مشكلات الدارسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر "دراسة ميدانية"

إعداد

د/ أيسم سعد محمدي محمود
أستاذ مساعد بقسم أصول التربية
كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة

مستخلص الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى استكشاف المشكلات التي تواجه الدارسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر، مع وضع رؤية تربوية مقترحة لمواجهة مشكلات الدارسين الأجانب بمركزي الشيخ زايد، ولسان العرب كنموذجين لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، والذي تم توظيفه في رصد مشكلات الدارسين الأجانب من خلال إعداد استبانة إلكترونية موجهة لعينة من الدارسين الأجانب بمركزي الشيخ زايد ولسان العرب.

وبلغت عينة الدراسة (٢٤٧) دارسًا ودارسة، بواقع ٧٪ من المجتمع الأصلي بمركز الشيخ زايد، كما بلغت عينة الدراسة (٦٦) دارساً ودارسة، بواقع ١٣٪ من المجتمع الأصلي بمركز لسان العرب.

وخلصت الدراسة فيما يتعلق بآراء أفراد العينة من الدارسين الأجانب الملتحقين بمركز الشيخ زايد حول المشكلات التي تواجههم: إلى أن أكثر المشكلات التي تواجههم على الترتيب: هي المشكلات التنظيمية والإدارية ، يليها المشكلات المتعلقة بالمبانى والتجهيزات والمرافق الخاصة، يليها المشكلات المتعلقة بالدارسين ، يليها المشكلات المتعلقة بالبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية ، وفى المرتبة الأخيرة تأتى المشكلات المتعلقة بالهيئة التدريسية. كما خلصت الدراسة إلى أن درجة موافقة أفراد العينة من الدارسين الأجانب بمركز الشيخ زايد على توافر المشكلات التى تواجه الدارسين الأجانب بمركز الشيخ زايد فى الاستبانة ككل كانت بدرجة ضعيفة، حيث بلغ الوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الاستبانة ككل(**47.36**).

أما فيما يتعلق بآراء أفراد العينة من الدارسين الأجانب الملتحقين بمركز لسان العرب حول المشكلات التي تواجههم: فإن أكثر المشكلات التى تواجه الدارسين الأجانب بمركز لسان العرب هي المشكلات التنظيمية والإدارية ، يليها المشكلات المتعلقة بالبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية، يليها المشكلات المتعلقة بالمبانى والتجهيزات والمرافق الخاصة، يليها المشكلات المتعلقة بالدارسين ، وفى المرتبة الأخيرة تأتى المشكلات المتعلقة بالهيئة التدريسية. كما خلصت الدراسة إلى أن درجة موافقة أفراد العينة من الدارسين الأجانب بمركز لسان العرب على توافر المشكلات التى تواجه الدارسين الأجانب بمركز لسان العرب فى الاستبانة ككل كانت

بدرجة متوسطة، حيث بلغ الوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الاستبانة ككل(62.82).

وفيما يتعلق بالنتائج الخاصة بالفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات الدارسين الأجانب في كل من مركزي الشيخ زايد، لسان العرب، فقد وجدت فروق دالة إحصائيا في الاستجابة على استبيان المشكلات وجميع محاوره لصالح مركز لسان العرب كنموذج للمراكز الخاصة المعنية بتعليم اللغة العربية للدارسين الأجانب حيث يعاني الدارسون الأجانب من وجود مشكلات أكثر من المشكلات القائمة بمركز الشيخ زايد كنموذج للمراكز الحكومية المعنية بتعليم اللغة العربية للدارسين الأجانب ، ويتضح ذلك من خلال متوسطات الرتب.

الكلمات المفتاحية: متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها – الدارسون الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

Problems of foreign students in centers for teaching Arabic to non-native speakers in Egypt, "A field study"

Dr. Aysam Saad Mohamady Mahmoud

Assistant Professor in foundations of education
Faculty of Graduate Studies for Education Cairo University

Abstract:

The current study sought to explore the problems facing foreign students in centers of teaching Arabic to non-native speakers in Egypt, with a proposed educational vision to confront the problems of foreign students in Sheikh Zayed centers and Lisan Al Arab as two models for centers of teaching Arabic to non-native speakers in Egypt. The study relied on the descriptive approach. Which was employed in monitoring the problems of foreign students by preparing an electronic questionnaire addressed to a sample of foreign students at the Sheikh Zayed and Lisan Al Arab Centers.

The sample of the study amounted to 247 male and female students, 7% from the original community in the Sheikh Zayed Center, and the study sample amounted to (66) male and female students, at a rate of 13% from the original community in the Lisan Al Arab Center.

The study concluded with regard to the opinions of the sample members of the foreign students enrolled at the Sheikh Zayed Center on the problems they face: that the most problems they face, in order: are organizational and administrative problems, followed by problems related to buildings, equipment and special facilities, followed by problems related to students, followed by problems related to programs academic and educational activities, and in the last place come the problems related to the teaching staff. The study also concluded that the degree of approval of the sample members of the foreign students at the Sheikh Zayed Center on the availability of the problems facing the foreign students at the Sheikh Zayed Center in the questionnaire as a whole was a weak degree, as the relative weight of the responses of the study sample members about the questionnaire as a whole was (47.36).

As for the opinions of the sample members of the foreign students enrolled in the Lisan Al Arab Center on the problems they face: the most

problems facing the foreign students at the Lisan Al Arab Center are the organizational and administrative problems, followed by the problems related to study programs and educational activities, followed by the problems related to buildings, equipment and special facilities, followed by Problems related to students, and in the last place are problems related to the teaching staff. The study also concluded that the degree of approval of the sample members of the foreign students at the Lisan Al Arab Center on the availability of the problems facing the foreign students at the Lisan Al Arab Center in the questionnaire as a whole was at a medium degree, as the relative weight of the responses of the study sample members about the questionnaire as a whole was (62.82).

With regard to the results of the statistically significant differences between the responses of foreign students in each of the Sheikh Zayed and Lisan Al Arab centers, statistically significant differences were found in the response to the problem questionnaire and all of its interlocutors in favor of the Lisan Al Arab Center as a model for the private centers concerned with teaching Arabic to foreign students, where students suffer Foreigners find that there are more problems than the existing problems in the Sheikh Zayed Center as a model for government centers concerned with teaching Arabic to foreign learners, and this is evident through the average ranks.

Key Words : Learners of Arabic Language for Non-Native Speakers - Foreign Learners in Arabic Language Teaching Centers for Speakers of Other Languages - Arabic Language Teaching Centers for Speakers of Other Languages

مشكلات الدارسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر "دراسة ميدانية"

إعداد

د/ أيسم سعد محمدي محمود

مقدمة:

لقد اكتسبت اللغة العربية صفة القداسة ؛ لكونها لغة القرآن ، أكمل الكلام بيانا وأبدعه لفظا وأصدقه معنى ، كما تعد اللغة العربية من أقدم اللغات وأكثرها انتشارا في العالم، حيث كانت طوال أربعة عشر قرنا من الزمان لغة الحضارة ووعاء الثقافة(خالد عرفان وآخرون، ٢٠٠٥، ٢٠٩، عارف العصيمي، ٢٠٢١، ٢٠).

وقد اتجه العالم في الآونة الأخيرة للاهتمام بها، واعتبارها إحدى اللغات العالمية التي تُكتب بها وثائق الأم المتحدة، حيث قررت الأمم المتحدة سنة ١٩٧٣ في دورتها الثامنة والعشرين أن اللغة العربية تعدَّ واحدة من ست لغات (العربية، والإنجليزية، والفرنسية، والروسية والأسبانية، والصينية) تستخدم كلغة رسمية في الأمم المتحدة والمنظمات الدولية التابعة لها (عزيزة رحمة وآخرون، ٢٠٢٨، ٤١٥ ، خالد عرفان، وآخرون، ٢٠٠٥، ٢٠٩).

ولقد اتسع نطاق اللغة العربية، وشهد تعلمها –كلغة أجنبية– انتشارا واسعاً في مختلف بقاع العالم خاصة في العقدين الأخيرين، وأصبحت اللغة العربية اللغة الثانية التي يجري تدريسها إجباريًا في بعض دول العالم الإسلامي مثل باكستان، وبعض الدول الإفريقية (على جاسر سليمان، ٢٠٢٠، ص ٨٦).

وشهد تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها اهتمامًا متزايدا في مختلف بلدان العالم الإسلامي، وذلك لارتباط اللغة بالقرآن وفهمه، حيث من يعتنق الإسلام يجد نفسه في حاجة ملحة لمعرفة اللغة العربية، ليتعلم جوانب الثقافة العربية، ويستطيع فهم القرآن ومعرفة وأداء شعائر الإسلام. (محمود عبده فرح، تجربة الأزهر، ٢٠١٣).

ولقد تزايدت أعداد متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية بشكل ملحوظ في كل بلاد العالم، خاصة بعد أحداث سبتمبر سنة ٢٠١١، حيث عملت تلك الأحداث على توجيه أنظار العالم

للوطن العربي، ومحاولة تعرف ثقافته من خلال تعلم لغته (إيمان هريدي، ٢٠١٥، ١٦٢، إسلام يسري علي، ٢٠١٣)

ومع انتشار اللغة العربية، وازدياد الطلب العالمي على تعلمها وتعليمها، أنشئت العديد من المؤسسات التعليمية ؛ لتحقيق هذا الغرض داخل الوطن العربي وخارجه، كما قامت بعض الدول الأجنبية بفتح مراكز لتعليم اللغة العربية لمواطنيها (علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠/ ب، ١٧١٧)، حيث بدأ تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية في كثير من الدول الأجنبية كأمريكا، وفرنسا، وإنجلترا، وإيطاليا (خالد عرفان وآخرون، ٢٠٠٥، ٢٠٩)، وأنشئت العديد من المعاهد والمراكز لتعليمها مثل معهد العالم العربي بباريس، كما تولت بعض الجامعات مهمة تدريسها ، كما هو الحال بجامعتي جورج تاون، وأوستن بالولايات المتحدة الأمريكية. وفي الصين، دُرِّست اللغة العربية في ستين جامعة صينية، وفي كوريا، درست اللغة العربية في ست جامعات بكوريا الجنوبية، وفي بريطانيا، افتُتحت أقسام لتعليم اللغة العربية بالجامعات البريطانية كما في جامعات : لندن، وليدز، ومانشستر، وأكسفورد، وكامبردج(علي جاسر سلمان، ٢٠٢٠، ٧٨)

وعلى المستوى العربي، زادت العناية بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على المستوى الرسمي وغير الرسمي، حيث عنيت الحكومات العربية والمنظمات والجامعات الإسلامية بهذا الأمر، فذهبت تعقد المؤتمرات وتستقبل المبعوثين من كافة الدول الناطقة بغير العربية، وتُوفدُ مبعوثيها لهذه الدول ؛ لتعليم المسلمين اللغة العربية ومبادئ الدين الإسلامي، ولم تقف عند ذلك الحد، بل قامت بتشييد المعاهد الدينية والجامعات الإسلامية بتلك البلاد (محمود عبده فرج، مصطفى إبراهيم، ٢٠٠١، ٨٥). كما افتُتحت معاهد ومراكز لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في السودان، والسعودية، والأردن، وسوريا، وقطر، والإمارات، وسلطنة عمان، ومصر (علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٣).

وعلى الرغم من افتتاح الكثير من المراكز والمعاهد العلمية لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها سواء داخل البلاد العربية – والتي منها مصر – أو خارجها، فقد أكدت نتائج الدراسات السابقة على وجود الكثير من العقبات والصعوبات التي واجهت الدارسين الأجانب في هذه المراكز، ومن أهم هذه الدراسات (ماهر الصاعدي، ٢٠٢١، شهرزاد يونس، ٢٠٢٠، خطوط رمضان، جلاب مصباح، ٢٠١٩، خالد النجار، ٢٠١٩، علي عبد المحسن الحديبي،

٢٠١٧، محمد أحمد السيد، ٢٠١٧، محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧، محمود عبد الله المحمود، محمد عبد الرحمن آل الشيخ، ٢٠١٦، فهد عبد الله خلف، ٢٠١٥، إسلام يسري علي، ٢٠١٣، هاديا كاتبي، ٢٠١٢، عوض أدروب محمد، ٢٠١١، محمد أحمد الشلاخ، ٢٠١٠، جي أوسينج جافاكيا، ١٩٩٦، Tijani, Sheusheu, 2021).

وقد اتفقت هذه الدراسات على وجود معوقات ومشكلات واجهت الدارسين الأجانب في تعلمهم للغة العربية بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث عانوا من مشكلات مرتبطة بالبنية التحتية والسياسات التنظيمية لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومشكلات أخرى مرتبطة بالمعلمين، ومشكلات مرتبطة بالبرامج والمقررات الدراسية والأنشطة التعليمية والتقويم، ومشكلات مرتبطة بالدارسين وصعوبات تعلمهم، ومن أبرز ما يعانون منه من مشكلات، كما وردت بالدراسات السابقة : عدم مراعاة التكامل والتوازن بين فروع اللغة العربية في عرض المحتوى التعليمي، وعدم ارتباط المحتوى بواقع وحاجات المتعلمين، وجود صعوبات في تعلم الدارسين للقراءة والكتابة والاستماع والتحدث، افتقار قاعات الدراسة لبعض التجهيزات كالداتا شو، والسبورة الذكية، نقص الدعم المادي للأنشطة الصفية واللاصفية، ضعف الكفايات اللغوية والمهنية والتربوية لدى بعض المعلمين، ضعف تدريب وتأهيل المعلمين.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود المبذولة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر على المستوى الحكومي والجامعي وعلى المستوى الخاص، فإن الدارسين الأجانب واجهوا –وما زالوا يواجهون– العديد من المشكلات والتحديات، وهذا ما أكدته دراسة (محمد أحمد السيد، ٢٠١٧) والتي رصدت نتائجها مجموعة من المشكلات واجهت الدارسين الأجانب بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فى مصر، منها: أن قاعات المركز في حاجة إلى بعض التجهيزات التعليمية، وأن المحتوى اللغوي المقدم للدارسين لا يساعدهم على التواصل والحوار، وهناك ضعف في الدعم المادي المرصود للأنشطة الصفية واللاصفية بالمركز، بالإضافة لمشكلات أخرى متعلقة بعملية التقويم داخل المركز، وكذلك دراسة (إسلام يسري علي، ٢٠١٣) والتي عرضت لتجربة مركز الديوان وهو من المراكز الخاصة لتعليم اللغة العربية للناطقين

بغيرها في مصر، وأظهرت نتائج هذه الدراسة، وجود ضعف في الإعداد التربوي لمعلمي هذه المراكز، وأن هناك ازدواجية في تعامل المسئولين مع هذه المراكز حيث يعتبرها البعض مراكز هادفة للربح والبعض الآخر مراكز غير هادفة للربح.

ومن الدراسات التي أكدت على أهمية دراسة المشكلات التي تواجه الدارسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسة (علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧) ، فقد أشارت نتائجها إلى أن الجهات والمراكز المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر ليس لديها خطة بحثية لحصر المشكلات التي تواجه الدارسين الأجانب للغة العربية، كما أنه ليست هناك استراتيجية ولا تصور مستقبلي للتغلب على هذه المشكلات.

ومن خلال حوار خاص قام به الباحث مع أحد المسئولين عن أحد المراكز الخاصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها–مدير مركز لسان العرب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها– استطاع الباحث أن يرصد بعض المشكلات التي تواجه الدارسين الأجانب في هذه المراكز، والتي منها أن كل مركز من هذه المراكز لا يعمل في ظل معايير موحدة بل لكل مركز رؤيته وأهدافه وبرامجه الخاصة التي يعمل من خلالها، كما أن بعض هذه المراكز ربما كان شقة سكنية لا يتوافر فيها مكان مناسب للدارسين أو مختبر صوتي أو مكان للاستراحة أو غير ذلك من التجهيزات اللازمة لمركز تعليمي من مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وبناء على ما سبق، ظهر الإحساس بالمشكلة لدى الباحث، والتي يمكن صياغتها في السؤال التالي:

ما مشكلات الدارسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات التالية:

- ما أنواع مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فى مصر ؟
- ما المشكلات التي تواجه الدارسين في تعلم لغة أجنبية ثانية غير اللغة العربية، وما الآليات المقترحة للتعامل معها؟
- ما المشكلات التي تواجه الدارسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وما الآليات المقترحة للتعامل معها؟

- ما واقع المشكلات التي تواجه الدراسين الأجانب بمركزي الشيخ زايد، ولسان العرب كنموذجين لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر؟
- ما الرؤية التربوية المقترحة لمواجهة مشكلات الدارسين الأجانب بمركزي الشيخ زايد، ولسان العرب كنموذجين لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

- تعرف مبررات إنشاء مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فى مصر، وأنواعها الموجودة بمصر .
- استكشاف المشكلات التي تواجه الدارسين في تعلم لغة أجنبية ثانية غير اللغة العربية، والآليات المقترحة للتعامل معها.
- استكشاف المشكلات التي تواجه الدارسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والآليات المقترحة للتعامل معها.
- رصد واقع المشكلات التي تواجه الدراسين الأجانب بمركزي الشيخ زايد، ولسان العرب كنموذجين لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر.
- وضع رؤية تربوية مقترحة لمواجهة مشكلات الدارسين الأجانب بمركزي الشيخ زايد، ولسان العرب، كنموذجين لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر.

أهمية الدراسة:

نبعت أهمية الدراسة مما يلي:

- يُعد الاهتمام بالدراسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر، وحل المشكلات التي تواجههم مطلب حضاري وثقافي، حيث يعمل ذلك على تحسين الخدمات التعليمية للدارسين الأجانب بهذه المراكز، بما ينعكس على رضاهم وجذب العديد منهم إلى مصر، وهذا له دوره في كسب ولاءات الدارسين الأجانب للثقافة

المصرية والعربية والإسلامية، ويؤثر كذلك بالإيجاب على العلاقات المصرية مع تلك الدول الأجنبية التي يأتي منها هؤلاء الدارسون.

- تأتي هذه الدراسة كنوع من الاستجابة لهذا الاهتمام العالمي والعربي بتعلم اللغة العربية وتعليمها، والذي أنشئت من أجله العديد من المؤسسات والمراكز التعليمية داخل الوطن العربي وخارجه.
- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في إيجاد حلول للمشكلات التي يعاني منها الدارسون الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر، ووضع رؤية تربوية مقترحة يمكن للمسئولين عن هذه المراكز الأخذ بها، والإفادة منها في تطوير هذه المراكز وبرامجها والعاملين فيها.
- إن القضاء على المشكلات التي تواجه الدارسين الأجانب في تعلمهم للغة العربية يساعد على إقبالهم على تعلمها، مما يؤدي لانتشار اللغة العربية عالميا؛ لتأخذ مكانتها التي تستحقها، ومن جهة أخرى يساعد ذلك على إحداث نوع من التقارب الفكري والثقافي بين الشعوب العربية وغيرها من شعوب العالم التي لا تتحدث اللغة العربية.

منهج الدراسة وأداتها:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعتها، حيث قامت الدراسة بوصف وتحليل طبيعة مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومبررات إنشائها، وأنواعها بمصر، وما يواجهه الدارسون في تعلمهم للغة أجنبية ثانية لاسيما اللغة العربية، والآليات المقترحة للتعامل مع هذه المشكلات؛ وذلك لوضع رؤية تربوية مقترحة لمواجهة مشكلات الدارسين الأجانب بمركزي الشيخ زايد، ولسان العرب كنموذجين لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر.

كما اعتمدت الدراسة على أحد أدوات المنهج الوصفي وهو الاستبانة لتعرف آراء عينة من الدارسين الأجانب بمركزي الشيخ زايد، ولسان العرب حول المشكلات التي تواجههم، والتي تمثلت في خمسة محاور أو مشكلات: مشكلات تنظيمية وإدارية، مشكلات متعلقة بالمباني والتجهيزات والمرافق الخاصة بالمركز، مشكلات متعلقة بالهيئة التدريسية، مشكلات متعلقة بالبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية والامتحانات، ومشكلات متعلقة بالدارسين، وتم تطبيق

استبانة إلكترونية على أفراد العينة من الدارسين الأجانب بمركزي الشيخ زايد، ولسان العرب، بالتعاون مع إدارة المركزين والعاملين بهما، وذلك خلال العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة في حدها الموضوعي على المشكلات التي تواجه الدارسين الأجانب، وفي حدها المكاني على مركزي الشيخ زايد، ولسان لعرب بمصر، وفي حدها البشري على عينة من الدارسين الأجانب بمركزي الشيخ زايد، ولسان العرب، أما عن الحد الزمني للدراسة فقد تم تطبيقها في العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢.

مصطلحات الدراسة:

يمكن فيما يلي استعراضها ثم عرض التعريف الإجرائي للدراسة.

الناطقون بغير العربية: هو اقتباس من الاصطلاح الأمريكي الذي يطلق على رابطة تعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى، ويضم هذا الاصطلاح كل الدارسين الذين يتعلمون لغة غير لغتهم الأصلية (الأم) (خالد عرفان، نصر الدين أحمد، عصام أبو الخير، ٢٠٠٥، ٢١٥)

متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى: هم مجموعة من متعلمي اللغة العربية من جنسيات مختلفة يتعلمون اللغة العربية والعلوم الشرعية، وما يرتبط بها من مهارات، سواء داخل بلدانهم أو خارجها (عبد الرحمن القرني، ٢٠٢١، ٥٧).

التعريف الإجرائي للدارسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من مصر: هم متعلمو اللغة العربية الذين وفدوا إلى مصر ليتعلموا بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها سواء التي تتبع الحكومة والجامعات أم المراكز الخاصة التابعة لأفراد، وهؤلاء الدارسون والذين ينتمون لجنسيات شتى منهم من أتى لدوافع دينية، ليتعلم القرآن والحديث ويتعرف الثقافة والحضارة الإسلامية ويلتحق بجامعة الأزهر وكلياتها، ومنهم من يتعلم العربية لدوافع أخرى (اقتصادية، تجارية، ثقافية، سياسية، دبلوماسية، سياحية، إعلامية ...).

الدراسات السابقة:

يمكن تصنيف الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية إلى دراسات باللغة العربية ، ودراسات باللغة الأجنبية ، وفيما يلي عرض لأهم هذه الدراسات ونتائجها مرتبة من الأحدث للأقدم .

أولاً – دراسات باللغة العربية ، ومن هذه الدراسات :

- **دراسة (ماهر الصاعدي، ٢٠٢١)** : والتى استهدفت إبراز المعوقات التي تواجه تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٥) معلماً من معلمي المعهد، ولجمع البيانات الخاصة بالدراسة أُعدت استبانة إلكترونية باستخدام جوجل درايف وأرسلت للمعلمين عن طريق تطبيق الواتساب، وأظهرت نتائج الدراسة أن معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة يواجه مجموعة من المعوقات التي تؤثر في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد جاءت جميع المجالات التي تندرج تحتها هذه المعوقات بدرجة متوسطة، وحصل مجال المعوقات المتعلقة بالمعلم على أدنى متوسط حسابي، بينما مجال المعوقات المتعلقة بالمحتوى اللغوي حصل على أعلى متوسط حسابي، ومن أهم هذه المعوقات التي رصدتها الدراسة: عرض المحتوى التعليمي بطريقة غير مشوقة وجذابة، وتقديم المحتوى التعليمي وتدريباته دون مساندات بصرية مناسبة، وعدم مراعاة التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي، وعدم مراعاة التكامل بين فروع اللغة العربية، وعدم ارتباط المحتوى بالبيئة المحلية، وافتقاره لمبدأ التدرج، وعدم ارتباطه بواقع المتعلمين وحاجاتهم، وافتقار المعلم للإلمام ببعض اللغات الأجنبية، وتكدس الطلاب في الفصل، وصعوبة نطقهم للأصوات العربية، وعدم وجود معايير واضحة لدى المعلم لتقدم المتعلمين، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة صياغة أهداف مقررات اللغة العربية لغير الناطقين بها مع عرض محتوى مقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بطريقة مشوقة وجذابة، وربط المحتوى اللغوي بواقع المتعلمين وحاجاتهم، ومراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين، وتقليص أعداد الطلاب في القاعات الدراسية، وعمل ورش عمل لتنمية مهارات المعلمين في التدريس.

- **دراسة (شهرزاد يونس، ٢٠٢٠):** واستهدفت الدراسة الوقوف على أهم المشكلات التعليمية التي تواجه متعلمي اللغة العربية من الأتراك كلغة ثانية، وقد تمثلت عينة الدراسة في مجموعة من طالبات السنة الثانية تخصص اللغة العربية للعام الجامعي ٢٠١٨، وتمثلت مادة الدراسة في بعض النماذج الصوتية لكلمات عربية كان تنطقها المعلمات بطريقة خاطئة، كما قامت الدراسة بتحليل نقدي لنماذج من الكتب التعليمية الموجهة لغير الناطقين بالعربية. وخلصت الدراسة إلى أن الأخطاء الشائعة لدى المتعلمات التركيَّات (عينة الدراسة)، كانت أخطاءً صوتية، حيث تستبدل المتعلمات الحروف المتقاربة في المخرج ، كالقاف في قانون ينطقنها (كانون)، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام المختبرات الصوتية في تعلم النطق الصحيح للغة ، كما أوصت الدراسة باعتماد مبدأ التدرج في تعليم الأصوات العربية من البسيط إلى المعقد.
- **دراسة (خطوط رمضان، جلاب مصباح ، ٢٠١٩):** والتى استهدفت إبراز ومعالجة أهم الجوانب المرتبطة بالتحديات التي تحيط بتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد عالجت هذه الدراسة أهم المشكلات التي تواجه الدارس الناطق بغير اللغة العربية أثناء تعلمه لها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكثير من البلدان العربية مازالت في الخطوات الأولى في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأن هناك الكثير من التحديات والصعوبات التي تواجه هؤلاء الدارسين، منها المشكلات التي تتعلق بالمستويات الصوتية للغة المراد تعلمها، بالإضافة إلى التحديات المرتبطة بالإعداد الأكاديمي للمعلم. وخلصت الدراسة لمجموعة من التوصيات أبرزها : ضرورة الاعتماد على العربية الفصحى في التعليم والتعلم، وتقديم التدريبات اللازمة لمساعدة المتعلم على النطق الصحيح مع الاستفادة قدر الإمكان من التكنولوجيا الحديثة في هذا المجال، والإعداد والتدريب الجيد للمعلمين.
- **دراسة (خالد النجار، ٢٠١٩):** وقامت الدراسة باستكشاف صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وذلك من خلال إعداد استبانة تحديد المهارات المناسبة، ووضع اختبار تشخيصي تم تطبيقه على (٥٠) طالبا من الطلاب الملتحقين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وشملت عينة البحث (السنة التحضيرية – كلية العلوم – معهد تعليم اللغة العربية – كلية الهندسة – كلية الحاسب الآلي)، واستخدم

البحث الحالي المنهج الوصفي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود العديد من صعوبات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والتي من أبرزها: صعوبات في تعلم القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث. وأوصت الدراسة باستخدام المدخل التواصلي الكلي مع الطلاب غير الناطقين باللغة العربية، والعمل على تشجيع ممارسة الأنشطة الشفوية في جميع فروع اللغة الأربعة، والاعتماد على التقنيات الحديثة في تطوير فنون اللغة الأربعة، وبناء برامج تدريبية للطلاب وورش عمل في ضوء احتياجاتهم التعليمية.

