٠ طالبًا في رأي ٤٥,٤٥٪ من مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة، فيما يرى ٣٦,٣٦٪ منهم أنها تتراوح بين ١٠ و ٢٠ طالبًا.

وأما الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها المؤسَّسات في برامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٨١,٨٢٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، فيما تمنح ٩,٠٩٪ منها شهادة البكالوريوس أو الدبلوم. وتتبع ٨١,٨٢٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، وقد تستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية لأكثر من سنتين في ٥٤,٥٥٪ من المؤسسات، فيما تتراوح بين ٦ أشهر إلى ١٢ شهرًا في ٢٧,٢٧٪ من المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حدٍّ ما. فقد ذكرت أربع مؤسسات أن اللغة الإنجليزية هي اللغة المعتمدة لديها في التدريس والتواصل داخل المؤسسة. وأفادت خمس مؤسسات أن اللغتين العربية والإنجليزية هما المعتمدتان لديها، بحيث تكون الإنجليزية هي لغة التواصل، وتكون العربية هي لغة التدريس إلى جانب اللغة الإنجليزية. وأفادت مؤسستان أن اللغة العربية وحدها هي المعتمدة لديهما في التدريس والتواصل داخل المؤسسة.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمد في بعض المؤسسات المستهدفة، ويتم بطرق وأساليب متنوعة، مثلما يظهر في الجدول (٢,٢٢):

الجدول ٢,٢٢: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٥	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٣	٢
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
٣	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٣	-
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٣	

حيث يتضح أن ٧٢,٧٣٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل جميع المهارات في ٧٥٪ منها. أما بالنسبة لطريقة تنفيذ الاختبار، فإن ٦٢,٥٠٪ من المؤسسات التي تجريه تعتمد الطريقة الورقية، بينما يتم استخدام الحاسب الآلي فيما نسبته ٣٧,٥٠٪ 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 (٣,٢٢) بيان للنتائج:

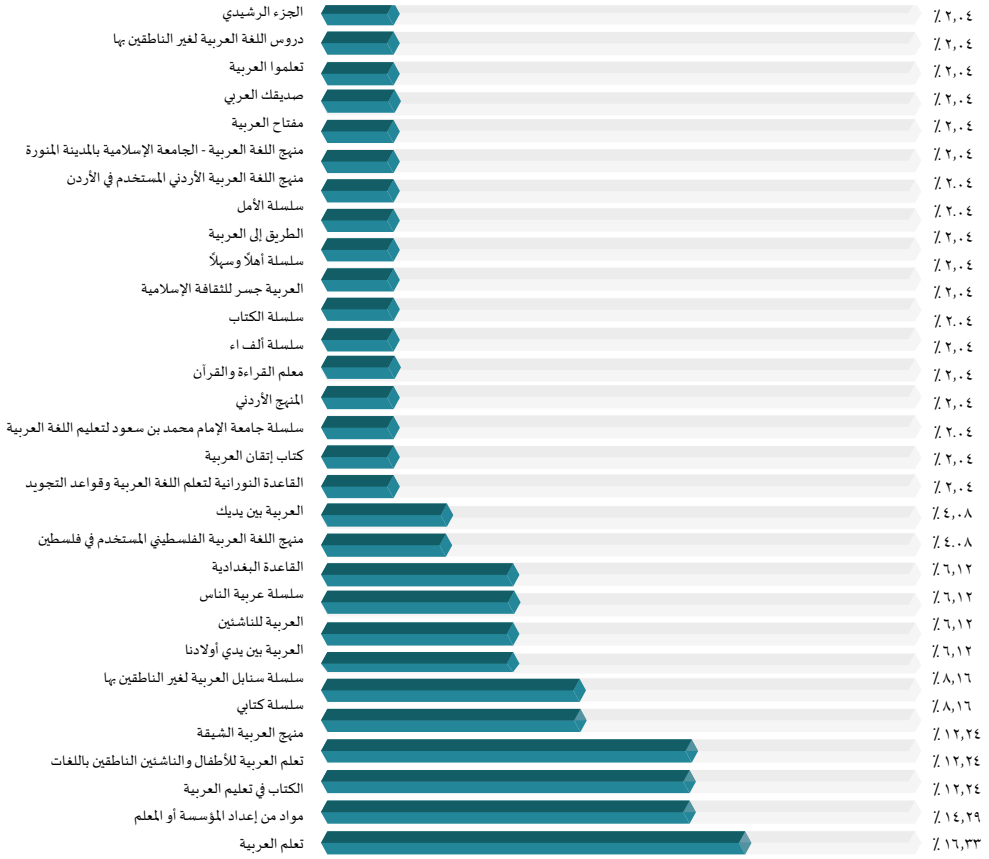
الجدول ٣,٢٢: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة		الإجمالي
	نعم	لا	
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	١	١٠	١١
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٧	٤	١١
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٦	٥	١١
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٩	٢	١١

حيث يتبيَّن أن ٩٠,٩١ ٪ مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة ليس فيها معمل لغوي، وأن ٤٥,٤٥ ٪ منها لا يوجد فيها مكتبات. في المقابل، هناك معامل للحاسب الآلي في ٦٣,٦٤ ٪ من تلك المؤسسات، وتتوفر الوسائل التعليمية في ٨١,٨٢ ٪ منها.

ونظرت الدراسة كذلك في الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١,٢٢) بيان بالنتائج:

الشكل ١,٢٢: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



وفقًا للشكل (١,٢٢)، تبيّن نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا في مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة هو كتاب «تعلم العربية»؛ وذلك بنسبة ١٦,٣٣٪، تليه مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم، بنسبة ١٤,٢٩٪، ثم كتاب «الكتاب في تعليم العربية»، وكتاب «تعلم العربية للأطفال والناشئين الناطقين باللغات الأخرى»، و«منهج العربية الشيّقة»، بنسبة متساوية قدرها ١٢,٢٤٪ لكل منها. تلي ذلك «سلسلة كتابي» و«سلسلة سنابل العربية لغير الناطقين بها»، بنسبة متساوية قدرها ٨,١٦٪ لكل منهما، فكتاب «العربية بين يدي أولادنا» وكتاب «العربية للناشئين» و«سلسلة عربية الناس» وكتاب «القاعدة البغدادية»، بنسبة متساوية قدرها ٦,١٢٪ لكل منها.

ومن الكتب المستعملة أيضًا «منهج اللغة العربية الفلسطيني» المستخدم في فلسطين وكتاب «العربية بين يديك»، بنسبة متساوية قدرها ٤,٠٨٪ لكل منهما. وتبقى هناك كتب أخرى نسبة استخدامها ضئيلة جدًّا لا تتجاوز ٢,٠٤٪.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ١٨١ طالبا وطالبة من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة.

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة، وعددهم ١٨١ طالبًا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,٢٢: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٩٦	٪٥٣,٠٤
	أنثى	٨٥	٪٤٦,٩٦
	الإجمالي	١٨١	٪١٠٠

الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٣	٪ ١,٦٦
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٥٨	٪ ٣٢,٠٤
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٧٤	٪ ٤٠,٨٨
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	٢٢	٪ ١٢,١٥
	أكثر من ٢٤ عامًا	٢٤	٪ ١٣,٢٦
	الإجمالي	١٨١	٪ ١٠٠
المرحلة الدراسية	الابتدائية	١٢	٪ ٦,٦٣
	المتوسطة	٥٤	٪ ٢٩,٨٣
	الثانوية	٦٧	٪ ٣٧,٠٢
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٣٠	٪ ١٦,٥٧
	دراسات عليا	١١	٪ ٦,٠٨
	لا يدرس	٧	٪ ٣,٨٧
	الإجمالي	١٨١	٪ ١٠٠
الجنسية	بريطانيا	١٥١	٪ ٨٣,٤٣
	المغرب	٤	٪ ٢,٢١
	باكستان	٣	٪ ١,٦٦
	الجزائر	٣	٪ ١,٦٦
	بنغلاديش	٢	٪ ١,١٠
	السعودية	٢	٪ ١,١٠
	الكويت	٢	٪ ١,١٠
	فلسطين	٢	٪ ١,١٠
	التشيك وسلوفاكيا	١	٪ ٠,٥٥
	سوريا	١	٪ ٠,٥٥
	اليمن	١	٪ ٠,٥٥
	الصومال/السودان	١	٪ ٠,٥٥
	فرنسا	١	٪ ٠,٥٥
	الصين	١	٪ ٠,٥٥
	هولندا	١	٪ ٠,٥٥
	مصر	١	٪ ٠,٥٥
	هنجاريا	١	٪ ٠,٥٥
	الهند	١	٪ ٠,٥٥
	إسبانيا	١	٪ ٠,٥٥
	لم يحدد	١	٪ ٠,٥٥
	الإجمالي	١٨١	٪ ١٠٠

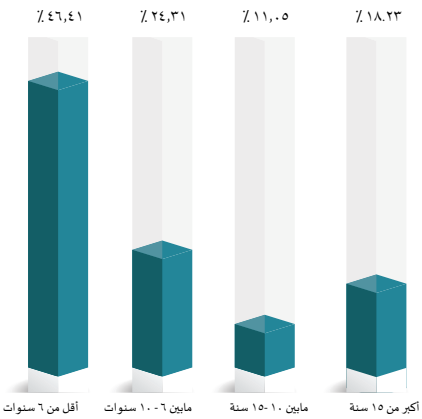
البلاد الأصلية	باكستان	٣٨	٪ ٢٠,٩٩
	المغرب	١٩	٪ ١٠,٥٠
	بنجلاديش	١٧	٪ ٩,٣٩
	مصر	١٤	٪ ٧,٧٣
	فلسطين	١٢	٪ ٦,٦٣
	السودان	١١	٪ ٦,٠٨
	سوريا	٩	٪ ٤,٩٧
	الجزائر	٨	٪ ٤,٤٢
	لبنان	٨	٪ ٤,٤٢
	بريطانيا	٨	٪ ٤,٤٢
	اليمن	٧	٪ ٣,٨٧
	السعودية	٦	٪ ٣,٣١
	العراق	٤	٪ ٢,٢١
	تونس	٤	٪ ٢,٢١
	الهند	٣	٪ ١,٦٦
	أفغانستان	٢	٪ ١,١٠
	الكويت	٢	٪ ١,١٠
	الصين	١	٪ ٠,٥٥
	التشيك وسلوفاكيا	١	٪ ٠,٥٥
	كردستان	١	٪ ٠,٥٥
	تركيا	١	٪ ٠,٥٥
	ليبيا	١	٪ ٠,٥٥
	الأردن	١	٪ ٠,٥٥
	هنجاريا	١	٪ ٠,٥٥
	الصومال	١	٪ ٠,٥٥
	سيراليون	١	٪ ٠,٥٥
	الإجمالي	١٨١	٪ ١٠٠
اللغة الأولى	اللغة الإنجليزية	١١٥	٪ ٦٣,٥٤
	اللغة العربية	٣٩	٪ ٢١,٥٥
	اللغة العربية والإنجليزية	٩	٪ ٤,٩٧
	اللغة الأوردية	٥	٪ ٢,٧٦
	اللغة البنجالية	٢	٪ ١,١٠
	لغة الباشتو	٢	٪ ١,١٠
	اللغة الفرنسية	٢	٪ ١,١٠
	اللغة الصينية	١	٪ ٠,٥٥
	لغة البنجاب	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة السلوفاكية والتشيكية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة البنجالية والإنجليزية	١	٪ ٠,٥٥
	لغة جوجراتي	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة الكردية والإنجليزية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة الهنغارية	١	٪ ٠,٥٥
	الإجمالي	١٨١	٪ ١٠٠

اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة العربية والإنجليزية	٥٢	٪ ٢٨,٧٣
	اللغة العربية	٣٧	٪ ٢٠,٤٤
	اللغة الإنجليزية	٢٤	٪ ١٣,٢٦
	اللغة الأوردية والإنجليزية	١٣	٪ ٧,١٨
	اللغة البنجالية	٧	٪ ٣,٨٧
	اللغة الأوردية	٥	٪ ٢,٧٦
	اللغة البنجالية والإنجليزية	٥	٪ ٢,٧٦
	اللغة العربية والإسبانية	٣	٪ ١,٦٦
	لغة الباشتو والإنجليزية	٣	٪ ١,٦٦
	اللغة العربية والفرنسية	٣	٪١,٦٦
	لغة البنجاب والأوردية والإنجليزية	٢	٪ ١,١٠
	لغة البنجاب	٢	٪ ١,١٠
	لغة الباشتو	٢	٪ ١,١٠
	اللغة الإنجليزية والفرنسية	٢	٪ ١,١٠
	لغة البنجاب والإنجليزية	٢	٪ ١,١٠
	اللغة العربية والإنجليزية والفرنسية	٢	٪ ١,١٠
	اللغة الهندية	٢	٪ ١,١٠
	اللغة الهندية (جوجراتي) والإنجليزية	٢	٪ ١,١٠
	لغة الباشتو والإنجليزية والعربية والبرتغالية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة التاميلية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة الفرنسية	١	٪ ٠,٥٥
	لغة الكريول والإنجليزية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة الصومالية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة الصينية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة السلوفاكية والتشيكية والإنجليزية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة الهندية والإنجليزية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة الكردية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة العربية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة التركية والإنجليزية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة الإنجليزية والروسية	١	٪ ٠,٥٥
	اللغة الهندية (جوجراتي) والإنجليزية والزولو	١	٪ ٠,٥٥
	الإجمالي	١٨١	٪ ١٠٠

بالنظر في خصائص الطلبة المشاركين كما هي مفصّلة في الجدول (٤,٢٢)، فقد توزعوا إلى خمس فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الشباب من ١٥ إلى ١٩ عاما؛ وذلك بنسبة ٤٠,٨٨٪، تليها فئة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ إلى ١٤ عاما، بنسبة ٣٢,٠٤٪، ثم فئة الشباب لأكثر من ٢٤ عاما، بنسبة ١٣,٢٦٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطلبة الذكور؛ وذلك بنسبة ٥٣,٠٤٪، مقارنة بنسبة الطالبات التي بلغت ٤٦,٩٦٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة الثانوية مثّلوا الأغلبية بنسبة ٣٧,٠٢٪، مقارنة بطلبة المرحلة المتوسطة الذين مثلوا ٢٩,٨٣٪، وطلبة المرحلة الجامعية الذين مثّلوا ١٦,٥٧٪ من مجموع المشاركين.

ويتضح من إجابات المشاركين كذلك أن ٨٣,٤٣٪ منهم يحملون الجنسية البريطانية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلّة منهم؛ حيث إن ٢٠,٩٩٪ منهم من أصول باكستانية. واللغة الإنجليزية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٦٣,٥٤٪ منهم، ويتحدثون بها ١٣,٢٦٪ منهم مع عائلاتهم، مقابل ٢١,٥٥٪ منهم لغتهم الأولى هي العربية ويتحدثون بها ٢٠,٤٤٪ منهم مع عائلاتهم. وفي الشكل (٢,٢٢) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أوّلَ ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية.

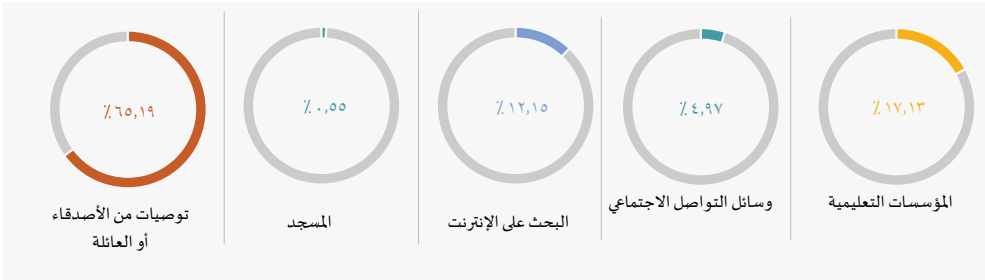
الشكل ٢,٢٢: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيَّن أن ٤٦,٤١ ٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا بتعلم اللغة العربية وهم دون السادسة من عمرهم، تليهم فئة الذين بدؤوا يتعلمون العربية وهم ما بين ٦ و ١٠ سنوات من عمرهم، بنسبة ٢٤,٣١ ٪، فالذين بدؤوا يتعلمون العربية وقد تجاوزت أعمارهم ١٥ سنة، بنسبة ١٨,٢٣ ٪. وكانت النسبة الأدنى، وقدرها ١١,٠٥ ٪، لمن تتراوح فئتهم العمرية ما بين ١٠ و ١٥ سنة.

وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناءً على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,٢٢):

الشكل ٣,٢٢: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربيَّة الملتحقين بها حاليًا



تعددت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن توصيات الأصدقاء أو العائلة جاءت في الصدارة بنسبة ٦٥,١٩٪، ثم جهود المؤسسة التعليمية بنسبة ١٧,١٣٪، فالبحث عبر الإنترنت بنسبة ١٢,١٥٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ٤,٩٧٪.

وتظهر الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من الطلبة ملتحقون ببرامج ليست مجانية وإنما هي بمقابل مدفوع، مثلما يظهر في الشكل (٥,٢٢):

الجدول ٥,٢٢: البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مجاني	٨	٤,٤٢٪
مدفوع	١٧١	٩٤,٤٨٪
منحة دراسية	٢	١,١٠٪
الإجمالي	١٨١	١٠٠٪

حيث يتبيَّن من الجدول (٥,٢٢) أن برامج تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٩٤,٤٨٪ من الطلبة، وهي مجانية بالنسبة إلى ٤,٤٢٪، وبمنحة دراسية بالنسبة إلى ١,١٠٪ فقط.

الجدول ٦,٢٢: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

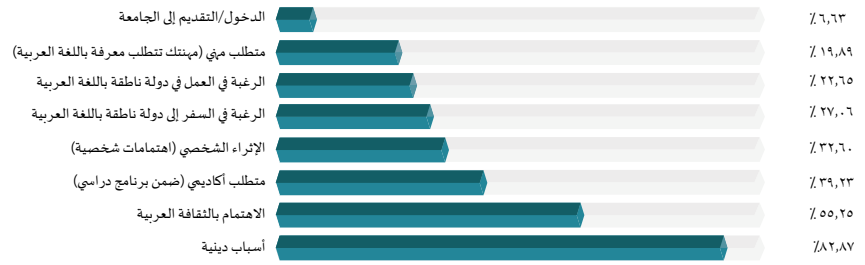
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	١٧٧	٩٧,٧٩٪
نعم	٤	٢,٢١٪
الإجمالي	١٨١	١٠٠٪

مثلما يظهر في الجدول (٦,٢٢)، فإن ٩٧,٧٩٪ من الطلبة المشاركين لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج انغماس لغوي أو تبادل طلابي، في مقابل ٢,٢١٪ منهم فقط سبق لهم أن شاركوا في تلك البرامج

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوتوا في تحديد الأسباب التي دفعتهم لدراسة اللغة العربية، لكن عوامل الدين جاءت في المقدمة، بنسبة ٨٢,٨٧ ٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٥٥,٢٥ ٪، فدراسة اللغة العربية كمتطلب أكاديمي، بنسبة ٣٩,٢٣ ٪، فدوافع الإثراء الشخصي، بنسبة ٣٢,٦٠ ٪، ثم الرغبة في السفر إلى دولة عربية بنسبة ٢٧,٠٧ ٪، والرغبة في العمل في دولة عربية، بنسبة ٢٢,٦٥٪، تليها دراسة العربية كمتطلب مهني، بنسبة ١٩,٨٩ ٪، والرغبة في التقديم على الجامعة، بنسبة ٦,٦٣ ٪، وفي الشكل (٤,٢٢) تفصيل ذلك:

الشكل ٤,٢٢ : 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 (٧,٢٢) تلخيص لتلك النتائج مرتَّبةً تنازليًّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال:

الجدول ٧,٢٢: 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.	١٠٤	٤٤	٢٢	٢	٩	١٨١	٤,٢٨	١,١١	١,٠٥	٨٥.٦٤٪	١٦,٣٧	أوافق بشدّة
		٥٧,٤٦٪	٢٤,٣١٪	١٢,١٥٪	١,١٠٪	٤,٩٧٪	١٠٠٪						
٢	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي.	٥٦	٧٧	٣٦	٨	٤	١٨١	٣,٩٦	٠,٨٨	٠,٩٤	٧٩,١٢٪	١٣,٦٩	أوافق
		٣٠,٩٤٪	٤٢,٥٤٪	١٩,٨٩٪	٤,٤٢٪ص	٢,٢١٪	١٠٠٪						
٣	للغة العربيّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي.	٥٦	٧٨	٣٥	٥	٧	١٨١	٣,٩٤	٠,٩٦	٠,٩٨	٧٨,٩٪	١٢,٩٨	أوافق
		٣٠,٩٤٪	٤٣,٠٩٪	١٩,٣٤٪	٢,٧٦٪	٣,٨٧٪	١٠٠٪						

٤	يعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي.	٥٣	٥٧	٥٦	٧	٨	١٨١	٣,٧٧	١,١	١,٠٥	٧٥,٤٧٪	٩,٩	أوافق
		٢٩,٢٨٪	٣١,٤٩٪	٣٠,٩٤٪	٣,٨٧٪	٤,٤٢٪	١٠٠٪					
٥	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل.	٣٩	٧٥	٥٤	٨	٥	١٨١	٣,٧٥	٠,٨٧	٠,٩٤	٧٤,٩٢٪	١٠,٧٣	أوافق
		٢١,٥٥٪	٤١,٤٤٪	٢٩,٨٣٪	٤,٤٢٪	٢,٧٦٪	١٠٠٪					

فمن خلال الجدول (٧,٢٢)، يتبيَّن أن الدين من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في المملكة المتحدة، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٧,٤٦ ٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٢٤,٣١٪. فالإجابة (محايد)، بنسبة قدرها ١٢,١٥ ٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,٦٤ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الموافقة بشدة"؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في المملكة المتحدة.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين؛ إذ بلغت ٤٢,٥٤ ٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٠,٩٤ ٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٩,١٢ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الموافقة"؛ مما يدل على أن إتقان مهارات اللغة العربية في نظر المشاركين عامل مهم في تعزيز تطورهم الوظيفي في المملكة المتحدة.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الثقافي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٣,٠٩ ٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٠,٩٤ ٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٨,٩٠ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٤، وانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الموافقة"؛ مما يدل على الأهمية الثقافية للغة العربية في المملكة المتحدة في رأي الطلبة المشاركين.