- **دراسة (علي بن عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧):** وتناولت الدراسة المشكلات التي تواجه الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ووضع تصور مقترح للتغلب عليها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (١١٥) مختصاً من العاملين في ميدان اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. وجاء المشكلات الرئيسة التي تواجه الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على الترتيب التالي: مشكلات متعلقة بالقياس والتقويم، مشكلات متعلقة بالمباني والتجهيزات، مشكلات متعلقة بالمعلم وإعداده وتدريبه، مشكلات متعلقة بالتوافق مع معايير الجودة ومتطلباتها، مشكلات متعلقة بالمقررات الدراسية، ومشكلات متعلقة بالمتعلمين وصعوبات تعلمهم.

ومن أبرز المشكلات المتعلقة بالقياس والتقويم: عدم وجود اختبارات مقننة لقياس مهارات اللغة المختلفة، وعدم وجود اختبارات تشخيصية مقننة؛ لتحديد مستوى الدارسين في بداية التحاقهم بالدراسة، كما لا توجد اختبارات للكفاءة تقيس مدى تمكن الدارس من اللغة العربية. ومن أبرز المشكلات المتعلقة بالمباني والتجهيزات:عدم موافقة مباني المراكز التعليمية لمواصفات مباني تعليم اللغات الأجنبية،وعدم توافر معايير الأمن والسلامة بها، وعدم وجود مكتبة مجهزة، وعدم وجود معمل للصوتيات، وقلة الأجهزة التقنية اللازمة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ومن أبرز المشكلات المتعلقة بالمعلم وإعداده وتدريبه: عدم وجود معايير محددة لقبول المعلمين للعمل بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وضعف بعض المعلمين فى استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،ضعف بعض المعلمين فى تدريس مهارات اللغة للدارسين الأجانب، وضعف بعض فى مهارات إدارة الصف، وضعف بعض المعلمين فى مهارات التقويم ، وتصميم الاختبارات للمتعلمين. ومن أبرز المشكلات المتعلقة بالتوافق

مع معايير الجودة ومتطلباتها: عدم وجود رؤية ورسالة محددة ومصوغة بشكل جيد لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،عدم وجود مؤشرات محددة لإنجاز الأعمال داخل المراكز. ومن أبرز المشكلات المتعلقة بالمقررات الدراسية: أن كثيرا من برامج الدراسة المطبقة بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها غير معتمدة من هيئة أو جهة خاصة بالاعتماد، ويتم إعداد مقررات هذه البرامج بصورة اجتهادية، دون الرجوع لمعايير علمية لتصميم المقررات، ومن ثم فإن هذه المقررات يوجد بها ضعف فى معالجة الجوانب الصوتية،والتراكيب النحوية،والتدريبات اللغوية،وضعف فى تغطية الجوانب الثقافية ، وضعف فى الإخراج الفني لمحتوى المقرر ،وضعف فى الترابط والتسلسل المنطقي فى عرض محتوى المقرر. ومن أبرز المشكلات المتعلقة متعلقة بالمتعلمين وصعوبات تعلمهم: أن كثيرا من الدارسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية يعانون من صعوبات فى تعلم مهارات الاستماع، والتحدث،وتعلم البلاغة،والأصوات العربية،والتراكيب النحوية ، ومهارات الكتابة ، والقراءة ، وتعلم المفردات ، كما يشعر المتعلم بصعوبة فى تعلم اللغة العربية مقارنة باللغات الأخرى، فضلا عن شعوره بالغربة اللغوية عند تعلمه اللغة العربية فلى بلد عربي.

- **دراسة (محمد أحمد السيد، ٢٠١٧):** واستهدفت الدراسة قياس مدى فعالية مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في تحقيق أهدافه، وجدوى ما ينفق عليه من تكلفة وجهد ووقت، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي حيث تم استخدام استبيان وتم تقديمه لجميع معلمي المركز والبالغ عددهم (٨٠) معلماً، وتشير نتائج الدراسة إلى تحقق أهداف المركز بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين بالمركز، كما تشير النتائج إلى أن قاعات المركز في حاجة لبعض التجهيزات كالداتاشو أو السبورة الذكية، كما تحتاج لإعادة ترتيب وتنظيم لتسمح للطلاب لتنفيذ بعض الأنشطة المفيدة للدرس، كما أن هناك مشكلات تتعلق بالمحتوى اللغوي المقدم للدارسين حيث لا يساعدهم على التواصل والحوار، هذا فضلاً عن المشكلات المتعلقة بالدعم المادي للأنشطة الصفية واللاصفية ، والمشكلات الخاصة بعملية التقويم داخل المركز.

- **دراسة (محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧):** واستهدفت الدراسة استكشاف صعوبات تعلم اللغة العربية في المدارس الإسلامية في الهند، وبيان الاستراتيجيات والوسائل

والطرق اللازمة لمعالجة هذه المشكلات التي يتعرض لها الطلاب الناطقون بغيرها في الهند، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وخلصت الدراسة إلى أن صعوبات تعلم اللغة العربية لطلاب المدارس الإسلامية في الهند تمثلت في: مشكلات عامة : ترجع للمعلم والدارس والمناهج وطرق التعلم وبيئة التعلم، ومشكلات خاصة : تعود إلى الصعوبات اللغوية والصوتية وصعوبات في استخدام التراكيب النحوية والصرفية، وصعوبات في التحدث باللغة العربية. وأوصت الدراسة بإقامة دورات تدريبية للمعلمين والدارسين في مجال اللغة، واستخدام التقنيات التعليمية الحديثة خاصة للمتبدئين، والتركيز في تعليم اللغة العربية على الاستخدام الوظيفي لها كلغة للتواصل العلمي والثقافي.

- **دراسة (محمود عبد الله المحمود، محمد عبد الرحمن آل الشيخ، ٢٠١٦):** وسعت الدراسة إلى استقصاء مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في السياق الإندونيسي من وجهة نظر المعلمين الإندونيسيين، وقد وجهت الدراسة الحالية أسئلة مفتوحة لعينة من معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في إندونيسيا، وتتميز الدراسة بالإضافة لمنهجيتها الكيفية بأنها تتخذ بُعدًا طوليا في استقصاء المشكلات؛ حيث غطت المدة الزمنية من ٢٠٠٣ وحتى ٢٠١٥م ، وشارك في الإجابة عن أسئلة الدراسة ما يزيد عن (٥٠٠) معلما ينتمون إلى (١٨) جامعة ومؤسسة تعليمية في كل أنحاء إندونيسيا، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن مشكلات تعليم اللغة العربية في معاهد التعليم الإندونيسية تمثلت في مشكلات متعلقة بالبيئة التعليمية، ومشكلات متعلقة بالمنهج التعليمي، ومشكلات متعلقة بالمتعلمين، ومشكلات متعلقة بالمعلمين، وأكدت الدراسة على وجود حاجة ماسة إلى إعداد برامج تنمية مهنية لمعلمي اللغة العربية حيث إنهم في حاجة لتنمية كفاياتهم اللغوية.

- **دراسة (فهد عبد الله بن خلف، ٢٠١٥):** استهدفت الدراسة تحديد المشكلات النفسية الأكثر شيوعًا لدى المتعثرين دراسيا من طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ ، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتم استخدام مقياس المشكلات النفسية من إعداد الباحث كأداة للبحث، وتكونت العينة من (٤٤) طالبًا من الطلاب المتعثرين دراسيا. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة : أن الطلاب لا يعانون من مشكلات نفسية في المحاور التي

تضمنها مقياس المشكلات النفسية (محور الدافعية، والتثاقف والاندماج، والتوافق، ومفهوم الذات، والعدوان، والمشكلات الانفعالية)، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب على اختلاف جنسياتهم في درجة الموافقة على المشكلات النفسية.

- **دراسة (إسلام يسري علي، ٢٠١٣):** استهدفت الدراسة إبراز التحديات التي تواجه مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر من خلال عرض تجربة مركز الديوان بالقاهرة، مع طرح مجموعة من الحلول التي تسهم في تطوير المجال وتحسين الأداء وزيادة العائد منه، وتعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية، ومن أبرز التحديات التي رصدتها هذه الدراسة والتي تواجه مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر: ضعف الإعداد التربوي لمعلمي هذه المراكز، والبيروقراطية والتضييق على هذه المراكز، وطول وقت منح التراخيص لها، والازدواجية في التعامل من المسئولين مع هذه المراكز، فبعض مؤسسات الدولة تتعامل معها على أنها مراكز هادفة للربح وتحصل منها على الضرائب، ووزارة التربية والتعليم تتعامل معها على أنها مراكز غير هادفة للربح ، ومن ثم فلا يحق لها تعديل مصروفاتها. ومن بين المقترحات التي طرحتها هذه الدراسة لتحسين وضع هذه المراكز وتعليم اللغة العربية بها :تعديل بعض القرارات الوزارية واللوائح المنظمة لهذه المراكز،إنشاء إدارة بوزارة التربية والتعليم تتولى شؤون إدارة هذه المراكز أو جعل إدارتها تحت إشراف الإدارة العامة للوافدين بوزارة التعليم العالي، أن يتم تيسير إجراءات استخراج التراخيص اللازمة لهذه المراكز ، واعتماد برامج التعليم عن بعد بها ، والتسويق لهذه المراكز في السفارات ومن خلال وزارة السياحة، تنظيم دورات طوال العام لرفع كفاءة العاملين بهذا المجال لاسيما المعلمين من خلال الجمعية الدولية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها،منح الدارسين الإقامة بناء على ترخيص المركز، تيسير الإجراءات والموافقات الأمنية لالتحاق الدارسين بالمركز.

- **دراسة (محمود عبده أحمد فرج، ٢٠١٣):** استهدفت الدراسة تعرف وتحديد الصعوبات الصوتية التي تواجه الدارسين المبتدئين في تعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها، وتعرف فاعلية استراتيجية التحليل الصوتي في علاج هذه الصعوبات. وتم تطبيق تجربة هذا البحث على مجموعة بحثية من طلاب المستوى الأول من الناطقين بغير العربية بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التابع للأزهر، وقد تم إعداد

اختبار تشخيصى لتحديد الصعوبات الصوتية التي يعاني منها دارسو المستوى المبتدئ ، وبعد تحديد هذه الصعوبات الصوتية تم تدريس المحتوى التعليمي لأفراد العينة باستخدام استراتيجية التحليل الصوتي، ثم تم تطبيق الاختبار تطبيقاً بعدياً على أفراد العينة. وخلصت الدراسة إلى رصد مجموعة من الصعوبات الصوتية التي يعاني منها دارسو المستوى الأول من الناطقين بغير العربية ومن أهمها: صعوبة نطق أصوات حروف الحلق، والإطباق، وصعوبة التمييز بين الأصوات المتحدة في المخرج أو المتقاربة، والمرققة والمفخمة، والخلط بين بعض أصوات اللغة الأم واللغة العربية، كما خلصت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التحليل الصوتي في علاج هذه الصعوبات حيث تقوم هذه الاستراتيجية على تحليل الكلمة العربية لجزئيات صغيرة؛ مما يساعد الدارس على نطق الكلمة نطقاً سليماً. وتوصى الدراسة بضرورة تبني مركز الشيخ زايد تدريب الدارسين على نطق الأصوات العربية حرفاً حرفاً منفصلاً، ثم نطقها في سياق، كما توصى الدراسة بضرورة توعية المعلمين بهذه الصعوبات لمعالجتها، وعقد دورات تدريبية لهم لتوعيتهم بصعوبات تعلم اللغة العربية وتزويدهم بمداخل علاجها، وتوجيه المعلمين للاهتمام بالجانب الصوتي تعليما وتدريباً من خلال الاهتمام بمهارتي الاستماع والتحدث.

- **دراسة (خالد خميس فرَّاج، ٢٠١٣):** استهدفت هذه الدراسة تحليل الأخطاء الإملائية عند متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا، للوقوف على أثر ذلك في المنهاج وتطويره، وتحسين دور المعلم والطالب ، وتم اختيار عينة الدراسة من طلبة المستوى الأول من كلية الشريعة وعددهم (١١٧) طالبا وطالبة. واعتمد الباحث في هذه الدراسة على التحليل الوصفي للأخطاء الإملائية عند متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتوصلت الدراسة إلى أن من أهم أسباب شيوع الأخطاء الإملائية لدى الدارسين : ضعف التدريب على مهارات اللغة بشكل تكاملي، وضعف متابعة المعلمين لكتابة الطلبة وإملائهم، وتقليد الطالب لأخطاء الكتاب المقرر، وتأثر الطالب بلغته الأم. وتوصى الدراسة بأهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة على مهارات تدريس الإملاء، فللمعلم دور في شيوع مثل هذه الأخطاء، كما توصى الدراسة بتوظيف التقنيات الحديثة وتكنولوجيا التعليم في تدريس الإملاء، وتصميم برامج ومواقع إلكترونية وبرامج تفاعلية تساعد المعلمين والطلبة على تعلم العربية ومهاراتها.

- **دراسة (هاديا كاتبي، ٢٠١٢):** استهدفت الدراسة استكشاف أبرز التحديات التي تواجه دارسي اللغة العربية من الطلبة الأجانب، وتقتصر الدراسة على الدارسين الأجانب في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعة الأردنية، وهؤلاء الطلاب الأجانب من مختلف الجنسيات والثقافات والدرجات العلمية، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت الدراسة إلى رصد أهم التحديات التي تواجه الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية كلغة ثانية بالمعهد الدولي بالجامعة الأردنية، وكان من أهم هذه التحديات: التحديات الثقافية، وإحياء اللهجات المحلية والمحكية، وأوصت الدراسة بمراعاة حاجات المتعلمين في إعداد البرامج الدراسية، ووضع برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- **دراسة (عوض أدروب محمد، ٢٠١١):** استهدفت الدراسة تعرف مشكلات تعليم اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي في السودان، وتعرف الجهود التي بذلت لتعليم وتعلم اللغة العربية في هذه المناطق، وتتمثل مناطق التداخل اللغوي في السودان في ست مناطق: جنوب السودان، جنوب الفونج، جنوب كردفان، شرق السودان، أجزاء في جنوب دارفور، شمال السودان، وهذه المناطق يتحدث أهلها اللغات المحلية وتسود فيها اللغة العربية الهجين كلغة تواصل حيث تتأثر اللغة العربية باللغات المحلية في أصواتها وقواعدها. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في استقصاء أبعاد مشكلات تعليم اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي في السودان، وكان من أبرز هذه المشكلات التي توصلت إليها نتائج الدراسة: مشكلات تتصل بالأصوات، والظواهر النحوية، والتراكيب، والكتابة، وهناك مشكلات تتعلق بضعف تدريب المعلم وتأهيله، ومشكلات تتصل بالمناهج وعدم مراعاتها للخلفيات اللغوية للمتعلمين الناطقين بغير العربية، بالإضافة إلى عدم توافر الوسائل التعليمية والمعينات اللازمة لعملية التعليم. أما أهم توصيات الدراسة، فتتمثل في الاهتمام بتدريب معلمي اللغة العربية في تلك المناطق، ومراعاة الخلفيات اللغوية المتباينة عند تطوير المناهج الدراسية.

- **دراسة (محمد أحمد الشلاخ، ٢٠١٠):** استهدفت الدراسة رصد المشكلات التي تواجه الطلاب الأجانب في تعلم الغة العربية في الجامعات الأردنية الحكومية، وأسباب هذه المشكلات والحلول المقترحة. واستخدمت الدراسة المقابلات والاستبيانات لجمع

المعلومات، حيث تم إجراء مقابلات مع (٣) معلمين، و(٥) طلاب أجانب، وتم تطبيق (٥٣) استبانة على الطلاب، و(٩) استبانات على المعلمين. وكشفت نتائج الدراسة أن الطلاب الأجانب يواجهون مشكلات تتعلق بالدرجة الأولى بالصعوبات اللغوية، والتداخل بين اللغة العربية الفصحى واللهجات العامية، كما يعاني هؤلاء من مشكلات تتعلق بالمنهاج الذي يدرسونه وما يقدم لهم من محتوى دراسي لا يأخذ بعين الاعتبار ما بينهم من اختلافات ثقافية ولا يضع احتياجات ولا اهتمامات الطلاب في الحسبان، هذا فضلا عن ضعف الأنشطة الصفية والتي لا تشجع على المشاركة من الطلاب، ولا تعزز المهارات اللغوية لدى الطلاب لاسيما مهارة التحدث ، كما يوجد ضعف في الاهتمام بتوظيف التكنولوجيا في عملية التعليم، إذ أن هناك نقصا في المختبرات وتقنيات التعلم. وأوصت الدراسة لعلاج ما سبق من مشكلات ، بضرورة ربط المحتوى بثقافات المتعلمين ومراعاة خلفياتهم وثقافاتهم في إعداد المحتوى، واستخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية المرئية والمسموعة بشكل فعال في العملية التعليمية، والاهتمام بالأنشطة والتمرينات اللغوية وممارسة اللغة داخل الفصل.

- **دراسة (جي أوسينج جافاكيا، ١٩٩٦):** استهدفت الدراسة معرفة واقع تعليم اللغة العربية في المدارس الإسلامية في فطاني – جنوب تايلاند، وما تواجهه هذه المدارس من مشاكل وصعوبات، ومحاولة اقتراح حلول لهذه المشاكل وتلك الصعوبات. وتمثل المنهج الذي سلكه الباحث لجمع البيانات والمعلومات اللازمة فى دراسة كل المستندات الموجودة بسجلات هذه المدارس، وإجراء مقابلات مع المسئولين عن هذه المدارس، والقيام بزيارات وملاحظات، كما أعد الباحث استبيانين، تم توزيع أحدهما على المدرسين، والآخر على الطلاب، كما أعد الباحث اختبارًا لتحديد مستوى الطلاب في اللغة العربية، أما العينة التي أُجري عليها البحث، فتمثلت فى (٣) مدارس ثانوية، و(٤٠) مدرسًا، و(٩١) طالبا. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة : ضعف الميزانية المخصصة للمدارس الإسلامية التي تقوم بتعليم اللغة العربية بجنوب تايلاند، وضعف التجهيزات والأدوات اللازمة في هذه المدارس، وعدم تناسب المناهج والمقررات الدراسية مع المتعلمين لكونها مستوردة من البلاد العربية، وليست معدة خصيصاً لغير العرب، وندرة المدرسين المتخصصين المؤهلين تربويًا، وضعف مستوى المتعلمين في اللغة العربية. ومن أهم

توصيات ومقترحات الدراسة: إنشاء مؤسسة مالية لدعم ميزانيات هذه المدارس وشراء ما ينقصها من تجهيزات ودعم مرتبات المدرسين، ووضع المناهج والكتب الدراسية المناسبة للمتعلمين، ورفع كفاءة المدرسين علمياً وتربويًا من خلال تدريبهم أو ابتعاثهم للبلاد العربية بمساعدة جهات مثل "الإيسيسكو" ، و"الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية".

ثانياً- دراسات باللغة الأجنبية ، ومن هذه الدراسات :

- **دراسة (Tijani, Sheusheu, 2021)**: استهدفت الدراسة استكشاف الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها في جنوب غرب نيجيريا. وأشار تحليل النتائج الإجمالية للدراسة إلى أن متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها لديهم مواقف إيجابية تجاه الثقافة العربية بشكل عام، إلا أنهم واجهوا صعوبات مختلفة في تعلم اللغة العربية، وقد اتفق المعلمون والمتعلمون على أن الصعوبات اللغوية هي أكثر الصعوبات التي تواجه المتعلمين للغة العربية في جنوب غرب نيجيريا ، فهناك صعوبة في استخدام اللغة العربية الفصحى مع المتحدثين الأصليين للغة العربية، كما أن هناك صعوبات في فهم اللغة العامية لمعلمي اللغة العربية، وصعوبات متصلة بكتابة اللغة العربية ونطق الأصوات العربية. وأوصت الدراسة، بضرورة تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وضرورة تدريس اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي في نيجيريا.
- **دراسة (Hasanah, N., Utami, P., T., 2019)**: استهدفت الدراسة الكشف عن التحديات التي يواجهها مدرسو اللغة الإنجليزية في البلدان الغير ناطقة باللغة الإنجليزية مثل الصين واليابان وتايلاند والسنغال ومنغوليا وكمبوديا ولاوس، وقد دارت محاور الدراسة حول محورين، الأول: ما تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في البلدان الغير ناطقة باللغة الإنجليزية، والثاني: كيف يمكن التغلب على هذه التحديات؟! ، وتم عمل مقابلة مع (٧) معلمين للغة الإنجليزية لتعرف التحديات التي تواجههم، وأشارت النتائج إلى وجود ثلاث مشكلات رئيسة تمثلت فى : عدم تغطية المواد التعليمية لاحتياجات الطلاب، الكثافة العالية للدارسين داخل الفصول، انخفاض الدافعية لدى الطلاب. ومن الآليات التي

اقترحتها الدراسة للتغلب على مثل هذه التحديات: الاستعانة بمدرس لغة مساعد لمعلم اللغة الإنجليزية لمساعدته في التغلب على ما يواجهه من تحديات ومشكلات.

- **دراسة (Mohammed, M., H., 2018)**: استهدفت الدراسة الكشف عن صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لغير الناطقين بها، وتم إعداد استبيان لعينة من معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية والجامعات بمدينة سودان، وبلغ عدد المشاركين (٢٥) معلما للغة الإنجليزية، وتم اختيارهم عشوائيا (١٥ ذكورا، ١٠ إناث)، وتراوحت أعمارهم من ٢٨ – ٥٤ عاما، وتم تحديد صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، بناء على تجارب معلمي اللغة الإنجليزية، وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية : ضعف الوعي الثقافي بدلالات المفردات والتراكيب بما يؤثر على فهم اللغة، واختلاف النطق تبعا لتنوع اللهجات، وخوف المتعلمين وقلقهم من الفشل في تعلم اللغة، ووجود صعوبات في التحدث وتعلم القواعد النحوية، هذا بالإضافة لمشكلات البيئة التعليمية المتعلقة بحجم الفصل، والتفاعل داخله، وقلة الوسائل التعليمية المساعدة على تعلم اللغة. وتوصى الدراسة، بضرورة توفير بيئة تعليمية مناسبة للدارسين داخل الفصل، والاهتمام بممارسة الدارسين للغة، وتشجيعهم لممارسة اللغة مع الناطقين الأصليين لها، مع تنويع المعلمين للأساليب والاستراتيجيات المناسبة والتي تساعد على تحفيز المتعلمين، ورفع كفاءتهم اللغوية لاسيما في مهارة التحدث والنطق السليم للغة.

- **دراسة (Al – Sobhi, B., M., S., Preece, A. 2018)**: استهدفت الدراسة تسليط الضوء على مشكلات تعليم وتعلم مهارة التحدث باللغة الإنجليزية كلغة ثانية للمتعلمين العرب في المدرسة السعودية في كوالالمبور، واستخدمت الدراسة الحالية المنهج النوعي وقد تم جمع بياناتها من خلال الملاحظات الصفية والمقابلات الشخصية مع (٤) من مدرسي اللغة الإنجليزية و(٤) طلاب من الدارسين بالمدارس السعودية في كوالالمبور. وأسفرت النتائج عن وجود صعوبات تواجه المعلمين، والتي تمثلت في عدم وجود اختبارات لقياس مهارة التحدث ، وقلة المواد التدريسية مما أثر سلباً على أدائهم في حجرة الدراسة، كما أسفرت الدراسة عن افتقار الطلاب للمعرفة اللغوية واستخدامهم المفرط للغة العربية داخل وخارج حجرة الدراسة وانعدام الثقة لديهم في التحدث باللغة الإنجليزية. وتوصي الدراسة بتحسين جودة التدريس ، وتمكين الطلاب من التغلب على نقص قدرتهم على

التحدث من خلال استخدام بعض الأساليب التدريسية كتطبيق المنهج التواصلي في فصول اللغة الإنجليزية.

- **دراسة (Khan & Khan, 2016):** استهدفت الدراسة رصد عقبات تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من مقاطعتي ميانوالي، وبهاكار بباكستان، وتشير النتائج إلى أن رغبة الطلاب في تعلم اللغة الإنجليزية قائمة، ولكن هناك العديد من العقبات تحول بينهم وبين تحقيق هذه الرغبة والتي منها: السياسات التعليمية الغامضة، وسلوك الآباء والمعلمين، وضعف استخدام تكنولوجيا التدريس الحديثة، وضعف المناهج ونظم الامتحانات، واكتظاظ الفصول الدراسية بالطلاب (أكثر من ٨٠ متعلما)، ومواجهة الطلاب مشكلات في تعلم المهارات اللغوية خاصة مهارة التحدث والتواصل اللغوي، وعدم رضا المعلمين الوظيفي، وقلة الدورات التدريبية المتخصصة للمعلمين، ونقص أعداد مدرسي اللغة الإنجليزية، وعدم تشجيع المعلمين وعدم تعاونهم مع الدارسين ، وعدم تحفيز المعلمين من المسئولين،وافتقار المناهج للمراجعة والتحديث ، فهي بعيدة كل البعد عن احتياجات المتعلمين.

- **دراسة (Liton, H., A., 2016):** استهدفت الدراسة تحديد العوائق والعقبات التي تؤثر على تعلم الطلاب للغة الإنجليزية في مستوى السنة التحضيرية بجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية، وقامت الدراسة بعمل مقابلات مع المعلمين والإداريين بكلية المجتمع بجازان، كما قامت الدراسة برصد مجموعة من الملاحظات من خلال مشاركة الطلاب في التعلم، وأظهرت المقابلات والملاحظات الصفية الموقف السلبي للطلاب تجاه تعلم الإنجليزية بسبب عوامل متعددة منها: نقص الدافعية، وطرق التدريس غير الملائمة للغة الإنجليزية، والعيوب الجوهرية في مناهج اللغة الإنجليزية، وثنائية اللغة في تدريس اللغة الإنجليزية من قبل المعلمين، ونظم التقويم والامتحانات. وتوصى الدراسة بضرورة استيعاب مناهج اللغة الإنجليزية القضايا المتعلقة بالخلفيات الاجتماعية والثقافية للمتعلمين، وتعزيز مهارات التحدث والاستماع لدى الطلاب، وتوظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة ؛ لتحفيز وجذب الطلاب، واستخدام المعلمين طرق واستراتيجيات التدريس القائمة على التفاعل والتعلم التعاوني.

- **دراسة (Akbari, Z., 2015):** استهدفت تحديد التحديات والمشكلات التي تواجه المتعلمين الإيرانيين في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المدارس الإعدادية والثانوية بإيران، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وخلصت الدراسة إلى أن تدريس اللغة الإنجليزية وتعلمها لدى الطلاب الإيرانيين كلغة أجنبية يواجهه مجموعة من المعوقات والمشكلات منها : ما يتصل بالطلاب حيث لا يشعر الطلاب بحاجتهم الملحة لتعلم الإنجليزية، ولا يوجد لديهم إقبال على ممارستها خارج الفصل الدراسي، ولا يقبلون على مشاهدة البرامج ولا الأخبار الناطقة بالإنجليزية، كما أن المعلم يركز فقط على إكساب طلابه مهارات حل الامتحانات ، أمَّا أن يمارس الطالب اللغة ويترقى فيها وفي مستوياتها فليس هذا مما يهتم به المعلم، فمهارات التحدث مهملة، أما الكتب الدراسية فليس فيها تدريب على المهارات السمعية والشفوية، كما لا تتضمن أي شيء عن ثقافة البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية، كما أن النصوص المستخدمة مملة وغير جذابة ، وكذلك إخراج الكتب غير جذاب، ولا يوجد ترابط بين الدروس (التسلسل المنطقي)، ويوجد عدم تنسيق بين حجم المحتويات والوقت المخصص لها، كما أن القواعد النحوية معروضة بطريقة تفتقر للجاذبية فى العرض مع قلة الأنشطة المصاحبة لها، أما عن طريقة التدريس فهى تركز على الحفظ دون الفهم ولا تسعى لتطوير مهارة الحوار والتحدث، وفيما يتعلق بالتقويم فإنه يركز على مدى ما حققه الطلاب من درجات مرتفعة فى الاختبارات الموحدة والنهائية، وهناك أمر يتعلق بالتخطيط المتدرج لتعليم اللغة الإنجليزية بدءاً من الابتدائية وانتقالا للمستويات العليا، فالمقررات المقدمة تقليدية وتبدأ من المرحلة الإعدادية وتركز على معارف ومهارات لا يتم توظيفها لا داخل المدرسة ولا خارجها، وهناك معوقات أخرى ترتبط بمعتقدات ومواقف لدى المعلمين والمتعلمين، حيث ينظرون للغة الإنجليزية أنها تمثل الثقافة الغربية الاستعمارية ، ومن ثمَّ قد تُقابَل بعدم الاكتراث والاهتمام كوسيلة للتواصل اليومي بين الطلاب.

- **دراسة (Xu, Hui, 2012):** استهدفت الدراسة استكشاف التحديات التي يواجهها المعلمون الصينيون الأصليون في تعليم اللغة الصينية كلغة أجنبية للطلاب غير الناطقين بالصينية في الفصول الدراسية بالولايات الأمريكية، وتكونت العينة من (٧) معلمين صينين، حيث تمت مقابلتهم واستطلاع رأيهم ، وأظهرت النتائج أن قلة إجادة الإنجليزية للمعلمين

الصينيين تمثل تحديًا كبيرًا في التواصل مع الطلاب المتعلمين للغة الصينية، كما يواجه المعلمون صعوبات في فهم استجابات الطلاب في الفصل مما يؤدى إلى إعاقة التواصل والتفاعل مع طلابهم ، وتشكل التجارب التعليمية والتدريسية السابقة للمعلمين وقيمهم وخلفيتهم الثقافية حائلاً ومعوقاً كبيرًا في تفاعلهم مع طلابهم في المدارس الأمريكية، كما يواجه المعلمون الصينيون مشكلات في إدارة الفصل وما يتعلق باهتمام الطلاب بتعلم اللغة الصينية ونظرتهم لها، فالطالب ينظر لتعلم اللغة الصينية على أنه متطلب للتخرج من المدرسة الثانوية ولا يبذل في تعلمها قصارى جهده، ولا يهتم بأدنى واجباته المنزلية، ولا ينظر لها بنفس أهمية المواد الأخرى، والطالب الأمريكي لا ينظر لمعلمه الصيني على أنه مصدر للسلطة كما هو الحال في الصين، فالمعلم في الصين هو مصدر التعليم ومحور العملية التعليمية، أما في المدارس الأمريكية فالطالب هو محور العملية التعليمية، وبالإضافة لما سبق من تحديات، فإن تضمين الطلاب ذوي الإعاقة في فصل اللغة الأجنبية الصينية يمثل تحديا فريدًا لمعلمي اللغة الصينية بالمدارس الأمريكية، حيث يفتقر هؤلاء المعلمون للمعرفة والمهارات اللازمة لتعديل المناهج والاستراتيجيات التدريسية لذوي الاحتياجات الخاصة من الطلاب، كما يواجه المعلمون الصينيون تحديا آخر في إحجامهم عن التواصل مع أولياء الأمور الأمريكيين حيث تشكل الاختلافات الثقافية والحواجز اللغوية تحديا كبيرا أمام هؤلاء المعلمين.

- **دراسة (Karababa, Z., C., C., 2009):** استهدفت الدراسة تتبع المشكلات التي تواجه تدريس اللغة التركية كلغة أجنبية للدارسين الأجانب في مدارس اللغات الخاضعة للمؤسسات الحكومية والخاصة بتركيا، وتم إجراء المقابلات مع عينة من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة في تدريس اللغة التركية كلغة أجنبية والذين أمضوا في تدريس اللغة التركية أكثر من عشر سنوات، وثم اختيار مدرستين للغات تخضعان للجامعات التي تدرس اللغة التركية للأجانب، ومدرسة خاصة للغات تخضع لوزارة التربية والتعليم الوطنية التركية ، مع العلم بأن هناك (٤٨) مؤسسة تعليمية تدرس اللغة التركية للأجانب. وتم تقسيم أسئلة المقابلة لثلاثة أسئلة دارت حول منهج تدريس اللغة التركية للأجانب، والبيئات التعليمية في تدريس اللغة التركية للأجانب، والمشكلات التي يواجهها الطلاب في تعلم اللغة التركية، وتم تسجيل المقابلات بجهاز كاسيت وتم تحليلها. وخلصت الدراسة إلى أن

المشكلات التي تواجه تدريس اللغة التركية كلغة أجنبية تمثلت في ثلاث مشكلات: مشكلة المناهج، ومشكلة البيئة التعليمية، ومشكلات تواجه الطلاب. فأما المشكلة الأولى فتتمثل في عدم مناسبة المناهج الدراسية لتعليم اللغة التركية لاحتياجات الطلاب ومستوياتهم الدراسية والزمنية، أما فيما يتعلق بمشكلة البيئة التعليمية، فتظهر عندما يتعامل المعلم مع طلاب من مختلف الثقافات والذين يتشاركون نفس البيئة التعليمية، وهنا يتطلب من المعلم التواصل بنجاح مع هؤلاء الطلاب وتنظيم أنشطة الفصل بما يتناسب مع احتياجات طلابه وبما يساعد على نجاح التواصل معهم ، أما المشكلات التي تواجه الطلاب في تعلم اللغة التركية فتظهر بصورة واضحة في تعلم مكونات اللغة ومهارات استخدامها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يمكن تصنيف الدراسات السابقة إلى:

دراسات ركزت على الصعوبات والمعوقات التي تواجه متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية في معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن هذه الدراسات دراسة كل من (ماهر الصاعدي، ٢٠٢١، خالد النجار، ٢٠١٩، محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧، محمود عبد الله المحمود، محمد عبد الرحمن آل الشيخ، ٢٠١٦، فهد خلف، ٢٠١٥، محمد عبده فرج، ٢٠١٣، خالد خميس، ٢٠١٣، هاديا كاتبي، ٢٠١٢، محمد أحمد الشلاخ، ٢٠١٠، جي أوسينج جافاكيا، ١٩٩٦، شهرزاد يونس، ٢٠٢٠، خطوط رمضان، جلاب مصباح، ٢٠١٩، عوض أدروب محمد، ٢٠١١، Tihani, Sheusheu, 2021)

وهناك دراسات ركزت على التحديات التي تواجه تدريس لغات أخرى غير اللغة العربية، كاللغة الإنجليزية ومنها دراسة (Khan, Kh., 2018, Mohammed, M., H., 2018, Al-Sobhi, B., M., S., Preece, A. 2018, Liton, H., A., 2016, Akbari, Z., 2015, Hasanah, N., Utami, P., T., 2019) وكاللغة الصينية ومنها دراسة (Xu, Hui, 2012)، وكاللغة التركية ومنها دراسة (Karababa, Z., C., C., 2009)

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة اتضح أن هناك اهتماما كبيرًا بتعليم وتعلم اللغة العربية في المجتمعات العربية والأجنبية، واتفقت العديد من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية على أهمية تعرف مشكلات الدارسين للغة العربية من الناطقين بغيرها، والتصدي لهذه

المشكلات ووضع الرؤى التربوية لحلها، كما اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي، فيما عدا :

- دراسة (شهرزاد يونس، ٢٠٢٠) والتي قامت بتحليل نقدي لنماذج من الكتب التعليمية الموجهة للناطقين بغير العربية.
- دراسة (محمود عبد الله المحمود، محمد عبد الرحمن آل الشيخ، ٢٠١٦) والتي استخدمت المنهج الكيفي مع عينة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- دراسة (محمود عبده فرج، ٢٠١٣) والتي استخدمت المنهج التجريبي لقياس فاعلية استراتيجية التحليل الصوتي في علاج الصعوبات الصوتية التي تواجه الدارسين المبتدئين في تعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها.
- دراسة (محمد أحمد الشلاخ، ٢٠١٠) والتي استخدمت مع المنهج الوصفي، المنهج الكيفي مع عينة من الطلاب الأجانب ومعلميهم في الجامعات الحكومية الأردنية.
- دراسة (جى أوسينج جافاكيا، ١٩٩٦) والتي استهدفت دراسة واقع تعليم اللغة العربية في المدارس الإسلامية بجنوب تايلاند، وقامت الدراسة بتحليل وثائق وسجلات هذه المدارس، وإجراء مقابلات مع المسئولين والقيام بملاحظات وزيارات عدة لهذه المدارس، بالإضافة إلى إعداد استيبانين تم توزيعهما على المدرسين والطلاب.
- دراسة (Al- Sobhi, B., M., S., Preece, A., 2018) والتي استخدمت المنهج الكيفي في تسليط الضوء على مشكلات تعليم وتعلم مهارة التحدث باللغة الإنجليزية كلغة ثانية للمتعلمين العرب في المدرسة السعودية في كوالالمبور.
- دراسة (Liton, H., A., 2016) والتي قامت بعمل مقابلات مع معلمين وإداريين بكلية المجتمع بجازان بالسعودية ؛ لتحديد العوائق التي تؤثر على تعلم الطلاب للغة الإنجليزية، كما قامت الدراسة برصد مجموعة من الملاحظات أثناء مشاركة الطلاب في عملية التعلم.

- دراسة (Xu, Hui, 2012) والتي قامت بعمل مقابلات مع المعلمين الصينيين ؛ لاستكشاف التحديات التي تواجههم في تعليمهم للغة الصينية كلغة أجنبية للطلاب الأمريكيين.
- دراسة (Karababa, Z., C., C., 2009) والتي قامت بإجراء مقابلات مع عينة من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة في تدريس اللغة التركية كلغة أجنبية؛ لتعرف أهم المشكلات التي تواجه تدريس اللغة التركية كلغة أجنبية للدارسين الأجانب في مدارس اللغات بتركيا.

وخلصت الدراسات السابقة إلى أن الدارسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعانون من مشكلات مختلفة، والتى يتمثل أهمها في المحاور والمشكلات التالية: مشكلات متعلقة بالبنية التحتية، والتجهيزات، والمرافق الخاصة، والسياسات التنظيمية بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومشكلات متعلقة بمعلمي اللغة العربية، ومشكلات متعلقة بالبرامج والمناهج والأنشطة الدراسية والتقويم، ومشكلات متعلقة بالدارسين الأجانب وصعوبات تعلمهم.

وقد استفادت الدراسة الحالية بشكل كبير من الدراسات السابقة العربية والأجنبية في الإطار النظري والميداني للدراسة، وفي اختيار أداة الدراسة والأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسير نتائج الدراسة.

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها محاولة لاستكشاف واقع المشكلات التي تواجه الدارسين الأجانب بمركزي الشيخ زايد، ولسان العرب كنموذجين لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر، مع طرح رؤية تربوية للتعامل مع هذه المشكلات ومواجهتها والتغلب عليها.

إجراءات الدراسة:

تمثلت إجراءات الدراسة الحالية فيما يلي:

- مراجعة الأدب التربوي فيما يتعلق بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمشكلات التي تواجه الدارسين في تعلم لغة أجنبية ثانية، والمشكلات التي تواجه

الدارسين الأجانب في تعلم اللغة العربية على وجه الخصوص بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وما يتعلق بتلك المشكلات من آليات وحلول مقترحة، وذلك من أجل إعداد الإطار النظري للدراسة، والذي اشتمل على ثلاثة محاور: المحور الأول: مبررات إنشاء مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأنواعها الموجودة بمصر ، والمحور الثاني: المشكلات التى تواجه الدارسين في تعلم لغة أجنبية ثانية غير اللغة العربية، والآليات المقترحة للتعامل معها، والمحور الثالث: المشكلات التي تواجه الدارسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والآليات المقترحة للتعامل معها.

- إجراءات الإطار الميداني للدراسة؛ لتعرف آراء أفراد العينة من الطلاب الدارسين الأجانب بمركزي الشيخ زايد، ولسان العرب حول المشكلات التي تواجههم، وقد استخدمت الدراسة لذلك أداة الاستبانة، وتم تقنينها، وتطبيقها، ثم تحليل نتائجها وتفسيرها.
- تقديم رؤية تربوية مقترحة لمواجهة مشكلات الدارسين الأجانب بمركزي الشيخ زايد، ولسان العرب كنموذجين لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر.

وبعد هذا العرض التفصيلي للإطار المحدد للدراسة وإجراءاتها، يمكن فيما يلي تناول الإطار النظري بشيء من التفصيل.

ثانياً- الإطار النظري للدراسة: ويشمل المحاور الثلاثة التالية :

المحور الأول: أنواع مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر ، ومبررات إنشائها :

تناول هذا المحور الاهتمام العربي والعالمي بتعليم اللغة العربية، وإنشاء مراكز لتعليمها لغير الناطقين بها، وأهمية وجود مثل هذه المراكز في مصر، ودوافع الدارسين الأجانب لتعلم اللغة العربية، وأنواع هذه المراكز في مصر وطبيعة عملها ، وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه العناصر :

- **الاهتمام العربي والعالمي بتعليم اللغة العربية وإنشاء مراكز لتعليمها لغير الناطقين بها:**

عُنى العرب والمسلمون الأوائل باللغة العربية، وسعوا لنشرها مع فتوحاتهم المباركة، واستطاعت اللغة العربية أن تؤثر في الحضارات التي التقت بها أثناء الفتوحات الإسلامية، وأصبحت اللغة العربية لغة الدين والعلم والحياة، وأصبح تعلمها من غير العرب ضرورة ملحة لفهم الدين الإسلامي، والاندماج في البيئة العربية الإسلامية، وصاحب ذلك إنشاء مراكز علمية لنشر اللغة العربية في البلاد الإسلامية غير الناطقة بالعربية (فكري النجار، ٢٠١٣، ٥٦ – ٥٧).

وانتشرت مراكز ووحدات ومعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الدول العربية وغير العربية؛ لتلبي احتياجات الراغبين في تعلمها؛ وفقاً لأغراضهم ودوافعهم المختلفة، والتي منها دوافع دينية، وثقافية، وسياسية ،واستخباراتية، واقتصادية ،ولغوية ،واستشراقية. وأصبح هناك تزايد في أعداد هذه المراكز على المستوى العربي : كما في السعودية، ومصر، والسودان، والأردن، وسوريا، وقطر، والإمارات، وسلطنة عمان، وعلى المستوى الدولي : كما في ماليزيا، وإندونيسيا، ونيجيريا، وغانا، والولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وكندا، وروسيا، والصين وغيرها من الدول (على عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٢ – ٣).

فعلى المستوى العربي، يمكن أن نأخذ المملكة العربية السعودية كنموذج للاهتمام العربي ، حيث شهدت المملكة العربية السعودية تزايدا في إنشاء المؤسسات والمراكز المعنية

بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، حيث أنشأت الحكومة السعودية العديد من المعاهد في جامعاتها، فافتتحت المعاهد في كل من الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وجامعة الملك سعود، وجامعة أم القرى، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك عبد العزيز (أبو بكر عبد الله شعيب، ٢٠٢٠، ٥٩)، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للناطقات بغير العربية، وبالإضافة لذلك، فهناك وحدات لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في عدة جامعات سعودية مثل جامعة القصيم، وتبوك، والملك خالد، والطائف، وبيشة(علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠٢٠، ١٠٤٧).

وتهتم هذه المعاهد والوحدات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمملكة العربية السعودية بإعداد معلمين متخصصين في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، كما تهتم بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من طلاب المنح الدراسية وغيرهم، وتزويدهم بالثقافة العربية والإسلامية، بالإضافة إلى تأليف كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها. (حياة بنت سعيد با أخضر، ٢٠١٠، ١٦٢-١٦٦)

ولا ينبغى أن نتجاهل هنا الدور الذي يقوم به مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي،والذي مقره الرياض، حيث يقوم بدور بارز في إعداد المناهج والخطط الدراسية وتأليف كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها. (حمد الدخيل، ١٩٩٣، ٣٣١)

وعلى المستوى العالمي، شهد تعلم اللغة العربية إقبالاً كبيرًا في معظم دول العالم، ففي كوريا الجنوبية، أصبحت اللغة العربية لغة ثانية ومطلوبة لدخول الجامعات الكورية، وفي اليابان يوجد عشرة معاهد لتعليم اللغة العربية، بالإضافة إلى اهتمام خمس جامعات في اليابان بتعليم اللغة العربية بها وعلى رأسها جامعة طوكيو، وجامعة أوساكا للدراسات الأجنبية، وجامعة أوساكا جايداى، وقد تم دمج الجامعتين الأخيرتين تحت مسمى: معهد أوساكا للدراسات الأجنبية، وجامعة هيروشيما، وجامعة دايتوبونكا، وجامعة تاكو شاكو. (محمد خالد الفجر، ٢٠١٩، ٢٤٥-٢٤٦)

وفي الصين، حقق تعليم اللغة العربية تطورًا كبيرا، بعد دخول الإسلام للصين في القرن السابع الميلادي، وشهدت العلاقات الصينية والعربية تطورا كبيرا، حيث أفادت الصين من

خبرات المدارس والمعاهد العربية المتخصصة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. (شيوي لي ساي، ٢٠١٤، ٥٧ – ٦١)

وفي ماليزيا، شجعت الحكومة الماليزية على تعليم اللغة العربية في المساجد والمدارس والجامعات، وخصصت الجامعات الماليزية أقساما وكليات لتعليم اللغة العربية (محمد سعيد، ٢٠١٨، ٦-٨).

وفي تركيا، شهدت بدايات الألفية الثالثة إقبالاً كبيرًا على علوم اللغة العربية، وانتشرت المدارس والمعاهد المتخصصة في تعليم اللغة العربية، وصدر قرار بإدخال اللغة العربية في مراحل التعليم ما قبل الجامعي سنة ٢٠١٧، وظهرت مؤسسات خاصة تُعنى بتعليم اللغة العربية منها: أكاديمية إسطنبول، وتم عمل مشروع يسمى "قرية اللغة العربية" في مدينة قونيا، والذي يقوم على إيجاد بيئة اجتماعية لممارسة اللغة العربية في هذه القرية بصورة مشابهة للبيئة التي يعيشها المتعلم في البلدان العربية (محمد خالد الفجر، ٢٠١٩، ٢٥١-٢٥٢).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، انتشرت مراكز تعليم اللغة العربية متمثلة في الجامعات والمعاهد العليا، والمؤسسات الحكومية، والمدارس والمعاهد المهنية الخاصة، والمدارس الإسلامية،ومن هذه الجامعات والمعاهد العليا: جامعة جوت هويكنز بواشنطن،وجامعة متشجان،الجامعة الأمريكية المفتوحة بواشنطن،وكلية المعلمين المسلمين بفرجينيا، ومعهد العلوم الإسلامية والعربية بواشنطن الكبرى، وهذه الجامعات والمعاهد العليا تقدم برامج خاصة في اللغة العربية لخدمة الأغراض الدينية، والشئون التجارية، أما فيما يتعلق بالمؤسسات الحكومية بالولايات المتحدة، فهي منظمات تتلقى دعمًا حكوميا فيدراليا لتطوير تعليم اللغة العربية وخدمة مصالح الولايات المتحدة السياسية والاقتصادية والثقافية بالشرق الأوسط، ومن هذه المؤسسات الحكومية: معهد اللغة بوزارة الدفاع بكاليفورنيا، ومعهد السلك الدبلوماسي بواشنطن، وبالإضافة للجامعات والمعاهد العليا، والمؤسسات الحكومية، ظهرت المدارس المهنية الخاصة والتي تقدم دورات لغوية للمستثمرين الأمريكيين في الشرق الأوسط، بالإضافة إلى المدارس الإسلامية والتي أنشأها المهاجرون العرب والمسلمون بأمريكا للحفاظ على ثقافتهم العربية والإسلامية، ومن هذه المدارس: مدرسة كنساس بولاية ميسوري، الهدى الأكاديمية الإسلامية السعودية بواشنطن. (تاج السر حمزة الريح، ٢٠٠٤، ١٨٢-١٨٩).

وفي ألمانيا، وافقت الحكومة الألمانية في سنة ٢٠١٦ على إنشاء مركز عالمي لتعليم اللغة العربية على أراضيها بالتعاون مع الأزهر الشريف، كما تقوم الجامعات الألمانية بتدريس اللغة العربية، ومن أشهر هذه الجامعات: لايبزج، هايد لبرج، بون (محمد خالد الفجر، ٢٠١٩، ٢٤٦).

وفي بريطانيا، تحتل اللغة العربية مرتبة متقدمة ؛ لكونها تحتضن أكبر الجاليات العربية والإسلامية، حيث تجيء اللغة العربية في المرتبة الثالثة بعد الإسبانية والصينية في الانتشار ، وهناك إقبال على تعلم اللغة العربية من البريطانيين؛ لأغراض خاصة، كالعمل في السلك الدبلوماسي، أو في قطاع الأعمال أو الاستثمار في الشركات العربية الكبرى؛ بالإضافة للمجالات الأخرى العسكرية والطبية والإعلامية. وتوجد في بريطانيا عدة مؤسسات لتعليم اللغة العربية ، كالجامعة العالمية للعلوم الإسلامية، والأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي. وأشار تقرير للمجلس الثقافي البريطاني في مؤتمره الثامن في لندن أن (٤٪) من المدارس الثانوية ببريطانيا تقوم بتدريس اللغة العربية، وهناك (١٥) جامعة بريطانيا تمنح الدرجة الجامعية في اللغة العربية. (على جاسر سليمان، ٢٠٢٠، ٧٣-٨٥).

- أهمية وجود مراكز لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر :

إذا كان تعليم اللغة العربية لأبنائها واجب قومي، فإن تعليمها لغير أبنائها يُعد واجب ديني، حيث يساعد ذلك على تصحيح الأفكار الخاطئة عن الإسلام، ويقرب المعارف الإسلامية للآخرين، ويطلعُ العالم على ما في تراثنا من كنوز وأسرار (خالد عرفات، نصر الدين أحمد، عصام أبو الخير، ٢٠٠٥، ٢٠٩).

وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يساعدهم على تعرف الثقافة العربية وفهمها، وتعرف شخصية الإنسان العربي وقيمه، كما يساعدهم ذلك على فهم الدين الإسلامي، وأداء شعائره التي لا تؤدي إلا باللغة العربية. (توفيق القفعان، عوني الفاعوري، ٢٠١٢، ٢).

وتكمن أهمية وجود مراكز لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر، فى أن ذلك يساعد على تدشين دور مصر الريادي في العالم العربي، كما يعزز ذلك من كسب ولاءات الدارسين الأجانب للثقافة المصرية العربية الإسلامية، وهو ما يؤثر على مسيرة العلاقات

المصرية بتلك الدول، حيث قد يتقلد هؤلاء الدارسون الأجانب مواقع مؤثرة في بلادهم بعد عودتهم إليها (إسلام يسري، ٢٠١٣).

- دوافع تَعلُّم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

إن تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها توجهه اعتبارات ودوافع متعددة، منها ما هو ديني، ومنها ما هو نفعي أو اقتصادي، ومنها ما هو سياسي ، ومنها ما هو ثقافي. ويمكن تناول هذه الدوافع فيما يلي بشيء من التفصيل:

- الدافع الديني: يمثل تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها عنصرًا أساسيا لفهم وتعلم شعائر الإسلام، وتعلم القرآن وفهم معانيه، ومعاني الحديث الشريف (حبيب بوزوادة، ٢٠١٦، ٩٤)،(صائل شديد، ٢٠١٣، ٤٨)،(محمد خالد الفجر، ٢٠١٩، ٢٤٨)، (تاج السر حمزة الريح، ٢٠٠٤، ١٨١).
- الدافع الاقتصادي: يفيد تعلم اللغة العربية الأجانب في خلق فرص عمل لهم في الدول العربية ودول الخليج على وجه الخصوص، وكثير من الشركات الأجنبية العالمية تحرص على أن يكون من يعملون بها من موظفين على دراية باللغة العربية لاسيما من يتعاملون مع الدول العربية (محمد خالد الفجر، ٢٠١٩، ٢٤٩) ، (هاديا كاتبي، ٢٠١٢، ٤٣٣)، وكذلك من يعملون بمجال السياحة هم في حاجة لتعلم اللغة العربية(حبيب بوزوادة، ٢٠١٦، ٩٥).
- الدافع السياسي: هناك من الأجانب من يتعلم اللغة العربية ؛ لاعتبارات سياسية ودبلوماسية (Tijan, S., 2021, 1)، كالرغبة فى العمل فى المجال الدبلوماسي ، (فكري النجار، ٢٠١٣، ٥٨) والعسكري (تاج الدين حمزة الريح، ٢٠٠٤، ١٨١)، كما يحتاج لتعلم اللغة العربية المحللون السياسيون لمتابعة الأحداث السياسية والأمنية في المنطقة العربية (حبيب بوزوادة، ٢٠١٦، ٩٦)، وبعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠١١، حدث إقبال كبير من غير الناطقين بالعربية على تعلم اللغة العربية؛ لفهم طبيعة الشعوب العربية وتعرف ثقافتهم عن قرب من خلال لغتهم.(محمد خالد الفجر، ٢٠١٩، ٢٤٩).

- الدافع الثقافي والأكاديمي: ويظهر هذا الدافع لدى المتخصصين المهتمين بدراسة تاريخ وحضارات الشعوب واللغات السامية، والمهتمين بدراسة الحضارة الإسلامية على وجه الخصوص (تاج السر حمزة الريح، ٢٠٠٤، ١٨١)، كما أن هناك فضولا لدى بعض المتعلمين غير الناطقين بالعربية؛ لتعرف ثقافة العرب وتراثهم الحضاري وثقافة الحضارة الإسلامية (حبيب بوزوادة، ٢٠١٦، ٩٦)، ومن المتعلمين الأجانب، من يتعلم اللغة العربية لأسباب أكاديمية، كالحصول على درجة علمية. (Bouteldjoune, A., 2012, 59)

أنواع مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر :

يمكن تصنيف هذه المراكز من حيث الجمهور المستهدف من الدارسين الأجانب إلى ثلاثة أنواع من المراكز: (إسلام يسري علي، ٢٠١٣)

١- مراكز تستهدف جمهور الدراسات الإسلامية، وتتركز في مدينة نصر بالقرب من جامعة الأزهر، وتستهدف هذه المراكز دارسي اللغة العربية من المسلمين سواء ممن يستعدون للالتحاق بالأزهر، أو ممن قدموا للبلاد خصيصا لتعلم اللغة العربية بهدف فهم الإسلام، أو من طلاب الأزهر الملتحقين بالجامعة والذين يريدون أن يحسنوا من كفاءتهم اللغوية في اللغة العربية.

٢- مراكز تستهدف جمهور الدارسين للثقافة العربية والمصرية، وتتركز هذه المراكز في وسط القاهرة مثل منطقة المهندسين، وجاردن سيتي.

٣- مراكز حكومية وجامعية، وتستقطب هذه المراكز الطلاب الذين يحصلون على منح دراسية لدراسة اللغة العربية في مصر، سواء في إطار التعاون الدولي بين مصر وبلادهم، أو إطار المنح المباشرة من بلادهم للدراسة في مصر، وهناك من يجئ من بلده لدراسة اللغة العربية على نفقته الخاصة.

وهناك تصنيف آخر لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر وهو ما ستسير عليه الدراسة – الحالية – حيث تُصنَّف هذه المراكز إلى مراكز تعليمية حكومية وجامعية، ومراكز للتعليم الخاص وهي مراكز غير حكومية.