وأما عن أهمية تعلّم اللغة العربية في مجال الدراسة والمهنة في المملكة المتحدة، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٣١,٤٩٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٣٠,٩٤٪، فالإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٩,٢٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٥,٤٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٧، وانحراف معياري قدره ١,٠٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين في مجال الدراسة والمهنة

وعن أهمية تعلم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين

إجابات الطلبة المشاركين وبلغت ٤١,٤٤ ٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٩,٨٣ ٪، ثم الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢١,٥٥ ٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٤,٩٢ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الموافقة"؛ مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في المملكة المتحدة من وجهة نظر الطلبة المشاركين.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,٢٢) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في المملكة المتحدة؛ 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 في المؤسسة التعليمية، والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية.

الجدول ٨,٢٢: 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	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٨٩	٦١	٢١	٧	٣	١٨١	٤,٢٥	٠,٨٥	٠,٩٢	٨٤,٩٧٪	١٨,٢٢	راضٍ جدًا
		٤٩,١٧٪	٣٣,٧٠٪	١١,٦٠٪	٣,٨٧٪	١,٦٦٪	١٠٠٪						
٢	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويّة وتقدُّمي بنّاءة.	٧٣	٧٠	٢٧	٩	٢	١٨١	٤,١٢	٠,٨٤	٠,٩١	٨٢,٤٣٪	١٦,٥	راضٍ
		٤٠,٣٣٪	٣٨,٦٧٪	١٤,٩٢٪	٤,٩٧٪	١,١٠٪	١٠٠٪						
٣	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب.	٧١	٦٦	٣٣	٧	٤	١٨١	٤,٠٧	٠,٩٢	٠,٩٦	٨١,٣٣٪	١٤,٩٢	راضٍ
		٣٩,٢٣٪	٣٦,٤٦٪	١٨,٢٣٪	٣,٨٧٪	٢,٢١٪	١٠٠٪						
٤	راضٍ تماما عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٧٣	٦٩	٢٣	٩	٧	١٨١	٤,٠٦	١,٠٧	١,٠٤	٨١,٢٢٪	١٣,٧٧	راضٍ
		٤٠,٣٣٪	٣٨,١٢٪	١٢,٧١٪	٤,٩٧٪	٣,٨٧٪	١٠٠٪						
٥	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	٦٧	٧٠	٣١	١٠	٣	١٨١	٤,٠٤	٠,٩١	٠,٩٥	٨٠,٧٧٪	١٤,٦٤	راضٍ
		٣٧,٠٢٪	٣٨,٦٧٪	١٧,١٣٪	٥,٥٢٪	١,٦٦٪	١٠٠٪						
٦	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية.	٦٣	٧٠	٣٥	١٠	٣	١٨١	٣,٩٩	٠,٩١	٠,٩٥	٧٩,٨٩٪	١٤,٠١	راضٍ
		٣٤,٨١٪	٣٨,٦٧٪	١٩,٣٤٪	٥,٥٢٪	١,٦٦٪	١٠٠٪						
٧	المرافق العامّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة.	٦٤	٧٢	٣٠	١٠	٥	١٨١	٣,٩٩	٠,٩٩	٠,٩٩	٧٩,٨٩٪	١٣,٤٥	راضٍ
		٣٥,٣٦٪	٣٩,٧٨٪	١٦,٥٧٪	٥,٥٢٪	٢,٧٦٪	١٠٠٪						

٨	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا.	٦٧	٦٦	٣٤	٨	٦	١٨١	٣,٩٩	١,٠٣	١,٠٢	٪٧٩,٨٩	١٣,١٦	راضٍ
		٪٣٧,٠٢	٪٣٦,٤٦	٪١٨,٧٨	٪٤,٤٢	٪٣,٣١	٪١٠٠						
٩	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	٦٤	٧٠	٣١	١١	٥	١٨١	٣,٩٨	١,٠٢	١,٠١	٪٧٩,٥٦	١٣,٠٥	راضٍ
		٪٣٥,٣٦	٪٣٨,٦٧	٪١٧,١٣	٪٦,٠٨	٪٢,٧٦	٪١٠٠						
١٠	أنا راضٍ تماما عن بيئة الفصل الدِّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٥٦	٧١	٣٧	١٤	٣	١٨١	٣,٩	٠,٩٦	٠,٩٨	٪٧٨,٠١	١٢,٣٥	راضٍ
		٪٣٠,٩٤	٪٣٩,٢٣	٪٢٠,٤٤	٪٧,٧٣	٪١,٦٦	٪١٠٠						
	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية.	٥٢	٧٩	٣٤	١١	٥	١٨١	٣,٩	٠,٩٦	٠,٩٨	٪٧٧,٩	١٢,٣١	راضٍ
		٪٢٨,٧٣	٪٤٣,٦٥	٪١٨,٧٨	٪٦,٠٨	٪٢,٧٦	٪١٠٠						
١٢	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	٥٨	٦٨	٣٦	١٤	٥	١٨١	٣,٨٨	١,٠٦	١,٠٣	٪٧٧,٦٨	١١,٥٣	راضٍ
		٪٣٢,٠٤	٪٣٧,٥٧	٪١٩,٨٩	٪٧,٧٣	٪٢,٧٦	٪١٠٠						
١٣	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويَّة (مثل معامل لمهارات اللغة).	٥٥	٦٥	٣٨	١٦	٧	١٨١	٣,٨	١,١٨	١,٠٨	٪٧٦,٠٢	٩,٩٤	راضٍ
		٪٣٠,٣٩	٪٣٥,٩١	٪٢٠,٩٩	٪٨,٨٤	٪٣,٨٧	٪١٠٠						
١٤	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة.	٦٤	٤٦	٤٢	١٩	١٠	١٨١	٣,٧٥	١,٤٤	١,٢	٪٧٤,٩٢	٨,٣٧	راضٍ
		٪٣٥,٣٦	٪٢٥,٤١	٪٢٣,٢٠	٪١٠,٥٠	٪٥,٥٢	٪١٠٠						
١٥	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية.	٥٠	٥٩	٤٩	١٧	٦	١٨١	٣,٧٢	١,١٤	١,٠٧	٪٧٤,٣٦	٩,٠٤	راضٍ
		٪٢٧,٦٢	٪٣٢,٦٠	٪٢٧,٠٧	٪٩,٣٩	٪٣,٣١	٪١٠٠						
١٦	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم.	٤٩	٦٢	٤١	١٨	١١	١٨١	٣,٦٦	١,٣٣	١,١٥	٪٧٣,٢٦	٧,٧٤	راضٍ
		٪٢٧,٠٧	٪٣٤,٢٥	٪٢٢,٦٥	٪٩,٩٤	٪٦,٠٨	٪١٠٠						

ففيما يتعلق بمدى رضاهم 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 ٤٩,١٧ ٪، تليها الإجابة "راضٍ" بنسبة ٣٣,٧٠ ٪، فالإجابة "محايد" بنسبة ١١,٦٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٤,٩٧ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "راضٍ جدا"؛ مما يدل على رضا الطلبة الكبير عن التشجيع الذي يلقوْنه من المعلمين في برامج اللغة العربية في المملكة المتحدة.

وأما عن رأيهم في تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، فقد سجلت الإجابة "راضٍ جدا" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠,٣٣ ٪، تليها الإجابة "راض" بنسبة

٣٨,٦٧ ٪، ثم الإجابة "محايد" بنسبة ١٤,٩٢ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٤٣ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٢، وانحراف معياري قدره ٠,٩١، 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 المملكة المتحدة.

وأما عن مدى رضاهم عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، فقد سجلت الإجابة "راضٍ جدا" أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٣٩,٢٣ ٪، تليها الإجابة "راض" بنسبة ٣٦,٤٦ ٪، فالإجابة "محايد" بنسبة ١٨,٢٣ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٣٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٧، وانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدلّ على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في المملكة المتحدة.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة "راضٍ جدًّا" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠,٣٣ ٪، تليها الإجابة "راض" بنسبة ٣٨,١٢ ٪، فالإجابة "محايد" بنسبة ١٢,٧١ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٢٢ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٦، وانحراف معياري قدره ١,٠٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدل مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في المملكة المتحدة.

وأما عن مدى رضاهم عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٣٨,٦٧ ٪، تليها الإجابة (راضٍ جدًّا) بنسبة ٣٧,٠٢ ٪،فالإجابة "محايد" بنسبة ١٧,١٣ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٧٧ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٤، وانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في المملكة المتحدة.

وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهدافهم من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٣٨,٦٧ ٪، تليها الإجابة (راضٍ جدًّا) بنسبة ٣٤,٨١٪، فالإجابة "محايد" بنسبة ١٩,٣٤ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٨٩ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في المملكة المتحدة وتوافقها مع أهدافهم.

وأما عن رأيهم في المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، فقد سجلت الإجابة "راض" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٩,٧٨ ٪، تليها الإجابة "راضٍ جدًّا" بنسبة ٣٥,٣٦ ٪، ثم الإجابة "محايد" بنسبة ١٦,٥٧ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٨٩ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في المملكة المتحدة.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة "راضٍ جدًّا" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٧,٠٢ ٪، تليها الإجابة "راض"، بنسبة ٣٦,٤٦ ٪، ثم الإجابة "محايد"، بنسبة ١٨,٧٨ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٨٩ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٩، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو الرضا"؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في المملكة المتحدة، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وعن رأيهم في مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في البرنامج، سجلت الإجابة "راض" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٨,٦٧ ٪، تليها الإجابة "راضٍ جدًّا"، بنسبة ٣٥,٣٦ ٪، ثم الإجابة "محايد"، بنسبة ١٧,١٣ ٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٥٦ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٨، وانحراف معياري قدره ١,٠١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في المملكة المتحدة.

وأما عن مدى رضاهم عن بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة "راض" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها٣٩,٢٣٪ تليها الإجابة "راضٍ جدًّا"، بنسبة ٣٠,٩٤ ٪، ثم الإجابة "محايد"، بنسبة ٢٠,٤٤ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٠١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في المملكة المتحدة، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وأما عن رأيهم في الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة "راض" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٣,٦٥ ٪، تليها الإجابة "راضٍ جدًّا"، بنسبة ٢٨,٧٣ ٪، ثم الإجابة "محايد"، بنسبة ١٨,٧٨ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,٩٠ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٨،

وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في المملكة المتحدة.

وأما عن رأيهم في برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، فقد سجلت الإجابة "راض" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٧,٥٧٪، تليها الإجابة "راضٍ جدًّا"، بنسبة ٣٢,٠٤٪، فالإجابة "محايد"، بنسبة ١٩,٨٩ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,٦٨ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن برامج اللغة العربية في المملكة المتحدة ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وأما عن رأيهم في مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة "راض" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٥,٩١٪، تليها الإجابة "راضٍ جدًّا"، بنسبة ٣٠,٣٩ ٪، ثم الإجابة "محايد" بنسبة ٢٠,٩٩ ٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٠٢ ٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وأما عن مدى علمهم بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة "راضٍ جدًّا" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٥,٣٦٪، تليها الإجابة "راض"، بنسبة ٢٥,٤١٪، ثم الإجابة "محايد"، بنسبة ٢٣,٢٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٤,٩٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٥، وانحراف معياري قدره ١,٢٠، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا"؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن المنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة في المملكة المتحدة.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلمهم للغة العربية، سجلت الإجابة "راض" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٢,٦٠٪، تليها الإجابة "راضٍ جدًّا"، بنسبة ٢٧,٦٢٪، ثم الإجابة "محايد"، بنسبة ٢٧,٠٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٤,٣٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٢، وانحراف معياري قدره ١,٠٧، 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 المملكة المتحدة.

وأما عن رأيهم في مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٤,٢٥٪، تلها الإجابة «راضٍ جدًّا»، بنسبة ٢٧,٠٧٪، ثم الإجابة «محايد»، بنسبة ٢٢,٦٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٢) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٣,٢٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٦، وانحراف معياري قدره ١,١٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا بشأن دروس المتابعة التي يحتاجها الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم في المملكة المتحدة.

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 (٩,٢٢) بيان للأسئلة التي طُرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٩,٢٢: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	١٢٢	٥٩	١٨١
		٦٧,٤٠٪	٣٢,٦٠٪	١٠٠٪
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	١٧١	١٠	١٨١
		٩٤,٤٨٪	٥,٥٢٪	١٠٠٪
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسْكُنُ؟	٥٤	١٢٧	١٨١
		٢٩,٨٣٪	٧٠,١٧٪	١٠٠٪
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	١٣٧	٤٤	١٨١
		٧٥,٦٩٪	٢٤,٣١٪	١٠٠٪
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	٦٣	١١٨	١٨١
		٣٤,٨١٪	٦٥,١٩٪	١٠٠٪

ففيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٦٧,٤٠٪، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٣٢,٦٠٪، 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 أجاب ٩٤,٤٨٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يقيمون، في حين

أجاب البقية، أي ما نسبته ٥,٥٢٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٧٠,١٧٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٢٩,٨٣٪، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وعن مدى سهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث يسكنون، أجاب ٧٥,٦٩٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات متاحة بسهولة في مواقع سكناهم، ورأى البقية، أي ما نسبته ٢٤,٣١٪، أن الوصُول إلى تلك القنوات التلفزيونية غير متاح بسهولة حيث يسكنون. وعن مدى سهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم، فقد أجاب ٦٥,١٩٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية، أي ما نسبته ٣٤,٨١٪ من الطلبة المشاركين أن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

لأغراض هذه الدراسة، كانت هناك سلسلة من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة في المؤسسات المستهدفة في المملكة المتحدة، نوقشت خلالها مجموعة من القضايا، وجاءت نتائج تلك المقابلات وفق الآتي:

أ. مدى رضا الطلبة عن تجربتهم بشكل عام في برنامج اللغة العربية الذي يدرسون فيه:

تفاوتت إجابات الطلبة المشاركين في هذا الشأن، فبعضهم يشعرون بالرضا التام عن تجربتهم؛ وذلك بفضل التشجيع الذي يلقوْنه من القائمين على البرامج، وحثّهم إياهم على المشاركة في الأنشطة والتفاعل معها، وتوثيق الصداقات مع زملائهم، ودور ذلك كله في مساعدتهم على تحقيق أهدافهم، وتمهيد الطريق أمامهم لتعلم اللغة العربية؛ مما جعل هذه التجربة التعليمية سهلة وممتعة جدّا. لكن بعض الدارسين أعربوا عن رضًا محدود عن البرامج؛ فهي بحاجة في نظرهم إلى تطوير في بعض جوانبها، وخصوصا المناهج نفسها، وما يتعلق بالجوانب الصوتية في اللغة. وأشار بعضهم إلى صعوبات واجهوها خلال دراستهم في السنة الأولى، أثّرت سلبًا في دافعيتهم لتعلم اللغة. ولاحظوا أن البرامج عمومًا يمكن أن تكون أفضل مما هي عليه حاليّا.

ب. حول التجارب الإيجابية التي مروا بها منذ انضمامهم إلى برامج اللغة العربية:

تنوعت التجارب الإيجابية التي مر بها الطلبة المشاركون منذ التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية. فقد أشاد طلبة المراكز الإسلامية بدورها في تمكينهم من قراءة القرآن الكريم وفهم النصوص الدينية. وأعرب الدارسون في البرامج الأخرى عن سعادتهم بتطور مهاراتهم اللغوية، لا

سيما في القراءة والكتابة. وذكر بعضهم أن الأنشطة التي تنظمها البرامج خارج الفصول الدراسية خلال فترة الدراسة والفعاليات المصاحبة لها هي من التجارب الرائعة التي مكنتهم منها تلك البرامج. وأشار آخرون إلى أن البرامج أتاحت لهم عبر بعض الأنشطة الثقافية التعرف على التراث والثقافة العربية، وهذا يمثّل إضافة كبيرة وبُعدًا واسعًا لتجربتهم في تعلم اللغة العربية.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

أشاد معظم الطلبة المشاركين بالتفاعل الإيجابي بينهم وبين معلميهم، وذكروا أن المعلمين على تواصل مستمر معهم ويتفاعلون معهم، ويتفهمون دقة المرحلة التي يمرون بها وهم يتعلمون اللغة، ويسعون لمساعدتهم في تجاوزها بنجاح بفضل ملاحظاتهم ونصائحهم المفيدة؛ ولذا فهم يشعرون بالامتنان لهم. في المقابل، أعرب بعض الطلبة عن عدم رضاهم الكامل عن التفاعل بينهم وبين معلميهم، فهُمْ يلتزمون في شرح الدروس إما باللغة العربية الفصحى، وهي صعبة عليهم لأنهم ما زالوا في المستويات الأولية من اللغة، أو يستعملون اللغة الإنجليزية، وهي سهلة عليهم ومفهومة، لكنها تعوق عملية التواصل باللغة الهدف. وأشار بعض الدارسين إلى تفاوت مستويات الطلبة داخل الفصل الواحد في كفاءتهم اللغوية وأعمارهم، وهذا يعوق في كثير من الأحيان التواصل الفعال مع المعلمين.

د. مدى توافق المناهج التي تعتمدها البرامج مع أهداف المتعلمين واحتياجاتهم:

أبدى معظم الدارسين رضاهم عن توافق المناهج مع أهدافهم واحتياجاتهم، وذكروا أنها ساعدتهم كثيرا في تطوير كفاءتهم اللغوية في جوانبها الأربعة، وهي بذلك تحقق أهدافهم واحتياجاتهم. لكن بعضهم ما زالوا يشعرون بأن المناهج قاصرة عن تحقيق جميع أهدافهم واحتياجاتهم كمتعلمين، فهي تركز بشكل كبير على قواعد اللغة، وهذا يعوق التركيز وتطوير الجوانب التواصلية لديهم. ولاحظ بعضهم أن المناهج مكثفة جدًّا والوقت المحدد لإنجازها خلال فترة دراسية قصير مقارنة بمحتوى المنهج؛ ولذا فمن الصعب عليهم استيعاب ما تعلموه وتطبيقه. وذكر بعض الدارسين أن المناهج بشكل عام بحاجة إلى تطوير في بعض الجوانب، لا سيما الجوانب التواصلية، وأنها ربما تكون مناسبة جدًّا للطلبة المبتدئين، لكنها لا تفيد كثيرا ذوي المستويات المتقدمة ولا يمكنها تحقيق مستويات أعلى من الكفاءة لديهم.