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المراكز وطبيعة عملها في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

أولاَ- المراكز الحكومية والجامعية:

وتتمثل هذه المراكز في مراكز حكومية تابعة للأزهر الشريف، ومراكز حكومية تابعة للجامعات المصرية، ويمكن تناول هذه المراكز فيما يلي بشئ من التفصيل:

أ- المراكز الحكومية التابعة للأزهر الشريف:

يعتبر الأزهر الشريف من أهم المؤسسات الحكومية الدينية التي تهتم بتعليم اللغة العربية ونشر الثقافة الإسلامية، وهو محط نظر العديد من الدول التي تريد تعليم أبنائها اللغة العربية والثقافة الإسلامية ، وتتصدر الدوافع الدينية دوافع الطلاب المبعوثين للدراسة بالأزهر الشريف، بل هي الدافع الأول لتعلم اللغة العربية من قِبل الدارسين، وتتمثل هذه الدوافع في التزود بالمعرفة الدينية الصحيحة والآداب الإسلامية وفهم القرآن والسُنة، ومعرفة معالم الحضارة الإسلامية(محمود عبده فرج،مصطفى إبراهيم،٢٠٠١، ٩٤)، ومن ثمَّ اهتم الأزهر بتعليم الوافدين اللغة العربية وذلك من خلال إنشائه للمعهد الأزهري لتعليم اللغة العربية للوافدين ١٩٩٥، وإنشاء مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ٢٠١٠.

- **المعهد الأزهري لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:**

تم إنشاء هذا المعهد ١٩٩٥ م، وجُعلت تبعيته للأمانة العامة لمجمع البحوث الإسلامية، ويهدف هذا المعهد إلى تعليم اللغة العربية للطلبة الوافدين للدراسة بالأزهر، ورفع مستوى الطلبة الوافدين في العلوم الإسلامية تمهيداً لالتحاقهم بالصف الدراسي المناسب لهم، وقد حُدِدت الدراسة بهذا المعهد بثلاثة مستويات: المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم، ولكل مستوى أهدافه وبرنامجه الخاص.(محمود عبده فرج، تجربة الأزهر، ٢٠١٣).

- **مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:**

أنشئ هذا المركز عام ٢٠١٠، بقرار رقم (٥٢٤) من شيخ الزهر أحمد الطيب بالتعاون مع مؤسسة الشيخ زايد؛ وذلك لمساعدة الطلاب الوافدين الملتحقين بجامعة الأزهر في تعلم اللغة العربية خاصة من يعانون من صعوبات، ويرسبون عدة مرات بالجامعة؛ بسبب ضعفهم في

اللغة العربية.ويتولى إدارة هذا المركز الرابطة العالمية لخريجي الأزهر، ويضم المركز حوالي (٢٥٠٠) طالبا وطالبة من مختلف بلدان العالم.(محمد أحمد السيد، ٢٠١٧، ١١٠)،(محمد عبده فرج، تجربة الأزهر، ٢٠١٣).وهناك ثلاثة مستويات بالمركز: المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم ومدة الدراسة بهذه المستويات (٩) أشهر، يُخصص لكل مستوى (٣) أشهر، وهناك شهر عاشر للدراسين الذين يريدون الالتحاق بجامعة الأزهر، وعدد الساعات الدراسية (١٢٠) ساعة في المستوى الواحد. (محمود عبده فرج، تجربة الأزهر، ٢٠١٣).

ولا تتوقف رسالة مركز الشيخ زايد على تمكين الطلاب الوافدين من مهارات اللغة الفصحى استماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً، بل يقوم المركز بإعداد مواد تعليمية في اللغة العربية تتعدد بتعدد الجنسيات واللغات والأغراض، كما يقوم المركز بإعداد برامج تدريسية للمعلمين الراغبين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويوفر المركز للدارسين (١٩) حجرة دراسية، وثلاثة معامل صوتيات، وحجرتين للتدريس المصغر، وقاعة للمؤتمرات وثلاث قاعات لاستراحة الطلاب والمعلمين.(موقع مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رسالة المركز، وإمكاناته، azhar-ali-com/go/about/16/5/2022)

ويفد إلى مركز الشيخ زايد طلاب من جنسيات شتى من الدارسين الكبار الذين يحتاجون لبرامج خاصة في تعلم اللغة العربية، وأبرز هذه الدول التى يفد منها هؤلاء الطلاب: (أفغانستان، بنجلاديش، ماليزيا، نيجيريا، سنغافورة، تايلاند، تركيا، إندونسيا، بريطانيا، أمريكا، ألبانيا، الصين، فرنسا، ألمانيا، الهند، البرازيل، المكسيك، بورما، هولندا، النمسا). وبلغ عدد الملتحقين بالمركز، (٢٣٠٠) طالباً وطالبة، طبقا لإحصاءات ٢٠١٧، وبعد اجتياز الدارس للمستويات الدراسية كاملة يمنح إفادة بالاجتياز، كما يمنح الدارس إفادة إقامة مدة دراسته بالمركز.ويعمل بالمركز (٨١) معلما، يعمل التعاقد منهم (٢٠) معلما، والباقون يعملون بنظام الساعات. (محمد أحمد السيد، ٢٠١٧، ١٢٠-١٣٤).

ويشترط المركز في العاملين به من أعضاء هيئة التدريس أن يكونوا حاصلين على الشهادة الجامعية الأولى في دراسة اللغة العربية، وحاصلين على مؤهل تربوي في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما لابد وأن يجتاز المتقدم للتدريس اختبارا في الكفاءة اللغوية، والمقابلة الشخصية، وبالإضافة لذلك فهناك برامج تدريبية بالمركز لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين

بغيرها، ويتم التدريس بالمركز من خلال سلسلة كتب الأزهر لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. (محمود عبد فرج، تجربة الأزهر، ٢٠١٣).

ب- المراكز الحكومية التابعة للجامعات المصرية:

إن المتتبع لهذه المراكز في الجامعات المصرية، سيجد لها انتشاراً في معظم الجامعات المصرية، ولعل من أشهر هذه الجامعات جامعة القاهرة، وجامعة الإسكندرية، وجامعة أسيوط، وجامعة سوهاج، وجامعة المنصورة، وجامعة بني سويف، وجامعة طنطا، وستقتصر الدراسة على استعراض نموذج لهذه المراكز الحكومية متمثلا في مركز جامعة القاهرة للغة والثقافة العربية، وبرنامج معهد الدراسات التربوية في إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويمكن استعراض ذلك فيما يلي:

- **مركز جامعة القاهرة للغة والثقافة العربية:**

أنشىء هذا المركز سنة ١٩٩١م، وكان تابعاً لكلية الآداب ، وقد تأسس تحت مسمى مركز اللغة العربية، ثم انتقلت بتعيته لجامعة القاهرة سنة ١٩٩٧م، وتغيَّر اسمه إلى مركز جامعة القاهرة للغة والثقافة العربية، وكان الهدف من إنشائه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعقد دورات لغوية للدارسين في مجالات التواصل اللغوي للعاملين في مجال الإعلام والباحثين والمترجمين، ويعقد المركز دورات لتعليم اللغة العربية، مدة كل دورة شهر واحد، وعدد المستويات في تعليم اللغة العربية (١٢) مستوى، وكل مستوى (٥٠) ساعة، وقد استقبل المركز منذ إنشائه طلابا من جنسيات شتى، من ألمانيا، وروسيا، وكوريا الجنوبية ،والصين ،واليونان ،وبلغاريا.(مركز جامعة القاهرة للغة والثقافة العربية، ٢٠٢٢)

- **برنامج معهد الدراسات التربوية – كلية الدراسات العليا للتربية حالياً – في إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها:**

تم إنشاء برنامج لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها منذ عام ٢٠٠٥- ضمن مشروعات تطوير كليات التربية – بمعهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة؛ وذلك تلبية لاحتياجات العديد من الأفراد والمؤسسات على المستوى المحلي والدولي، لتعليم اللغة العربية للأجانب، ويهتم البرنامج بإعداد معلمين متخصصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك بمنحهم دبلوما عاما في التربية، ويحق لمن يحصل على الدبلوم العام أن يستكمل

دراسته في الدبلوم الخاص ثم درجتي الماجستير والدكتوراه في التربية، تخصص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. (سهير حوالة، ٢٠١٠، ٢١٥، ٢٤٥)،(إيمان هريدي، تجربة جامعة القاهرة في تعليم اللغة العربية، ٢٠١٣).

ثانيا: مراكز التعليم الخاصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

ظهرت مراكز التعليم الخاصة؛ لتلبية احتياجات الدارسين الأجانب الناطقين بغير العربية، والذين تعددت دوافع التحاقهم بهذه المراكز، وتمثلت معظم هذه الدواقع في الدوافع التالية: الاطلاع على مصادر العلوم الإسلامية، الاستعداد لامتحانات الجامعات الإسلامية سواء في مصر أو في بلادهم، دراسة مقررات جامعاتهم في اللغة العربية، الاطلاع على الثقافة العربية، تعلم العربية الفصحى، تعلم العامية المصرية.

وينظم عمل هذه المراكز الخاصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها القرار الوزاري رقم (٣٠٦) الصادر بتاريخ ١٩٩٣م، والمعدل بالقرار الوزاري رقم (١٨٠) الصادر بتاريخ ٢٠٠٢، بالإضافة إلى المعايير الفنية التي وضعتها هيئة الأبنية التعليمية في نوفمبر ٢٠٠٢م. وتتركز هذه المراكز الخاصة في عدة مناطق بمصر، من أهمها: مدينة نصر، وسط القاهرة، المعادي، المهندسين، القاهرة الجديدة، الإسكندرية، سيناء، وهناك مراكز تعمل من خلال النظم الإلكترونية الكاملة دون الحاجة لمعلم، كما أن هناك مراكز أخرى تعمل عن طريق برامج المحادثة مثل ماسنجر أو سكايب.(إسلام يسري علي، ٢٠١٣).

ومن أشهر المراكز الخاصة العاملة بمصر في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مركز لسان العرب، ومركز الديوان ، ومركز فجر، ومركز النيل، ومركز عليم، ومركز الإبانة، وسوف تقتصر الدراسة على تناول مركزين من هذه المراكز كنموذج للمراكز الخاصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهما مركز لسان العرب، ومركز الديوان.

- **مركز لسان العرب:**

تأسس هذا المركز في ٢٠٠٢م؛ لتلبية احتياجات دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وتأهيل الطلاب الوافدين للقبول بالجامعات العربية والإسلامية، وتأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويوفر المركز للدارسين (٢٣) حجرة دراسية(١٣ للطلاب +١٠ للطالبات) ، واستراحتين للدارسين والدارسات، واستراحتين للمعلمين والمعلمات،وأربع مكاتب إدارية للتعامل

مع الدارسين والدارسات، كما يوفر المركز مكتبة مزودة بكتب متخصصة فى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومع ذلك فالمركز يفتقر لوجود معمل أو مختبر للصوتيات . ويبلغ عدد الملتحقين بالمركز من الطلاب ما يقرب من (٤٥٠) طالباً وطالبة شهريا، ويتخرج منه ما يقرب من (٧٠٠) طالبا وطالبة سنويا، وهؤلاء الطلاب يفدون من دول شتى (أفريقيا، ماليزيا، فرنسا، روسيا، بريطانيا، إندونسيا، تايلاند)، وعدد المستويات الدراسية بالمركز (١٥) مستوى مقسمة على ثلاث مراحل: المرحلة المبتدئة، والمتوسطة والمتقدمة، ويمنح المركز الدارسين عند إتمام دراستهم شهادة معتمدة من وزارتي التعليم والخارجية المصرية.

ويقوم بالتدريس في المركز نخبة من المدرسين ذوي الخبرة والتخصص الأكاديمي في اللغة العربية .(مركز لسان العرب، http:Lesonularab.com/2p=6282-about-the-Leson-ul-arab./)،(حوار خاص مع مدير مركز لسان العرب، ٢٠٢٢/٥/١).

- مركز الديوان:

تأسس هذا المركز في ١٩٩٧م على يد شابين من خريجي دار العلوم، وتتمثل أهداف المركز في تنظيم دورات لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإعداد معلمين لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويقدم المركز برنامجين أساسيين، أحدهما لتدريس اللغة العربية المعاصرة (١٨) مستوى كل مستوى (٥٠) ساعة، والبرنامج الثاني لتدريس العامية القاهرية (١٠) مستويات، (٤٠) ساعة، وهناك برامج لأغراض خاصة مثل (العربية للعاملين في السياحة، والإعلام، والطب)، وقد أنشأ المركز قسماً للتعليم الإلكتروني، وخصص موقعاً مجانياً يضم مئات المواد التعليمية للطلاب والدارسين للعربية من غير الناطقين بها، ويستضيف المركز طلاب التدريب العملي لدبلوم إعداد معلم اللغة العربية بكلية الدراسات العليا للتربية لإكسابهم الخبرة العملية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وللمركز (٤) فروع لتعليم اللغة العربية، (٣) منها في القاهرة، (١) في ماليزيا، ويتولى أمر التدريس بالمركز معلمون من ذوي الخبرة والتخصص الأكاديمي في اللغة العربية ،ويلتحق بالمركز دارسون من دول شتى (بريطانيا، وأمريكا، وألمانيا، وكندا، وأستراليا، وإيطاليا، وإندونسيا، وماليزيا، وفرنسا). (إسلام يسري علي،٢٠١٣)،(مركز الديوان لتعليم اللغة العربية في مصر، http://aldiwancenter.com/home-2/history/ تاريخ الدخول ٢٠٢٢/٣/١٣).

المحور الثاني: المشكلات التي تواجه الدارسين في تعلم لغة أجنبية ثانية غير اللغة العربية، والآليات المقترحة للتعامل معها: ويمكن توضيح هذه المشكلات وآليات حلها فيما يلي:

أ – المشكلات التي تواجه الدارسين في تعلم لغة أجنبية ثانية غير اللغة العربية:

يواجه الدارسون في تعلمهم للغة أجنبية ثانية غير اللغة العربية مجموعة من المشكلات والتحديات والصعوبات، ويمكن فيما يلي استعراض بعض هذه المشكلات من خلال ما رصدته الدراسات السابقة، وسيتم الاقتصار على بعض اللغات كالإنجليزية، والتركية، والصينية كنماذج للغات الأجنبية غير العربية :

- المشكلات التي تواجه الدارسين الأجانب في تعلمهم للغة الإنجليزية:

يتجه الدارسون إلى تعلم اللغة الإنجليزية؛ رغبة في الحصول على وظيفة، أو كوسيلة لتيسير المهام لأولئك الذين يسافرون كثيرا للبلدان الناطقة بالإنجليزية، ويواجه المقبلون على تعلم اللغة الإنجليزية مجموعة من المشكلات لعل أهمها ما يلي:

- **مشكلات لغوية:** وتتمثل في تنوع لهجات اللغة الإنجليزية؛ مما يسبب خلطا في فهم المتعلمين للمفردات، وعدم فهم دلالات المفردات والتعبيرات؛ بسبب الاختلافات الثقافية، واختلاط العامية باللغة الرسمية؛ وعدم استخدام القواعد النحوية بصورة صحيحة واحتواء الكلمة في اللغة الإنجليزية على أكثر من معنى. (Mohammed, M., H., 2018, 1383-1389)
- **مشكلات متعلقة بالمتعلم:** مثل الدافعية المنخفضة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية، (Hasanah, N., Utami, p., T., 2019, 115) ؛ وذلك بسبب حالات الفشل السابقة في التواصل باللغة، والقلق الشديد، والنظرة السلبية من الطالب لقدراته، وما يمتلكه من مهارات (Banks, 2008, 62) ومن ثمَّ فإن نقص ثقة المتعلم بنفسه وتوتره الزائد وخوفه من الوقوع في الخطأ أو الفشل في تعلم اللغة، كل ذلك يمثل عائقاً في تعلم الدارس للغة الإنجليزية.(Mohammed, M., H., 2018: 1382-87)

- **مشكلات متعلقة بالبيئة التعليمية:** مثل نقص الموارد والوسائل اللازمة لتعليم اللغة الإنجليزية، وزيادة أعداد الطلاب بالفصل الدراسي، وعدم تناسب المحتوى المقرر مع احتياجات الطلاب. (Hasanah, N., utami, p., T.2019,115)
- **مشكلات متعلقة بالمعلمين:** مثل نقص تشجيع المعلمين للمتعلمين على ممارسة اللغة الإنجليزية والتحدث بها، (Mohammed, M., H., 2018, 1383)وتكمن المشكلة الأكبر فى عدم توافر المعلم المؤهل لتدريس اللغة الإنجليزية. (Hasanah, N., utami, p., T., 2019, 116)

- المشكلات التي تواجه الدارسين الأجانب في تعلمهم للغة التركية:

يمكن تصنيف المشكلات التي تواجه الدارسين الأجانب في تعلمهم للغة التركية في الآتي (Karababa, Z., C., 2009, 269- 275) :

- **مشكلات تتعلق بالبرامج التعليمية والمحتوى التعليمي:** وتتمثل في عدم وجود كتب مرجعية مناسبة، فما هو متوافر من مواد تعليمية هو من إعداد المعلمين (جهود ذاتية)، وما هو موجود من برامج تعليمية في حاجة إلى التطوير.
- **مشكلات متعلقة بالبيئة التعليمية:** وتتمثل في عدم وجود بيئات تعليمية مناسبة للدارسين تراعي احتياجاتهم وعمرهم ومستواهم الدراسي وثقافاتهم المتعددة.
- **مشكلات لغوية:** وتتمثل في مشكلات متعلقة بدلالات الألفاظ، والتعبيرات الاصطلاحية، وبناء الجمل الصحيحة، واستخدام القواعد النحوية ، والتراكيب الصوتية.

- المشكلات التي تواجه الدارسين الأجانب في تعلمهم للغة الصينية:

قامت إحدى الدراسات (Xu, Hui, 2012, 23-28) برصد مشكلات تعليم اللغة الصينية كلغة أجنبية للدراسين بفصول المدارس الأمريكية، وتمثلت أهم هذه المشكلات في المشكلات التالية:

- **مشكلات متعلقة بالطلاب:** وتتمثل في نظرة الطلاب للغة الصينية كلغة ثانية على أنها متطلب للنجاح، ومن ثمَّ فدافعيتهم نحو تعلمها ضعيفة وناقصة.

- **مشكلات متعلقة بالمعلمين**، وتتمثل في ضعف تواصل المعلمين الصينين مع طلابهم الأمريكيين، وضعف إجادة المعلمين الصينيين للغة الإنجليزية، وضعف تواصلهم مع أولياء الأمور لحل مشكلات أبنائهم، وتأثر المعلمين الصينيين بخلفياتهم الثقافية، وتجاربهم التعليمية والتدريسية، وفشلهم في تطبيق ما استخدموه من أساليب تعليمية في الفصول الأمريكية؛ بسبب الاختلافات الثقافية والحواجز اللغوية، هذا بالإضافة إلى افتقار المعلمين الصينيين للمعرفة والمهارات اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من الطلاب.

ب- الآليات المقترحة للتعامل مع المشكلات التي تواجه الدارسين في تعلم لغة أجنبية ثانية غير اللغة العربية:

يُعد تعلم أي لغة جديدة في حد ذاته تحدياً للمتعلمين، وينبغي على القائمين على تعليم اللغات أن يكونوا على علم بكيفية تذليل الصعوبات التي تواجه الدارسين؛ لتقديم المساعدة التربوية المناسبة لهم، وإلا فإن هذه الصعوبات ستتراكم، ويكون لها تأثيرها السلبي على أداء الدارسين. (AbdL –hameed Z., U., E., 2017, 446).

وتتعدد الآليات المقترحة للتعامل مع المشكلات التي تواجه الدارسين في تعلم لغة أجنبية ثانية غير اللغة العربية تبعاً لتعدد نوعية هذه المشكلات، فهناك مشكلات لغوية، وهناك مشكلات ترتبط بالمعلم والمتعلم والبيئة التعليمية وكل هذه المشكلات لها آلياتها الخاصة بها، والتي يمكن تناولها فيما يلي بشئ من التفصيل:

الآليات المتعلقة بالمشكلات اللغوية: وتتمثل في الآتي:

- تعزيز القدرات اللغوية للدارسين من خلال تشجيعهم على القراءة والكتابة. (Banks, 2008, 64)
- إعطاء فرصة للدارسين لتصحيح أخطائهم اللغوية بأنفسهم.
- توجيه الدارسين للغة الجديدة أن هناك اختلافات في الأنظمة والتراكيب اللغوية بين لغتهم الأم، واللغة المتعلمة.

- الإكثار من التدريبات والممارسة اللغوية للغة المتعلمة. (Abdl-hameed, Z., U., E., 2017, 459- 460).

الآليات المتعلقة بالمعلم: وتتمثل في الآتي:

- تدريب المعلمين على التقنيات اللازمة لتنظيم بيئة الفصل، والتعامل مع التنوع الثقافي للدارسين.
- استخدام المعلم أساليب وتقنيات تدريسية تركز على التعليم الوظيفي للغة.(Karababa, Z.,C.,C, 2009, 272, 276)
- إشراك المعلمين لطلابهم في عملية التعلم؛ لتوسيع معارفهم، وتحسين أدائهم باستخدم مهارات التعلم النشط..(AbdL –hameed Z., U., E., 2017, 460)
- الاستعانة بمدرسين مساعدين من المتحدثين باللغة المتعلمة، كما فعلت وزارة التعليم اليابانية باستعانتها بمدرسين مساعدين للمدرسين اليابانيين، لتدريس اللغة الإنجليزية في المدارس اليابانية. .(Hasanah, N., Utami, p., T., 2019, 117)

الآليات المتعلقة بالمناهج الدراسية: وتتمثل في الآتي:

- إعداد مناهج دراسية تتناسب مع احتياجات ومستويات الدارسين للغة ثانية، وهذا يتطلب تطوير المواد التعليمية من أجل توفير بيئة تدريسية مناسبة؛ لتتناسب مع التنوع الثقافي للمتعلمين. ; (Karababa, Z., C., C., 2009, 276); (Banks, 2008, 63) (Hasanah, N., Utami, p.K ,T., 2019, 118).

الآليات المتعلقة بالمتعلم: وتتمثل في الآتي:

- أن يضع المتعلم لنفسه أهدافاً محددةً ومخططةً في تعلمه للغة الجديدة.
- أن يتبنى المتعلم مواقف إيجابية تجاه قدراته ونفسه؛ بما يساعده على تعلم اللغة الجديدة.
- أن يحرص المتعلم على التواصل اللغوي مع الناطقين الأصليين للغة خارج حجرات الدراسة، ومن خلال وسائل التواصل الاجتماعي.

- أن يكون لدى المتعلم خطة يومية للقراءة في اللغة المتعلمة ولو لعشر دقائق يومياً. (Mohammed, M., H., 2018, 1390 – 1391)

المحور الثالث: المشكلات التي تواجه الدارسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والآليات المقترحة للتعامل معها: ويمكن توضيح هذه المشكلات وآليات حلها فيما يلي:

أ – المشكلات التي تواجه الدارسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تتعدد المشكلات التي تواجه الدارسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويمكن تصنيف هذه المشكلات كما يلي:

١- مشكلات متعلقة بالبنية التحتية، والتجيهزات التعليمية، والمرافق الخاصة، والسياسات التنظيمية بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تم إنشاء معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في البداية بقرارات حكومية سيادية دون الخضوع لمعايير اعتماد أو رؤى علمية محددة، ومن ثمَّ فهناك غياب للفكر المؤسسي القائم على التخطيط والتطوير لدى هذه المعاهد والمراكز، ومثل هذه المراكز تفتقر لمقومات المعاهد العلمية من حيث البرامج العلمية والإمكانات المادية والفنية.(رشدي طعيمة، ٢٠٠٦، ١٠٣- ١١١).

ومن الدراسات التي رصدت المشكلات المتعلقة بالبنية التحتية الخاصة بهذه المراكز ، دراسة(علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٣٩) وتتمثل أهم هذه المشكلات فيما يلي: عدم موافقة المبنى التعليمي للمركز لمواصفات مباني تعليم اللغات الأجنبية، وعدم توافر معايير الأمن والسلامة ،وعدم توافر أماكن لتنفيذ الأنشطة (اللغوية، والرياضية، والثقافية) داخل المركز ،وعدم تناسب عدد القاعات الدراسية داخل المركز مع عدد الدارسين،مما يترتب عليه ازدحام القاعات الدراسية،وعدم تناسب عدد الهيئة التعليمية مع عدد الدارسين،وعدم توافر أماكن مناسبة لقضاء فترات الراحة بين المحاضرات،وقلة الأجهزة التقنية التي تستخدم لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،وعدم وجود مكتبة مناسبة للدارسين،وعدم توافر معمل للصوتيات،وعدم وجود وحدة للقياس والتقويم بالمركز.

وقد أكدت نتائج دراسة كل من (على جاسر سليمان، ٢٠٢٠، ٨٧، خطوط رمضان، جلاب مصباح، ٢٠١٩، ٤٢، أبو بكر عبد الله شعيب، ٢٠٢٠، ٩٨) على ضعف البنية التحتية لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأن العديد منها يفتقر للتقنيات اللازمة للتعلم.

كما تعاني هذه المراكز وفقا لدراسة (عبد الرحمن القرني، ٢٠٢١، ٧٣) من ضعف في شبكة الإنترنت، وما يتعلق بمنصات التعلم ومتطلبات التعلم عن بعد، وهذا ما أكدته دراسة (هداية الشيخ علي، صالح السحيباني، ٢٠١٢، ١٧٨– ١٧٩). –بعد تقييمها لثمانية مواقع من مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على شبكة الإنترنت– من أن هذه المواقع تهتم بالشكل على حساب المضمون، كما تعاني مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفقا لما رصدته دراسة كل من (رحاب زناتي عبد الله، ٢٠١٣، ١٧٢، محمد أحمد السيد، ٢٠١٧، ٧٣، هاديا كاتبي، ٢٠١٢، ٤٣٧،علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٤٣–٤٣) من عدم وجود فلسفة أو استراتيجية واضحة لدى هذه المؤسسات والمراكز، فكل مركز له فلسفته وأهدافه التي يعمل في ضوئها، وليست هناك معايير عالمية تلتزم بها هذه المراكز،وعدم وجود خطة استراتيجية لمواجهة المشكلات التي تواجه الدارسين بها ، وعدم وجود وحدة أو مركز للجودة والتطوير داخل هذه المراكز.

وترى دراسة (علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠، ٨٩) أن هذه المراكز تواجه تحديات أمنية، وعدم استقرار، بل وعدم اعتراف رسمي ببعضها، وعدم إعطائها التراخيص التي تستطيع أن تعمل من خلالها بأمان، حتى يستطيع من يتخرج في هذه المراكز أن يحصل على شهادة معترف بها، ويستطيع من خلالها مواصلة مسيرته التعليمية.

وتشير دراسة (إسلام يسري علي، ٢٠١٣) إلى وجود ازدواجية في تعامل مؤسسات الدولة مع هذه المراكز– لاسيما المراكز الخاصة في مصر– حيث تتعامل مصلحة الضرائب مع هذه المراكز على أنها مراكز هادفة للربح، أما وزارة التربية والتعليم فتتعامل معا على أنها مراكز غير هادفة للربح، ومن ثم فصاحب المركز يدفع الضرائب، ومن جهة أخرى لا تسمح له وزارة التربية والتعليم بتعديل مصروفاته الدراسية، هذا فضلاً عن مشاكل ومعوقات أخرى ترتبط بالبيروقراطية، وطول الوقت المستغرق في منح التراخيص لهذه المراكز.

٢- مشكلات متعلقة بمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يفتقر بعض المعلمين الذين يعملون بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلى الإعداد الأكاديمي المتخصص، ومنهم من يفتقر للإعداد التربوي المناسب، ومنهم من يفتقر لكلا الأمرين، كما أن برامج إعداد هؤلاء المعلمين يوجد بها قصور شديد في جوانب الإعداد المهني واللغوي والثقافي(رحاب زناتي عبد الله، ٢٠١٣، ١٧٩، محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧، ٣، علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠/ب، ١٧٢٩، حمد الدخيل، ١٩٩٣، ٣٤٩، علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠، ٨٧)، حيث يعاني بعض المعلمين من ضعف ونقص في خلفياتهم ومهاراتهم اللغوية.(محمد سعيد، ٢٠١٨، ١٠، سهيلا محسني نجاد، ٢٠٢١، ١٣)

كما يعاني بعض المعلمين من ضعف في معرفتهم بطرائق ونظريات تعليم اللغات(محمود عبد الله المحمود، محمد عبد الرحمن آل الشيخ، ٢٠١٦، ١٣٧، توفيق القفعان، عوني الفاعوري، ٢٠١٢، ٦، سهيلا محسني نجاد، ٢٠٢١، ١٣)، وفي الوقت ذاته هناك قلة في الدورات التدريبية المخصصة لرفع كفاءة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، لاسيما غير المؤهلين لغويا وتربويا (عوض أدروب محمد، ٢٠١١، ١٥٤، العربي الحضراوي، ٢٠١٩، ٥٣).

ومن الدراسات التي رصدت لنا أهم المشكلات المتعلقة بمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، دراسة (علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٣١-٣٢، ٣٧) والتي تمثلت في الآتي: عدم وجود معايير محددة لقبول المعلمين للعمل في مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وضعف بعض المعلمين في استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،وضعف بعض المعلمين في تدريس مهارات اللغة (سماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة) للدارسين،وضعف مهارة إدارة الصف لدى بعض المعلمين،وضعف بعض المعلمين في مهارات تقويم نواتج التعلم اللغوي،وضعف مهارات تصميم الاختبارات للدارسين لدى بعض المعلمين.

ويضاف لما سبق من مشكلات خاصة بالمعلم، ما رصدته دراسة (توفيق القفعان، عوني الفاعوري، ٢٠١٢، ٦) من قلة تشجيع بعض المعلمين للدارسين على التعبير عن أفكارهم باللغة العربية الفصحى، وقلة توفير محيط لغوي يتم فيه توظيف ما تعلموه في اللغة العربية داخل

قاعة الدرس، بل هناك من المعلمين من يتدخل تدخلاً سلبياً ليُصحح أخطاء الدارسين، بما يسبب حرجاً للدارس بعد ذلك، ويجعله يحجم عن التحدث بالفصحى داخل قاعة الدرس.

وتشير دراسة كل من (خطوط رمضان، جلاب مصباح، ٢٠١٩، ٤٢، العربي الحضراوي، ٢٠١٩، ٤٦، توفيق القفعان، عوني الفاعوري، ٢٠١٢، ٣، أبو بكر عبد الله شعيب، ٢٠٢٠، ٩٨ ، محمد خالد الفجر، ٢٠١٩، ٢٥٧، محمد سعيد، ٢٠١٨، ١٠، سهيلا محسني نجاد، ٢٠٢١، ٣٤) إلى أن بعض المعلمين قلما يستخدمون اللغة العربية الفصحى أثناء تدريسهم، ويكثرون من استخدام لهجاتهم الخاصة والعامية، بما يسبب مشكلة للدارسين في متابعة المعلم وتعلم اللغة العربية الفصحى.

ومن التحديات التي تواجه المعلمين في قاعات الدرس–والتى قد توقعهم فى كثير من المشكلات– التعدد والتنوع الثقافي للدارسين الأجانب داخل قاعة الدراسة حيث يجلس أمام المعلم طلاب من جنسيات متعددة، فاختلاف الثقافة والعادات والتقاليد بين المعلم والدارسين، قد تؤثر في العلاقات القائمة بينهم داخل قاعات التدريس، ومن ثم فعلى المعلم، أن يتفهم عادات وتقاليد الدارسين، حتى يتمكن من مد جسور التواصل بينه وبينهم بطريقة سليمة(عزيزة رحمة، مهدي العش، زينب حسين، ٢٠١٨، ٤١٨، علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠/ب، ١٧٣٠، حبيب بوزوادة، ٢٠١٦، ٩٧).

وتشير دراسة (حبيب بوزاوادة، ٢٠١٦، ١٠٢–١٠٣) إلى أن هناك بعض المعلمين من لا يراعون الخلفيات الثقافية لطلابهم، ولا يخاطبونهم انطلاقا من خلفياتهم الفكرية والمعرفية، والبعض الآخر من المعلمين لا يراعي الفروق الفردية بين الدارسين، حيث يستخدم مستوى من التخاطب لا يصلح لجميع الدارسين، كما أن عدم إلمام المعلم باللغات الأجنبية، قد يُمثل عائقاً فى قدرته على التواصل مع الدارسين ومعرفته بثقافاتهم.

وفيما يتعلق بطرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فيغلب على طرائق التدريس المستخدمة مع الدارسين التلقين للمتعلمين، وعدم استخدام الطرائق الحديثة في التدريس، هذا فضلا عن تدريس اللغة العربية بعيداً عن ممارستها، وتوظيف المخزون اللغوي للدارسين في استخدامها. (خطوط رمضان، جلاب مصباح، ٢٠١٩، ٤٢،

سهيلا محسني نجاد، ٢٠٢١، ١٤، علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠، ٨٨، حبيب بوزوادة، ٢٠١٦، ٩٩-١٠٠).

ولعل تركيز المعلم على طرائق التدريس التقليدية مرجعُه إلى قلة تدريب المعلمين على طرائق التدريس الفعّالة والمناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، (محمد سعيد، ٢٠١٨، ١٠)، فضلا عن ازدحام بعض الصفوف الدراسية بالدارسين؛ مما يصعب معه استخدام الطرائق الحديثة في التدريس. (سهيلا محسني نجاد، ٢٠٢١، ٣٤، علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠/ب، ١٧٣٤).

وتشر دراسة كل من (محمود كامل الناقة، ٢٠١٣، ٩، علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٢٧) إلى أن معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها يفتقر لدليل أو مرشد، لتمكينه نظريا وإجرائيا من القيام بعملية التدريس بطريقة فعالة ونشطة.

٣- مشكلات متعلقة بالبرامج والمناهج والأنشطة الدراسية والتقويم:

إن كثيرا من البرامج الدراسية المطبقة بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها غير مُعتمدة من هيئة أو جهة خاصة بالاعتماد(علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٤٢)، فهي برامج تفتقر للمناهج المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث يتم الاعتماد على مقررات غير معتمدة من جهة أكاديمية (علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠، ٨٧، هاديا كاتبي، ٢٠١٢، ٤٣٧)، وغالبا ما يتم الاستعانة بالمقررات التي تدرس في المدارس العربية؛ لتدريسها للناطقين بغيرها، مع العلم بأن الدارس الأجنبي يحتاج لمقررات خاصة من حيث الأسلوب والمحتوى، وهنا يظهر غياب العمل المؤسسي في وضع البرامج والمقررات الدراسية، والاقتصار على كتب ومقررات دراسية تدرس منذ زمن بعيد دون الاهتمام بتحديثها(حبيب بوزوادة، ٢٠١٦، ٩٨)،وهذه المقررات الدراسية معظمها يتم بناؤه بصورة اجتهادية دون الرجوع لمعايير علمية لتصميم المقررات الدراسية(علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٢٧) ودون مراعاة لاحتياجات الدارسين، (أبو بكر عبد الله شعيب، ٢٠٢٠، ٩٩، خطوط رمضان، جلاب مصباح، ٢٠١٩، ٤٢) ومستوياتهم اللغوية (توفيق القفعان، عوني الفاعوري، ٢٠١٢، ٧، عوض أدروب محمد، ٢٠١١، ١٤٨)، حيث يتم الاعتماد في التدريس على كتب تعتمد في محتواها على خبرات

المؤلفين، وآرائهم الشخصية، بعيداً عن احتياجات الدارسين، والاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة الأجنبية الثانية.(خالد عرفان، نصر الدين أحمد، عصام أبو الخير، ٢٠٠٥، ٢١٣).

ويرى (محمود كامل الناقة، ٢٠١٣، ٩) أن مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها يتم فيها تقديم المحتوى المقرر دون الاعتماد على خطة متدرجة في النمو اللغوي، كما لا تتبنى هذه المناهج نظرية تربوية واضحة في تقديم قواعد اللغة من حيث الأساسيات والثانويات، وفيما يتعلق بالجانب التطبيقي للغة ، تشير دراسة (خلود صالح عثمان الصالح، ٢٠١٩، ٢٢٩) إلى خلو هذه المناهج من التدريبات والممارسة والتطبيق،حيث يوجد ضعف في الجانب التطبيقي للغة فى هذه المناهج.

وتشير دراسة كل من (العربي الحضراوي، ٢٠١٩، ٤٦، رحاب زناتي عبد الله، ٢٠١٣، ١٧٢، محمود عبد الله المحمود، محمد عبد الرحمن آل الشيخ، ٢٠١٦، ١٣٧) إلى أن مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ، تهتم بدراسة التفاصيل اللغوية والجوانب الأكاديمية، على حساب الاهتمام بفنون اللغة ومهاراتها الأساسية، كما تؤكد دراسة (محمد خالد الفجر، ٢٠١٩، ٢٥٧، محمد أحمد السيد، ٢٠١٧، ٥٧، محمد كامل الناقة، ٢٠١٣، ٩) على تركيز مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على قواعد اللغة دون الاهتمام بمهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

كما تشير نتائج دراسة (على عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٢٧-٢٨) إلى وجود ضعف في محتوى المقررات الدراسية من حيث معالجة الجوانب الصوتية والتراكيب النحوية والتدريبات اللغوية، وضعف تغطية الجوانب الثقافية في محتوى المقرر، وضعف في الإخراج الفني لمحتوى المقرر، وضعف في الترابط والتسلسل المنطقي في عرض محتوى المقرر، كما يظهر عدم الاهتمام الواضح باللغة الوظيفية التي يحتاجها الدارس لتحقيق أهدافه من التعلم.

وإضافة لما سبق، تؤكد دراسة كل من(العربي الحضراوي، ٢٠١٩٨، ٤٦-٤٧، ٥٠، محمد خالد الفجر، ٢٠١٩، ٢٥٥، محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧، ١٥).)أن مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، فى حاجة لمعجم عربي مناسب لاستخدام الدارسين الأجانب، والذي يضم الاستخدامات المجازية للمفردات، والدلالات المستحدثة لبعض المفردات. ،

فالمعاجم العربية المتوفرة لا تتناسب مع الطالب الأجنبي الذي يتعلم اللغة العربية، لأنها تتناول كلمات كبيرة تخرج عن حيِّز اهتمام الدارس الأجنبي، وأهدافه ودوافعه لتعلمه اللغة العربية.

وأخيراً وليس آخراً، فإن أساليب التقويم المستخدمة لقياس المهارات اللغوية المختلفة يشوبها الضعف (سهيلا محسني نجاد، ٢٠٢١، ٣٣)، بل يخلو ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجود اختبارات مقننة لقياس مهارات اللغة المختلفة، فضلا عن عدم وجود اختبارات تشخيصية مقننة؛ لتحديد مستوى الدارسين في بداية التحاقهم بالدراسة، كما لا توجد اختبارات للكفاءة تقيس مدى تمكن الدارس من اللغة العربية (علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٣٧).

٤- مشكلات متعلقة بالدارسين الأجانب وصعوبات تعلمهم:

إن اتجاهات الدارس السلبية نحو تعلم اللغة العربية، ووجود فكرة مسبقة لديه عن صعوبة تعلم اللغة العربية مقارنة باللغات الأخرى، كل ذلك يؤثر سلباً على تعلمه لها (على جاسر سليمان، ٢٠٢٠/ب، ١٧٣٤، العربي الحضراوي، ٢٠١٩، ٥١، علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٣٤)، بل يؤدي ذلك إلى ضعف دافعيته، ونفوره من تعلم اللغة(محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧، ٣، العربي الحضراوي، ٢٠١٩، ٥١).وقد يرتبط انخفاض دافعية المتعلم نحو تعلم اللغة العربية، بانخفاض الدعم المجتمعي والتقدير المجتمعي لها، ودورها في حصول المتعلم لها على منصب أو وظيفة في المستقبل .(Ajape, K., O., et al, 51-53)

وقد يحجم الدارس الأجنبي عن تعلم اللغة العربية وممارستها؛ بسبب خوفه وخجله من ممارسة اللغة أمام الآخرين؛ مخافة الوقوع في الخطأ أو التعرض للسخرية من الآخرين(علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠/ب، ١٧٢٨، محمود عبد الله المحمود، محمد عبد الرحمن آل الشيخ، ٢٠١٦، ١٣٧، توفيق القفعان، عوني الفاعوري، ٢٠١٢، ٧، محمد سعيد، ٢٠١٨، ١٢).

ومن العوائق كذلك التي تعرقل تعلم الدارس الأجنبي للغة العربية ، ضعف مشاركته في الأنشطة التعليمية(محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧، ٣)، وعدم ممارسته للغة العربية خارج البيئة الدراسية، (خطوط رمضان، جلاب مصباح، ٢٠١٩، ٤٢) وقلة عنايته بممارسة بعض الأنشطة خارج الصف الدراسي لتقوية اللغة لديه، مثل مشاهدة النشرات الإخبارية، والمسلسلات التاريخية الناطقة بالفصحى.(توفيق القفعان، عوني الفاعوري، ٢٠١٢، ٧).

وقد يتأثر الدارس بلغته الأم (الأصلية) عند تعلمه للغة العربية(محمود عبد الله المحمود، محمد عبد الرحمن آل الشيخ، ٢٠١٦، ١٣٧، عوض أدروب محمد، ٢٠١١، ١٤٨، خطوط رمضان، جلاب مصباح، ٢٠١٩، ٤٢، محمد أحمد السيد، ٢٠١٧، ٧٣)، وهذا ما يُسمى بالتداخل اللغوي، حيث يقوم الدارس بنقل قواعد اللغة الأم إلى اللغة المتعلمة (العربية)(خلود صالح عثمان الصالح، ٢٠١٩، ٢١٠).

وقد يُصاب الدارس الأجنبي للغة العربية بنوع من الإحباط عند حديثه بالفصحى أمام الناس في المجتمع العربي، حيث يقابل بالاستهجان والاستغراب، لأن الناس لا يتحدثون بالفصحى بل بالعامية (هاديا كاتبي، ٢٠١٢، ٤٣٥، محمد أحمد السيد، ٢٠١٧، ٧٣) وهنا يشرع المتعلم الأجنبي بصراعٍ لغوي بين اللغة العربية المعيارية التي تعلمها وبين اللهجة العامية التي يتحدث بها الناس(علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٣٤)، وهذا ما يُسمى بالازدواجية اللغوية، حيث يتعلم المتعلم الأجنبي اللغة العربية الفصحى في الصف الدراسي، ثم يخرج للمجتمع العربي فيجده يتحدث بالعامية بدلا من الفصحى (توفيق القفعان، عوني الفاعوري، ٢٠٢١، ٣) وهنا تظهر مشكلة أخرى، وهي مشكلة التعايش والتعامل مع أفراد المجتمع العربي، والتأقلم مع عاداتهم وتقاليدهم (علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠/ب، ١٧٣٠).

وبالإضافة لهذه الصعوبات ، فهناك صعوبات أخرى تواجه معظم متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ألا وهى الصعوبات المتعلقة باتقان المهارات اللغوية، وعدم القدرة على التعبير عن الأفكار بطلاقة (جي أوسينج جا فاكيا، ١٩٩٦، ٩، سهيلا محسني نجاد، ٢٠٢١، ١٣، عوض أدروب محمد، ٢٠١١، ١٥٢، خالد عرفان، نصر الدين أحمد، عصام أبو الخير، ٢٠٠٥، ٢١٢).

وتتنوع الصعوبات اللغوية التي تواجه الدارسين الأجانب في تعلمهم للغة العربية، ومن هذه الصعوبات: صعوبة تعلم التراكيب النحوية (هاديا كاتبي، ٢٠١٢، ٤٤٧، عوض أدروب محمد، ٢٠١١، ١٥٣، علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠/ب، ١٧٢٣)، وصعوبة تعلم الأصوات العربية (خطوط رمضان، جلاب مصباح، ٢٠١٩، ٤٣، محمود الشرقاوي علي، ٢٠٢٠، ٤٤٤، علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠/ب، ١٧٢٢، محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧، ٤)، وصعوبة تحديد دلالات الكلمات من خلال البحث في المعاجم والقواميس، وذلك بسبب ظهور دلالات مستحدثة لبعض المفردات وعدم إثباتها في المعاجم العربية(العربي الحضراوي، ٢٠١٩،

٤٧، ٥٠-٥١، علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠/ب، ١٧٢٥، خطوط رمضان، جلاب مصباح، ٢٠١٩، ٤٣)، وصعوبات تتعلق بالأخطاء الكتابية والإملائية، وضبط الكلمات، وصعوبة تحويل الأفكار لمعانٍ وكلمات مكتوبة(محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧، ٧-٨، عوض أدروب محمد، ٢٠١١، ١٥٣)، وصعوبات تتعلق بمهارة التحدث، وضعف ممارسة اللغة عمليا، والتلعثم عند التحدث(علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٣٤، محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧، ١٤-١٥، محمود عبد الله المحمود، محمد عبد الرحمن آل الشيخ، ٢٠١٦، ١٣٧، علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠/ب، ١٧٣١)، وصعوبات في تعلم البلاغة العربية (علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٣٤)، وصعوبات في فهم المسموع والمقروء، بسبب قلة المفردات لدى الدارسين الأجانب، أو لعدم إدراكهم للعلاقات اللغوية بين الجمل، أو لقلة استخدامهم للبرامج السمعية، وعدم ممارستهم للغة كأداة اتصال. (محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧، ٧).

ب-آليات التعامل مع المشكلات التي تواجه الدارسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تتعدد آليات التعامل مع المشكلات التي تواجه الدارسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تبعاً لتعدد المشكلات، ويمكن تصنيف هذه الآليات كما يلي:

١- **آليات متعلقة بالبنية التحتية، والتجهيزات التعليمية، والمرافق الخاصة والسياسات التنظيمية بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:** وتتمثل فى الآتى :

- فيما يتعلق بالبنية التحتية والتجهيزات التعليمية والمرافق الخاصة بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فترى دراسة (علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠، ٩١) أن هذه المراكز في حاجة للدعم المالي لاسيما من الحكومات العربية من أجل تطويرها، واستكمال التجهيزات اللازمة لها، وتقترح دراسة (محمد سعيد، ٢٠١٨، ٢٠) أن يتم إنشاء وقف خيري لتمويل برامج ومشاريع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ومن أبرز الدراسات التي تناولت التجهيزات التعليمية اللازم توافرها بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة (علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٥٠-٥١)وتتمثل هذه التجهيزات -كما ذكرتها الدراسة- في الآتي: توفير قاعات دراسية مناسبة للدارسين مع مراعاة تناسب عددها مع عدد الدارسين، ومراعاة تناسب عدد

الهيئة التعليمية مع عدد المتعلمين، وتخصيص أماكن مناسبة لقضاء أوقات الراحة بين المحاضرات، وتخصيص أماكن لتنفيذ الأنشطة داخل المركز التعليمي، ووضع ميزانية مناسبة لتنفيذها، وتوفير المواصفات اللازمة للأمن والسلامة (كطفايات حريق، مخرج للطوارئ)، وإنشاء وحدة للقياس والتقويم بالمركز، وتوفير مكتبة مناسبة يتوافر فيها المراجع المتخصصة والمواد السمعية اللازمة للدارسين، وتوفير معمل للصوتيات .

وقد أكدت دراسة كل من (محمد عبد الهادي الأحمدي، ٢٠١٩، ٢٤، محمد سعيد، ٢٠١٨، ١٨، العربي الحضراوي، ٢٠١٩، ٥٧) على أهمية توفير الأجهزة الذكية والتقنيات الحديثة والوسائل التعليمية المسموعة والمرئية والمقروءة للدارسين بقاعات الدراسة، مع توفير الكوادر البشرية اللازمة للتعامل مع هذه التقنيات الحديثة.

وتشير دراسة كل من(عبد الرحمن القرني، ٢٠٢١، ٧٥، خطوط رمضان، جلاب مصباح، ٢٠١٩، ٤٥)إلى ضرورة توفير شبكة إنترنت قوية بالمراكز، ومنصات إلكترونية لتعليم اللغة العربية ، حيث أصبح اعتماد التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من الضروريات ، وهذا ما تؤكد عليه دراسة (إسلام يسري علي، ٢٠١٣) من أهمية تدشين موقع إلكتروني للمركز التعليمي، وتوفير المواد التعليمية عليه، كما أكدت الدراسة نفسها على أهمية إتاحة قسم للتعليم الإلكتروني بالمركز، يمكن للدارس من خلاله دراسة المقررات عن بُعد، كما تشير دراسة (حمد الرشيدي، كوثر الدحلان، ٢٠١٦، ٣٩٠) إلى أهمية تأسيس معاهد ومراكز افتراضية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتطبيق المعايير الدولية على مقرراتها.

– أما فيما يتعلق بالسياسات التنظيمية بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، فينبغي أن يكون لهذه المراكز خطة استراتيجية محددة، تتضمن مؤشرات محددة لإنجازها، بالإضافة إلى تبني لوائح وسياسات تنظيمية لضبط العمل داخل هذه المراكز (علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٥٢)، مع تعديل بعض القرارات الوزارية واللوائح المنظمة لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بما يعطي هذه المراكز مرونة في التعامل مع الدارسين، وصلاحيات تجذب الدارسين الأجانب مثل تيسير حصولهم على الموافقات الأمنية ومنحهم الإقامة.(إسلام يسري علي، ٢٠١٣) ، وتقترح دراسة(رشدي طعيمة، ٢٠٠٦، ١٤٥–١٤٧) أن تخضع معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للاعتماد الأكاديمي، للاعتراف بكيانها وشهاداتها، ويكون

ذلك تحت إشراف مجلس قومي تابع لمنظمة اليونسكو، وتتمثل مهام هذا المجلس في وضع معايير الاعتماد الأكاديمي لمعاهد تعليم اللغة العربية، وتحديثها بشكل دوري،وعقد اتفاقيات ثقافية بين المعاهد لتبادل الخبرات،وتوفير قاعدة بيانات بالمشتغلين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتحديثها.

٢- **آليات متعلقة بمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها :**

إن معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس مجرد ناقل للمعرفة، فهو يتعامل مع متعلم كبير، وناضج، وله ثقافته واتجاهاته وقيمه ومعتقداته الخاصة (رحاب زناتي عبد الله، ٢٠١٣، ١٨٠)،ومن ثم فمن الأهمية بمكان أن تكون هناك معايير محددة لقبول المعلمين بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها(علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٤٨)، وأن يتم انتقاء هؤلاء المعلمين، وأن يكونوا مؤهلين على المستوى الأكاديمي والمهني.(علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠، ٩٠).

فعلى المستوى الأكاديمي، ينبغي أن يكون المعلمين المعينين بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ماهرين ومتخصصين في اللغة العربية (محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧، ٢٣، محمد أحمد السيد، ٢٠١٧، ١٠٢)، ولديهم كفاءة لغوية، ومتمكنين من معارف ومهارات اللغة العربية (رحاب زناتي عبد الله، ٢٠١٣، ٨٩، العربي الحضراوي، ٢٠١٧، ١٤١، أبو بكر عبد الله شعيبي، ٢٠٢٠، ٧١)، استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة، ولديهم معرفة بالأنظمة الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية، والتراكيب العربية. (محمد سعيد، ٢٠١٨، ١٥، العربي الحضراوي، ٢٠١٧، ١٤١، نجلاء البيطار، ٢٠١٧، ٥٥).

ولا تكفى هذه المعرفة الأكاديمية التخصصية فى فنون اللغة العربية ولا طائل من ورائها إذا لم يوظفها المعلم من خلال حرصه على التحدث بالفصحى أمام طلابه بدلا من العامية ، بل ويشجعهم على أن يتحدثوا باللغة العربية الفصحى. (توفيق القفعان، عوني الفاعوري، ٢٠١٢، ٥، محمد سعيد، ٢٠١٨، ١٧).

وعلى المستوى المهني والتربوي، فينبغي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يكون لديه معرفة بسيكولوجية التعلم عند الكبار، وحاجات المتعلمين الكبار اللغوية، وطرائق تدريس اللغات الأجنبية (رحاب زناتي عبد الله، ٢٠١٣، ١٨٠) وأن تكون لديه معرفة بنظريات اللغة،

والنظريات التعليمية وتطبيقاتها (نجلاء البيطار، ٢٠١٧، ٥٥، أبو بكر عبد الله شعيب، ٢٠٢٠، ٧٠).

كما ينبغي للمعلم أن يوظف الوسائل التكنولوجية التعليمية والتقنيات الحديثة في العملية التعليمية توظيفا سليما (محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧، ٢٣، رحاب زناتي عبد الله، ٢٠١٣، ١٨٩، 358,189 ,Müezzin,A.,D.,2020 ،كما يمكنه الاستعانة بالمواقع الإلكترونية المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مثل العربية للناشئين، وتعليم العربية للأجانب. (علي جاسر سليمان، هـ٢٠٢٠، ٩٠)

وعلى مستوى المكون الثقافي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فينبغي أن تكون لديه معرفة بأساسيات الثقافة العربية الإسلامية، وأن تكون لديه معرفة بثقافات الدارسين المختلفة (أبو بكر عبد الله شعيب، هـ٢٠٢٠، ٧٠، رحاب زناتي عبد الله، ٢٠١٣، ١٨٠)، وخلفياتهم الثقافية، وهذا الفهم من المعلم لثقافات الدارسين يساعده في التعامل معهم وتفسير أشكال السلوكيات المختلفة التي تظهر من بعضهم، كما ينبغي للمعلم أن يحترم ويقدر ثقافات الدارسين المختلفة، ويؤكد ثقافة احترام الآخر والتسامح وأهمية التواصل بين الشعوب.(رشدي طعيمة، ٢٠٠٨، ٥٩-٦٠)ولعل إتقان معلم اللغة العربية للغة أجنبية أو أكثر يساعده على الاطلاع على ثقافات دارسيه عن قرب، ويحقق له نجاح عملية التواصل مع طلابه (خطوط رمضان، جلاب مصباح، ٢٠١٩، ٤٤).

وبناء على ما سبق ، فإن الأمر يستدعي من القائمين على إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، إعادة النظر في مكونات برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحيث يشمل الإعداد التخصصي ٦٠٪، والتربوي ٢٥٪، والثقافي ١٥٪، مع وضع برامج تدريبية لهؤلاء المعلمين أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم.(رشدي طعيمة، ٢٠٠٦، ١٤٨)،ولعل توفير مثل هذه البرامج التدريبية لهؤلاء المعلمين أثناء الخدمة –فى ضوء احتياجاتهم الفعلية وفى ضوء معايير الجودة العالمية– له دور كبير في حل كثير من المشكلات التي تواجه الدارسين الأجانب فى مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن أمثلة هذه البرامج التدريبية التى يحتاج إليها هؤلاء المعلمون: تنظيم دورات تدريبية على مهارات تصميم الوسائل التعليمية، ومهارات تقويم نواتج التعلم اللغوي، ومهارات التواصل، ومهارات إدارة الصف(علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٤٨-٤٩)، ومهارات إعداد المحتوى اللغوي وتنظيمه(عبد الرحمن القرني،

٢٠٢١، ٧٥) ، ومهارات استخدام التقنيات الحديثة في التدريس (محمد السيد الزيني، ياسر شعبان محمد، ٢٠١٠، ١٥٥، هاديا كاتبي، ٢٠١٢، ٤٥٠) ومهارات توظيف الأجهزة الذكية في تنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين (محمد عبد الهادي الأحمدي، ٢٠١٩، ٢٥)، ومهارات تطبيق الاستراتيجيات الحديثة فى تدريس مهارات اللغة المختلفة(علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٤٨) ،والتدريب على طرق التدريس الفعالة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (محمد سعيد، ٢٠١٨، ١٦، عبد الرحمن القرني، ٢٠٢١، ٧٥، رحاب زناتي عبد الله، ٢٠١٣، ١٩٠) ، بما يتناسب مع خصوصية اللغة العربية، ويتوافق مع الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية(علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠/ب، ١٧٢٩)،وبما يراعي أنماط المتعلمين المختلفة(العربي الحضراوي، ٢٠١٧، ١٤٢).