هـ. حول أهداف الدارسين بشأن التعرف على ثقافات البلدان الناطقة بالعربية، ومدى إسهام البرامج في تحقيق ذلك:

أعرب معظم الطلبة المشاركين عن رغبتهم في التعرف على ثقافة البلاد العربية، وما يتصل منها

خصوصًا بالعادات اليومية، والممارسات الدينية؛ وذلك لأن التحاقهم بدروس اللغة العربية هو في الأساس لهذا الغرض. وأما عن مدى إسهام البرامج في تحقيق تلك الأهداف، فقد أوضحوا أن أغلب البرامج تركز في مناهجها على تعلم اللغة ولا تركز كثيرا على الجوانب الثقافية، ولاحظوا في الوقت نفسه أن البرامج تقيم بعض الأنشطة الثقافية التي تعرّفهم بقدر يسير من ثقافة الشعوب العربية. وذكر بعض طلبة المراكز الإسلامية تحديدًا أن البرامج تدمج الثقافة بالدين، وتسهم بذلك في تحقيق الأهداف التي يسعون إليها.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في المملكة المتحدة

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٤٩ مدرسا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة، وتمثل نسبة الإناث منهم ٨١,٦٣ ٪، في حين يمثل الذكور ١٨,٣٧ ٪. وتتراوح أعمار النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم التعليمي، وقدرها ٤٢,٨٦٪، ما بين ٤١ و٥٠ عاما، تليها فئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ عاما، بنسبة ٢٢,٤٥٪، ففئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣١ و٤٠ عاما، بنسبة ٢٠,٤١ ٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرّسين، ونسبتهم ٥٥,١٠ ٪، يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم فئة من يحملون شهادة الدبلوم العالي، بنسبة ٢٠,٤١٪، فالذين يحملون شهادة الماجستير، بنسبة ١٤,٢٩٪. ومن الملاحظ أن ٨٣,٦٧ ٪ من المدرسين يحملون الجنسية البريطانية، وأن ٤,٠٨ ٪ منهم يحملون الجنسية السورية. وتبيّن الدراسة أيضًا أن ١٦,٣٣ ٪ من هؤلاء بلدهم الأصلي هو فلسطين، وتعود أصول النسبة الباقية منهم إلى كل من: سوريا والمغرب، بنسبة متساوية قدرها ١٤,٢٩ ٪، وليبيا والسودان، بنسبة متساوية قدرها ١٠,٢٠ ٪. واللغة العربية هي لغة النسبة الكبرى من المعلمين، وقدرها ٨٥,٧١ ٪، في حين أن ٦,١٢ ٪ منهم لغتهم الأولى هي الأوردية. كما أن ٣٢,٦٥ ٪ من المدرسين فقط يحملون شهادة علمية في تخصص اللغة العربية، في مقابل ٦٧,٣٥ ٪ منهم ليس لهم مؤهل علمي في هذا التخصص. وفي الجدول (١٠,٢٢) تفصيل هذه الخصائص:

الجدول ١٠,٢٢: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

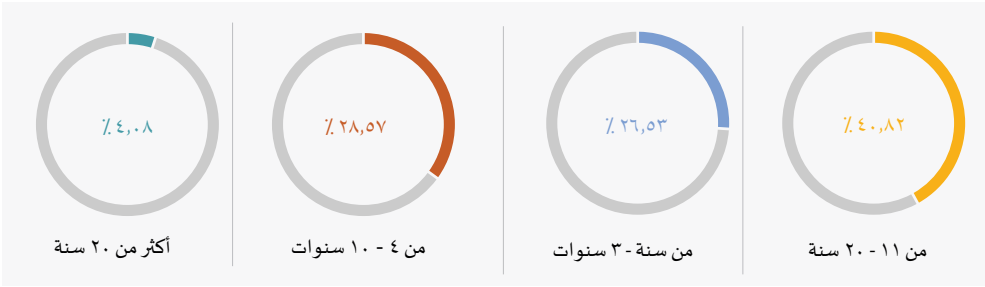
الجنس	ذكر	٩	٪ ١٨,٣٧
	أنثى	٤٠	٪ ٨١,٦٣
	الإجمالي	٤٩	٪ ١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	١	٪ ٢,٠٤
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٦	٪ ١٢,٢٤
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	١٠	٪ ٢٠,٤١
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٢١	٪ ٤٢,٨٦
	أكثر من ٥٠ عامًا	١١	٪ ٢٢,٤٥
	الإجمالي	٤٩	٪ ١٠٠
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	١٠	٪ ٢٠,٤١
	بكالوريوس	٢٧	٪ ٥٥,١٠
	ماجستير	٧	٪ ١٤,٢٩
	دكتوراه	٥	٪ ١٠,٢٠
	الإجمالي	٤٩	٪ ١٠٠
الجنسية	بريطانيا	٤١	٪ ٨٣,٦٧
	سوريا	٢	٪ ٤,٠٨
	ليبيا	١	٪ ٢,٠٤
	إيطاليا	١	٪ ٢,٠٤
	ليتوانيا	١	٪ ٢,٠٤
	مصر	١	٪ ٢,٠٤
	الهند	١	٪ ٢,٠٤
	فلسطين	١	٪ ٢,٠٤
	الإجمالي	٤٩	٪ ١٠٠

البلاد الأصلية	فلسطين	٨	٪١٦,٣٣
	سوريا	٧	٪١٤,٢٩
	المغرب	٧	٪١٤,٢٩
	ليبيا	٥	٪١٠,٢٠
	السودان	٥	٪١٠,٢٠
	مصر	٣	٪٦,١٢
	لبنان	٢	٪٤,٠٨
	الأردن	٢	٪٤,٠٨
	الهند	٢	٪٤,٠٨
	بنجلاديش	٢	٪٤,٠٨
	الصين	١	٪٢,٠٤
	الجزائر	١	٪٢,٠٤
	العراق	١	٪٢,٠٤
	تونس	١	٪٢,٠٤
	باكستان	١	٪٢,٠٤
	بريطانيا	١	٪٢,٠٤
	الاجمالي	٤٩	٪١٠٠
اللغة الأم	اللغة العربية	٤٢	٪٨٥,٧١
	اللغة الأوردية	٣	٪٦,١٢
	اللغة الإنجليزية	٢	٪٤,٠٨
	اللغة الإنجليزية والصينية	١	٪٢,٠٤
	اللغة البنجالية	١	٪٢,٠٤
	الاجمالي	٤٩	٪١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	٣٣	٪٦٧,٣٥
	نعم	١٦	٪٣٢,٦٥
	الاجمالي	٤٩	٪١٠٠

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

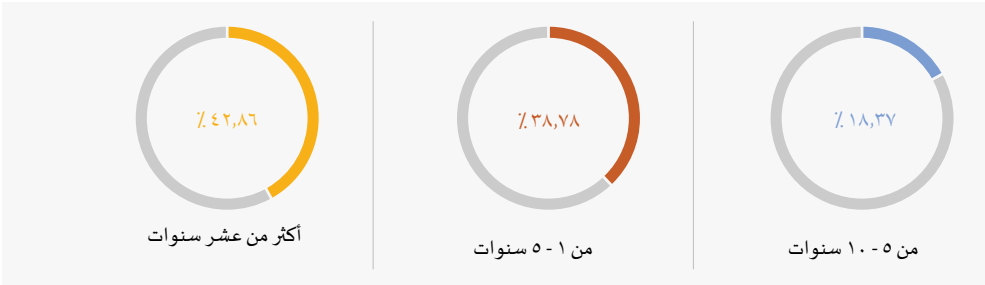
في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصْد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان بالنتائج التي تم رصْدُها:

الشكل ٥,٢٢: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة



تبين الدراسة أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٤٠,٨٢ ٪، تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة من ١١ إلى ٢٠ سنة، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ٤ و ١٠ سنوات، بنسبة ٢٨,٥٧ ٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين سنة واحدة و ٣ سنوات، بنسبة ٢٦,٥٣ ٪. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٤,٠٨ ٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة.

الشكل ٦,٢٢: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



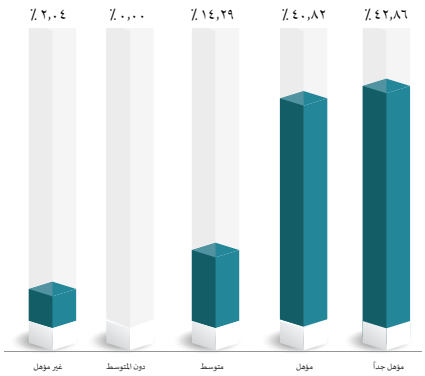
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من مدرسي العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة، وقدرها ٤٢,٨٦ ٪، لديهم خبرة في المجال تزيد عن ١٠ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٨,٧٨ ٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين سنة واحدة و٥ سنوات، ونسبة أخرى قدرها ١٨,٣٧ ٪ لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين ٥ و ١٠ سنوات.

الجدول ١١,٢٢: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٩	٪ ٣٨,٧٨
نعم	٣٠	٪ ٦١,٢٢
الإجمالي	٤٩	٪ ١٠٠

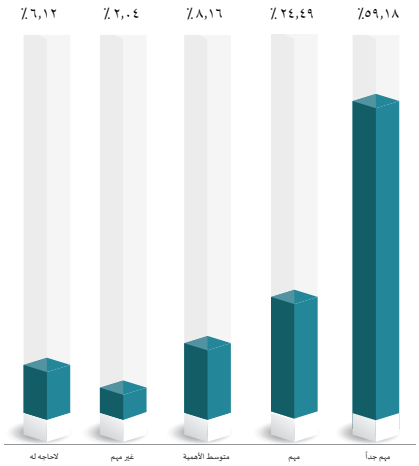
وتبيّن نتائج الدراسة كذلك أن ٦١,٢٢ ٪ من المعلمين المستهدفين سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٣٨,٧٨ ٪ منهم لم يسبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧,٢٢: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٤٢,٨٦ ٪، يرون أنهم "مؤهلون جدا" لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٤٠,٨٢ ٪ يرون أنهم "مؤهلون" لذلك، فنسبة أخرى قدرها ١٤,٢٩ ٪ يرون أنهم "مؤهلون بدرجة متوسطة"، فيما يرى ٢,٠٤ ٪ منهم أنهم "غير مؤهلين" لهذه الوظيفة.

الشكل ٨,٢٢: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٩,١٨ ٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة يرون أن ذلك أمر "مهم جدا"، تليها نسبة منهم قدرها ٢٤,٤٩ ٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر "مهمّ"، ويرى ٨,١٦ ٪ منهم أن ذلك الأمر "متوسط الأهمية"، ونسبة منهم أخرى ضئيلة قدرها ٦,١٢ ٪ يرون أنهم لا يحتاجون إلى تنمية مهاراتهم اللغوية، ونسبة أخيرة ضئيلة قدرها ٢,٠٤ ٪ يرون أن ذلك "غير مهمّ".

الجدول ١٢,٢٢: مشاركة المعلمين في دورات وحلقات نقاش تتعلق بتعليم اللغة العربية

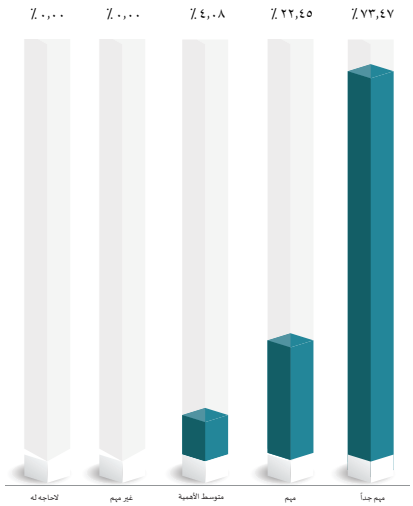
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢٣	٪٤٦,٩٣
نعم	٢٦	٪٥٣,٠٦
الإجمالي	٤٩	٪١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أن ٥٣,٠٦ ٪ من أعضاء العينة سبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن ٤٦,٩٣ ٪ منهم لم يسبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

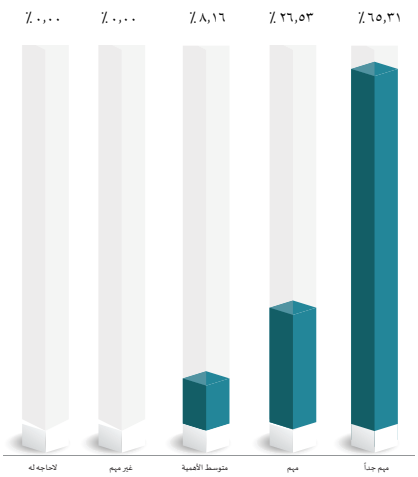
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ٩,٢٢ : مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



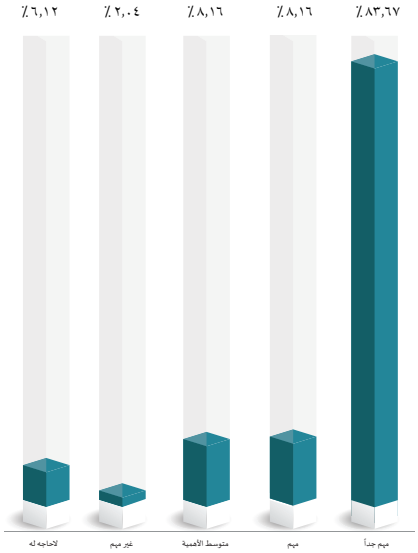
تبيّن نتائج الدراسة أن ٧٣,٤٧٪ من المدرسين المستهدفين يرون أن العلم بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمّ جدا»، فيما يرى ٢٢,٤٥٪ منهم أنه «مهمّ»، و٤,٠٨٪ منهم أنه أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١٠,٢٢: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



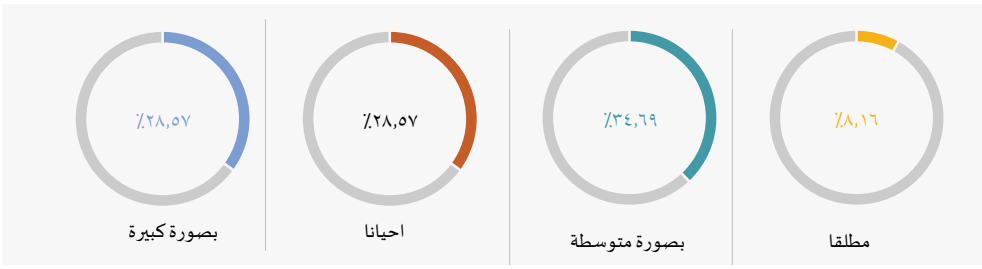
وأما عن جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٦٥,٣١٪، أنها «مهمة جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٦,٥٣٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ٨,١٦٪ منهم أنها أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١١,٢٢: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من المدرسين المستهدفين، وقدرها ٨٣,٦٧٪، يرون أن ذلك «مهمّ جدا»، تليها نسبة متساوية قدرها ٨,١٦٪ يرون أنها «مهمة» أو «متوسطة الأهمية».

الشكل ١٢,٢٢: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٢,٢٢) أن ٣٤,٦٩٪ من المدرسين المشاركين يفعلون ذلك "بدرجة متوسطة"، تليهم نسبة منهم متساوية قدرها ٢٨,٥٧٪ يستعينون بها "بدرجة كبيرة" أو "أحيانا"، فنسبة قدرها ٨,١٦٪ منهم لا يستعينون بها "مطلقا"،

الجدول ١٣,٢٢: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٥	٪٣٠,٦١
نعم	٣٤	٪٦٩,٣٩
الإجمالي	٤٩	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٣,٢٢) أن ٦٩,٣٩ ٪ من المدرسين المشاركين يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ٣٠,٦١ ٪ منهم لا يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٤,٢٢: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪٦,١٢
نعم	٤٦	٪٩٣,٨٨
الإجمالي	٤٩	٪١٠٠

وتوضح البيانات أيضًا أن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٩٣,٨٨ ٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام في دروسهم، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ٦,١٢ ٪ لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٥,٢٢: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪٦,١٢
نعم	٤٤	٪٩٣,٨٨
الإجمالي	٤٩	٪١٠٠

كما توضح البيانات في الجدول (١٥,٢٢) أن ٨٩,٨٠٪ من المدرسين المشاركين يوظفون إستراتيجية لعب الأدوار في أثناء التدريس، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ١٠,٢٠٪.

الجدول ١٦,٢٢: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٦	٪ ١٢,٢٤
نعم	٤٣	٪ ٨٧,٧٦
الإجمالي	٤٩	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن تلك العملية ممارسة شائعة جدًّا لديهم؛ حيث يلجأ إليها ٨٧,٧٦ ٪ منهم، ولا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١٢,٢٤ ٪.

الجدول ١٧,٢٢: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٨	٪ ١٦,٣٣
نعم	٤١	٪ ٨٣,٦٧
الإجمالي	٤٩	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٧,٢٢) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٨٣,٦٧ ٪، وهي ليست كذلك بالنسبة إلى ١٦,٣٣ ٪ منهم.

الجدول ١٨,٢٢: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪ ١٠,٢٠
نعدم	٤٤	٪ ٨٩,٨٠
الإجمالي	٤٩	٪ ١٠٠

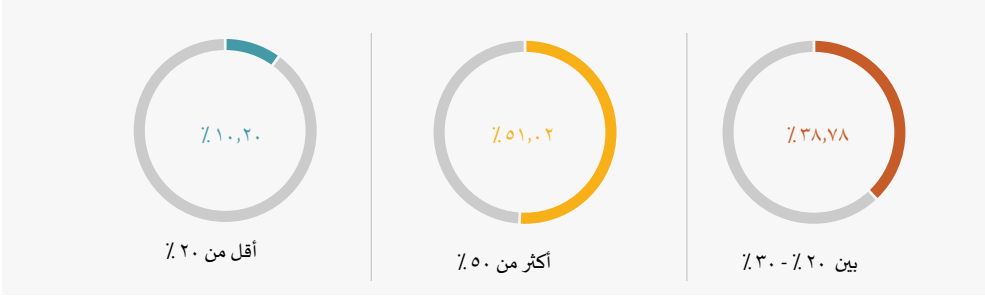
وتبين الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من المدرسين، وقدرها ٨٩,٨٠ ٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ١٠,٢٠ ٪.

الجدول ١٩,٢٢: مدى دمج إستراتيجيّات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٦	٪ ١٢,٢٤
نعم	٤٣	٪ ٨٧,٧٦
الإجمالي	٤٩	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٩,٢٢) أن ٨٧,٧٦ ٪ من المدرسين المشاركين يوظفون إستراتيجية التعلم التعاوني في دروسهم، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ١٢,٢٤ ٪.

الشكل ١٣,٢٢: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٣,٢٢) أن ٥١,٠٢٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة الدراسية، تليهم نسبة قدرها ٣٨,٧٨٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تتراوح بين ٢٠ و٣٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ١٠,٢٠٪ يتحدث طلابهم العربية لأقل من 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 والمهام الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (٢٠,٢٢) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ٢٠,٢٢: 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.	١٦	٢٥	٧	١	٠	٤٩	٤,١٤	٠,٥٣	٠,٧٣	٨٢,٨٦٪	١٠,٩٨	أوافق
		٣٢,٦٥٪	٥١,٠٢٪	١٤,٢٩٪	٢,٠٤٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعّال وسهل.	١٤	٢٦	٦	٢	١	٤٩	٤,٠٢	٠,٧٥	٠,٨٧	٨٠,٤١٪	٨,٢٢	أوافق
		٢٨,٥٧٪	٥٣,٠٦٪	١٢,٢٤٪	٤,٠٨٪	٢,٠٤٪	١٠٠٪						
٣	التواصُل مع الطلبة فعّال وسهل.	٩	٢٩	٨	٣	٠	٤٩	٣,٩	٠,٥٨	٠,٧٦	٧٧,٩٦٪	٨,٢٤	أوافق
		١٨,٣٧٪	٥٩,١٨٪	١٦,٣٣٪	٦,١٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة.	٦	٢٤	١٢	٥	٢	٤٩	٣,٥٥	٠,٩٤	٠,٩٧	٧١,٠٢٪	٣,٩٨	أوافق
		١٢,٢٤٪	٤٨,٩٨٪	٢٤,٤٩٪	١٠,٢٠٪	٤,٠٨٪	١٠٠٪						
٥	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافيّة عليهم.	١٣	١٣	١١	١٠	٢	٤٩	٣,٥١	١,٤٣	١,٢	٧٠,٢٪	٢,٩٨	أوافق
		٢٦,٥٣٪	٢٦,٥٣٪	٢٢,٤٥٪	٢٠,٤١٪	٤,٠٨٪	١٠٠٪						
٦	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	٧	٢١	١١	٧	٣	٤٩	٣,٤٥	١,١٩	١,٠٩	٦٨,٩٨٪	٢,٨٩	أوافق
		١٤,٢٩٪	٤٢,٨٦٪	٢٢,٤٥٪	١٤,٢٩٪	٦,١٢٪	١٠٠٪						
٧	تُلبّي الموارد والمواد التعليميَّة احتياجاتي التدريسية.	٦	٢٢	٨	١١	٢	٤٩	٣,٣٩	١,١٨	١,٠٨	٦٧,٧٦٪	٢,٥	محايد
		١٢,٢٤٪	٤٤,٩٠٪	١٦,٣٣٪	٢٢,٤٥٪	٤,٠٨٪	١٠٠٪						
٨	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيّة.	٥	١٩	١١	١٠	٤	٤٩	٣,٢٢	١,٢٨	١,١٣	٦٤,٤٩٪	١,٣٩	محايد
		١٠,٢٠٪	٣٨,٧٨٪	٢٢,٤٥٪	٢٠,٤١٪	٨,١٦٪	١٠٠٪						
٩	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	٦	١٧	٩	٩	٨	٤٩	٣,٠٨	١,٦٧	١,٢٩	٦١,٦٣٪	٠,٤٤	محايد
		١٢,٢٤٪	٣٤,٦٩٪	١٨,٣٧٪	١٨,٣٧٪	١٦,٣٣٪	١٠٠٪						
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ.	٠	١٠	٩	١٣	١٧	٤٩	٢,٢٤	١,٢٩	١,١٣	٤٤,٩٪	٤,٦٦-	لا أوافق
		٠,٠٠٪	٢٠,٤١٪	١٨,٣٧٪	٢٦,٥٣٪	٣٤,٦٩٪	١٠٠٪						

ففيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥١,٠٢٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٢,٦٥٪ «يوافقون بشدة «على ذلك، فنسبة ثالثة قدرها ١٤,٢٩٪ «محايدون»، ونسبة رابعة ضئيلة قدرها ٢,٠٤٪ منهم «لا يوافقون» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١٤، بانحراف معياري قدره ٠,٧٣، وبنسبة إجماع قدرها ٨٢,٨٦٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالا وسهلا، تبين نتائج الدراسة أن ٥٣,٠٦ ٪ من المدرسين المشاركين "موافقون"، و ٢٨,٥٧ ٪ منهم "موافقون بشدة"، و ١٢,٢٤ ٪ منهم "محايدون". وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٢، بانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وبنسبة إجماع قدرها ٨٠,٤١ ٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو "الموافقة ".

وأما عن رأيهم فيما إذا كان التواصل مع طلبتهم "فعَّالًا وسهلًا"، فتبيّن نتائج الدراسة أن ٥٩,١٨ ٪ من المدرسين المشاركين "موافقون" على ذلك، تليهم نسبة قدرها ١٨,٣٧ ٪ منهم "موافقون بشدة". وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٧٦، وبنسبة إجماع قدرها ٧٧,٩٦ ٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو "الموافقة".

وعن رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصا تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٤٨,٩٨٪ من المدرسين المشاركين بـ "أوافق"، تليهم نسبة قدرها ٢٤,٤٩ ٪ أجابوا بـ"محايد"، فنسبة قدرها ١٢,٢٤ ٪ أجابوا بـ"أوافق بشدة". وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وبنسبة إجماع قدرها ٧١,٠٢ ٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو "الموافقة".

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطا إضافية على المدرسين، فقد أظهرت الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٢٦,٥٣٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ«أوافق» و«أوافق بشدة»، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٤٥٪، فنسبة قدرها ٢٠,٤١٪ أجابوا بـ«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥١، بانحراف معياري قدره ١,٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧٠,٢٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم فيما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، فقد أجاب ٤٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ٢٢,٤٥٪ منهم بـ«محايد»، فيما أجاب ١٤,٢٩٪ منهم بـ«لا أوافق»، و«أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٥،

بانحراف معياري قدره ١,٠٩، وبنسبة إجماع قدرها ٦٨,٩٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٤,٩٠ ٪ من المدرسين المشاركين بـ "أوافق"، تليها نسبة قدرها ٢٢,٤٥٪ أجابوا بـ "لا أوافق"، فنسبة قدرها ١٦,٣٣ ٪ أجابوا بـ"محايد". وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٩، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٧,٧٦ ٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو "الحياد ".

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٣٨,٧٨ ٪ من المدرسين المشاركين بـ "أوافق"، تليهم نسبة منهم قدرها ٢٢,٤٥ ٪ أجابوا بـ "محايد"، فنسبة قدرها ٢٠,٤١٪ أجابوا بـ"لا أوافق". وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٢، بانحراف معياري قدره ١,١٣، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤,٤٩ ٪؛ 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 ٣٤,٦٩ ٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ "أوافق"، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ١٨,٣٧ ٪ منهم أجابوا بـ"محايد" و "لا أوافق"، فنسبة منهم قدرها ١٦,٣٣٪ أجابوا بـ"لا أوافق بشدة". وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٨، بانحراف معياري قدره ١,٢٩، وبنسبة إجماع قدرها ٦١,٦٣ ٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو "الحياد ".

وعن رأيهم في ما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرْضِيا، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٣٤,٦٩ ٪ بـ"لا أوافق بشدة"، تليها نسبة منهم قدرها ٢٦,٥٣ ٪ أجابوا بـ"لا أوافق"، فنسبة منهم قدرها ٢٠,٤١ ٪ أجابوا بـ"أوافق". وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٢٤، بانحراف معياري قدره ١,١٣، وبنسبة إجماع قدرها ٤٤,٩٠ ٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو "عدم الموافقة ".

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع المعلمين

لأغراض هذه الدراسة، أجرينا سلسلة من المقابلات الشخصية مع عدد من معلمي المؤسسات المستهدفة في هذا التقرير، ودارت حول عدد من القضايا، وجاءت نتائجها وفق الآتي:

أ. حول طرائق التدريس المستخدمة في تدريسهم، ومدى استخدام التقنية أثناء العملية التعليمية

أشار المعلمون المشاركون إلى عدد من الطرق المستخدمة لديهم في التدريس، ومنها: الطرق التقليدية، كالطريقة السمعية الشفوية، وطريقة التدريس بالترجمة. ولاحظ أكثرهم أنهم يحرصون على استخدام الطرق الحديثة في التدريس، كالطريقة الاستقرائية والتواصلية، والإستراتيجيات المصاحبة التي تندرج تحت الطريقة التواصلية، مثل لعب الأدوار، والمناقشات والحوارات الجماعية بين الدارسين، والطريقة القائمة على المهامّ. وذكر بعضهم أن الطرق التي يستخدمونها تتحدد بحسب السياق وبحسب نوع الدارسين ومستواهم. فقد يقتضي المقرر الدراسي في بعض السياقات استخدام أسلوب معين لتقديم المحتوى التعليمي. وأما عن توظيف التقنية في التدريس، فقد أوضح المعلمون أنها حاضرة بشكل كبير جدًّا في جوانب عديدة داخل الفصل الدراسي وخارجه، ففي معظم الأحيان تُستخدم العروض التقديمية لعرض الدروس، وتُدار الدروس عبر أنظمة التعلم المتعددة، ومن أبرزها البلاك بورد، وكذلك جميع المنصات التعليمية المتاحة عبر الإنترنت للتدريبات والواجبات. وأضافوا أن التقنية ليست مفعَّلة في دروس اللغة العربية فحسب، بل في جميع المواد التي تقدمها البرامج لا سيما المرتبطة بالدين والثقافة العربية والإسلامية.

ب. حول استخدام لغات أخرى أو وسيطة غير العربية أثناء التدريس:

أفاد معظم المعلمين أن استخدام لغات وسيطة غير العربية سائد في التدريس، وغالبًا ما تكون اللغة الإنجليزية هي اللغة الوسيطة لأنها اللغة التي يجيدها معظم الدارسين. وأشار بعضهم إلى أن اللغة الإنجليزية تأخذ الحيز الأكبر في شرح الدروس، وأن استخدامها لغةً وسيطة يشيع بدرجة كبيرة مع الطلبة المبتدئين، ثم يقل تدريجيا كلما تقدم الطلبة في مستوياتهم. ولاحظ بعض المعلمين أنهم يحرصون على عدم استخدام اللغة الإنجليزية في جميع المستويات إلا في حالات محددة جدا، كشرح بعض المفردات الغامضة أو بعض القواعد النحوية والصرفية المعقدة. وأفاد معلمون قلّة في بعض البرامج أن اللغة العربية الفصحى هي اللغة المستخدمة في التدريس ولا يستخدمون أي لغة أخرى وسيطة.

ج. حول التحديات التي تواجه المعلمين في تدريس العربية أو البرامج التي يدرسون بها:

أشار المعلمون المشاركون إلى عددٍ من التحديات التي تواجههم في تدريس العربية، ومنها: أن المساحة المتاحة لهم لتدريس المناهج ليست كافية؛ لأنها مكثفة جدا، والمتاح لها عدد قليل من أيام الأسبوع، بحيث لا يمكنهم إنجاز المنهج كاملا أو ربما يضطرون إلى الإسراع في الشرح، وقد ينعكس هذا سلبًا على الدارسين. ومن التحديات كذلك ضعف الدافعية لدى الدارسين، وغياب البيئة المناسبة، سواء في المنزل أو خارجه، التي تشجعهم على الاجتهاد في ممارسة اللغة. ولهذا لا يلتزم بعض الدارسين بما يُكلفون به من واجبات وأنشطة خارج الصف. وأشار بعض المعلمين، لا

سيما العاملين في المراكز والمدارس الإسلامية، إلى نقص في بعض الموارد التعليمية؛ مما يتسبب في إضعاف جودة تدريس المقررات. ولاحظ بعضهم أن اللغة العربية تعد صعبة جدًّا على الدارسين، باعتبارها لغة أجنبية، وبالتالي فهم بحاجة إلى برامج مكثفة ووقت كافٍ لدراستها، وهذا في حد ذاته تحدٍّ كبير بالنسبة إليهم.

د. حول مقترحاتهم بشأن تحسين تعليم العربية وتعزيز التواصل وتبادل الخبرات مع معلمي العربية الآخرين

قدم المعلمون المشاركون عدة مقترحات تهدف إلى تحسين مستوى تعليم العربية في المملكة المتحدة وتعزيز التواصل بين معلميها، وقد تنوعت هذه المقترحات بحسب البرامج والمؤسسات التي ينتسبون إليها. فقد أشار المعلمون في المراكز والمدارس الإسلامية إلى أن هناك حاجة للتعاون والحوار بين المراكز الإسلامية بشأن البرامج والمناهج المقررة لديها. ورأوا أن عقد لقاءات دورية فيما بينها سيسهم في تحسين مستوى تدريس العربية. واقترحوا كذلك التعاون مع المؤسسات الخارجية، لا سيما المؤسسات المعنيّة بتدريس العربية لغة ثانية في البلاد العربية، للإفادة من المختصين والمناهج المقررة لديها، في تطوير برامجها. وأما المدرسون في المؤسسات الجامعية، فقد اقترحوا إبرام الاتفاقيات مع المؤسسات الخارجية بشأن برامج التبادل الطلابي وبرامج الانغماس اللغوي لطلبة اللغة العربية في المملكة المتحدة، وكذلك إيفاد المعلمين للاطلاع على البرامج المماثلة في المؤسسات المختصة في البلاد العربية والإفادة منها.

هـ. حول مدى رضاهم عن المحتوى التعليمي الذي تقدمه برامج تعليم العربية والمناهج المعتمدة فيها

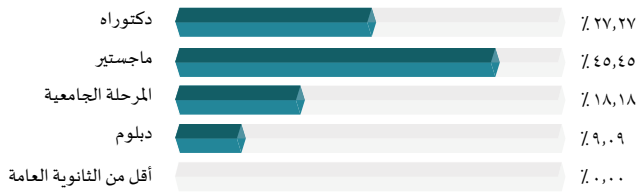
أشار معظم المعلمين المشاركين إلى أن المحتوى التعليمي المقدم حاليًا يعدّ مناسبًا جدًا فيما يتعلق بأساسيات اللغة العربية ومهاراتها، لكنه بحاجة إلى تطوير كبير ليتناسب مع جميع المستويات الدراسية، فلا يمكن القول إن المناهج الحالية تلبي كامل احتياجات الدارسين وأهدافهم. وهي كذلك لا تتوافق مع الفترات المقررة لها في البرامج، وهذا يستدعي مراجعتها أو تقليصها، أو ربما إعادة تصميمها لتتناسب مع الدارسين وتنوع فئاتهم. وكان ذلك واضحًا في إجابات المعلمين في المراكز والمدارس الإسلامية. فيما أبدى بعض المعلمين في بعض المؤسسات الجامعية رضاهم إلى حد كبير عن المناهج والمحتوى التعليمي المقدم، لكنهم ذكروا أن المناهج عمومًا تحتاج دائمًا إلى تحسين وتطوير مستمر.

خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، التقينا بمديري ١١ مؤسسة من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة، وبدأنا بتحديد خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال. وفي الفقرات التالية بيان للنتائج التي تم رصْدُها:

الشكل ١٤,٢٢: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن أكثر المديرين المستهدفين، ونسبتهم ٤٥,٤٥ ٪، يحملون شهادة الماجستير، تليهم نسبة قدرها ٢٧,٢٧ ٪ من حمَلة شهادة الدكتوراه، فنسبة قدرها ١٨,١٨ ٪ ممن يحملون شهادة البكالوريوس، فنسبة منهم قدرها ٩,٠٩ ٪ يحملون شهادة الدبلوم.

الجدول ٢١,٢٢: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
طرق التدريس	٢	٪ ١٨,١٨
الرياضيات	١	٪ ٩,٠٩
التربية - اللغة الإنجليزية	١	٪ ٩,٠٩
الفقه والحديث والتفسير	١	٪ ٩,٠٩
اللغات والترجمة	١	٪ ٩,٠٩
الأدب العربي	١	٪ ٩,٠٩
الاقتصاد والتربية	١	٪ ٩,٠٩
اللغة الإنجليزية	١	٪ ٩,٠٩
التعليم الخاص	١	٪ ٩,٠٩
العلاقات الدولية وشؤون الشرق الأوسط	١	٪ ٩,٠٩
الإجمالي	١١	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، تظهر الدراسة أن ١٨,١٨٪ منهم متخصصون في طرق التدريس، تليهم نسبة متساوية قدرها ٩,٠٩٪ تخصصهم في كل من الرياضيات، والتربية - اللغة الإنجليزية، والفقه والحديث والتفسير، واللغات والترجمة، والأدب العربي، والاقتصاد والتربية، واللغة الإنجليزية، والتعليم الخاص، والعلاقات الدولية وشؤون الشرق الأوسط.

الجدول ٢٢,٢٢: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الإنجليزية	١٠	٩٠,٩١٪
اللغة العربية	٥	٤٥,٤٥٪
اللغة الفرنسية	٢	١٨,١٨٪
اللغة البنجالية	١	٩,٠٩٪
اللغة الإيطالية	١	٩,٠٩٪
اللغة الأوردية	١	٩,٠٩٪
اللغة اليابانية	١	٩,٠٩٪
اللغة الألمانية	١	٩,٠٩٪

وأما اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٠,٩١٪ منهم يتقنون اللغة الإنجليزية، و٤٥,٤٥٪ منهم اللغة العربية، و١٨,١٨٪ منهم اللغة الفرنسية، في حين يتقن ٩,٠٩٪ منهم كلّا من اللغة البنجالية، واللغة الإيطالية، واللغة الأوردية، واللغة اليابانية، واللغة الألمانية.

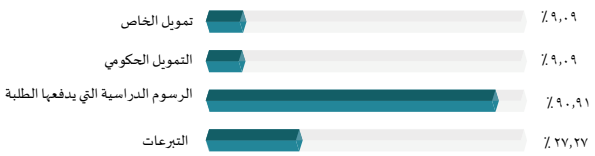
الشكل ١٥,٢٢: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

وتبيّن الدراسة أن ٧٢,٧٣٪ من مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة لديهم خبرة في إدارة المؤسسات تتجاوز سبع سنوات، تليهم نسبة قدرها ١٨,١٨٪ تقل خبرتهم في المجال عن أربع سنوات، فنسبة منهم قدرها ٩,٠٩٪ تتراوح خبرتهم في المجال 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 ١٦,٢٢: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربية



مثلما يظهر في الشكل (١٦,٢٢)، فإن ٩٠,٩١٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة تعتمد في دخلها أساسا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وعلى التبرعات بالنسبة إلى ٢٧,٢٧٪ من المؤسسات، فيما تعتمد ٩,٠٩٪ منها على التمويل الحكومي، أو التمويل الخاص.

الجدول ٢٣,٢٢: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانيّة السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
أكثر من ٥٠٠,٠٠٠ دولار	١	٩,٠٩٪
٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠,٠٠٪
١٠٠,٠٠٠ دولار- ٢٠٠,٠٠٠ دولار	١	٩,٠٩٪
٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار	٢	١٨,١٨٪
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	٧	٦٣,٦٤٪
الإجمالي	١١	١٠٠٪

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية تُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٦٣,٦٤٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة، وتتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف إلى ١٠٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ١٨,١٨٪ منها، وبين ١٠٠ ألف إلى ٢٠٠ ألف دولار، أو تزيد عن ٥٠٠ ألف دولار بالنسبة إلى ٩,٠٩٪ منها.

الجدول ٢٤,٢٢: البرامج المجانيَّة والمدفوعة

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
مجاني	١	٪٩,٠٩
مدفوع	١٠	٪٩٠,٩١
الإجمالي	١١	٪١٠٠

وتوضح نتائج الدراسة أن ٩٠,٩١٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، في حين أن الدراسة مجانية في ٩,٠٩٪ من تلك المؤسسات.

الجدول ٢٥,٢٢: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

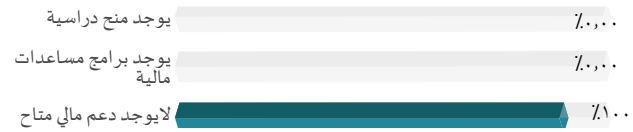
الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٩	٪٨١,٨٢
لا	٢	٪١٨,١٨
الإجمالي	١١	٪١٠٠

وعن مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج الدراسة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة، تبيّن الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٨١,٨٢٪ من المؤسسات، وغير متاحة في ١٨,١٨٪ منها.

الشكل ١٧,٢٢: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج

وتتم معالجة المدفوعات فيها عادة بالتحويل المصرفي لدى ٨١,٨٢٪ من المؤسسات، أو بصفة شخصية في ٧٢,٧٣ ٪ منها، أو بالدفع الإلكتروني في ٥٤,٥٥ ٪ منها.

الشكل ١٨,٢٢: المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج



مثلما يظهر في الشكل (١٨,٢٢)، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في المملكة المتحدة لا تقدم أي منح دراسية أو مساعدات مالية.

الجدول ٢٦,٢٢: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

الإجابة	المؤسسات	النسبة المئوية
نعم	١	٪٩,٠٩
لا	١٠	٪٩٠,٩١
الإجمالي	١١	٪١٠٠

وتوضح نتائج الدراسة أن ٩,٠٩٪ فقط من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي لطلبة برنامج اللغة العربية، في مقابل٩٠,٩١٪ ليس لديها أي شراكات على الإطلاق مع منظمات خارجية.

الشكل ١٩,٢٢: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي

كما توضح نتائج الدراسة أن ٣٦,٣٦ ٪ 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 ٣٦,٣٦ ٪ منهم كذلك أن برنامجهم لا يتلقى أي مشاركة من أصحاب القطاع العام، ويرى ٢٧,٢٨ ٪ منهم أن تلك المشاركة قليلة جدا.

وفي جانب متصل، اتجهت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة توفر لطلبتها برامج للانغماس اللغوي، وفيما يلي بيان بالنتائج:

الجدول ٢٧,٢٢: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٢	٪ ١٨,١٨
لا	٩	٪ ٨١,٨٢
الإجمالي	١١	٪ ١٠٠

حيث تبيّن نتائج الدراسة أن ٨١,٨٢ ٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة لا تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل ١٨,١٨ ٪ منها توفر لطلبتها تلك البرامج. وتبين نتائج الدراسة أن برامج الانغماس بمقابل مالي يتحمله الطالب، وأن ٥٠ ٪ منها توفر سكنًا خاصًا أو مع عائلات محلية للطلبة خلال فترة البرنامج.