٣- آليات متعلقة بالبرامج والمناهج والأنشطة الدراسية والتقويم:

إن المقررات الدراسية بمعاهد تعليم اللغة العربية في حاجة إلى عملية تطوير تحت إشراف أكاديمي وتربوي، بما يتناسب مع كل مستوى دراسي، ووفقاً لمعايير وأسس بناء المناهج (علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠، ٩٠، علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٤٧، Müezzin, A., D., 2020, 358)، ولكي يتحقق ذلك الأمر، فلابد من التنسيق بين الجامعات والمؤسسات التعليمية للغة العربية؛ لوضع مناهج علمية وتربوية مناسبة (محمد سعيد، ٢٠١٨، ٢٠) وفقا للنماذج والمعايير العالمية، ومُحدد بها المهارات الخاصة بكل مستوى تعليمي، ونواتج التعلم المستهدفة، كما ينبغي أن يغطي المحتوى الدراسي الجوانب الثقافية المختلفة-محلية وعربية وإسلامية وعالمية- ، وأن يشتمل على أنشطة وتدريبات لغوية، وصور وأشكال داعمة لتعلم المحتوى، مع الاهتمام بجودة الإخراج الفني للمحتوى، وأن يُعتمد هذا المحتوى من جهة مختصة بالاعتماد (علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٤٧، ٥٢).

وإذا سلمنا أن اللغة ظاهرة اجتماعية؛ فإن تعلمها يجب أن يرتبط بمواقف إجتماعية، وهذا يتطلب من واضعي المناهج المقررة أن يعتمدوا في وضع مادتها على المواقف الاجتماعية والثقافية والمعرفية التي يحتاج فيها دارس العربية أن يستخدم اللغة (محمود كامل الناقة، ٢٠١٣، ٤٠، العربي الحضراوي، ٢٠١٩، ٥٤) بما يساعد المتعلم على ممارسة اللغة في بيئة تعليمية أشبه بالبيئة اللغوية الطبيعية(علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠، ٩٠).

كما ينبغي أن يُراعي في تأليف كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها، تنوع اهتمامات وحاجات الدارسين (هاديا كاتبي، ٢٠١٢، ٤٥٠، محمود كامل الناقة، ٢٠١٣، ٤٠)، ومستوياتهم وخلفياتهم اللغوية (محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧، ٢٣، عوض أدروب محمد، ٢٠١١، ١٧٠)، وتعددهم الثقافي، إذ ينبغي تضمين الثقافات الأخرى بجانب الثقافة العربية فى المحتوى الدراسي؛ ليتلاءم المنهج الدراسي المقرر مع كل الدارسين متعددي الثقافات والانتماءات. (صائل شديد، ٢٠١٣، ٤٩، ٥٢).

وفيما يتعلق بمهارات اللغة، فينبغي تحقيق التكامل في عرضها داخل المحتوى الدراسي (علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٤٧) ، واستخدام المنهج التكاملي في تدريسها (تدريبات صوتية، استماع، حديث وحوار، قراءة وكتابة)(محمود كامل الناقة، ٢٠١٣، ٤١٤)، كما ينبغي أن يُراعى في إعداد المحتوى الدراسي معالجة التراكيب اللغوية والجوانب الصوتية والظواهر النحوية بطريقة وظيفية متدرجة من البسيط للمركب (محمود كامل الناقة، ٢٠١٣، ٤٢، علي عبد المحسن الحديبي ، ٢٠١٧، ٤٧)، وأن يتم عرض المحتوى التعليمي باللغة الفصحى المستعملة في الحياة المعاصرة، وفي أجهزة الإعلام، والتي يتحدث بها المثقفون في منتدياتهم العربية (محمود كامل الناقة، ٢٠١٣، ٤١).

ومن الآليات المساعدة لدارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها فى تعرف دلالات الألفاظ والتراكيب العربية – والتى ينبغي توفيرها ضمن إعداد وتصميم البرامج والمقررات الدراسية – توفير معجم عربي يتناسب مع الدارسين الأجانب واحتياجاتهم اللغوية، ولعل توظيف التقنيات الحديثة في صناعة المعاجم الإلكترونية أو الحاسوبية، من الأمور التي تيسر البحث للدارسين عن الكلمات ودلالاتها المعجمية (علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠/ب، ١٧٢٥)، وإن كان الأمر يحتاج بالإضافة لذلك لحل مشكلة البحث في المعاجم لدى الدارسين الأجانب أن يتم توفير معاجم متخصصة لهم حسب مستوياتهم الدراسية (العربي الحضراوي، ٢٠١٩، ٥٧، محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧، ٢٢، محمود الشرقاوي علي، ٢٠٢٠، ٣٤٢، خطوط رمضان، جلاب مصباح، ٢٠١٩، ٤٥).

أما بالنسبة للأنشطة الداعمة للتعلم، فيُراعى في إعدادها أن تكون متنوعة في ضوء احتياجات الدارسين (رحاب زناتي عبد الله، ٢٠١٣، ١٩٠ ،عادل العصيمي، ٢٠٢١، ٤٠)، وأن تُصاغ بشكل تقني تفاعلي(عبد الرحمن القرني، ٢٠٢١، ٧٥) في ظل التوجه نحو تحويل

المقررات الدراسية لمقررات إلكترونية تفاعلية(محمد عبد الهادي الأحمدي، ٢٠١٩، ٢٤- ٢٥). ومن الأنشطة الداعمة للتعلم والتى يمكن توجيه الدارس إليها : التفاعل مع شبكات التواصل الاجتماعي من خلال المحادثات الكتابية مع الناطقين بالعربية، ومتابعة الفضائيات التي تبث برامجها باللغة العربية الفصحى .(خطوط رمضان، جلاب مصباح، ٢٠١٩، ٤٤)

وفيما يتعلق بعملية تقويم الدارسين، فينبغي أن توظف نتائج التقويم في تحسين تعلم الدارسين، وأن تستخدم أدوات متعددة في عملية التقويم (رحاب زناتي عبد الله، ٢٠١٣، ١٩٠)، ولا يتم الاقتصار على الاختبارات النهائية لقياس مستوى الدارسين، بل ينبغي أن يكون التقويم اللغوي مستمرا، وأن يتم في البداية توفير اختبارات تشخيصية؛ لتحديد مستوى الدارس في بداية التحاقه بالدراسة، وأن تكون هذه الاختبارات مقننة تقيس مهارات اللغة المختلفة(علي عبد المحسن، الحديبي، ٢٠١٧، ٥٠، ٥١)، مع الاعتماد في قياس الكفاءة اللغوية على اختبار كفاءة موحَّد ومعتمد دولياً لقياس التمكن من اللغة العربية كلغة ثانية(محمود عبده فرج، تجربة الأزهر، ٢٠١٣، علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٥٠).

٤- آليات متعلقة بالدارسين الأجانب وصعوبات تعلمهم:

يحتاج الدارس الأجنبي إلى بيئة تعليمية تتسم بالهدوء، وبث الثقة بالنفس والتخفيف من حدة القلق والتوتر،(فاطمة الدعجة، صفية البواردي، ٢٠٢٠، ١٣٠)بما يساعده على الشعور بالأمن النفسي والفكري عند تعلمه للغة العربية لاسيما في بلد عربي(علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٤٩).

ومن الآليات التى يستطيع المعلم استخدامها لمساعدة الدارسين في معالجة مشكلات اللغة لديهم ، وزيادة ثقتهم بأنفسهم : استخدام الوسائل التعليمية المناسبة فى تعليمهم للغة العربية(مسلم ضياء الدين، ٢٠٢٠، ١٦٥-١٦٧)، والتوظيف الناجح لوسائل التواصل الاجتماعي كالفيسبوك في تعزيز مهارات الدارسين اللغوية المختلفة؛ بما يساعدهم على التفاعل الجيد مع المعلم والزملاء دون الإحساس بصعوبة أو خوف أو خجل أثناء تعلم اللغة.(المصطفى بوعزاوي، ٢٠١٧، ٩٣-١٠١).

وإذا كان التأقلم مع عادات المجتمع العربي يمثل تحديا لدى الدارس الأجنبي، فعلى المعلم أن يساعد الدارس على فهم قيم وثقافة وعادات المجتمع العربي، وتعليم الدارس المصطلحات

والتعبيرات المتداولة في سياقها المعروف لدى المتلقي العربي، (علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠/ب، ١٧٣٠)، كما ينبغي على المعلم أن ينمي القيم والاتجاهات التي تعزز لدى الدارس الانتماء للثقافة العربية الإسلامية، وتقدير التراث العربي الإسلامي (رشدي طعيمة، ٢٠٠٨، ٦٠).

أما فيما يتعلق بمواجهة صعوبات التعلم لدى الدارس الأجنبي، فإن الأمر يتطلب وضع برامج علاجية للدارسين الأجانب الذين يواجهون صعوبات تعلم في مهارات اللغة المختلفة،(علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، ٤٩) ويمكن من خلال استخدام الاستراتيجيات التعليمية (المعرفية، وما وراء المعرفية، والاجتماعية والعاطفية) تقييم بيئة التعلم للدارس الأجنبي، وتشخيص الصعوبات التي تواجهه ، واقتراح طرق العلاج المناسبة لها. (Mohammed, M., H., 2018, 1387،خلود صالح عثمان الصالح، ٢٠١٩، ٢١٢)

ومن المشكلات اللغوية التي تواجه الدارسين الأجانب، المشكلات الصوتية، والتي يمكن التغلب عليها من خلال التدريب المكثف على مخارج الحروف وتعلم علم التجويد، وتعويد الطالب على القراءة الجهرية والنطق السليم للحروف. (محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧، ١٧)، كما يمكن توظيف تقنيات التعلم الملائمة، كمعمل اللغة، والأشرطة الصوتية والبرامج الإذاعية العربية، والفيديوهات التعليمية لحل المشكلات الصوتية واللغوية المختلفة لدى الدارسين (علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠/ب، ١٧٢٣، محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧، ١٨)، ولعله من المفيد كذلك لمعالجة المشكلات الصوتية، أن يتم إعداد منهج خاص يتناول أبرز هذه المشكلات وطرق علاجها(محمود الشرقاوي علي، ٢٠٢٠، ٣٤١).

أما فيما يتعلق بالصعوبات الخاصة بالقواعد النحوية والصرفية، فيمكن حلها من خلال تقديم القواعد النحوية والصرفية بطريقة ممتعة وسهلة، مع مراعاة مبدأ التدرج، والبُعد عن الخلافات النحوية، مع التركيز على توظيف وتطبيق هذه القواعد النحوية والصرفية من خلال المحادثة اليومية(علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠/ب، ١٧٢٤، محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧، ١٨).

أما فيما يخص المشكلات اللغوية التي تتعلق بفهم الكلام المسموع أو المقروء، فمن الأمور التي تساعد الدارس على التغلب على هذه المشكلات، تقديم المعلم للكلمات الجديدة في سياقات

مختلفة لا في قوائم معزولة، وتشجيع المتعلم على فهم الكلمة في سياقها الذي وردت فيه(نجلاء البيطار، ٢٠١٧، ٤٨)، كما يفيد الاختلاط بأهل اللغة الأصليين (العرب) والتحدث معهم، وقراءة النصوص العربية بكثرة، ومراجعة المعاجم، في التغلب على مشكلة فهم المسموع والمقروء(محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧، ١٩).

أما فيما يتعلق بالأخطاء الكتابية، فيمكن تأليف مقرر خاص بقواعد الإملاء لغير الناطقين بالعربية تحت مسمى الإملاء الوظيفي، ويقوم هذا المقرر بمعالجة الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم. (علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠/ب، ١٧٢٦).

وتعتبر مشكلة التحدث بالفصحى من أكثر المشكلات التي يعاني منها الدارسون الأجانب، ولمعالجة هذه المشكلة، فإن على المعلم بداية أن يلتزم بالتحدث بالفصحى داخل الصف الدراسي ، ومن جهة أخرى ، عليه أن يشجع المتعلم على التحدث بالفصحى داخل وخارج قاعات الدرس ؛ ويتجنب السخرية منه ، أو التعجل في تصحيح الخطأ له أثناء تحدثه(محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧، ٢١، محمد سعيد، ٢٠١٨، ١٧،علي جاسر سليمان، ٢٠٢٠/ب،١٧٣١)، كما يمكن تنمية مهارات التحدث لدى المتعلمين من خلال توجيههم لممارسة الأنشطة المختلفة، كالمسرحيات، والمسابقات(هاديا كاتبي، ٢٠١٢، ٤٥٠)، كما يمكن توجيه الدارسين الأجانب الذين يواجهون صعوبات في التحدث إلى الاستعانة ببعض المنصات التعليمية المتخصصة مثل منصة العربية العالمية المفتوحة، وهي منصة متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتتيح هذه المنصة المحادثة الحرة مع أساتذة وأكاديميين عرب، من خلال نظام (Mooc)، وذلك وفق معايير الإطار الأوروبي للغات، وتقنية الصف المقلوب. (Müezzin, A., D., 2020, 358– 359)

ثالثا: الإطار الميداني للدراسة : تعرف مشكلات الدارسين الأجانب الملتحقين بمركزي الشيخ زايد ولسان العرب كنموذجين لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر، ويمكن تناول ذلك من خلال العناصر التالية:

١- هدف الجانب الميداني للدراسة:

استهدفت الدراسة فى جانبها الميداني تعرف آراء أفراد العينة من الدارسين الأجانب الملتحقين بمركزي الشيخ زايد ولسان العرب – كنموذجين لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر – حول المشكلات التي تواجههم.

٢-إجراءات الجانب الميداني للدراسة :

اتبعت الدراسة فى جانبها الميداني الإجراءات التالية:

أ- بناء أدوات الدراسة:

قام الباحث بإعداد استبيان إلكتروني موجه لعينة من الدارسين الأجانب الملتحقين بمركزي الشيخ زايد ولسان العرب حول المشكلات التي تواجههم، وقد اختار الباحث العينة من مركزي الشيخ زايد ولسان العرب ، حيث يمثل المركز الأول(الشيخ زايد) نموذجا للمراكز الحكومية المعنية بتعليم اللغة العربية للدارسين الأجانب الناطقين بغيرها فى مصر ، ويمثل المركز الثاني(لسان العرب) نموذجا للمراكز الخاصة المعنية بتعليم اللغة العربية للدارسين الأجانب الناطقين بغيرها فى مصر، وذلك بغرض جمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية، وقد تطلب ذلك الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

وتم إعداد الاستبيان في صورته الأولية، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في المجال، للتأكد من مدى مناسبة مفرداته ومحتواه مع أهداف الدراسة، وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم والتي أخذت بعين الاعتبار في إعادة بناء الاستبيان، وإعادة صياغة البعض الآخر، واشتمل الاستبيان في صورته النهائية على المحاور التالية:

المحور الأول: مشكلات تنظيمية وإدارية ، وقد تضمن هذا المحور (٢٨) عبارة .

المحور الثاني: مشكلات متعلقة بالمباني والتجهيزات والمرافق الخاصة بالمركز، وقد تضمن هذا المحور(١٤) عبارة .

المحور الثالث: مشكلات متعلقة بالهيئة التدريسية ، وقد تضمن هذا المحور (١٦) عبارة .

المحور الرابع : مشكلات متعلقة بالبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية والامتحانات، وقد تضمن هذا المحور (٣١) عبارة .

المحور الخامس: مشكلات متعلقة بالدارسين، وقد تضمن هذا المحور (١٣) عبارة .

وتم التأكد من صدق وثبات الاستبيان عن طريق :

١- عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين عددهم (٩) من تخصص أصول التربية ومناهج وطرائق التدريس ؛ للتحقق من مدى ارتباط عبارات الاستبيان بالمحور الذى تنتمى إليه وتحقق الهدف من الاستبيان، وتم إجراء تعديل بعض العبارات في الصياغة اللغوية دون التأثير على معنى العبارة وفق آراء المحكمين ؛ لتتناسب مع المستوى اللغوى للدارسين الأجانب في عبارات الاستبيان ، وتراوحت نسبة اتفاق المحكمين على الاستبيان بين (١٠٠٪ إلى ٧٧.٧٨٪) وهى نسب مقبولة، حيث حدد الباحث محك لقبول اتفاق المحكمين وهى أن تكون النسبة أكبر من ٧٠٪ .

٢- كما تم حساب الصدق الداخلي للاستبيان والذى وصل إلى (٠.٩٩٥) وهى نسبة عالية تجعل الاستبيان صالحا لقياس ما وضع لقياسه، وتدل على أن الاستبيان يتميز بصدق مرتفع وقابل للتطبيق.

٣- تم حساب ثبات الاستبيان عن طريق معامل ألفا لكرونباخ حيث وصل معامل الثبات إلى (0.992) ؛ وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية جداً ، وهي نسبة مرتفعة تدل على ثبات الاستبيان وقابليته للتطبيق.

ب-مجتمع وعينة الدراسة :

تمثل مجتمع الدراسة فى الدارسين الأجانب بمركزي الشيخ زايد ولسان العرب ، حيث يمثل المركز الأول(الشيخ زايد) نموذجا للمراكز الحكومية المعنية بتعليم اللغة العربية للدارسين الأجانب الناطقين بغيرها فى مصر ، ويمثل المركز الثاني(لسان العرب) نموذجا للمراكز

الخاصة المعنية بتعليم اللغة العربية للدارسين الأجانب الناطقين بغيرها فى مصر، وفيما يلي توضيح لخصائص كل مجتمع وعينته :

- **مجتمع وعينة الدراسة بمركز الشيخ زايد :**

تمثل مجتمع الدراسة فى الدارسين الأجانب بمركز الشيخ زايد ، والبالغ عددهم (٣٢٠٠) دارسا ودارسة ، طبقا للإحصاءات التى حصل عليها الباحث من إدارة المركز للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١ ، وبلغت عينة الدراسة (٢٤٧) دارسا ودارسة ، بواقع تمثيل٧٪ من المجتمع الأصلي، وهؤلاء من جنسيات ودول شتى ، وهذه الدول التى ينتمى إليها هؤلاء الدارسون على الترتيب حسب بيانات العينة وعلى حسب نسب الإقبال : ماليزيا ، إندونسيا، تايلاند، بنجلاديش، أفغانستان، نيجيريا ، وقد استهدفت الدراسة أن تكون هذه العينة من المستويات المتوسطة والمتقدمة والمتميزة بالمركز والذين لديهم القدرة على فهم عبارات الاستبيان واستيعابها ، وأنهوا مستويات دراسية لا بأس به فى تعلم اللغة العربية ، حيث تبلغ عدد المستويات بالمركز (٨) مستويات : تمهيدي ، مبتدىء أول ، مبتدىء ثاني، متوسط أول ، متوسط ثاني، متقدم أول، متقدم ثاني ، متميز ، وتم تصميم الاستبيان بشكل إلكتروني علي برنامج Google Drive ، واستعان الباحث بإدارة المركز فى تعميمه على العينة المستهدفة من الدارسين ، وفيما يلي وصف لخصائص أفراد العينة بمركز الشيخ زايد ، كما هو موضح بالجدول (١) التالي:

جدول (١) خصائص أفراد العينة بمركز الشيخ زايد

العينة		الجنس		الإجمالى
		ذكر	انثى	
السن	من ٢٠ – ٣٠	١٧٣	٧١	٢٤٤
	من ٣٠ - ٤٠	٢	١	٣
الغرض من الدراسة بالمركز	لأغراض دبلوماسية وسياسية	٥	١	٦
	الاطلاع على مصادر العلوم الإسلامية	٢٤	٥	٢٩
	لرفع مستوى اللغة العربية للالتحاق بالجامعات الإسلامية	١٤٥	٦٥	٢١٠
	للعمل في التجارة في المنطقة العربية	١	١	٢
الإجمالى		١٧٥	٧٢	٢٤٧

باستقراء الجدول(١) السابق يتضح ما يلي:

-أن عينة الدراسة قد بلغت (٢٤٧) دارسا ودارسة ، بواقع نسبة ٧١٪ للذكور ، ونسبة ٢٩٪ للإناث ، كما أن نسبة من كان فى سن ٢٠-٣٠ من الدارسين والدارسات بلغت ٩٩٪ ، مما يدل على إقبال الشباب ممن هم فى سن الجامعة على تعلم اللغة العربية ، وهؤلاء كان غالبيتهم من الذكور.

-احتل المرتبة الأولى فى الغرض من الدراسة بالمركز "رفع مستوى اللغة العربية للالتحاق بالجامعات الإسلامية" ، وهذا مؤشر يدل على أن إقبال الدارسين الأجانب على تعلم اللغة العربية بمركز الشيخ زايد الهدف الرئيس منه هو إعدادهم للالتحاق بكليات جامعة الأزهر الشريف.

- **مجتمع وعينة الدراسة بمركز لسان العرب :**

تمثل مجتمع الدراسة فى الدارسين الأجانب بمركز لسان العرب ، والبالغ عددهم (٥٠٠) دارسا ودارسة ، طبقا للإحصاءات التى حصل عليها الباحث من إدارة المركز للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١ ، وبلغت عينة الدراسة (٦٦) دارسا ودارسة ، بواقع تمثيل١٣٪ من المجتمع الأصلي، وهؤلاء من جنسيات ودول شتى ، وهذه الدول التى ينتمى إليها هؤلاء الدارسون على الترتيب حسب بيانات العينة وعلى حسب نسب الإقبال : روسيا، بريطانيا، أوزباكستان، تركيا، أمريكا، تركمنستان، فرنسا،أستراليا، قرغستان، النرويج، الصومال، كازاخستان، أوكرانيا، هولندا، وقد استهدفت الدراسة أن تكون هذه العينة من المستويات المتوسطة والمتقدمة بالمركز والذين لديهم القدرة على فهم عبارات الاستبيان واستيعابها ، حيث تبلغ عدد المستويات بالمركز (١٥) مستوى : المرحلة المبتدئة (٥) مستويات ، المرحلة المتوسطة (٥) مستويات ،المرحلة المتقدمة (٥) مستويات ، وتم تصميم الاستبيان بشكل إلكتروني علي برنامج Google Drive ، واستعان الباحث بإدارة المركز فى تعميمه على الفئة المستهدفة من العينة ، وفيما يلي وصف لخصائص أفراد العينة بمركز لسان العرب ، كما هو موضح بالجدول (٢) التالي:

جدول (٢) خصائص أفراد العينة بمركز لسان العرب

العينة		الجنس		الاجمالى
		ذكر	انثى	
السن	من ٢٠ ـ ٣٠	٢٧	١٥	٤٢
	من ٣٠ ـ ٤٠	١٢	١٢	٢٤
الغرض من الدراسة بالمركز	لأغراض دبلوماسية وسياسية	-	-	-
	الاطلاع على مصادر العلوم الإسلامية	٣٩	٢٧	٦٦
	لرفع مستوى اللغة العربية للالتحاق بالجامعات الإسلامية	-	-	-
	للعمل في التجارة في المنطقة العربية	-	-	-
الاجمالى		٣٩	٢٧	٦٦

باستقراء الجدول السابق(٢) يتضح ما يلي:

- أن عينة الدراسة قد بلغت (٦٦) دارسا ودارسة ، بواقع نسبة ٥٩٪ للذكور ، ونسبة ٤١٪ للإناث ، كما أن نسبة من كان فى سن ٢٠-٣٠ من الدارسين والدارسات بلغت ٦٣٪ ، مما يدل على إقبال الشباب ممن هم فى سن الجامعة على تعلم اللغة العربية ، وهؤلاء كان غالبيتهم من الذكور.
- اقتصر الغرض من الدراسة بالمركز بالنسبة للعينة على " الاطلاع على مصادر العلوم الإسلامية" ، وهذا مؤشر يدل على إقبال الدارسين الأجانب على تعلم اللغة العربية ؛ لتكون وسيلة لفهم الدين الإسلامي ، والتعرف عليه من خلال مصادره الأصلية.

ج-المعالجة الإحصائية:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية " SPSS "في معالجة بيانات الدراسة الميدانية لحساب ما يلي:

- تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات الاستبيان، والنسب المئوية لهذه التكرارات.
- ترتيب العبارات وتحديد قوة كل عبارة وفقاً لقيمة الوزن النسبى .
- كا^{2} لتحديد دلالة الاختلافات في استجابات أفراد العينة
- اختبار Mann-Whitney Test للعينات المستقلة

– تم تفسير قيمة الوزن النسبي وفقا لاستجابات العينة للحكم عليها من خلال المعايير التالية : من ١٠٠ إلى ٨٤ متوافرة بدرجة كبيرة جدا ، من ٨٤ إلى ٦٨ متوافرة بدرجة كبيرة ، من ٦٨ إلى ٥٢ متوافرة بدرجة متوسطة ، من ٥٢ إلى ٣٦ متوافرة بدرجة ضعيفة، من ٣٦ إلى ٢٠ غير موجودة.

٣- نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها :

بعد إجراء المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة، تم عرض النتائج على النحو التالى:

أولا : النتائج الخاصة بآراء أفراد العينة من الدارسين الأجانب الملتحقين بمركز الشيخ زايد حول المشكلات التي تواجههم .

ثانيا: النتائج الخاصة بآراء أفراد العينة من الدارسين الأجانب الملتحقين بمركز لسان العرب حول المشكلات التي تواجههم .

ثالثا: النتائج الخاصة بالفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات الداسين الأجانب فى كل من مركزي الشيخ زايد ولسان العرب حول المشكلات التي تواجههم .

أولا : النتائج الخاصة بآراء أفراد العينة من الدارسين الأجانب الملتحقين بمركز الشيخ زايد حول المشكلات التي تواجههم ،وسيتم عرض هذه النتائج وفق مستويين :

١– عرض النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة بمركز الشيخ زايد حول بنود الاستبيان ككل ومحاوره الخمسة.

٢– عرض النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة بمركز الشيخ زايد حول عبارات كل محور من محاور الاستبيان.

١– **عرض النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة بمركز الشيخ زايد حول بنود الاستبيان ككل ومحاوره الخمسة**، حيث تم حساب متوسط الأوزان النسبية والترتيب لمجموع عبارات كل محور والاستبيان ككل ، والجدول التالى يعرض تلك النتائج وذلك على النحو التالي :

جدول (٣) متوسط الأوزان النسبية والترتيب لمحاور الاستبيان ككل المرتبطة بالمشكلات التى تواجه الدارسين الأجانب بمركز الشيخ زايد

المحور	متوسط الأهمية النسبية	الترتيب	درجة التوافر
مشكلات تنظيمية وإدارية	٥٠,٦	١	ضعيفة
مشكلات متعلقة بالمبانى والتجهيزات والمرافق الخاصة	٤٩,٣	٢	ضعيفة
مشكلات متعلقة بالهيئة التدريس	٤٣,٨	٥	ضعيفة
مشكلات متعلقة بالبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية	٤٥,٤	٤	ضعيفة
مشكلات متعلقة بالدارسين	٤٧,٧	٣	ضعيفة
الاستبيانة ككل	٤٧,٣٦		ضعيفة

اتضح من خلال الجدول السابق (٣) أن درجة موافقة أفراد العينة من الدارسين الأجانب بمركز الشيخ زايد على توافر المشكلات التى تواجه الدارسين الأجانب بمركز الشيخ زايد فى الاستبانة ككل كانت بدرجة ضعيفة، حيث بلغ الوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الاستبانة ككل(٤٧.٣٦) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة لمقياس لكرت الخماسى من ٥٢ إلى ٣٦ وهى الفئة التي تشير إلى الاستجابة الضعيفة، مما يشير إلى أن أفراد العينة من الدارسين الأجانب يجمعون علي توافر المشكلات بمركز الشيخ زايد بدرجة ضعيفة ، وفى هذا دلالة على نجاح المسؤولين والقائمين على أمر المركز فى حل ومواجهة كثير من المشكلات التى تواجه الدارسين الأجانب بالمركز، مما انعكس على استجابات الدارسين حول درجة وجود هذه المشكلات ، حيث اتفقوا على وجودها ولكن بدرجة ضعيفة.