الجدول ٢٨,٢٢: الدول التي تتعاون معها البرامج في برامج الانغماس اللغوي

الدولة	النسبة المئوية
المغرب	٪ ٣٣,٣٣
الأردن	٪ ٣٣,٣٣
مصر	٪ ٣٣,٣٣

مثلما يظهر من الجدول (٢٨,٢٢)، فإن برامج الانغماس اللغوي المتاحة في المؤسسات المستهدفة تتم في المغرب والأردن ومصر.

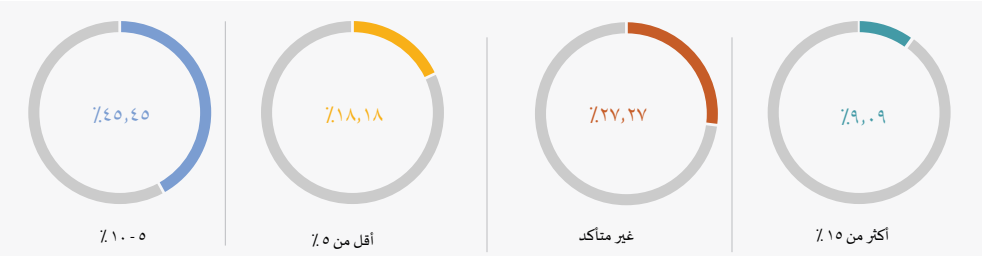
الجدول ٢٩,٢٢: مدة برامج الانغماس اللغوي لدى البرامج

مدة البرنامج	عدد البرامج	النسبة المئوية
أقل من ٣ أشهر	٠	٪ ٠,٠٠
٣ - ٦ أشهر	١	٪ ٥٠
٦ - ١٢ شهراً	١	٪ ٥٠
فترة الإجازة الصيفية	٠	٪ ٠,٠٠

وتبيّن نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من برامج الانغماس اللغوي المتاحة في مؤسسات تعليم العربية في المملكة المتحدة تتراوح مدتها بين ٣ إلى ٦ أشهر، وأن ٥٠٪ منها أيضًا تتراوح مدتها بين ٦ أشهر إلى ١٢ شهرا.

واتجهت الدراسة بعد ذلك 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 تفصيل بالنتائج:

الشكل ٢٠,٢٢: معدل التسرب الدراسي في البرامج

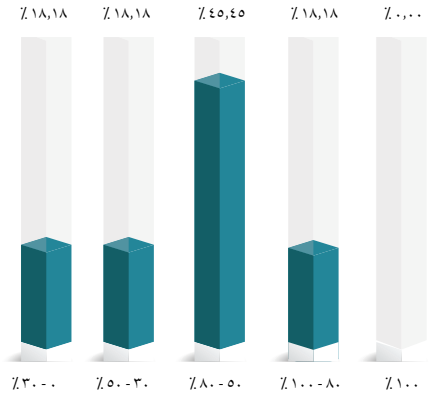


حيث يظهر من نتائج الدراسة أن ٤٥,٤٥٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪ من الطلبة، في حين يرى ١٨,١٨٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية تقلّ عن ٥٪ من الطلبة، ويرى ٩,٠٩٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة تزيد عن ١٥٪ من الطلبة.

الشكل ٢١,٢٢: أسباب التسرب الدراسي في البرامج

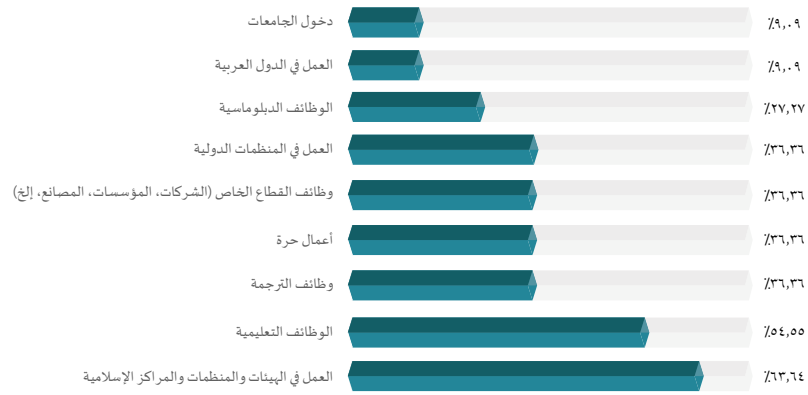
وأما عن أسباب التسرب في برامج اللغة العربية، فيرى ٨١,٨٢٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود لأسباب شخصية، ويرى ٦٣,٦٤٪ منهم أنها نتيجة لعدم الاهتمام، في حين يرى ٥٤,٥٥٪ منهم أنها تعود لأسباب ماليّة، ويرى ٣٦,٣٦٪ منهم أنها تعود لصعوبات تعليمية يواجهها الطلبة.

الشكل ٢٢,٢٢: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال 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 منهم متساوية قدرها ١٨,١٨٪ يقدرونها بأقل من ٣٠٪، أو بما بين ٨٠ إلى ١٠٠٪، أو ما بين ٣٠٪ و٥٠٪ من الطلبة.

الشكل ٢٣,٢٢: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برامج اللغة العربية، فيتصدرها العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية في رأي ٦٣,٦٤ ٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تلها الوظائف التعليمية في رأي ٥٤,٥٥٪ منهم، ثم وظائف الترجمة والأعمال الحرة أو وظائف القطاع الخاص أو العمل في المنظمات الدولية في رأي ٣٦,٣٦ ٪ منهم، ثم الوظائف الدبلوماسية في رأي ٢٧,٢٧٪ منهم، فالعمل في الدول العربية أو الدخول إلى الجامعات في رأي ٩,٠٩٪ منهم.

٣. تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية في المملكة المتحدة

في هذا القسم من الدراسة، سعينا إلى رصْد آراء مديري المؤسسات حول بعض الجوانب الإدارية والتعليمية في برامج تعليم العربية لغة ثانية في المملكة المتحدة، من خلال مجموعة من الأسئلة نعرضها مجملة في الجدول التالي:

الجدول ٣٠,٢٢: تصورات المديرين بشأن الجوانب الإدارية والتعليمية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٢	٧	٢	٠	٠	١١	٤	٠,٣٦	٠,٦	٨٠٪	٥,٤٩	أوافق
		١٨,١٨٪	٦٣,٦٤٪	١٨,١٨٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

٢	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٥	٣	١	٢	٠	١١	٤	١,٢٧	١,١٣	٨٠٪	٢,٩٣	أوافق
		٤٥,٤٥٪	٢٧,٢٧٪	٩,٠٩٪	١٨,١٨٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٣	٥	٢	١	٠	١١	٣,٩١	٠,٨١	٠,٩	٧٨,١٨٪	٣,٣٤	أوافق
		٢٧,٢٧٪	٤٥,٤٥٪	١٨,١٨٪	٩,٠٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٠	٩	٢	٠	٠	١١	٣,٨٢	٠,١٥	٠,٣٩	٧٦,٣٦٪	٧,٠٢	أوافق
		٠,٠٠٪	٨١,٨٢٪	١٨,١٨٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	١	٦	٢	١	١	١١	٣,٤٥	١,١٦	١,٠٨	٦٩,٠٩٪	١,٤	أوافق
		٩,٠٩٪	٥٤,٥٥٪	١٨,١٨٪	٩,٠٩٪	٩,٠٩٪	١٠٠٪						
٦	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	١	٣	٢	٥	٠	١١	٣	١,٠٩	١,٠٤	٦٠٪	٠	محايد
		٩,٠٩٪	٢٧,٢٧٪	١٨,١٨٪	٤٥,٤٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٧	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	١	٤	١	٤	١	١١	٣	١,٤٥	١,٢١	٦٠٪	٠	محايد
		٩,٠٩٪	٣٦,٣٦٪	٩,٠٩٪	٣٦,٣٦٪	٩,٠٩٪	١٠٠٪						
٨	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٠	٥	١	٣	٢	١١	٢,٨٢	١,٤٢	١,١٩	٥٦,٣٦٪	-٠,٥	محايد
		٠,٠٠٪	٤٥,٤٥٪	٩,٠٩٪	٢٧,٢٧٪	١٨,١٨٪	١٠٠٪						
٩	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	٣	٤	٢	٢	١١	٢,٧٣	١,١١	١,٠٥	٥٤,٥٥٪	-٠,٨٦	محايد
		٠,٠٠٪	٢٧,٢٧٪	٣٦,٣٦٪	١٨,١٨٪	١٨,١٨٪	١٠٠٪						
١٠	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	١	١	٣	٥	١	١١	٢,٦٤	١,١٤	١,٠٧	٥٢,٧٣٪	-١,١٣	محايد
		٩,٠٩٪	٩,٠٩٪	٢٧,٢٧٪	٤٥,٤٥٪	٩,٠٩٪	١٠٠٪						
١١	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٠	٢	٥	١	٣	١١	٢,٥٥	١,١٦	١,٠٨	٥٠,٩١٪	-١,٤	لا أوافق
		٠,٠٠٪	١٨,١٨٪	٤٥,٤٥٪	٩,٠٩٪	٢٧,٢٧٪	١٠٠٪						
١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	٠	١	١	٥	٤	١١	١,٩١	٠,٨١	٠,٩	٣٨,١٨٪	-٤,٠١	لا أوافق
		٠,٠٠٪	٩,٠٩٪	٩,٠٩٪	٤٥,٤٥٪	٣٦,٣٦٪	١٠٠٪						

ففيما يخص 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 ٦٣,٦٤ ٪، تليها الإجابتان "راضٍ جدًّا" و "محايد" بنسبة متساوية قدرها ١٨,١٨ ٪. وسجل المتوسط المرجح للسؤال ٤,٠٠، بانحراف معياري قدره ٠,٦، ونسبة إجماع قدرها ٨٠ ٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيِّنة هو "الموافقة".

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٤٥,٤٥ ٪ من أعضاء الطاقم الإداري المشاركين "يوافقون بشدة" على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم قدرها ٢٧,٢٧ ٪ "يوافقون" على ذلك، فنسبة قدرها ١٨,١٨ ٪ "لا يوافقون" على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٠٠، بانحراف معياري قدره ١,١٣، وكانت نسبة الإجماع ٨٠ ٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو "الموافقة".

وبينت النتائج أن ٤٥,٤٥٪ من أعضاء الطاقم الإداري المشاركين «يوافقون» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة قدرها ٢٧,٢٧٪ منهم «يوافقون بشدة» على ذلك، فنسبة ثالثة قدرها ١٨,١٨٪ للإجابة «محايد». وسجل المتوسط المرجح نسبة ٣,٩١، بانحراف معياري قدره ٠,٩، وبنسبة الإجماع قدرها ٧٨,١٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة».

ويظهر من نتائج الدراسة أن نسبة كبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٨١,٨٢ ٪، "يوافقون" على أن لدى الطلبة دافعا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ١٨,١٨ ٪ "محايدون" في هذا الشأن. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٨٢، بانحراف معياري قدره ٠,٣٩، وكانت نسبة الاتفاق ٧٦,٣٦ ٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو "الموافقة".

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٥٤,٥٥ ٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ"أوافق"، وأجاب ١٨,١٨ ٪ منهم بـ"محايد"، فيما أجابت نسبة منهم متساوية قدرها ٩,٠٩٪ بـ"لا أوافق" و"لا أوافق بشدة" و"أوافق بشدة". وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٤٥، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، ونسبة إجماع قدرها ٦٩,٠٩ ٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو "الموافقة".

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 الإجابة «أوافق» بنسبة قدرها ٢٧,٢٧٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٨,١٨٪، ثم الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٩,٠٩٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٠، بانحراف معياري قدره ١,٠٤، وبنسبة إجماع قدرها ٦٠٪،

وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، كانت إجابة النسبة الكبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٣٦,٣٦ ٪ بـ"لا أوافق" و "أوافق"، تليها نسبة متساوية قدرها ٩,٠٩ ٪ لكل من الإجابات "أوافق بشدة" و"محايد" و"لا أوافق بشدة". وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٠، بانحراف معياري قدره ١,٢١، وبنسبة إجماع قدرها ٦٠ ٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو "الحياد".

وأما عن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابة "أوافق" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٤٥ ٪، تليها الإجابة "لا أوافق"، بنسبة ٢٧,٢٧٪، ثم الإجابة "لا أوافق بشدة" بنسبة ١٨,١٨ ٪. وقد سجل المتوسط المرجح ٢,٨٢، بانحراف معياري قدره ١,١٩، ونسبة إجماع قدرها ٥٦,٣٦ ٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو "الحياد".

وأما عن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابة "محايد" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٦,٣٦٪، تليها الإجابة "أوافق" بنسبة ٢٧,٢٧٪، ثم الإجابتان "لا أوافق" و "لا أوافق بشدة"، بنسبة ١٨,١٨٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٢,٧٣، بانحراف معياري قدره ١,٠٥، وبنسبة إجماع قدرها ٥٤,٥٥ ٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو "الحياد".

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة "لا أوافق" أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٥,٤٥ ٪، تليها الإجابة "محايد" بنسبة ٢٧,٢٧ ٪، فالإجابات "أوافق " و "أوافق بشدة" و "لا أوافق بشدة" بنسبة متساوية قدرها ٩,٠٩ ٪ لكل منها. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦٤، بانحراف معياري قدره ١,٠٧، ونسبة إجماع قدرها ٥٢,٧٣ ٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو "الحياد".

وأما بخصوص تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة "محايد" أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٥,٤٥ ٪، تليها الإجابة "لا أوافق بشدة" بنسبة ٢٧,٢٧٪، فالإجابة "أوافق" بنسبة ١٨,١٨٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٥٥، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، ونسبة إجماع قدرها ٥٠,٩١ ٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "عدم الموافقة".

وأما عن رأيهم فيما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في المملكة المتحدة، فقد سجلت الإجابة "لا أوافق" أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٤٥ ٪، تليها الإجابة "لا أوافق بشدة" بنسبة قدرها ٣٦,٣٦ ٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ١,٩١، بانحراف معياري قدره ٠,٩،

وبنسبة إجماع قدرها ٣٨,١٨ ٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو "عدم الموافقة".

٤. نتائج المقابلات الشخصية مع أعضاء الطاقم الإداري (مديري المؤسسات):

لأغراض هذه الدراسة، أجرى الباحثون سلسلة من المقابلات الشخصية 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 المملكة المتحدة:

أشار المديرون المشاركون بمختلف فئاتهم إلى أن للموارد المتاحة دورًا كبيرًا في إدارة البرامج. وأفادوا أن تلك الموارد قد تكون مناسبة لأداء البرامج الحالية لكنها تظل غير كافية؛ وذلك يمثّل عائقًا دون التطوير، ولا يساعد في جلْب المدرسين المتميزين، وتحفيز الطلبة على المشاركة في الأنشطة الثقافية والبرامج المتعددة المصاحبة لتدريس العربية. وأفاد بعضهم أن قلة الموارد تمنعهم من تفعيل بعض البرامج التي كانت متاحة في الماضي؛ كبرامج الخط العربي، والفنون، والأنشطة الثقافية الأخرى؛ ولهذا اضطروا إلى الاقتصار على برامج تدريس اللغة العربية. ولاحظ بعض المديرين أن التطور التكنولوجي اليوم يستلزم موارد مادية كبيرة لتواكب البرامج ما تشهده وسائل التعليم من تطور، لكن قلة الموارد تمنعهم من ذلك، وهذا ما يحدّ في نظرهم من تميز البرامج وجودة مخرجاتها.

ب. بشأن مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في دولة المملكة المتحدة:

قدم المديرون عددًا من المقترحات في هذا الشأن. فذكر مديرو المراكز والمدارس الإسلامية أن هناك حاجة للتعاون مع المؤسسات الداخلية، لا سيما الجامعات، والجهات المعنية في الخارج لتنظيم دورات تطويرية لمعلميها؛ لأن بعضهم ليسوا مؤهلين بدرجة كافية لتدريس اللغة العربية لغة أجنبية، وبعضهم ليسوا من المتخصصين، وما يميزهم أن اللغة العربية هي لغتهم الأولى. وأشاروا كذلك إلى ضرورة تطوير المناهج الحالية وتوحيدها بما يتناسب مع مستويات الدارسين وخلفياتهم الثقافية وأعمارهم. واقترحوا إقامة مخيمات صيفية، سواء داخل البلاد أو في بعض البلدان العربية؛ لتكون بمثابة برامج انغماس لغوي للدارسين. واقترحوا كذلك العمل على تحصيل الدعم المادي لتحسين جودة البرامج ومخرجاتها. وأفاد بعض المديرين أن متعلمي العربية من أبناء المهجر أصبحوا يمثلون نسبة كبيرة من دارسي البرامج، وهذا يتطلب وضع إستراتيجية شاملة لتدريسهم بما يتناسب وأهدافهم واحتياجاتهم التعليمية.

ج. بشأن تطلعاتهم المستقبلية حول برامج تعليم العربية في المملكة المتحدة:

يتطلع المديرون لمستقبل مشرق لبرامج تعليم العربية في المملكة المتحدة. ويأملون بأن تتطور برامج اللغة العربية في الجامعات لتصبح منافسة لبرامج اللغات الأجنبية الأخرى. وأفاد بعض

المديرين أنهم يأملون بوجود برامج مخصصة لأبناء المهجر العربي في بيئات تناسب قيمهم الدينية والثقافية، وتسهم في الحفاظ على هويتهم وثقافتهم. غير أنهم أشاروا إلى أن كثيرا من البرامج والمؤسسات التي تقدم برامج لتعليم اللغة العربية ما زالت أمام تحديات كثيرة مادية وأكاديمية لتحسين جودة مخرجاتها، ولتضمن استمرار وتطور هذه البرامج وتحقيق أهدافها المستقبلية.

د. حول مقترحاتهم للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في المملكة المتحدة

يرى المديرون المشاركون أن أبرز الجوانب التي يمكن التنسيق من أجلها مع الجهات المعنية في الداخل والخارج هي برامج الانغماس اللغوي، وأوصوْا بضرورة العمل على تحصيل الدعم المادي والأكاديمي لتلك البرامج من المؤسسات المتخصصة. كما اقترحوا إبرام اتفاقيات مع المؤسسات المعنية في المملكة المتحدة، لا سيما الجامعات، ومراكز الأبحاث في الخارج للإفادة من تجاربها، وتحسين مخرجات البرامج وتقييم عملها، وكذلك عقد المؤتمرات المتخصصة بالتنسيق مع البرامج؛ مما سيساعد المؤسسات على تجاوز الصعوبات التي تواجهها. واقترحوا كذلك عقد دورات تدريبية للمعلمين لتأهليهم تحت إشراف المتخصصين والخبراء في تلك المؤسسات؛ مما سيكون له دور كبير في تحسين مخرجات البرامج.

هـ. حول اللغات الأخرى التي تقدمها المؤسسات بجوار اللغة العربية ومدى مقارنتها مع برنامج تعليم اللغة العربية:

لم يشر المديرون العاملون في المراكز والمدارس الإسلامية إلى أي برامج للغات أجنبية أخرى تُدرَّس مع برامج اللغة العربية، لكن مديري برامج اللغة العربية في الجامعات ذكروا أن هناك برامج للغات أجنبية كثيرة ومتعددة إلى جانب برنامج اللغة العربية، وأنها تتلقى جميعها القدر نفسه من الدعم المادي واللوجستي الذي تتلقاه برامج اللغة العربية؛ وذلك وفق ما تقضي به سياسة الجامعات. وأما عن أقرب البرامج التي يمكن مقارنتها بشكل عام مع برامج اللغة العربية، فهي في نظرهم برامج اللغات الشرقية، التي تتشابه مع برامج اللغة العربية من حيث عدد المسجلين والخريجين، وربما التحديات كذلك.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمؤسسات تعليم العربية المستهدفة في المملكة المتحدة، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. حيث لوحظ أن نسبة استخدام اللغة العربية والإنجليزية في المؤسسات التعليمية المختلفة متباينة. ففي بعض المؤسسات، تُستخدم اللغة العربية أساسا للتواصل بين المعلمين والطلبة وأفراد الطاقم التعليمي والإداري. وفي مؤسسات أخرى، تكون الإنجليزية هي اللغة الرئيسة. وفي العديد من الحالات، نجد مزيجا من اللغتين العربية والإنجليزية، بحسب الظروف والحاجة. وأما استخدام اللغة العربية بين الطلبة أنفسهم فمختلف؛ حيث يميل بعضهم إلى التواصل بالإنجليزية فيما بينهم، خاصة في الصفوف الأولى. وتتأثر اختيارات اللغة المستعملة بعوامل مثل خلفيات الموظفين، وسياسات المؤسسة، ومستويات الطلبة في اللغة العربية.

وأما في اللوحات الإرشادية والتعليمية داخل المؤسسات التعليمية، فتهيمن اللغة الإنجليزية، مع وجود استثناءات محدودة، كالآيات القرآنية أو عبارات الترحيب بالعربية. ويختلف الأمر داخل الفصول الدراسية؛ حيث تستخدم بعض المؤسسات اللغة العربية بكثافة في اللوحات التعليمية، كما في المراكز الإسلامية والمدارس العربية، وتعتمد مؤسسات أخرى على الإنجليزية أساسا، فيما تلجأ مؤسسات أخرى إلى استخدام مزيج من اللغتين. ومما لوحظ من هذا الجانب، أن هناك عوامل تحكم هذا الأمر، مثل ملكية المباني، وسياسات المؤسسة التعليمية.

كما لوحظ تفاوت بين المؤسسات التعليمية من حيث التشجيع على استعمال اللغة العربية. ففي بعض المؤسسات، هناك جهود واضحة لتعزيز استعمال العربية، من خلال الأنشطة الصفية وغير الصفّيّة، والمسابقات، وتشجيع المعلمين للطلبة على التحدث بالعربية. وتقدم بعض المؤسسات هدايا تحفيزية أو تنظم فعاليات خاصة للتشجيع على ذلك. وفي مؤسسات أخرى، ينحصر التشجيع على استعمال العربية داخل الفصول الدراسية أو في حلقات تحفيظ القرآن. في حين نجده محدودا جدًّا أو غير ملحوظ في بعض المؤسسات خارج دروس اللغة العربية.

ومما لوحظ أيضًا أن بعض المؤسسات لا تفرض أي قيود على استخدام لغات أخرى، في حين توجد مؤسسات أخرى، وهي قليلة جدا، تضع قيودًا على ذلك داخل الفصول الدراسية، وفي أثناء العملية التعليمية خاصة. وفي بعض المدارس، يُسمح للمعلمين باستخدام الإنجليزية لشرح معاني الكلمات العربية، خاصة في المستويات الأولى. وهناك مؤسسات تسمح باستخدام لغات أخرى مثل الأوردو إلى جانب العربية والإنجليزية. وبشكل عام، تظل الإنجليزية هي اللغة الأكثر شيوعًا في العديد من المؤسسات، خاصة خارج فصول تعليم اللغة العربية.

وأما البنية التحتية في المؤسسات التعليمية التي تمت زيارتها، فهي متفاوتة بشكل كبير. ففي بعض المؤسسات هناك مرافق ممتازة ومجهزة بالكامل، بما في ذلك الفصول الدراسية الحديثة، والمكتبات، والمختبرات اللغوية، وخدمات الإنترنت. في حين أن مؤسسات أخرى تعمل داخل مبان مستأجرة أو في مساحات محدودة؛ مما يؤثر في جودة المرافق المتاحة. وبشكل عام، فإن البنية التحتية في مؤسسات اللغة العربية في وضع ما بين المتميز والمتوسط.

وأما من حيث المرافق التعليمية، فبعض المؤسسات تتوافر فيها المعامل المتخصصة والفصول المجهزة بالسبورات الذكية وأجهزة الحاسب والبروجكتورات، في حين لا تجد في مؤسسات أخرى غير السبورات العادية. وتتفاوت المؤسسات كذلك في درجة استخدام هذه التقنيات بين المعلمين والطلبة، فبعض المؤسسات تعتمد كثيرا على التقنيات الحديثة لعرض الفيديوهات وإرسال الواجبات عبر الإنترنت واستخدام الرسوم البيانية المتحركة، في حين تقتصر مؤسسات أخرى على استخدام البروجكتور والباوربوينت، أو تعتمد طرق التدريس التقليدية وأساليب التلقين دون أي تقنيات. وتوفر بعض المؤسسات تقنيات للتعلم عن بعد، وتنظّم دورات تدريبية لتحسين المهارات التقنية، في حين يقتصر استخدام التقنيات في بعض الحالات على أجهزة المعلمين الشخصية أو على عرض الشرائح ومقاطع الفيديو، وعند الحاجة إليها فقط.

ومما لوحظ خلال الزيارات الميدانية أخيرا أن بعض المؤسسات، وخصوصا منها المدارس العربية والمراكز الإسلامية، يتكدس فيها عدد كبير من الدارسين داخل الفصول الدراسية، لا سيما من أبناء المهجر العربي؛ وذلك رغم التفاوت في مستوياتهم وأعمارهم. كما لوحظ أن بعض البرامج تقوم في عملها على جهود فردية من المدرسين أنفسهم، لا سيما فيما يتعلق بالمناهج الدراسية، وليس على مناهج مقررة من المؤسسة نفسها.

سابعًا: حالة تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية.

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملًا لنتائج الدراسة حول حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في المملكة المتحدة؛ 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 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 المملكة المتحدة 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 المملكة المتحدة، التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة.

تحتضن المملكة المتحدة عددًا من مؤسسات تعليم اللغة العربية التي تهدف إلى خدمة متعلمي العربية من المهتمين وأبناء المهاجرين من الجاليات الإسلامية والعربية، كما تسعى إلى تعزيز الاهتمام بتعليم العربية وتاريخها وثقافتها لدى المهتمين من جميع الخلفيات الثقافية. وتعدُّ اللغة الإنجليزية هي اللغة الرسمية للدولة، ويتحدث بها معظم السكان. وهناك لغات أخرى تحظى باعتراف رسمي في بعض المناطق، مثل اللغة الويلزية، الأسكتلندية، والغيلية الأسكتلندية، والأيرلندية، وغيرها، ممّا يعكس التنوع اللغوي والثقافي والتاريخي في المملكة المتحدة. تحتل اللغات الأجنبية مكانة مهمة في النظام التعليمي؛ حيث تعد اللغة الفرنسية والإسبانية والألمانية أكثر اللغات الأجنبية شيوعًا في المملكة المتحدة، وتدرَّس جميعها بشكل واسع في المدارس الحكومية. تأتي بعدها مجموعة من اللغات التي تعد في المستوى الثاني من حيث عدد المتحدثين بها مثل الأوكرانية، والأوردية، والبنجابية، والبرتغالية. وتأتي في المستوى الثالث مجموعة من اللغات من بينها اللغة العربية، التي يتحدث بها نحو ١٥٨ ألف فرد. وبالنظر إلى التعددية الدينية، فإن المسيحية هي ديانة أكثر السكان، وهناك ديانات أخرى مثل الإسلام، واليهودية، والبوذية، والهندوسية. وفي ظل هذه التعددية، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة تلعب دورًا محوريًا في تعزيز الثقافة العربية والهوية الإسلامية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في تعليم اللغة العربية ومبادئ الدين الإسلامي لأبناء المهجر، والحفاظ على التراث والثقافة العربية، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتتنوع أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في المملكة المتحدة؛ حيث تركز على تعليم اللغة العربية، وتعزيز القيم والمفاهيم العربية والإسلامية لدى أبناء المهجر، والدعوة إلى الدين الإسلامي، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق أحدث المنهجيات والأساليب، وتأهيل الخريجين فيها مهنيّا وأكاديميًّا، وتعزيز التواصل الاجتماعي، وتحقيق العدالة الاجتماعية، وتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

وتتنوع مؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة ما بين جامعات ومراكز إسلامية ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتبيّن النتائج أن ٤٠٪ من المؤسسات المستهدفة بالدراسة تقدم برامج تعليمية معتمدة أكاديميًا، كما أن ٧٢,٧٣٪ من المؤسسات تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامجها في اللغة العربية. أما الشهادات التي تمنحها هذه المؤسسات، فهي شهادات إنهاء لبرامج تعليم اللغة العربية، وشهادات لدرجتي الدبلوم والبكالوريوس. من جهة أخرى، تظهر النتائج أن هناك تحديات تواجه مؤسسات تعليم العربية في المملكة المتحدة، وتتمثل هذه التحديات في افتقار ٩٠,٩١٪ من المؤسسات المستهدفة إلى معامل لغوية، وافتقار ٤٥,٤٥٪ منها إلى المكتبات، و ٨١,٨٢٪ منها إلى برامج الانغماس اللغوي. في المقابل، تتوفر معامل للحاسب الآلي في ٦٣,٦٤٪ من المؤسسات، كما تتوفر الوسائل التعليمية في ٨١,٨٢٪ منها؛ مما يسهم في تقليل أثر التحديات، ويعزز من دعم العملية التعليمية.

وتتسم السياسات اللغوية للمؤسسات المستهدفة بقدر كبير من التشابه. حيث تتبع غالبيتها سياسة لغوية مزدوجة تجمع بين استعمال اللغة الإنجليزية والعربية للتدريس والتواصل داخل المؤسسة، بينما تعتمد بعض المؤسسات استخدام اللغة العربية دون غيرها في التدريس والتواصل.

وتعتمد مؤسسات تعليم العربية في المملكة المتحدة مجموعة متنوعة من الكتب الدراسية، وتبيّن نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا هو كتاب «تعلم العربية «، تليه مواد تعدها المؤسسات نفسها أو معلمها، ثم كتاب «في تعليم العربية»، ثم كتاب «تعلم العربية للأطفال وللناشئين». . وتشير نتائج تحليل مربع كاي أن ثمة علاقة ارتباط قوية بين نوع المؤسسة والكتب الدراسية المعتمدة

($X^2(12, N = 11) = 23.961, p = 0.020$).. كما أن قياس حجم التأثير باستخدام (Cramér's V) يشير إلى أن ثمة علاقة قويّة بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها ($V = 0.804$). فعلى سبيل المثال، تبين أن كتاب «تعليم العربية» هو الأكثر شيوعًا واختيارًا لدى المراكز المتخصصة في تعليم اللغة.

وبالنظر إلى الطلبة الملتحقين بمؤسسات تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة، تظهر النتائج تنوعًا في الخصائص الديموغرافية واللغوية؛ إذ إن معظمهم تعود أصولهم إلى بلدان مختلفة، وإن كانوا يحملون الجنسية البريطانية. وتشير البيانات إلى أن اللغة الإنجليزية تمثل اللغة الأم لما نسبته ٦٣,٥٤٪ منهم. بينما تمثل العربية اللغة الأم لما نسبته ٢٠,٤٤٪ من الطلبة، وهي اللغة التي يتحدثون بها مع عائلاتهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية من سن ١٥ إلى ١٩ عاما؛ وذلك بنسبة ٤٠,٨٨٪، تليها الفئة العمرية من سن ١٠ إلى ١٤ عامًا بنسبة

٣٢,٠٤٪، ثم فئة من تجاوزوا ٢٤ عامًا بنسبة ١٣,٢٦٪، ثم الفئة العمرية من سن ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بنسبة ٢,١٥٪، وأخيرًا فئة من تقل أعمارهم عن ١٠ أعوام، ويشكلون نسبة ضئيلة بلغت ١,٦٦٪ من إجمالي عدد الطلبة.

أما دوافع الطلبة لتعلم اللغة العربية في المملكة المتحدة فتعددت لأسباب مختلفة. وجاءت الأسباب الدينية في مقدمة هذه الدوافع؛ حيث أشار إليها ٨٢,٨٧٪ من الطلبة. يليها الاهتمام بالثقافة العربية بالنسبة إلى ٥٥,٢٥٪ منهم، في حين كان أقل الدوافع هو تحقيق متطلبات الحصول على قبول جامعي بنسبة قدرها ٦,٦٣٪.

ويصاحب التحاق الطلبة المشاركين ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية نحوها؛ حيث أبدوا رضاهم عن جميع جوانب تلك البرامج. وقد برز بشكل خاص رضا الطلبة عن تشجيع المعلمين لهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم. وفيما يتعلق ببقية الجوانب، فقد أبدى الطلبة رضاهم تجاه كفاءة معلميهم المهنية، وتعليقاتهم حول مستويات تقدم الطلبة وكفاءاتهم اللغوية. كما أبدى الطلبة رضاهم عن مستوى التواصل مع المعلمين والدعم المقدم لهم. وفيما يخص القيمة التعليمية التي تضيفها لهم البرامج، عبر الطلبة عن رضاهم بشأن إسهام هذه البرامج في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية. كما أبدوا رضاهم عن المناهج الدراسية من حيث مدى توافقها مع أهدافهم من دراسة اللغة العربية، وعن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستوياتهم، وكذلك عن الأنشطة غير الصفية الداعمة لتعلمهم، وفرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها ضمن برامجهم الدراسية. إضافة إلى ذلك، أظهر الطلبة رضاهم عن الموارد المتاحة في مؤسساتهم، والمرافق العامة بها، وبيئات الفصول الدراسية بما في ذلك الوسائل والتقنيات المستخدمة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة مدى تأثير نوع المؤسسات على عوامل رضا الطلبة؛ وذلك استنادا إلى نتائج الانحدار اللوجستي الترتيبي لتقييم الرضا المتعلق بالمرافق، والموارد، وبيئات الفصول الدراسية، وجودة الوسائل التعليمية والتقنية، وتصميم المناهج الدراسية والمحتوى التعليمي. فمن حيث الرضا عن المرافق، فقد تبيّن عدم وجود ارتباط كبير بنوع المؤسسة؛ إذ كانت العلاقات غير دالة إحصائيا. فعلى سبيل المثال، كانت القيم لمراكز اللغة (coefficient =0.781, p = 0.357) وللجامعات (coefficient =0.864, p = 0.184)؛ مما يشير إلى عدم وجود تأثير ذي دلالة واضحة لنوع المؤسسة على رضا الطلبة بهذا الجانب. وفيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية، فقد كشفت النتائج عن وجود تأثير دال إحصائيا لنوع المؤسسة، فقد كان لمراكز اللغة تأثير واضح على رضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة

الوسائل التعليمية والتقنية (coefficient =1.714, p = 0.040)، بينما لم تظهر الجامعات تأثيراً ذا دلالة إحصائية (coefficient =0.660, p = 0.450). وتشير هذه النتائج إلى أن الطلبة في مراكز اللغات أكثر رضا عن بيئة التعليم والتقنيات المستخدمة. أمَّا ما يتعلّق برضا الطلبة عن المناهج التعليمية والمحتوى التعليمي، فلم يكن لنوع المؤسسة تأثير كبير على رضا الطلبة. إذ جاءت القيم لمراكز اللغة (coefficient =0.833, p = 0.195) والجامعات (coefficient =0.141, p = 1.759)؛ مما يشير إلى علاقات غير دالة إحصائيا. تشير هذه النتائج إلى أن العوامل الحاسمة في تحديد رضا الطلبة عن برامج تعليم اللغة العربية هي المرافق الملائمة، والموارد الكافية، وبيئة الفصل الدراسية المناسبة، وتصميم المنهج الجيد.

وعلى الرغم من أن بعض الدارسين المشاركين في هذا التقرير قد عبروا عن تصورات إيجابية تجاه المناهج الدراسية، إلا أن آخرين يرون أنها غير قادرة على تحقيق جميع أهدافهم واحتياجاتهم. فقد أشاروا إلى أن المناهج تركز بشكل كبير على قواعد اللغة؛ مما يحد من تقدمهم في الجوانب التواصلية لتطوير مهاراتهم اللغوية الإنتاجية. كما ذكر بعض الطلبة ملاحظات تتعلق بكثافة المناهج، موضحين أنها لا تتناسب مع الوقت المخصص لإنجازها؛ مما يجعل استيعاب المواد وتطبيقها تحديا بالنسبة لهم. وأشار بعض الدارسين إلى أن المناهج قد تكون مناسبة للطلبة المبتدئين، لكنها لا تفيد كثيرا الطلبة في المستويات المتقدمة.

وفيما يتعلق بالمعلمين، فلعل أبرز ما يميزهم ما أظهرته نتائج الدراسة من أن النسبة العظمى منهم من أصول عربية، ويتحدثون العربية بوصفها لغتهم الأولى؛ مما يثري التجربة اللغوية لطلبتهم، وربما يكون معززًا في اكتساب الجوانب التواصلية في اللغة. أمّا ما يتعلق بمؤهلاتهم الأكاديمية، فأغلب المعلمين يحملون درجة البكالوريوس بنسبة تشكل ٥٥,١٠٪ منهم، تليهم فئة من يحملون درجة الدبلوم العالي بنسبة ٢٠,٤١٪، ثم حملة درجة الماجستير بنسبة ١٤,٢٩٪ من مجموع المعلمين. ومن جهة أخرى، تشير النتائج إلى أن ما نسبته ٦١,٢٢٪ من المعلمين شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم العربية بوصفها لغةً ثانية. كما تشير النتائج إلى أن النسبة الكبرى منهم يتمتعون بخبرة في مجال تعليم اللغة العربية لا تقل عن ٥ سنوات.

ويوظف المعلمون في برامج تعليم العربية في المملكة المتحدة مجموعة متنوعة من طرق التدريس. فقد أشاروا إلى استخدامهم لأساليب تقليديةً مثل الطريقة السمعية الشفوية، وطريقة التدريس بالترجمة. وذكر أكثرهم أنهم يحرصون على استخدام الطرق الحديثة في التدريس، كالطريقة الاستقرائية والتواصلية، والطريقة القائمة على المهامّ. بالإضافة إلى ذلك، أشار المعلمون إلى استخدامهم لإستراتيجيات تدريس تفاعلية تشمل لعب الأدوار، والمناقشات والحوارات الجماعية

بين الطلبة. وذكر بعضهم أن اختيار الطريقة يتحدد بحسب سياق الدرس وطبيعة الطلبة. وعلى الرغم من هذا التنوع في توظيف طرق وإستراتيجيات التدريس، إلا أن ذلك لم ينعكس بشكل إيجابي على رضا الطلبة. فقد أظهرت نتائج تحليل الارتباط المتسلسل الثنائي (The biserial correlation) عدم وجود علاقة ارتباط وثيقة أو ذات دلالة إحصائية بين رضا الطلبة عن العملية التعليمية وفاعليتها والتنويع بين طرق التدريس لدى المعلمين. فقد أظهرت العلاقة بين إستراتيجية لعب الأدوار، على سبيل المثال، ورضا الطلبة قيمة ارتباط سلبية (r_{pb} = -0.177, p =0.050)؛ مما يشير إلى أن بعض الإستراتيجيات التفاعلية قد لا تتماشى مع تفضيلات الطلبة، وهو ما يؤثر سلباً في مستويات رضاهم.

وأما عن توظيف التقنية في التدريس، فقد أوضح المعلمون أنها حاضرة بشكل كبير جدًا في جوانب عديدة داخل الفصل الدراسي وخارجه. وأشاروا إلى أن العروض التقديمية تعد وسيلة أساسية لعرض الدروس، كما تُدار الدروس عبر أنظمة التعلم المتعددة. وأوضحوا أن استخدام التقنية لا يقتصر على دروس اللغة العربية فحسب، بل في جميع المواد التي تقدمها البرامج، لا سيما تلك المرتبطة بالدين والثقافة العربية والإسلامية.

وبشأن تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المقدم في برامجهم، يرى معظم المعلمين المشاركين أن المحتوى الحالي مناسب لتغطية أساسيات اللغة العربية ومهاراتها، لكنه يتطلب تطويرًا كبيرًا ليتناسب مع جميع المستويات الدراسية، والمدة الزمنية المقررة لإنهائه. وكانت هذه التصورات أكثر وضوحا في إجابات المعلمين المنتمين إلى المراكز الإسلامية، فيما أبدى بعض المعلمين في المؤسسات الجامعية رضاهم إلى حد كبير عن المناهج والمحتوى التعليمي المقدم، مع تأكيدهم ضرورة التطوير المستمر للمناهج لتحقيق جودة تعليم تتماشى مع تطلعات الطلبة.

وتحدث المعلمون عن عدد من التحديات التي تواجههم في برامج اللغة العربية، وكان من أبرزها قصر المدة الزمنية المخصصة لتدريس كامل المحتوى. وبيّنوا أن هذا القيد يدفعهم أحيانا إلى تجاوز بعض تجاوز بعض الوحدات الدراسية أو عدم تخصيص الوقت الكافي لتدريسها.؛ مما قد يؤثر سلبًا على مستوى تعلم الطلبة. كما أشاروا إلى ضعف دافعية الطلبة نحو تعلم العربية، وغياب البيئة المناسبة التي تشجعهم على ممارسة اللغة، سواء في المنزل أو خارجه، وهو ما يؤدي إلى تقصير بعض الطلبة في الالتزام بما يُكلفون به من واجبات وأنشطة خارج الصف. بالإضافة إلى ذلك، أشار بعض المعلمين، لا سيما العاملين في المراكز الإسلامية، إلى نقص في بعض الموارد التعليمية؛ مما يؤدي إلى إضعاف جودة العملية التعليمية.