واتضح كذلك من خلال الجدول (٣) السابق: أن أكثر المشكلات التى تواجه الدارسين الأجانب بمركز الشيخ زايد هي المشكلات التنظيمية والإدارية ، يليها المشكلات المتعلقة بالمبانى والتجهيزات والمرافق الخاصة، يليها المشكلات المتعلقة بالدارسين ، يليها المشكلات المتعلقة بالبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية ، وفى المرتبة الأخيرة تأتى المشكلات المتعلقة بالهيئة التدريسية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (ماهر الصاعدي، ٢٠٢١، محمود عبد الله المحمود، محمد عبد الرحمن آل الشيخ، ٢٠١٦) فيما يتعلق بالمشكلات المتعلقة بالهيئة التدريسية (المعلمين)، حيث احتلت هذه المشكلات المرتبة الأخيرة

فى الدراسات الثلاثة ، بينما اختلفت الدراسات الثلاثة فى ترتيب باقي المشكلات ، حيث احتلت المشكلات التنظيمية والإدارية المرتبة الأولى فى الدراسة الحالية ، بينما فى دراسة(ماهر الصاعدي، ٢٠٢١)احتلت المشكلات الخاصة بالدارسين وصعوبات تعلمهم اللغوية المرتبة الأولى،أما فى دراسة (محمود عبد الله المحمود، محمد عبد الرحمن آل الشيخ، ٢٠١٦)فاحتلت المرتبة الأولى المشكلات المتعلقة بالبيئة التعليمية، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية كذلك فى ترتيب المشكلات مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (علي بن عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧، محمد أحمد الشلاخ، ٢٠١٠، Karababa, Z., C., C., 2009) حيث احتلت المشكلات المتعلقة بالقياس والتقويم المرتبة الأولى فى دراسة (علي بن عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧)، واحتلت المشكلات الخاصة بالدارسين وصعوبات تعلمهم اللغوية المرتبة الأولى فى دراسة (محمد أحمد الشلاخ، ٢٠١٠)، واحتلت مشكلة المناهج المرتبة الأولى فى دراسة (Karababa, Z., C., C., 2009))، ويبدوا أن اختلاف عينات الدراسة وأماكنها فى الدراسات السابقة والحالية كان له دور فى عدم التقاء وجهات النظر فى ترتيب المشكلات التى يعاني منها الدارسون.

٢- عرض النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة بمركز الشيخ زايد حول عبارات كل محور من محاور الاستبيان :

وفيما يلي عرضٌ لنتائج التحليل الإحصائي لعبارات هذه المحاور، وتفسير وتحليل هذه النتائج، حيث تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والأوزان النسبية، وكـا٢*، **وترتيب العبارات ودلالتها.**

- **المحور الأول: النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة بمركز الشيخ زايد حول المشكلات التنظيمية والإدارية** ، وقد تضمن هذا المحور (٢٨) عبارة ، وكانت نتائجه كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(٤) استجابات أفراد العينة بمركز الشيخ زايد حول عبارات المحور الأول: المشكلات التنظيمية والإدارية، وترتيب العبارات ودلالتها.

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
١- الموقع الإلكتروني للمركز لا يسهل من خلاله الوصول للمركز وتعرف خدماته التعليمية.	ت	٣٨	٣٠	١٣٢	٣٠	١٧	٥٦,٦	١٧٧,٢	متوسطة	١
	%	١٥,٤	١٢,١	٥٣,٤	١٢,١	٦,٩				
٢- عدم توافر دليل إرشادي للمركز يوضح شروط الالتحاق به وإجراءاته ،ويصف الموقع الجغرافي للمركز ويوضح لوائحه.	ت	٤٣	٣١	١٢٣	٣٤	١٦	٥٥,٩	١٤٤,٧	متوسطة	٢
	%	١٧,٤	١٢,٦	٤٩,٨	١٣,٨	٦,٥				
٣- عدم وجود مكتب استقبال بالمركز يشرح للطلاب ما يريدون فهمه ومعرفته بشأن الدراسة وغيرها.	ت	٤٤	٤٦	١١٧	٣٢	٨	٥٣,٠	١٣٤,٢	متوسطة	٣
	%	١٧,٨	١٨,٦	٤٧,٤	١٣,٠	٣,٢				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
٤- لا يساعدنا المركز في الانتهاء بسرعة من الموافقات الأمنية.	ت	٥١	٥١	١٠٨	٢٨	٩	٥١,٣	١١١,٩	ضعيفة	٧
	%	٢٠,٦	٢٠,٦	٤٣,٧	١١,٣	٣,٦				
٥- نجد صعوبة في التسجيل للالتحاق بالمركز وكذلك دفع الرسوم بطريقة مباشرة أو عبر الإنترنت.	ت	٥٣	٤٩	١١٤	١٦	١٥	٥١,٢	١٣١,٣	ضعيفة	٩
	%	٢١,٥	١٩,٨	٤٦,٢	٦,٥	٦,١				
٦- نجد معاملة سيئة من الموظفين للدارسين أو المترددين على المركز.	ت	٧٥	٤٨	٩٤	٢١	٩	٤٧,١	١٠٢,٩	ضعيفة	٢٨
	%	٣٠,٤	١٩,٤	٣٨,١	٨,٥	٣,٦				
٧- صعوبة التواصل مع الموظفين	ت	٥١	٤٩	١١٢	٢٨	٧	٥١,٢	١٢٥,٠	ضعيفة	١٠

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
والإداريين؛ لعدم امتلاكهم أساسيات التواصل مع الدارسين.	%	٢٠,٦	١٩,٨	٤٥,٣	١١,٣	٢,٨				
٨- عدم وجود عدد مناسب وكاف من الموظفين والإداريين للتعامل مع الدارسين بشكل فعّال.	ت	٥٩	٥١	١١٠	٢٣	٤	٤٨,٨	١٣٢,١	ضعيفة	٢٣
	%	٢٣,٩	٢٠,٦	٤٤,٥	٩,٣	١,٦				
٩- عدم وجود مشرف تعليمي يوضح للطلاب الراغبين في الالتحاق معلومات عن البرامج التدريبية وسير الدراسة بالمركز .	ت	٤٧	٥٥	١١٢	٢٥	٨	٥١,٣	١٢٦,٨	ضعيفة	٨
	%	١٩,٠	٢٢,٣	٤٥,٣	١٠,١	٣,٢				
١٠- عدم وجود لوحات إرشادية وإعلامية بالمركز توضح خدماته وأنشطته الثقافية.	ت	٤٧	٥٠	١١٢	٣١	٧	٥٢,٠	١٢٢,٧	متوسطة	٦
	%	١٩,٠	٢٠,٢	٤٥,٣	١٢,٦	٢,٨				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
١١- لا ينظم المركز ندوات لتعارف الطلاب بعضهم البعض مما يقوي العلاقات والروابط بين الدارسين.	ت	٥١	٤٩	١١٤	٢٧	٦	٥٠,٩	١٣٢,٨	ضعيفة	١١
	%	٢٠,٦	١٩,٨	٤٦,٢	١٠,٩	٢,٤				
١٢- لا ينظم لنا المركز رحلات ترفيهية وثقافية للأماكن التاريخية والسياحية في مصر.	ت	٦٤	٣٠	١١٢	٢٢	١٩	٥٢,١	١٢٥,٢	متوسطة	٥
	%	٢٥,٩	١٢,١	٤٥,٣	٨,٩	٧,٧				
١٣- لا تتم معاقبة الموظف عندما يقصر في عمله مع الدارسين، وغياب إجراءات متابعتهم وتقييمهم .	ت	٦٩	٣٦	١٠٨	٢٤	١٠	٤٩,٥	١٢٥,٤	ضعيفة	١٩
	%	٢٧,٩	١٤,٦	٤٣,٧	٩,٧	٤,٠				
١٤- لا تتناسب مواعيد الدراسة في المركز مع أوقات عملنا.	ت	٦١	٤١	١١٤	٢٥	٦	٤٩,٨	١٣٨,٨	ضعيفة	١٧
	%	٢٤,٧	١٦,٦	٤٦,٢	١٠,١	٢,٤				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
١٥- عدم وجود ملفات إلكترونية تحوى سجلاتنا والمعلومات الخاصة بنا منذ التحاقنا بالمركز.	ت	٥٦	٥٣	١١٤	١٨	٦	٤٩,١	١٤٣,٧	ضعيفة	٢٢
	%	٢٢,٧	٢١,٥	٤٦,٢	٧,٣	٢,٤				
١٦- عدم امتلاك المركز للموظفين الإداريين المدربين واللذين يجيدون التعامل مع الدارسين .	ت	٦٤	٥٣	١٠٩	١٦	٥	٤٧,٤	١٣٩,٠	ضعيفة	٢٧
	%	٢٥,٩	٢١,٥	٤٤,١	٦,٥	٢,٠				
١٧- عدم توافر بيانات أكاديمية وتعليمية لكل دارس تتضمن إنجازاته ومستواه التعليمي.	ت	٤٩	٥٤	١١٥	٢٣	٦	٥٠,٥	١٣٩,٨	ضعيفة	١٤
	%	١٩,٨	٢١,٩	٤٦,٦	٩,٣	٢,٤				
١٨- عدم وجود صندوق لتلقي شكاوى الدارسين .	ت	٥٧	٤٩	١٠٤	٢٣	١٤	٥٠,٩	١٠١,٠	ضعيفة	١٢
	%	٢٣,١	١٩,٨	٤٢,١	٩,٣	٥,٧				
١٩- عدم	ت	٥٥	٥٧	١٠٣	١٩	١٣	٥٠,١	١٠٥,٥	ضعيفة	١٥

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
التعامل بشكل فعَّال مع شكاوى الدارسين.	%	٢٢,٣	٢٣,١	٤١,٧	٧,٧	٥,٣				
٢٠- لا تجري الإدارة لقاء مع الطلاب بعد كل مستوى دراسي للتعرف على رأي الدارسين في البرامج التدريبية والمعلمين والموظفين والخدمات المقدمة لهم .	ت	٥٢	٤٦	١٢٢	١٨	٩	٥٠,٨	١٦٠,١	ضعيفة	١٣
	%	٢١,١	١٨,٦	٤٩,٤	٧,٣	٣,٦				
٢١- لا يساعد المركز الدارسين في توفير السكن المناسب والقريب من المركز .	ت	٥٩	٥٠	١٠٥	٢٠	١٣	٥٠,١	١٠٨,٨	ضعيفة	١٦
	%	٢٣,٩	٢٠,٢	٤٢,٥	٨,١	٥,٣				
٢٢- لا تساعدنا إدارة المركز فى حل مشكلاتنا من خلال	ت	٦٤	٤٦	١٠٧	٢٠	١٠	٤٩,١	١٢٠,٦	ضعيفة	٢١

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
قيامها كحلقة وصل بيننا وبين مؤسسات المجتمع المحلي.	%	٢٥,٩	١٨,٦	٤٣,٣	٨,١	٤,٠				
٢٣- لا يوجد حل سريع للمشكلات المفاجئة للطلاب والتعامل السريع مع حالات الطوارئ.	ت	٥٩	٥٠	١١١	١٨	٩	٤٩,٣	١٣١,٧	ضعيفة	٢٠
	%	٢٣,٩	٢٠,٢	٤٤,٩	٧,٣	٣,٦				
٢٤- عدم توافر أماكن لاستراحة الدارسين بالمركز (كافتيريا – نادي ثقافي).	ت	٦٣	٣٨	١١٧	٢١	٨	٤٩,٧	١٤٩,٩	ضعيفة	١٨
	%	٢٥,٥	١٥,٤	٤٧,٤	٨,٥	٣,٢				
٢٥- عدم توافر حافلات أو سيارات تابعة للمركز لنقل الدارسين إلى أماكن إقامتهم.	ت	٦٢	٥١	١٠٥	٢٢	٧	٤٨,٧	١١٧,٤	ضعيفة	٢٤
	%	٢٥,١	٢٠,٦	٤٢,٥	٨,٩	٢,٨				
٢٦- زيادة المصروفات الدراسية بطريقة مبالغ	ت	٥٦	٣٨	١١٤	٢٣	١٦	٥٢,٣	١٢٤,٧	متوسطة	٤

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
فيها.	%	٢٢,٧	١٥,٤	٤٦,٢	٩,٣	٦,٥				
٢٧- لا يوجد دليل مكتوب يوضح ما لنا وما علينا تجاه المركز .	ت	٥٧	٥٣	١١٥	١٦	٦	٤٨,٧	١٤٩,٣	ضعيفة	٢٥
	%	٢٣,١	٢١,٥	٤٦,٦	٦,٥	٢,٤				
٢٨- عدم توافر وحدة للقياس والتقويم بالمركز تشرف على عملية التقويم بالمركز ونطويرها .	ت	٦٠	٥٢	١١٣	١٥	٧	٤٨,٤	١٤٤,٦	ضعيفة	٢٦
	%	٢٤,٣	٢١,١	٤٥,٧	٦,١	٢,٨				
المحور ككل							**٥٠,٦**	متوافر بدرجة ضعيفة		

* كا٢ في جميع العبارات دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول(٤)السابق الآتي :

- أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، أي أنه توجد فروق بين استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة "ضعيفة" ، وهذا مؤشر على قلة المشكلات التى تواجه الدارسين الأجانب والتى تتعلق بالسياسات التنظيمية والإدارية بمركز الشيخ زايد، ،وتختلف النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (Khan & Khan, 2016) والتى

استهدفت رصد عقبات تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من مقاطعتي ميانوالي، وبهاكار بباكستان، وتشير النتائج إلى أن رغبة الطلاب في تعلم اللغة الإنجليزية قائمة، ولكن هناك العديد من العقبات تحول بينهم وبين تحقيق هذه الرغبة والتي منها السياسات التعليمية.

- وجاءت العبارة "الموقع الإلكتروني للمركز يسهل من خلاله الوصول للمركز وتعرف خدماته التعليمية" في المرتبة الأولى، بوزن نسبي (٥٦.٦) وهي درجة توافر متوسطة ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدارسين الأجانب بالمركز يرون قصورا فى الموقع الإلكترونى الخاص بالمركز ، وأنه فى حاجة للتطوير والتحديث ، والإضافة لبعض الخدمات التعليمية التى يحتاج إليها الدارسون.
- وجاءت العبارة " سوء معاملة الموظفين للدارسين أو المترددين على المركز" في المرتبة الأخيرة ، بوزن نسبي (٤٧.١) وهي درجة توافر ضعيفة ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معظم الدارسين الأجانب بالمركز يرون أن الموظفين يعاملونهم معاملة حسنة ، ويجيبون عل استفساراتهم ، وفى هذا دلالة على حسن عناية المركز بانتقاء الموظفين وتدريبهم على التعامل الجيد مع الدارسين الأجانب.
- **المحور الثاني: النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة بمركز الشيخ زايد حول المشكلات المتعلقة بالمباني والتجهيزات والمرافق الخاصة بالمركز**، وقد تضمن هذا المحور(١٤) عبارة ، وكانت نتائجه كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(٥) استجابات أفراد العينة بمركز الشيخ زايد حول عبارات المحور الثاني: المشكلات المتعلقة بالمباني والتجهيزات والمرافق الخاصة بالمركز ، وترتيب العبارات ودلالتها.

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
١- لا يوجد بالمركز (طفايات حريق- مخرج للطوارئ).	ت	٦٣	٤٦	١١٨	١٠	١٠	٤٨,٥	١٦٢,١	ضعيفة	١٣
	%	٢٥,٥	١٨,٦	٤٧,٨	٤,٠	٤,٠				
٢- لا تكفي قاعات الدراسة من حيث الاتساع والمقاعد أعداد الدارسين .	ت	٦٠	٤٥	١١٦	١٩	٧	٤٩,٣	١٤٧,٦	ضعيفة	٨
	%	٢٤,٣	١٨,٢	٤٧,٠	٧,٧	٢,٨				
٣- المركز غير جيد من حيث البناء .	ت	٦٤	٤٥	١٠٥	٢٢	١١	٤٩,٦	١١٢,٣	ضعيفة	٥
	%	٢٥,٩	١٨,٢	٤٢,٥	٨,٩	٤,٥				
٤- لا يتوافر الهدوء للدارسين أثناء المحاضرة بسبب وجود المبنى في أماكن غير هادئة وبها ضوضاء.	ت	٦٦	٤٣	١١٠	١٦	١٢	٤٩,١	١٣١,٦	ضعيفة	٩
	%	٢٦,٧	١٧,٤	٤٤,٥	٦,٥	٤,٩				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كـــــا٢*	اتجاه العبارة	التـــرتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
٥- لا يتوافر في قاعات الدراسة الإنارة والتهوية المناسبة.	ت	٦٦	٣٩	١١٤	٢١	٧	٤٩,٠	١٤٥,٠	ضعيفة	١٠
	%	٢٦,٧	١٥,٨	٤٦,٢	٨,٥	٢,٨				
٦- عدم نظافة المبنى وملحقاته.	ت	٦٦	٤٠	١١٤	١٢	١٥	٤٩,٥	١٤٤,١	ضعيفة	٧
	%	٢٦,٧	١٦,٢	٤٦,٢	٤,٩	٦,١				
٧- لا تكفي الحمامات أعداد الطلاب داخل المركز .	ت	٦٠	٤٩	١٠٨	١٩	١١	٤٩,٦	١٢٠,٣	ضعيفة	٣
	%	٢٤,٣	١٩,٨	٤٣,٧	٧,٧	٤,٥				
٨- عدم وجود مكتبة بها أدوات ووسائل سمعية وبصرية.	ت	٦٤	٤٤	١٠٧	٢٠	١٢	٤٩,٦	١١٧,٩	ضعيفة	٤
	%	٢٥,٩	١٧,٨	٤٣,٣	٨,١	٤,٩				
٩- لا يصل الطلاب إلى المركز بسهولة بسبب قلة الصور والعلامات التي توضح مكانه.	ت	٥٩	٤٦	١٠٧	٢٣	١٢	٥٠,٥	١١١,٧	ضعيفة	١
	%	٢٣,٩	١٨,٦	٤٣,٣	٩,٣	٤,٩				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
١٠- عدم تجهيز مبنى المركز ليتناسب مع ذوي الإعاقة من الدارسين.	ت	٦٥	٤٤	١١٢	١٦	١٠	٤٨,٨	١٣٨,٩	ضعيفة	١١
	%	٢٦,٣	١٧,٨	٤٥,٣	٦,٥	٤,٠				
١١- قاعات المركز لا يوجد بها (شاشات عرض، حاسوب متصل بالانترنت).	ت	٥٨	٤٨	١١٠	٢٢	٩	٥٠,٠	١٢٤,١	ضعيفة	٢
	%	٢٣,٥	١٩,٤	٤٤,٥	٨,٩	٣,٦				
١٢- أجهزة القاعات غير جيدة وبها أعطال دائما .	ت	٦٣	٣٩	١٢٠	١٤	١١	٤٩,٦	١٦٢,٠	ضعيفة	٦
	%	٢٥,٥	١٥,٨	٤٨,٦	٥,٧	٤,٥				
١٣- لا يوجد مختبر صوتي يتوافر فيه الأجهزة الحاسوبية والمتصلة بشبكة الانترنت.	ت	٦٥	٤٦	١٠٧	٢١	٨	٤٨,٧	١٢٣,٣	ضعيفة	١٢
	%	٢٦,٣	١٨,٦	٤٣,٣	٨,٥	٣,٢				
١٤- لا توجد قاعات	ت	٦٦	٤٣	١١٣	١٧	٨	٤٨,٥	١٤٤,٢	ضعيفة	١٤

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كـــــا٢*	اتجاه العبارة	التـــرتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
مجهزة بالمركز للدراسة عبر الإنترنت.	%	٢٦,٧	١٧,٤	٤٥,٧	٦,٩	٣,٢				
المحور ككل							٤٩,٣	متوافر بدرجة ضعيفة		

يتضح من الجدول(٥) السابق ما يلى:

- أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، أى أنه توجد فروق بين استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة "ضعيفة" ، وهذا مؤشر على قلة المشكلات المرتبطة بالمباني والتجهيزات والمرافق الخاصة بمركز الشيخ زايد من وجهة نظر معظم الدارسين الأجانب بالمركز، حيث تحرص إدارة المركز على توفير الاحتياجات والتجهيزات التعليمية اللازمة للدارسين، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (علي عبد المحسن الحديبي،٢٠١٧، محمد أحمد الشلاخ، ٢٠١٠، محمد أحمد السيد، ٢٠١٧ ،عوض أدروب محمد، ٢٠١١، جي أوسينج جافاكيا، ١٩٩٦، Mohammed, M., H., 2018) والتى أشارت نتائجها إلى أن قاعات مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، تعاني من نقص فى المختبرات ، والوسائل التعليمية والتجهيزات والمعينات اللازمة للتعلم ، وعدم توافر معايير الأمن والسلامة بها، وعدم وجود مكتبة مجهزة .
- وجاءت العبارة " لا يصل الطلاب إلى المركز بسهولة بسبب قلة الصور والعلامات التي توضح مكانه" في المرتبة الأولى، بوزن نسبي (٥٠.٥%) وهي درجة توافر ضعيفة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معظم الدارسين الأجانب بالمركز لا يجدون صعوبة فى الوصول للمركز ؛ بسبب وجود الصور والعلامات التي توضح مكانه.

- وجاءت العبارة " لا توجد قاعات مجهزة بالمركز للدراسة عبر الإنترنت" في المرتبة الأخيرة ، بوزن نسبي (٤٨.٥%) وهي درجة توافر ضعيفة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدارسين الأجانب بالمركز يتوافر لديهم قاعات مجهزة بالمركز للدراسة عن بعد، وإن كان الأمر فى حاجة للتطوير والتحديث.
- **المحور الثالث: النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة بمركز الشيخ زايد حول المشكلات المتعلقة بالهيئة التدريسية** ، وقد تضمن هذا المحور (١٦) عبارة ، وكانت نتائجه كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(٦) استجابات أفراد العينة بمركز الشيخ زايد حول عبارات المحور الثالث : المشكلات المتعلقة بالهيئة التدريسية ، وترتيب العبارات ودلالتها.

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
١- لا يستخدم المعلم اللغة العربية الفصحى تحدثا وكتابة في تعليمنا.	ت	٩٠	٤٤	٩٠	٩	١٤	٤٤,٩	١٢٥,٧	ضعيفة	٢
	%	٣٦,٤	١٧,٨	٣٦,٤	٣,٦	٥,٧				
٢- لا نستطيع فهم المعلم بسبب طريقة حديثه واللغة التي يستخدمها .	ت	٧٨	٤٥	٩٨	١٥	١١	٤٦,٧	١١٨,٦	ضعيفة	١
	%	٣١,٦	١٨,٢	٣٩,٧	٦,١	٤,٥				
٣- يعاملنا بعض المعلمين معاملة سيئة.	ت	٩٩	٤١	٨٨	١١	٨	٤٢,٨	١٤٥,٩	ضعيفة	١٦
	%	٤٠,١	١٦,٦	٣٥,٦	٤,٥	٣,٢				
٤- لا يُشركنا المعلم معه في المناقشة والحوار أثناء المحاضرة.	ت	٨٩	٤٨	٨٧	١٦	٧	٤٤,١	١١٩,٤	ضعيفة	٣
	%	٣٦,٠	١٩,٤	٣٥,٢	٦,٥	٢,٨				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كـــا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
٥- لا يستخدم المعلم اللغة العربية التي تتناسب مع مستوانا الدراسي.	ت	٩٦	٤٥	٨٧	١٢	٧	٤٢,٩	١٣٧,٧	ضعيفة	١٤
	%	٣٨,٩	١٨,٢	٣٥,٢	٤,٩	٢,٨				
٦- لا يشرح المعلم ، قبل البدء فى الدرس، أهداف الدرس ومحتواه لنا .	ت	٩٣	٤٤	٨٨	١٣	٩	٤٣,٩	١٢٩,١	ضعيفة	٥
	%	٣٧,٧	١٧,٨	٣٥,٦	٥,٣	٣,٦				
٧- نلاحظ أن بعض المعلمين ضعيف علميا في اللغة العربية .	ت	٩٤	٤٢	٩٢	١٢	٧	٤٣,٥	١٤٢,٨	ضعيفة	٩
	%	٣٨,١	١٧,٠	٣٧,٢	٤,٩	٢,٨				
٨- أسلوب المعلم في الشرح والتعامل غير جيد.	ت	٩١	٤٧	٨٧	١٥	٧	٤٣,٨	١٢٤,١	ضعيفة	٧
	%	٣٦,٨	١٩,٠	٣٥,٢	٦,١	٢,٨				
٩- لا يأتي المعلم إلى المحاضرة في الوقت المحدد .	ت	٩٦	٤٤	٨٦	١١	١٠	٤٣,٤	١٣٢,٩	ضعيفة	١٢
	%	٣٨,٩	١٧,٨	٣٤,٨	٤,٥	٤,٠				
١٠- لا يراعي المعلم التنوع الثقافي بيننا في مناقشاته وما يطرحه من أمثلة توضيحية.	ت	٩٣	٤٢	٩٢	١٠	١٠	٤٤,٠	١٣٩,٢	ضعيفة	٤
	%	٣٧,٧	١٧,٠	٣٧,٢	٤,٠	٤,٠				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
١١- لا يهتم المعلم بأن يتعرف الطلاب على بعضهم ويكونوا صداقة بينهم .	ت	٨٩	٥٠	٩١	١٠	٧	٤٣,٥	١٣٤,٦	ضعيفة	١٠
	%	٣٦,٠	٢٠,٢	٣٦,٨	٤,٠	٢,٨				
١٢- لا يسعى المعلم إلى تبسيط اللغة العربية لنا على النحو الذي يمكننا من استيعابها.	ت	٨٩	٥٦	٨٢	١٢	٨	٤٣,٣	١١٧,١	ضعيفة	١٣
	%	٣٦,٠	٢٢,٧	٣٣,٢	٤,٩	٣,٢				
١٣- طرائق التدريس التي يستخدمها المعلم لا تناسب مستوانا ، ولا تساعدنا في تعلم اللغة العربية بسهولة.	ت	٩٥	٤٢	٩٥	٩	٦	٤٢,٩	١٥٦,٥	ضعيفة	١٥
	%	٣٨,٥	١٧,٠	٣٨,٥	٣,٦	٢,٤				
١٤- لا يستخدم المعلم الوسائل التعليمية والأجهزة التكنولوجية المناسبة أثناء الدرس.	ت	٨٩	٤٧	٩٣	١٢	٦	٤٣,٧	١٣٦,٨	ضعيفة	٨
	%	٣٦,٠	١٩,٠	٣٧,٧	٤,٩	٢,٤				
١٥- لا يُنوع المعلم في استراتيجيات التدريس التي يستخدمها معنا.	ت	٩٢	٤١	٩٧	٨	٩	٤٣,٩	١٥١,٨	ضعيفة	٦
	%	٣٧,٢	١٦,٦	٣٩,٣	٣,٢	٣,٦				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
١٦- ضعف تمكن المعلم فى مهارات وطريقة توجيه الأسئلة للدارسين.	ت	٨٩	٥٠	٨٩	١٤	٥	٤٣,٥	١٢٨,٨	ضعيفة	١١
	%	٣٦,٠	٢٠,٢	٣٦,٠	٥,٧	٢,٠				
المحور ككل							٤٣,٨	متوافر بدرجة ضعيفة		

* كا٢ في جميع العبارات دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول(٦) السابق ما يلى:

- أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، أى أنه توجد فروق بين استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة "ضعيفة"، وهذا مؤشر على قلة المشكلات المتعلقة بالهيئة التدريسية بمركز الشيخ زايد، وكفاءة المعلمين الذين يتم اختيارهم للتدريس بالمركز ، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة(علي بن عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧)،حيث احتلت المشكلات المرتبطة بالمعلم وإعداده وتدريبه المرتبة الثانية فى المشكلات التى تواجه الدارسين الأجانب فى الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،ومن الدراسات التى اختلفت نتائجها كذلك مع نتيجة الدراسة الحالية دراسة(خطوط رمضان، جلاب مصباح ، ٢٠١٩)حيث أكدت وجود ضعف فى الإعداد الأكاديمي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها،ودراسة (إسلام يسري علي، ٢٠١٣)والتى رصدت نتائجها ضعفا فى الإعداد التربوي لهذا المعلم .