وللتغلب على هذه التحديات، قدم المعلمون عددًا من المقترحات لتحسين مستوى تعليم العربية

في المملكة المتحدة وتعزيز التواصل بين معلميها، وقد تنوعت هذه المقترحات وفقا لنوع البرامج والمؤسسات التي ينتسبون إليها. فقد أشار المعلمون في المراكز الإسلامية إلى ضرورة تعزيز التعاون والحوار بين المراكز الإسلامية بشأن البرامج والمناهج الدراسية المقررة. وأوصوا بعقد لقاءات دورية لتبادل الخبرات وتحسين مستوى تدريس اللغة العربية. كما اقترحوا التعاون مع المؤسسات الخارجية، لا سيما المؤسسات المعنيّة بتدريس العربية لغة ثانية في البلاد العربية، للإفادة من خبرات المختصين والمناهج المقررة فيها. أما المعلمون العاملون في برامج المؤسسات الجامعية، فقد اقترحوا إبرام الاتفاقيات مع المؤسسات الخارجية لدعم برامج التبادل الطلابي، إضافة إلى توفير فرص لطلبة اللغة العربية في المملكة المتحدة للمشاركة في برامج الانغماس اللغوي. كما أوصوا بإيفاد المعلمين للاطلاع على البرامج المماثلة في المؤسسات المختصة في البلاد العربية والإفادة من خبراتها في تطوير البرامج التعليمية.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم العربية في المملكة المتحدة، أكد مديرو المؤسسات المستهدفة وجود مجموعة من التحديات التي تعوق قدرتهم على تطوير برامج تعليم اللغة العربية في مؤسساتهم. وذكر أكثرهم أن التحدي الأكبر يتمثل في الموارد المالية، وأفادوا أن الموارد الحالية قد تكون كافية لتسيير البرامج القائمة، لكنها تظل غير كافية لدعم جهود التطوير أو توسيع نطاق الأنشطة المصاحبة لتدريس اللغة العربية. وأشار المديرون إلى أن نقص الموارد المالية يحول دون استقطاب المعلمين المتميزين، وتحفيز الطلبة على المشاركة في الأنشطة الثقافية، والبرامج الإضافية المرتبطة بتدريس اللغة العربية. وأفاد بعضهم أن قلة الموارد دفعتهم إلى تقليص عدد من البرامج التي كانت متاحة سابقا؛ كبرامج الخط العربي، والفنون، والأنشطة الثقافية الأخرى. وأكد بعض المديرين أن تزويد برامجهم بتقنيات التعليم المعاصرة يستلزم موارد مادية كبيرة، لكن قلة الموارد تمنعهم من تحقيق ذلك، وهذا ما يحدّ في نظرهم من تميز البرامج وجودة مخرجاتها.

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 ٤٥,٤٥٪ من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة من برامجهم تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪ من الطلبة، فيما يفيد ١٨,١٨٪ من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة تقل عن ٥٪، في حين يفيد ٩,٠٩٪ منهم أنها تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، وذكر ٢٧,٢٧٪ أنهم لا يملكون بيانات مؤكدة عن نسب تسرب الطلبة. وعزا معظم المديرين أسباب التسرب إلى عوامل شخصية أو مالية، أو لضعف الاهتمام بتعلم اللغة العربية لدى البعض؛ مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم بها. كما أشار البعض إلى أن الصعوبات التعليمية تعد أحد العوامل المؤثرة في التسرب. ولم تظهر

النتائج أن ثمة علاقة بين معدلات التسرب ونوع المؤسسة. فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي أن تأثير نوع المؤسسة غير دال إحصائيا، سواء بالنسبة للجامعات(coefficient =-1.132, p = 0.561)، أو مراكز اللغة (coefficient =-0.565, p = 0.638). غير أن النتائج تشير إلى أن تسرب الدارسين يرتبط بعوامل أخرى مستقلة عن نوع المؤسسة. فوفقًا لقيمة مربع إيتا (Eta-Square)، أظهرت النتائج أن ثمة علاقة قوية وبارزة إحصائيًا بين تسرب الدارسين -على سبيل المثال- ونوع الشهادات التي يمنحها البرنامج بعد انتهاء الدراسية ($\eta^2 = 0.667$)؛ إذ يظهر أن التسرب يبرز لدى المؤسسات التي تمنح شهادات إتمام فحسب لخريجيها. وكذلك وُجدت علاقة – غير أنها طفيفة- بين مدة البرنامج ومعدلات تسرب الدارسين ($\eta^2 = 0.469$). مما يشير إلى أن هيكل البرنامج قد يؤثر في الاحتفاظ بالطلبة أكثر من نوع المؤسسة.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر ٤٥,٤٥٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة لما بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الخريجين، فيما يقدّرها ١٨,١٨٪ من المديرين بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الخريجين، ويقدّرها ١٨,١٨٪ آخرون بنسبة تتراوح بين ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ من الخريجين، في حين يقدّر ١٨,١٨٪ آخرون أن فرص التوظيف المتاحة للخريجين تتراوح بين ٣٠٪ إلى ٥٠٪ منهم. وقد أظهرت نتائج الانحدار اللوجستي الترتيبي أن نوع المؤسسة لم يكن له تأثير كبير على فرص التوظيف بعد التخرج. فقد جاءت القيم الخاصة بالجامعات (coefficient =37.546, p = 0.989)، ومراكز اللغة (coefficient =0.916, p = 0.577) غير دالة إحصائيا. وعلى الرغم من ذلك، فقد أظهرت قيمة مربع إيتا (Eta-Square) علاقة قوية ($\eta^2 = 0.737$) بين نوع المؤسسة وفرص التوظيف بعد التخرج؛ مما يشير إلى أنه، بالرغم من عدم تحقيق الدلالة الإحصائية، فقد يلعب نوع المؤسسة دوراً مهما في فرص التوظيف للخريجين من برامج اللغة العربية.

ومن جانب آخر، قدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات الهادفة إلى تطوير برامج تعليم اللغة العربية في مؤسساتهم. وأشار مديرو المراكز الإسلامية إلى ضرورة تعزيز التعاون مع المؤسسات الداخلية، لا سيما الجامعات، ومع الجهات الخارجية المتخصصة، لتنظيم برامج تطوير مهني لمعلمي اللغة العربية. وبينوا كذلك أن بعض المعلمين غير متخصصين أو غير مؤهلين بدرجة كافية لتدريس اللغة العربية لغة أجنبية، إلا أن ما يميزهم هو أن اللغة العربية هي لغتهم الأولى. كما أكد المديرون على ضرورة تطوير المناهج الحالية وتوحيدها لتلبي احتياجات الطلبة المعرفية والثقافية والعمرية. ومن بين المقترحات المقدمة، دعوتهم إلى إقامة مخيمات صيفية؛ لتكون بمثابة برامج انغماس لغوي، سواء داخل الدولة أو في بعض البلدان العربية. واقترحوا كذلك العمل على خلق طرق لتوفير الدعم المادي لمؤسساتهم لتحسين جودة البرامج والكفاءة

اللغوية للطلبة. وأفاد بعض المديرين أن الطلبة من أبناء المهجر أصبحوا يمثلون نسبة كبيرة في برامجهم، وهذا يتطلب وضع إستراتيجية شاملة للبرامج التي يلتحقون بها بما يتناسب مع أهدافهم واحتياجاتهم التعليمية.

واستنادا إلى النتائج السابقة، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة. ومن بين أبرز هذه التوصيات ضرورة إجراء تقويم إستراتيجيات وطرق التدريس التي يوظفها المعلمون، بهدف الوصول إلى إستراتيجيات أكثر كفاءة وفاعلية لتعزيز تفاعل الطلبة وانخراطهم في العمليات التعليمية، ويمكن تحقيق ذلك من خلال جمع ملاحظات الطلبة حول طرق التدريس الحالية، وتجربة طرق جديدة تُعنى بتحقيق الأهداف التعليمية وتعزيز الكفاءة اللغوية لدى الطلبة. إضافة إلى ذلك، هناك حاجة ماسة إلى مراجعة سياسات المؤسسات المتعلقة بحقوق وواجبات المعلمين، لضمان توزيع أعباء العمل بشكل منصف بالإضافة إلى تقديم دعم مهني ومادي للمعلمين، مثل تحسين الأجور، وزيادة الموارد التعليمية المتاحة لهم، وتوفير فرص تطوير مهني مستمرة تعزز كفاءتهم في تعليم اللغة العربية. تعتبر هذه الإجراءات ضرورية أيضًا لتقليل معدلات التسرب الوظيفي وتحسين البيئة التعليمية للارتقاء بجودة برامج تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة.

الخاتمـــة

قارة أوروبا

تقرير حالة تعليم اللغة العربية

لغـــــة ثانيـــة حـــول العالـــم

الخاتمة: ملخص حالة تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً في قارة أوروبا

أبرز تقريرُ حالة تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً في قارة أوروبا مجموعةً من الممارسات المؤسسية والدوافع والتحديات المرتبطة بها. ففي البلدان السبعة التي شملتها الدراسة (المملكة المتحدة، ألمانيا، إيطاليا، النمسا، بلجيكا، روسيا، والبوسنة والهرسك)، تُدرَّس اللغة العربية في سياقات مختلفة ومتعددة؛ تشمل: الجامعات، ومعاهد اللُّغة المتخصِّصة، والمدارس، والمراكز الإسلامية. وعلى الرغم من وجود تقاطعات واضحة بين هذه السياقات، فقد كشفت الدراسة عن اختلافات بين بعض المؤسسات داخل الدولة نفسها، وبين الدول المختلفة؛ إلا أن تعليم اللغة العربية في قارة أوروبا -حسب الدول المستهدفة- يتماثل في كثير من جوانبه المتعلقة بالمؤسسات، والدارسين، والمعلمين.

ففي سياق الجامعات، يبرز الدارسون الذين يلتحقون بمؤسسات تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، وهو الدافع الأبرز لدى كثيرٍ من الطلاب. كما تتميز الجامعات عن غيرها بسياسات تعليمية أكثر استقرارًا؛ إذ يغلب لديها اختبارات لتحديد المستوى، ومعلمين أكثر تأهيلًا، كما أن بعضها – وإنْ لم يكن شائعًا - تُقدِّم منحًا دراسية لطلابها؛ وهو ما يُعزِّز جاذبيتها. إضافةً إلى ذلك، تُقدِّم الجامعات شهادات عليا للدارسين. ولذا، فقد أظهرت النتائج أن فرص التوظيف للخريجين منها تكون أكثر احتماليةً مقارنةً بغيرها من المؤسسات الأخرى. أما مراكز اللغة، فتُلبِّي احتياجات الدارسين والمهتمين بالإثراء الشخصي والمهني؛ حيث تُركِّز برامجها على السياقات الثقافية وجوانب التطوير المهني. ولذا، فغالبًا ما يكون هدفُها الأساس التركيزَ على جوانب تعليم العربية لأغراض غير أكاديمية. أما تعليم العربية في المدارس، فيبرز في بعض الدول التي تتيح لأبناء الجاليات العربية والإسلامية مِمَّن يقطنون فيها تعليمًا يتوافق مع خلفياتهم الدينية والثقافية ولا سيما عندما يُشكِّلون نسبةً ظاهرة فيها. وتُدرَّس اللغة العربية فيها لغةً ثانيةً، وتُقدَّم بوصفها مادة دراسية يدرسها الطلبة منذ التحاقهم بتلك المدارس حتى تخرُّجهم فيها. ولذا، يمكن القول إن دوافع الدارسين فيها تكون غالبًا مدفوعةً بأهداف دينية أو اهتمامات شخصيَّة مرتبطة بخلفيات الدارسين الثقافية والدينية. أما السياق الرابع، فهو سياق المراكز الإسلامية، وهي التي ترتكز دوافع الدارسين فيها – في المقام الأول - على الجوانب الدينية ثم الثقافية لتعلُّم العربية، وتُعَدُّ هذه المؤسسات الأقل من حيث الإمكانيات والموارد في أغلب الجوانب التعليمية؛ ولذا غالبًا ما تكون الدراسة فيها مجانيةً أو منخفضة التكلفة. ومما لوحظ في سياق المراكز الإسلامية وجود دارسين تراثيين في كثير منها، ولا سيما من أبناء المهاجرين من بعض الدول العربية. ورغم خلفياتهم اللغوية، غير أن اللغة العربية لا تزال تُدرَّس بوصفها لغةً ثانيةً. أما الاعتمادات الأكاديمية لمؤسسات تعليم اللغة العربية في

الدول المستهدفة، فقد تراوحت نسبها بشكل كبير؛ إذ تصل في بعض الدول إلى ٧٠٪، في حين تقل إلى ٢٠٪ في دول أخرى. ويبدو أن لسياسات التعليم في قارة أوروبا دورًا كبيرًا في ذلك. غير أنه يمكن القول: إن معظم برامج اللغة العربية في السياقات الجامعية تحظى باعتماد أكاديمي.

وتتقاطع هذه المؤسسات على اختلاف أنواعها في كثير من ممارساتها التعليمية، فتُعَدُّ الإمكانات والوسائل التعليمية -إذا ما استُثنيت المراكز الإسلامية- متشابهةً إلى حدٍّ كبير، فلم يظهر خلال جَمْع البيانات وجود اختلافات كثيرة فيما يتعلق بالبنية التحتية للمؤسسات والإمكانات التي لديها. وغالبًا ما يعتمد تصميم المناهج والمقررات الدراسية على مواد تُعِدُّها المؤسساتُ نفسُها، وإنْ شاعَت بعضُ السلاسل التعليمية المعروفة؛ كسلسلة «العربية بين يديك»، وسلسلة «التكلُّم»، وسلسلة «تعلَّم العربيَّة». ولم تسفر النتائج الإحصائية عن وجود ارتباط وثيق وبارز بين نوع المؤسسات والكتب أو السلاسل التي تعتمدها. ويشير ذلك إلى افتقار أغلب المؤسسات، على اختلاف أنواعها، إلى سياسات تعليمية واضحة مرتبطة بالمناهج والمقررات الدراسية. وفيما يتعلق بطُرق التدريس الشائعة والمستخدمة، فقد جاءت متنوّعةً – حسب نتائج الدراسة- بين تقليدية (وهي الأبرز والأكثر شيوعًا) وأخرى حديثة. وتُظهر نتائج الدراسة أن التدريس عن طريق الترجمة هو الأبرز من بينها، ولعل ذلك مرتبطٌ بالسياسات التواصلية والتعليمية التي تعتمدها غالبية مؤسسات تعليم العربية في أوروبا؛ إذ تعتمد – في معظمها - سياسةً تعليميةً ثنائيةَ اللغة. وعلى الرغم من ذلك، فقد برز لدى المؤسسات الجامعية تنوُّعٌ في طرق التدريس مقارنةً بالمؤسسات الأخرى. وقد كشفت النتائج كذلك عن رضا عام وإيجابي يسود تصورات الدارسين عن المؤسسات التي ينتمون إليها دون فوارق ملحوظة لسياقات دون غيرها. وعلى الرغم من ذلك، فقد كشفت الدراسة عن تحديات وعوائق تواجههم في تعلُّم اللغة العربية، منها: افتقارهم لبيئات مُحفِّزة تُمكِّنهم من ممارسة اللغة العربية بشكل فعَّال، ولا سيما في ظل غياب كبير لبرامج الانغماس اللغوي في معظم المؤسسات. كما لوحظ أن المناهج الدراسية في الغالب لا تفي باحتياجاتهم ولا تُحقِّق كثيرًا من أهدافهم المنشودة، ولا سيما في المهارات الإنتاجية للغة، وتعزيز فهم السياقات الثقافية المرتبطة بها.

ويواجه تعليم العربية في مؤسسات قارة أوروبا تحدياتٍ متعددةً، ومن أبرزها: نقص المعلمين المؤهلين وصعوبة الاحتفاظ بهم. كما أنه برز من خلال مقابلات المعلمين حاجة كثير منهم إلى تطوير مهاراتهم المهنية والوظيفية؛ وهو ما يُعَدُّ أيضًا تحديًا آخر؛ وذلك بسبب نقص الموارد المالية لدى كثير من مديري المؤسسات، ولا سيما في غير السياقات الجامعية، وهو ما يحول دون تطوير كفاءات المعلمين، أو تحسين مستواهم الوظيفي. ومن التحديات الأخرى التي تواجهها المؤسسات:

غياب شراكات فاعلة مع المؤسسات الخارجية ولا سيما فيما يتعلَّق ببرامج الانغماس اللغوي التي ظهرت بوصفها حاجةً مُلحةً لدى كثير منها. إضافةً إلى ذلك، يبدو أن عدم وجود مناهج وسلاسل تعليمية تفي باحتياجات الدارسين على اختلاف فئاتهم وخلفياتهم الثقافية والدينية أدَّى إلى اعتماد كثيرٍ من المؤسسات على مناهج من إعدادها أو استخدام أكثر من سلسلة تعليمية دون خُطط وسياسات تعليمية واضحة في هذا الاتجاه. وعلى الرغم من أن نسبة تسرُّب الدارسين لم تُمثِّل ظاهرةً بارزةً في مؤسسات تعليم اللغة العربية في قارة أوروبا، ولم تكشف النتائج عن ارتباطها بسياقات مؤسسية محددة؛ إلا أن النتائج الإحصائية أظهرت أن ذلك غالبًا ما يكون مرتبطًا بجوانب أخرى، ومن أبرزها: نوع الشهادات التي تمنحها المؤسسات نفسها، فيغلب أن يكون التسرب مرتبطًا بالمؤسسات التي تكتفي بمنح طلابها شهادات إتمام، وهو أمرٌ يشير إلى أن بعض هذه المؤسسات لم تفِ بتلبية أهداف بعض الدارسين لديها.

إنَّ تنوُّع طبيعة متعلمي العربية واختلاف اهتماماتهم؛ من المتعلمين المدفوعين بدوافع دينية وأكاديمية ومهنية، إلى المتعلمين التراثيين الذي أصبحوا يُشكِّلون ظاهرةً بارزةً – يفرض تحديات حقيقة تواجهها تلك المؤسسات لتحقيق أهداف هؤلاء الدارسين؛ وهو الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في تصميم كثير من البرامج وتصميم المناهج الملائمة لهم. كما أن عمل المؤسسات يبدو معتمدًا في غالبها على الجهود الفردية، باستثناء الالتزام ببعض السياسات التعليمية التي تقرُّها الدولة. ولذا، فإن المؤسسات – ولا سيما مراكز اللغة والمراكز الإسلامية- بحاجة ماسَّة إلى تطوير شامل لبرامج تعليم اللغة العربية لديها؛ لمعالجة الفجوات والتحديات التي تواجهها هذه المؤسساتُ والدارسون فيها.

وختامًا، فإن حالة تعليم اللغة العربية في قارة أوروبا تتشكَّل من خلال تفاعل معقد إلى حدٍّ ما بين أنواع المؤسسات، والموارد التعليمية المتاحة لها، ودوافع المتعلمين وأهدافهم. حيث تبرز المراكز الإسلامية في تعليم العربية من خلال التركيز على الجوانب الدينية والثقافية، في حين تنشط مراكز اللغة والجامعات تجاه الاحتياجات الأكاديمية والمهنية. ولذا، فإن ثمة ضرورةً مُلحةً لإعادة النظر في السياسات التعليمية التي تتبناها المؤسسات، وتنشيط دور التعاون والاتفاقات مع المؤسسات الداخلية والخارجية -سواء على مستوى الدعم المادي والإداري أو الجوانب التعليمية؛ وذلك لتعزيز وتطوير تعليم اللغة العربية في قارة أوروبا.

المراجع

قارة أوروبا

تقرير حالة تعليم اللغة العربية

لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

المراجع:

- أبو الهون، عبدالاله والبريشي، يوسف (٢٠٢٣). تعليم اللغة العربية في المهجر :الصعوبات والتحديات: إيطاليا وأمريكا نموذجان. مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية. المجلد السابع،١ ٥١-٦٥.
- أويكانوفيتش، أنور و غراهوفاتس، دنيس (٢٠٢٣). اللغة العربية في صربيا. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- تيكايف، حسين حاجي إبراهيم (٢٠١٩). ملامح نشر اللغة العربية في داغستان (روسيا الاتحادية) وتجربتي معها. في كتاب: كيف نشرت العربية؟ تجارب لأعلام من المختصين الناطقين بغيرها في اسيا وأستراليا وأمريكا. تحرير: ناصر الجبر. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- جميل، يافعة يوسف. (٢٠١٩). تجربتي مع العربية في جامعة بطرسبورج الحكومية. في كتاب: كيف نشرت العربية؟ تجارب لأعلام من المختصين الناطقين بغيرها في اسيا وأستراليا وأمريكا. تحرير: ناصر الجبر. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- الحكومة الاتحادية. (n.d.). الموقع الرسمي للحكومة الألمانية [The official website of the German government]. Retrieved April 22, 2021, from https://www.bundesregierung.de/breg-ar
- رامازاموفا، رزيتا. (٢٠١٩). مع اللغة العربية. في كتاب: كيف نشرت العربية؟ تجارب لأعلام من المختصين الناطقين بغيرها في اسيا وأستراليا وأمريكا. تحرير: ناصر الجبر. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- سوفتيتش، ميرا (٢٠١٩). التجربة الشخصية في نشر المعرفة والخبرة في مجال تدريس اللغة العربية. في كتاب: كيف نشرت العربية؟ تجارب لأعلام من المختصين الناطقين بغيرها في أوروبا وافريقيا. تحرير: بدر بن ناصر الجبر. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية.
- العجيلي، احمد (٢٠١٨). هل أصبح تعليم اللغة العربية في ألمانيا ضرورة؟. Deutsche Welle (DW). Retrieved from: https://p.dw.com/p/٢teHY

- فلوجل، غوستاف. (١٨٦٥). المخطوطات العربية والفارسية والتركية بمكتبة البلاط القيصري في فيينا، النمسا/ غوستاف فلوجل.
- ليبيديف، فلاديمير. (٢٠١٩). لماذا تدرس اللغة العربية في روسيا وكيف تدرس وماذا يدرس منها؟ وماهي تجربتي؟ في كتاب: كيف نشرت العربية؟ تجارب لأعلام من المختصين الناطقين بغيرها في اسيا وأستراليا وامريكا. تحرير: ناصر الجبر. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- المستودع الدعوي الرقمي (٢٠٢٤). المسلمون في روسيا.
- الناصر، وليد (٢٠١٣). لماذا يقبل الطلبة الألمان على تعلم العربية رغم صعوبتها؟Deutsche Welle (DW). Retrieved from: https://p.dw.com/p/19gBh
- مرصد الازهر (٢٠٢٢) وحدة الرصد باللغة الإيطالية /https://www.azhar.eg/observer .details/ArtMID/1142/ArticleID/60484
- مول، مارك فان (٢٠١٥). تجربة تعليم اللغة العربية في بلجيكا: عرض وتقويم. من: تجارب تعليم اللغة العربية في أوروبا: عرض وتقويم. تحرير: بدر بن ناصر الجبر. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية.
- ميكولسكي،ديمتري. (٢٠١٩). قصة حبي مع اللغة العربية. في كتاب: كيف نشرت العربية؟ تجارب لأعلام من المختصين الناطقين بغيرها في اسيا وأستراليا وأمريكا. تحرير: ناصر الجبر. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- نصار، أحمد (٢٠٢٤). حديث النمسا (كلمة طيبة): اللغة العربية في المهجر ثقافة أم هوية!؟. النمسا ميديا (Infograt). حوار على قناة اليوتيوب. https://www.youtube.com/live/ uxRvH-In2yw?si=b6ZONWYxaBPvUEma
- هلال, رضا. (٢٠٢١). السياسة الروسية الجديدة في المنطقة العربية: دراسة في أدوات القوة الناعمة وفعاليتها. مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية .١٦٥-٢٠(٣).
- Abid, L. J. (2006). Muslims in Austria: Integration through participation in Austrian society. Journal of Muslim minority affairs, 26(2), 263278-.

- Ammon, U., & Mattheier, K. J. (Eds.). (1994). Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society. Berlin, Germany: Walter de Gruyter.
- Abramova, I., Ananyina, A., & Shishmolina, E. (2013). Challenges in Teaching Russian Students to Speak English. American Journal of Educational Research, 1(3), 99103-.
- Al Ammari, M. S., Sabitova, S. U., & Al-Hannash, M. (2019). Destination and essence of Arabic studies in Russia. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, (22), 10391052-.
- Akbarov, A. (2018). Socio-Cultural Factors Involved in the Foreign Language Teaching Policy: Case Study of Bosnia and Herzegovina. Bulletin of LN Gumilyov Eurasian National University. PHILOLOGY Series, 124(3), 816-.
- Alibašić, A. (2014). Bosnia and Herzegovina. The Oxford Handbook of European Islam, 429474-.
- Bose, S. (2002). Bosnia after Dayton: Nationalist partition and international intervention. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bešić, E., Gasteiger-Klicpera, B., Buchart, C., Hafner, J., & Stefitz, E. (2020). Refugee students› perspectives on inclusive and exclusive school experiences in Austria. International Journal of Psychology, 55(5), 723731-.
- Bischof, G., & Pelinka, A. (Eds.). (2008). Contemporary Austrian studies. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- British Council. (2015). Arabic language and culture in the UK. Retrieved from https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/arabic_language_and_culturereport.pdf.
- British Council. (2015). Why Arabic should be taught in UK schools. Retrieved from https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/why-arabic-should-be-taught-

uk-schools.

- Blommaert, J. (2011). The long language-ideological debate in Belgium. Journal of Multicultural Discourses, 6(3), 241256-.
- Calamaio, M., & Di Stasi, L. (2023, January 30). Why second-generation Chinese migrants in Italy don›t want citizenship. Euronews. https://www.euronews.com/my-europe/202330/01//why-second-generation-chinese-migrants-in-italy-eschew-citizenship
- Central Intelligence Agency. (2021, April 13). The world factbook: Italy. Retrieved from https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/italy/
- Ciasca, R. (1952). A Center For Italian-Arab Cultural Relations Within The Institute For The Orient. Oriente moderno , 32 (3103-97 ,(4/.
- Council of Europe. (2016). Language education policy profile Austria. https://rm.coe.int/language-education-policy-profile-austria/16807b3b9d.
- Central Intelligence Agency. (2023). The world factbook: Russia. Retrieved from https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/russia/
- Chobanova, H. (2017). The pedagogy of Arabic grammar. In Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century, Volume II (pp.344357-). Routledge.
- Central Intelligence Agency. (2021, April 13). The world factbook: United Kingdom. Retrieved from https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/united-kingdom/
- Colley, L. (2009). Britons: Forging the nation 17071837-. New Haven, CT: Yale University Press.
- Donia, R. J. (2006). Sarajevo: A biography. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

- Džanić, N., & Hadžiahmetović, J. (2016). Language policy and planning in Bosnia and Herzegovina. Language Problems and Language Planning, 40(1), 123-.
- De Mauro, T. (2000). Storia linguistica dell'Italia unita. Bari, Italy: Laterza.
- Duggan, C. (2014). A concise history of Italy. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dickins, J. & J. C. E. Watson (2006) "Arabic Teaching in Britain and Ireland" in K. M. Wahba, Z. A. Taha & L. England (eds.), Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 107114-.
- Dickins, J., & Watson, J. C. (2013). Arabic teaching in Britain and Ireland. In Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century (pp. 107-114). Routledge.
- Dassetto, F., & Bastenier, A. (Eds.). (2015). Islam in Belgium: The state of the debate. Louvain-la-Neuve, Belgium: Presses universitaires de Louvain.
- De Raedt, T. (2004). Muslims in Belgium: a case study of emerging identities. Journal of Muslim Minority Affairs, 24(1), 930-.
- 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.
- Ellis, E., Gogolin, I., & Clyne, M. (2010). The Janus face of monolingualism: A comparison of German and Australian language education policies. Current issues in language planning, 11(4), 439460-.
- Elmaz, O. (2020). Quranic studies made in Austria: approaching quantitative Arabic linguistics. Journal of College of Sharia and Islamic Studies.
- Eurostat, (2023). Country Report, Austria. European Commission Directorate-General for Economic and Financial Affairs. https://economy-finance.ec.europa.eu/ecfin-publications_en

- Fuchs-Rechlin, K. (2019). Secondary analyzes of the official statistics microcensus. Research data for child and youth welfare: Qualitative and quantitative secondary analyzes , 279298-.
- Fitzmaurice, J. (1996). The politics of Belgium: A unique federalism. Boulder, CO: Westview Press.
- Forlot, G., & Lucchini, S. (2019). Heritage & Family Languages in French-speaking Belgium: Issues of Legitimacy and Integration.
- Galijaš, A. (2023). Is Bosnia and Herzegovina a new hotspot on the Balkan route?. In Migration, EU Integration and the Balkan Route (pp. 93112-). Routledge.
- Giomi, F. (2021). Making Muslim Women European: Voluntary Associations, Gender, and Islam in Post-Ottoman Bosnia and Yugoslavia (1878–1941).
- Girard, A. (2017). Teaching and Learning Arabic in Early Modern Rome: Shaping a Missionary Language. In The teaching and learning of Arabic in Early Modern Europe (pp. 189212-). Brill.
- Guerini, F. (2011). Language policy and ideology in Italy. In P. Stevenson & J. Carl (Eds.), Language and social change in Europe: The linguistic Europeanization of the world (pp. 97112-). Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Gaiser, L. (2021). Negotiating family language policy: The interplay of Arabic and English in Manchester, UK. Elia: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada, 21, 81-106. https://doi.org/10.12795/elia.2021.i21.04.
- Gaiser, L. (2023). "That's not Arabic, ya ḥabībi, it's Libyan!": Negotiating language boundaries, hierarchies, and policies in Arabic supplementary schools. Journal of Arabic Sociolinguistics, 1(2), 182205-.
- Gruber, A., & Hopwood, O. (2022). Foreign language education policies at secondary school level in England and Germany: an international comparison. The Language Learning Journal, 50(2), 249261-.

- Hu, B. (2010). The challenges of Chinese: A preliminary study of UK learners› perceptions of difficulty. Language Learning Journal, 38(1), 99118-.
- Imamovic, A., & Delibegovic-Dzanic, N. (2016). The status of English in Bosnia and Herzegovina: Past and present. The Status of English in Bosnia and Herzegovina, 164, 9.
- Infograt (2013) أطلاق عريضة لإدراج اللغة العربية في اختبار رخصة القيادة في النمسا. https://www.infograt.com/202302//blog-post_3.html
- Jones, E. (2016). Italy. In R. Eccleshall, A. Finlayson, & M. Kenny (Eds.), The Oxford handbook of British politics (pp. 2340-). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Junge, C. (2019). Touching Language! Postcolonial Knowledge Production, Language Practice and Arabic Studies in Germany. Middle East-Topics & Arguments, 13, 2229-.
- Javier, P. H. F., & Elena, G. P. M. (2021). Foreign and bilingual language education in the UK and Spain: A study of similarities and differences. Journal of Language and Education, 7(2 (26)), 243255-.
- Krouglov, A. (2021). Language planning and policies in Russia through a historical perspective. Current Issues in Language Planning, 23(4), 412–434.
- Kalati, AK (2005). History of Arabic Teaching in Italy (Part I: Rome and Naples). Annals of the Faculty of Foreign Languages and Literatures of the University of Sassari , 3 (2003 publ. 2005), 299330-.
- Karic, E. (2003). The Arabic cultural influence on the Balkans: An outline. American Journal of Islam and Society, 20(1), 107120-. Retrieved from https://www.ajis.org/index.php/ajiss/article/view/104
- Katzenstein, P. J. (1984). Corporatism and change: Austria, Switzerland, and the politics of industry. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- König, W., & Oomen-Welke, I. (Eds.). (2001). Germanic standardizations: Past to

present. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company.

- Kramer, H. (2016). Austrian foreign policy 19952015-. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 45(2), 4957-.
- Ljuca, D., & Busch, B. (2012). Arabic as a minority language in Bosnia and Herzegovina. In J. Owens (Ed.), The Oxford handbook of Arabic linguistics (pp. 488-507). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lepschy, A. L., & Lepschy, G. (2013). The Italian language today. Routledge.
- Lohlker, R. (2013). Arabic and Islam in Germany. In J. Owens & A. Zirker (Eds.), The Oxford handbook of Arabic linguistics (pp. 519536-). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lewis, M. P., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Eds.). (2020). Ethnologue: Languages of the world (23rd ed.). Dallas, TX: SIL International. Retrieved from https://www.ethnologue.com/country/GB/languages
- Mattes, A., & Rosenberger, S. (2014). Islam and Muslims in Austria. In M. Foroutan (Ed.), After integration: Islam, conviviality and contentious politics in Europe (pp. 129152-). Wiesbaden, Germany: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Magomedov, M. (2018). تعلم اللغة العربية بين جامعة روسيا وجامعة أندونيسيا (Doctoral dissertation, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim).
- Mitchell, R., & Myles, F. (2019). Learning French in the UK setting: Policy, classroom engagement and attainable learning outcomes. Apples Journal of Applied Language Studies, 13(1), 6993-.
- Morgan, K. O. (2016). United Kingdom. In R. Eccleshall, A. Finlayson, & M. Kenny (Eds.), The Oxford handbook of British politics (pp. 322-). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Paciaroni, T., & Zago, A. (2018). Arabic in Italy: Linguistic landscape, media, and language teaching. In S. Mustafa (Ed.), Arabic across borders: Transnational

language communities and identities (pp. 125144-). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

- Paciaroni, T., & Zago, A. (2018). Arabic in Italy: Linguistic landscape, media, and language teaching. In S. Mustafa (Ed.), Arabic across borders: Transnational language communities and identities (pp. 125144-). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Pew Research Center. (2017). The Growth of Germany's Muslim Population. Retrieved from https://www.pewresearch.org/religion/201729/11//the-growth-of-germanys-muslim-population-2/ https://www.pewforum.org/essay/muslims-in-germany/
- Pew Research Center. (2017). The Growth of Germany's Muslim Population Retrieved from https://www.pewresearch.org/religion/201729/11//the-growth-of-germanys-muslim-population-2/ https://www.pewforum.org/essay/muslims-in-germany/
- perspective. Current Issues in Language Planning, 23(4), 412434-.
- Pew Research Center. (2017). Religious Belief and National Belonging in Centraland Eastern Europe.
- Polskaya, S. (2018). Barriers to learning English in Russia. Why do Russians fail to learn English?. In EDULEARN18 Proceedings (pp. 771776-). IATED.
- Robinson-Jones, C., Thomas, K., Antonič, N. Z., & Zorman, A. (2023). Italian: The Italian language in education in Slovenia.
- Rathkolb, O. (2010). The paradoxical republic: Austria 19452005-. New York, NY: Berghahn Books.
- Ramezanzadeh, A. M. (2021). Motivation and Multiglossia: Exploring the Learning of Arabic in UK schools (Doctoral dissertation, University of Oxford).
- Rhodes, C. (2019, May 3). Muslims in the UK. House of Commons Library. Retrieved

fromhttps://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/sn07167/

- Salhab, M. (2025). A Comparison of the Impact of Cultural Expectations and Linguistic discrimination on EFL Learning Anxiety between Arabs and Bosnians in Bosnia and Herzegovina. MAP Education and Humanities, 5, 1527-.
- Schweickard, W. (2017). Italian and Arabic. Lexicographica, 33, 121184-. https://doi.org/10.1515/lexi-20170006-
- Statista. (2023). Italy: High school students learning foreign languages 2019, bylanguage. https://www.statista.com/statistics/1080527/high-school-students-learning-foreign-languages-in-italy/
- Smit, U., & Schwarz, M. (2019). English in Austria: Policies and practices. English in the German-speaking world, 25, 294314-.
- Suleiman, Y. (Ed.). (2013). Arabic in the fray: Language ideology and cultural politics. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Soliman, R., & Khalil, S. (2022). The teaching of Arabic as a community language in the UK. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 112-.
- Toal, G., & Dahlman, C. T. (2011). Bosnia remade: Ethnic cleansing and its reversal. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ter-Minasova, S. G. (2005). Traditions and innovations: English language teaching in Russia. World Englishes, 24(4), 445454-.
- Torrekens, C., & Jacobs, D. (2016). Muslims' religiosity and views on religion in six Western European countries: Does national context matter? Journal of Ethnic and Migration Studies, 42(2), 325340-.
- Versteegh, K. (2013). History of Arabic language teaching. In Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century (pp. 312-). Routledge.
- Van Mol, M. (2014). Arabic receptive language teaching: A new CALL approach. In Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century (pp.

305314-). Routledge.

- Wiese, H. (2013). The languages of Germany. In P. Auer & J. E. Schmidt (Eds.), The languages of Germany (pp. 118-). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wiese, H. (2013). The languages of Germany. In P. Auer & J. E. Schmidt (Eds.), The languages of Germany (pp. 118-). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- World Atlas. (2021, January 21). What languages are spoken in Germany? World Atlas. https://www.worldatlas.com/articles/what-languages-are-spoken-in-germany.html
- World Atlas. (2021, January 21). What languages are spoken in Germany? World Atlas. https://www.worldatlas.com/articles/what-languages-are-spoken-in-germany.html
- World Bank. (2023). Russia. Retrieved from.
- Witlox, F., & Verhetsel, A. (Eds.). (2016). Belgium in a globalized world. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Žíla, O. (2022). "ARABIC" ILIDŽA: THE ONLY "MULTICULTURAL"QUARTER OF SARAJEVO? IMS. https://ims.fsv.cuni.cz/arabic-ilidza-only-multicultural-quarter-sarajevo
- Zinner, F. (2020.). Arabischunterricht in Deutschland - Hoher Bedarf, zu wenig Lehrkräfte [Arabic lessons in Germany - High demand, too few teachers]. Retrieved from https://www.deutschlandfunk.de/arabischunterricht-in-deutschland-hoher-bedarf-zu-wenig-100.html.

شكر وتقدير

يتقدَّم مَجْمَع الملك سلمان العالمي للُّغة العربية بوافر الشكر والتقدير لِكُلِّ مَن أسهم في إنجاز هذا التقرير من خُبراء وباحثين وجامعي بيانات ومحكمين ومراجعين ومحللي بيانات وفنيين ، إذ قدَّموا فيه أعمالاً قيِّمة ومتنوعةً طوال فترة إعداده، فلهم خالصُ الشكر والتقدير، ويخصُّ بالشكر:

د. أحمد بن علي الأخشمي.
د. أحمد الحقباني.
أ. أسيل السيف.
أ. إلهام بنت دالش العنزي.
أ. أميرة بنت حمود السبيعي.
أ. أنور إسماعيل فلاته.
أ.د. أوريل بحر الدين.
د. بدر بن ناصر الجبر.
أ. جمال الشريف.
د. حاتم مسعودي.
د. حسب الله مهدي فضله.
د. حمد بن عبدالعزيز الحمود.
أ.د. خالد بن سليمان القوسي.
د. خليل أبو سل.
أ. سجاد الله بن يحيى هوساوي.
د. سعد المغامسي.
أ. سعود الحربي.
أ. سوزان الغامدي.
أ. عبدالإله ولد حرمه.
د. عبدالرحمن السليمان.
د. عبدالله الصبحي.
د. عبدالله العمري.
د. عماد بن عبدالله الأنصاري.
أ. غدي معتوق.
د. فيصل بن حمد الحربي.
د. فاطمة سعيد.
د. محمد لطفي الزليطني.
أ.د. محمود بن عبدالله المحمود.
د. منصور ميغري.
د. نايف العمري.
د. نجلاء بنت عبدالرحمن الزامل.
أ. نهال بنت علي القحطاني.

فريق جمع البيانات في قارة أوروبا

أ. إبراهيم عز الدين.
أ. أحمد زيدان.
د. إليسا فريرو.
أ. أماني العتيبي.
أ. آمنة شيهوفتش.
أ. إيمان الخطابي.
د. إيمان المامي.
د. حسين الخزرجي.
د. ربى خمام.
أ. سوزان رستم.
د. طاهر معاذ.
د. عبد الفتاح سلامة.
أ. علي الجريري.
أ. غفران العبد الله.
أ. محمد العواد.
أ. محمد عوض.
أ. نورة العتيبي.
أ. يحيى عالم.
أ. يوسف علي

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الألف بائي).

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العـــالم

قارة أوروبا

9 786038 498408