- وجاءت العبارة " لا نستطيع فهم المعلم بسبب طريقة حديثه واللغة التي يستخدمها" في المرتبة الأولى، بوزن نسبي (٤٦.٧%) وهي درجة توافر ضعيفة ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدارسين الأجانب بالمركز لا يجدون صعوبة فى فهم المعلم ؛ والذي يتجنب التحدث بالعامية ويلتزم بالتحدث باللغة العربية الفصحى غير المتقعرة أو

الموغلة فى الغرابة ، وتختلف هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه دراسة (Tijani, Sheusheu, 2021) حيث ترى أن أكثر الصعوبات التي تواجه المتعلمين للغة العربية في جنوب غرب نيجيريا ، تحدث المعلمين بالعامية وصعوبة فهم الدارسين لهم .

- وجاءت العبارة " يعاملنا بعض المعلمين معاملة سيئة" في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (٤٢.٨%) وهي درجة توافر ضعيفة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معظم معلمي الدارسين الأجانب بمركز الشيخ زايد يعاملونهم معاملة حسنة.
- **المحور الرابع : النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة بمركز الشيخ زايد حول المشكلات المتعلقة بالبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية والامتحانات**، وقد تضمن هذا المحور (٣١) عبارة ، وكانت نتائجه كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(٧) استجابات أفراد العينة بمركز الشيخ زايد حول عبارات المحور الرابع : المشكلات المتعلقة بالبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية والامتحانات ، وترتيب العبارات ودلالتها.

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
١- لا تراعي البرامج الدراسية فى محتواها التنوع الثقافي بيننا، فلا توجد داخل المناهج معلومات عنا وعن بلادنا .	ت	٨٣	٤٧	٩٩	١٠	٨	٤٤,٩	١٣٨,٩	ضعيفة	٢٢
	%	٣٣,٦	١٩,٠	٤٠,١	٤,٠	٣,٢				
٢- لا يتناسب محتوى الكتب الدراسية مع مستوانا وقدراتنا في تعلم اللغة العربية .	ت	٨٣	٥١	٩٥	٩	٩	٤٤,٦	١٣١,١	ضعيفة	٢٤
	%	٣٣,٦	٢٠,٦	٣٨,٥	٣,٦	٣,٦				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
٣- لا يتوافر بالمركز برامج لإعداد المعلم الأجنبي لتدريس اللغة العربية للأجانب في بلادهم.	ت	٧٩	٥٥	٩٩	١١	٣	٤٤,١	١٤١,٦	ضعيفة	٢٦
	%	٣٢,٠	٢٢,٣	٤٠,١	٤,٥	١,٢				
٤- ما نتعلمه لا يقوي لدينا مهارة الاستماع في اللغة العربية.	ت	٧٧	٥١	١٠٢	١٣	٤	٤٥,١	١٤٠,٠	ضعيفة	١٩
	%	٣١,٢	٢٠,٦	٤١,٣	٥,٣	١,٦				
٥- ما نتعلمه لا يقوي لدينا مهارة التحدث في اللغة العربية .	ت	٨٠	٥٠	٩٧	١١	٩	٤٥,٣	١٢٧,٧	ضعيفة	١٥
	%	٣٢,٤	٢٠,٢	٣٩,٣	٤,٥	٣,٦				
٦- ما نتعلمه لا يقوي لدينا مهارات القراءة فى اللغة العربية.	ت	٨٥	٤٧	٩٤	١٣	٨	٤٤,٨	١٢٧,٦	ضعيفة	٢٣
	%	٣٤,٤	١٩,٠	٣٨,١	٥,٣	٣,٢				
٧- ما نتعلمه لا يقوي لدينا مهارات الكتابة فى اللغة العربية.	ت	٨٤	٤٧	١٠١	٧	٨	٤٤,٥	١٤٩,٣	ضعيفة	٢٥
	%	٣٤,٠	١٩,٠	٤٠,٩	٢,٨	٣,٢				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
٨- لا تعطينا المناهج الدراسية فكرة واضحة عن الثقافة العربية خاصة الدول التي نتعلم فيها.	ت	٧٤	٥٤	١٠٠	١١	٨	٤٥,٨	١٢٩,١	ضعيفة	١١
	%	٣٠,٠	٢١,٩	٤٠,٥	٤,٥	٣,٢				
٩- لا توجد برامج دراسية متقدمة في المركز مخصصة لعلاج المشكلات الصوتية.	ت	٧٣	٥٣	١٠١	١٥	٥	٤٥,٩	١٢٩,٣	ضعيفة	١٠
	%	٢٩,٦	٢١,٥	٤٠,٩	٦,١	٢,٠				
١٠- لم نقم بعمل اختبار لتحديد مستوانا قبل الدراسة بالمركز.	ت	٨٢	٤٧	١٠٠	٩	٩	٤٥,١	١٣٩,٥	ضعيفة	٢٠
	%	٣٣,٢	١٩,٠	٤٠,٥	٣,٦	٣,٦				
١١- لا تراعي أسئلة الامتحانات مستوانا الدراسي ولا الفروق الفردية الموجودة بيننا.	ت	٨٢	٤٦	٩٧	١٦	٦	٤٥,٣	١٢٨,٣	ضعيفة	١٧
	%	٣٣,٢	١٨,٦	٣٩,٣	٦,٥	٢,٤				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كـــا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
١٢- الشهادة التي يحصل عليها الدارس من المركز غير معتمدة لدى المؤسسات الحكومية وغير معترف بها.	ت	٧٨	٥٠	٩٧	١١	١١	٤٦,٠	١٢٢,١	ضعيفة	٩
	%	٣١,٦	٢٠,٢	٣٩,٣	٤,٥	٤,٥				
١٣- لا تتيح الشهادة التي يمنحها المركز لنا أن نكمل مسيرتنا التعليمية في جامعة من الجامعات التي بها كليات أو أقسام للغة العربية.	ت	٧٩	٤١	٩٨	١٥	١٤	٤٧,٤	١١٦,٣	ضعيفة	٢
	%	٣٢,٠	١٦,٦	٣٩,٧	٦,١	٥,٧				
١٤- عدم وجود فترات راحة كافية بين المحاضرات مما يجعلنا نشعر بالتعب والملل .	ت	٦١	٤٩	١٠٥	٢٤	٨	٤٩,٤	١١٣,١	ضعيفة	١
	%	٢٤,٧	١٩,٨	٤٢,٥	٩,٧	٣,٢				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
١٥- عدم وجود اختبارات معتمدة تقيس مهارات الاستماع والتحدث، والمهارات الصوتية ومهارات القراءة والكتابة.	ت	٧٥	٤٨	٩٩	١٧	٨	٤٦,٦	١١٩,١	ضعيفة	٤
	%	٣٠,٤	١٩,٤	٤٠,١	٦,٩	٣,٢				
١٦- لا يوجد اختبار لقياس الكفاءة اللغوية لدينا .	ت	٧٣	٤٦	١٠٣	١٦	٩	٤٧,٢	١٢٥,٣	ضعيفة	٣
	%	٢٩,٦	١٨,٦	٤١,٧	٦,٥	٣,٦				
١٧- تهتم الاختبارات بمهارة القواعد والكتابة وتترك مهارة المحادثة .	ت	٧٧	٤٣	١٠٤	١٤	٩	٤٦,٦	١٣٥,٠	ضعيفة	٥
	%	٣١,٢	١٧,٤	٤٢,١	٥,٧	٣,٦				
١٨- أسئلة الامتحان صياغتها صعبة ولا نفهمها جيدا.	ت	٧٢	٥٢	١٠٣	١٢	٨	٤٦,٤	١٣١,٦	ضعيفة	٦
	%	٢٩,١	٢١,١	٤١,٧	٤,٩	٣,٢				
١٩- عدم وجود قاعدة بيانات بالمركز تحفظ فيها نتائجنا.	ت	٧٢	٥٥	٩٩	١٢	٩	٤٦,٣	١٢٢,١	ضعيفة	٧
	%	٢٩,١	٢٢,٣	٤٠,١	٤,٩	٣,٦				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
٢٠- عدم وجود أماكن لتنفيذ الأنشطة (اللغوية والثقافية والرياضية) داخل المركز.	ت	٧٨	٤٨	١٠٢	٩	١٠	٤٥,٨	١٣٧,١	ضعيفة	١٢
	%	٣١,٦	١٩,٤	٤١,٣	٣,٦	٤,٠				
٢١- لا نقوم بعمل تطبيقات لغوية ومحادثة بعد الانتهاء من المحاضرات.	ت	٨٢	٤٢	١٠٤	١٣	٦	٤٥,٣	١٤٧,٩	ضعيفة	١٦
	%	٣٣,٢	١٧,٠	٤٢,١	٥,٣	٢,٤				
٢٢- البرامج الدراسية المقدمة لنا من جهود المعلمين وليست من علماء متخصصين .	ت	٧٨	٥٠	١٠٠	١٠	٩	٤٥,٦	١٣٢,٩	ضعيفة	١٤
	%	٣١,٦	٢٠,٢	٤٠,٥	٤,٠	٣,٦				
٢٣- الموضوعات التى ندرسها فى محتوى المقرر لا تتناسب مع اهتماماتنا ودوافعنا المختلفة لتعلم اللغة العربية.	ت	٨٠	٤٩	١٠١	١١	٦	٤٤,٩	١٤٠,٨	ضعيفة	٢١
	%	٣٢,٤	١٩,٨	٤٠,٩	٤,٥	٢,٤				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
٢٤- وجود أخطاء لغوية بالمقرر الدراسي.	ت	٩٦	٥١	٨٥	١١	٤	٤١,٩	١٤١,٢	ضعيفة	٣١
	%	٣٨,٩	٢٠,٦	٣٤,٤	٤,٥	١,٦				
٢٥- وجود أخطاء مطبعية في المقرر الدراسي	ت	٨٧	٥٠	٩٢	١٣	٥	٤٣,٧	١٣٢,١	ضعيفة	٢٩
	%	٣٥,٢	٢٠,٢	٣٧,٢	٥,٣	٢,٠				
٢٦- قلة الصور والأشكال الداعمة لمحتوى المقرر الدراسي.	ت	٧٤	٥٧	٩٧	١٥	٤	٤٥,٣	١٢٥,٠	ضعيفة	١٨
	%	٣٠,٠	٢٣,١	٣٩,٣	٦,١	١,٦				
٢٧- ضعف الإخراج الفني لمحتوى المقرر الدراسي.	ت	٨٠	٥٢	١٠٣	٨	٤	٤٤,١	١٥٣,٧	ضعيفة	٢٧
	%	٣٢,٤	٢١,١	٤١,٧	٣,٢	١,٦				
٢٨- ضعف الترابط بين محتوى موضوعات المقرر الدراسي.	ت	٨٥	٥١	١٠٠	٩	٢	٤٣,٢	١٥٦,١	ضعيفة	٣٠
	%	٣٤,٤	٢٠,٦	٤٠,٥	٣,٦	٨.				
٢٩- المحتوى والمعلومات المقدمة غير منظمة جيدا.	ت	٨٢	٥٣	٩٨	٧	٧	٤٤,١	١٤٢,٤	ضعيفة	٢٨
	%	٣٣,٢	٢١,٥	٣٩,٧	٢,٨	٢,٨				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
٣٠- لا توجد سوى الاختبارات النهائية لقياس مستوانا.	ت	٧٦	٥٠	٩٨	١٥	٨	٤٦,٢	١٢٠,٨	ضعيفة	٨
	%	٣٠,٨	٢٠,٢	٣٩,٧	٦,١	٣,٢				
٣١- لا توجد أنشطة لغوية بعد كل درس نتعلمه .	ت	٧٦	٥٦	٩٤	١١	١٠	٤٥,٧	١١٦,٧	ضعيفة	١٣
	%	٣٠,٨	٢٢,٧	٣٨,١	٤,٥	٤,٠				
المحور ككل							٤٥,٤	متوافر بدرجة ضعيفة		

* كا٢ في جميع العبارات دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول(٧) السابق ما يلى:

- أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، أى أنه توجد فروق بين استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة "ضعيفة"، وهذا مؤشر على قلة المشكلات المتعلقة بالبرامج والمقررات الدراسية والأنشطة التعليمية والامتحانات المقدمة للدارسين الأجانب بمركز الشيخ زايد كنموذج للمراكز الحكومية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمصر ،حيث يشرف على إعداد هذه البرامج والمقررات والاختبارات أعضاء هيئة تدريس متخصصون فى تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة(علي بن عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧) من أن كثيرا من المقررات الدراسية المطبقة بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يتم إعدادها بصورة اجتهادية، دون الرجوع لمعايير علمية لتصميم المقررات، ومن ثم فإن هذه المقررات يوجد بها ضعف فى معالجة الجوانب الصوتية،والتراكيب النحوية،والتدريبات اللغوية،وضعف فى تغطية الجوانب الثقافية ، وضعف فى الإخراج الفني لمحتوى المقرر ،وضعف فى الترابط والتسلسل المنطقي فى عرض محتوى المقرر، هذا فضلا

عن عدم وجود وجود اختبارات تشخيصية مقننة؛ لتحديد مستوى الدارسين في بداية التحاقهم بالدراسة ، واختبارات مقننة لقياس مهارات اللغة المختلفة ، كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (ماهر الصاعدي، ٢٠٢١) والتى رصت مجموعة من المشكلات المتعلقة بالمقررات الدراسية المقدمة للدارسين الأجانب بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، والتى منها : عرض المحتوى التعليمي بطريقة غير مشوقة وجذابة، وتقديم المحتوى التعليمي وتدريباته دون مساندات بصرية مناسبة، وعدم مراعاة التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي، وعدم مراعاة التكامل بين فروع اللغة العربية، وعدم ارتباط المحتوى بالبيئة المحلية، وافتقاره لمبدأ التدرج، وعدم ارتباطه بواقع المتعلمين وحاجاتهم.

- وجاءت العبارة " عدم وجود فترات راحة كافية بين المحاضرات مما يجعلنا نشعر بالتعب والملل " في المرتبة الأولى بوزن نسبي (٤٩.٤%) وهي درجة توافر ضعيفة ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدارسين الأجانب بمركز الشيخ زايد يرون أن فترات الراحة بين المحاضرات كافية ؛ بما يساعدهم على التركيز والمتابعة لدروسهم دون ملل أو تعب.
- وجاءت العبارة "وجود أخطاء لغوية بالمقرر الدراسي" في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (٤١.٩%) وهي درجة توافر ضعيفة ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك عناية خاصة فى المركز بمراجعة المقررات الدراسي والحرص على خلوها من الأخطاء اللغوية.
- **المحور الخامس: النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة بمركز الشيخ زايد حول المشكلات المتعلقة بالدارسين** وصعوبات تعلمهم، وقد تضمن هذا المحور (١٣) عبارة ، وكانت نتائجه كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(٨) استجابات أفراد العينة بمركز الشيخ زايد حول عبارات المحور الخامس: المشكلات المتعلقة بالدارسين، وترتيب العبارات ودلالتها.

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
١- نشعر بصعوبة فى تعلم اللغة العربية بخلاف اللغات الأخرى .	ت	٧٧	٥٢	٩٨	١٢	٨	٤٥,٦	١٢٦,٤	ضعيفة	١١
	%	٣١,٢	٢١,١	٣٩,٧	٤,٩	٣,٢				
٢- نشعر بصراع لغوي بين اللهجة العامية والتي يستخدمها المعلم واللغة العربية الفصحى التي نتعلمها.	ت	٧٢	٤٧	١٠٨	١٣	٧	٤٦,٧	١٤٣,٢	ضعيفة	٩
	%	٢٩,١	١٩,٠	٤٣,٧	٥,٣	٢,٨				
٣- نشعر بالغربة اللغوية عند تعلم اللغة العربية في بلدٍ عربي.	ت	٦٨	٥٠	١٠٧	١٥	٧	٤٧,٣	١٣٤,٥	ضعيفة	٧
	%	٢٧,٥	٢٠,٢	٤٣,٣	٦,١	٢,٨				
٤- يقوم بعضنا بسلوكيات وتصرفات لا تتوافق مع الثقافة الإسلامية داخل قاعات الدراسة أو المركز.	ت	٨٧	٤٧	٩٥	١٠	٨	٤٤,٢	١٣٦,٩	ضعيفة	١٣
	%	٣٥,٢	١٩,٠	٣٨,٥	٤,٠	٣,٢				
٥- يسخر	ت	٨٩	٣٩	٩٤	١٤	١١	٤٥,٣	١٢٩,٤	ضعيفة	١٢

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كـــا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
بعضنا من ثقافات البعض الآخر	%	٣٦,٠	١٥,٨	٣٨,١	٥,٧	٤,٥				
٦- أجد صعوبة في تعلم مهارات الاستماع	ت	٤٧	٤٧	١٢٠	٢١	١٢	٥٢,٢	١٤٥,٨	متوسطة	١
	%	١٩,٠	١٩,٠	٤٨,٦	٨,٥	٤,٩				
٧- أجد صعوبة في تعلم مهارات التحدث.	ت	٥٩	٤٨	١١١	١٩	١٠	٤٩,٧	١٢٨,٩	ضعيفة	٣
	%	٢٣,٩	١٩,٤	٤٤,٩	٧,٧	٤,٠				
٨- أجد صعوبة في تعلم البلاغة العربية.	ت	٥٩	٥١	١٠٠	٢٣	١٤	٥٠,٤	٩٣,٢	ضعيفة	٢
	%	٢٣,٩	٢٠,٦	٤٠,٥	٩,٣	٥,٧				
٩- أجد صعوبة في تعلم الأصوات العربية.	ت	٥٩	٥٧	١٠٦	١٥	١٠	٤٨,٧	١٢٣,٣	ضعيفة	٤
	%	٢٣,٩	٢٣,١	٤٢,٩	٦,١	٤,٠				
١٠- أجد صعوبة في تعلم التراكيب النحوية.	ت	٦٤	٦٢	١٠٠	١٦	٥	٤٦,٧	١٢١,٨	ضعيفة	١٠
	%	٢٥,٩	٢٥,١	٤٠,٥	٦,٥	٢,٠				
١١- أجد صعوبة في تعلم المفردات.	ت	٦٠	٥٥	١١٢	١٢	٨	٤٨,١	١٤٥,٢	ضعيفة	٦
	%	٢٤,٣	٢٢,٣	٤٥,٣	٤,٩	٣,٢				
١٢- أجد صعوبة في تعلم مهارات الكتابة.	ت	٦٤	٥٩	١٠٥	١٤	٥	٤٦,٨	١٣٤,٠	ضعيفة	٨
	%	٢٥,٩	٢٣,٩	٤٢,٥	٥,٧	٢,٠				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
١٣- أجد صعوبة في تعلم مهارات القراءة.	ت	٦٥	٤٦	١٠٨	٢١	٧	٤٨,٦	١٢٧,٤	ضعيفة	٥
	%	٢٦,٣	١٨,٦	٤٣,٧	٨,٥	٢,٨				
المحور ككل							٤٧,٧	متوافر بدرجة ضعيفة		

* كا٢ في جميع العبارات دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول(٨) السابق ما يلى:

- أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، اى أنه توجد فروق بين استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة "ضعيفة"، وهذا مؤشر على قلة المشكلات المتعلقة بالدارسين الأجانب وصعوبات تعلمهم، بمركز الشيخ زايد كنموذج للمراكز الحكومية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمصر، ويكن تفسير هذه النتيجة بحرص ادارة المركز على تذليل الصعوبات اللغوية للدارسين ووضع البرامج العلاجية اللازمة لها ، وبالإضافة لذلك فإن عينة الدراسة الحالية تمثلت فى المستويات المتوسطة والمتقدمة والمتميزة بالمركز والذين لديهم القدرة على فهم عبارات الاستبيان واستيعابها ، وهذا يعنى أن هؤلاء الدارسين وصلوا لمستوى لغوى تجاوزوا فيه الكثير من الصعوبات التى تواجه المبتدئين منهم ، وهذا ما أشارت إليه دراسة (محمود عبده أحمد فرج، ٢٠١٣) ، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧) من أن كثيرا من الدارسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية يعانون من صعوبات فى تعلم مهارات الاستماع، والتحدث،وتعلم البلاغة،والأصوات العربية،والتراكيب النحوية ، ومهارات الكتابة ، والقراءة ، وتعلم المفردات ، كما يشعرون بصعوبة فى تعلم اللغة العربية مقارنة باللغات الأخرى، فضلا عن شعور بعضهم بالغربة اللغوية عند تعلمهم اللغة العربية فلى بلد عربي. كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (محمد أحمد الشلاخ، ٢٠١٠ ، خالد النجار، ٢٠١٩، محمد يعقوب الهندي الأعظمي،

٢٠١٧) فى أن الطلاب الأجانب يواجهون مشكلات تتعلق بالدرجة الأولى بالصعوبات اللغوية، والتداخل بين اللغة العربية الفصحى واللهجات العامية.

- وجاءت العبارة " أجد صعوبة في تعلم مهارات الاستماع" في المرتبة الأولى بوزن نسبي (٥٢.٢%) وهي درجة توافر متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (علي بن عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧) حيث احتلت هذه العبارة المرتبة الأولى فى ترتيب المشكلات التى تواجه الدارسين الأجانب والتى تتعلق بهم وبصعوبات تعلمهم بدرجة توافر كبيرة ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدارسين الأجانب بالمركز فى حاجة إلى وضع برامج علاجية للتغلب على صعوبات تعلم مهارات الاستماع، وتوظيف تقنيات التعلم المناسبة كمعامل ومختبرات اللغة والأشرطة الصوتية، والفيديوهات التعليمية للتغلب على هذه المشكلات.
- وجاءت العبارة " يقوم بعضنا بسلوكيات وتصرفات لا تتوافق مع الثقافة الإسلامية داخل قاعات الدراسة أو المركز" في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (٤٤.٢%) وهي درجة توافر ضعيفة ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (علي بن عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧) حيث جاءت هذه العبارة ضمن المشكلات التى تواجه الدارسين الأجانب فى المرتبة الأخيرة بدرجة توافر قليلة ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدارسين الأجانب بالمركز يلتزمون بالسلوكيات التى تتوافق مع الثقافة الإسلامية.

ثانيا : النتائج الخاصة بآراء أفراد العينة من الدارسين الأجانب الملتحقين بمركز لسان العرب حول المشكلات التي تواجههم ، وسيتم عرض هذه النتائج وفق مستويين :

١- عرض النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة بمركز لسان العرب حول بنود الاستبيان ككل ومحاوره الخمسة.

٢- عرض النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة بمركز لسان العرب حول عبارات كل محور من محاور الاستبيان.

١ – عرض النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة بمركز لسان العرب حول بنود الاستبيان ككل ومحاوره الخمسة، حيث تم حساب متوسط الأوزان النسبية والترتيب لمجموع عبارات كل محور والاستبيان ككل ، والجدول التالى يعرض تلك النتائج، وذلك على النحو التالي :

جدول (٩) متوسط الأوزان النسبية والترتيب لمحاور الاستبيان ككل المرتبطة بالمشكلات التى تواجه الدارسين الأجانب بمركز لسان العرب

المحور	متوسط الأهمية النسبية	الترتيب	درجة التوافر
مشكلات تنظيمية وإدارية	٦٨,٢	١	كبيرة
مشكلات متعلقة بالمبانى والتجهيزات والمرافق الخاصة	٦١,٩	٣	متوسطة
مشكلات متعلقة بالهيئة التدريس	٥٦,٨	٥	متوسطة
مشكلات متعلقة بالبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية	٦٦,٤	٢	متوسطة
مشكلات متعلقة بالدارسين	٦٠,٨	٤	متوسطة
الاستبيانة ككل	٦٢,٨٢		متوسطة

يتضح من خلال الجدول السابق (٩) أن درجة موافقة أفراد العينة من الدارسين الأجانب بمركز لسان العرب على توافر المشكلات التى تواجه الدارسين الأجانب بمركز لسان العرب فى الاستبانة ككل كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغ الوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الاستبانة ككل(٦٢.٨٢) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة لمقياس لكرت الخماسى من ٦٨ إلى ٥٢ وهى الفئة التي تشير إلى الاستجابة المتوسطة، مما يشير إلى أن أفراد العينة من الدارسين الأجانب يجمعون علي توافر المشكلات بمركز لسان العرب بدرجة متوسطة ، وفى هذا دلالة على وجود قصور لدى المسؤولين والقائمين على أمر المركز فى حل ومواجهة كثير من المشكلات التى تواجه الدارسين الأجانب بالمركز، مما انعكس على استجابات الدارسين حول درجة وجود هذه المشكلات ، حيث اتفقوا على وجودها بدرجة متوسطة، وهذا من الممكن أن يتسبب فى عزوف كثير من الدارسين الأجانب عن الالتحاق بالمركز، أو عزوفهم عن تعلم اللغة العربية بسبب ما يواجهونه من صعوبات وتحديات فى تعلمها.

واتضح كذلك من الجدول(٩)السابق أن أكثر المشكلات التى تواجه الدارسين الأجانب بمركز لسان العرب هي المشكلات التنظيمية والإدارية ، يليها المشكلات المتعلقة بالبرامج الدراسية

والأنشطة التعليمية، يليها المشكلات المتعلقة بالمبانى والتجهيزات والمرافق الخاصة، يليها المشكلات المتعلقة بالدارسين ، وفى المرتبة الأخيرة تأتى المشكلات المتعلقة بالهيئة التدريسية، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة بمركز الشيخ زايد حول بنود الاستبيان ككل ومحاوره الخمسة –جدول (٣)– فيما يتعلق باحتلال المشكلات التنظيمية والإدارية المرتبة الأولى فى كلا المركزين ، واحتلال المشكلات المتعلقة بالهيئة التدريسية المرتبة الأخيرة فى كلا المركزين، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (محمد أحمد الشلاخ، ٢٠١٠)،(ماهر الصاعدي، ٢٠٢١) حيث احتلت المشكلات الخاصة بالدارسين وصعوبات تعلمهم اللغوية المرتبة الأولى فى الدراستين، بينما احتلت هذه المشكلات الخاصة بالدارسين وصعوبات تعلمهم اللغوية المرتبة الرابعة فى الدراسة الحالية، ويبدوا أن اختلاف عينات الدراسة وأماكنها فى الدراسات السابقة والحالية كان له دور فى عدم التقاء وجهات النظر فى ترتيب المشكلات التى يعاني منها الدارسون.

٢- عرض النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة بمركز لسان العرب حول عبارات كل محور من محاور الاستبيان :

وفيما يلي عرضٌ لنتائج التحليل الإحصائي لعبارات هذه المحاور، وتفسير وتحليل هذه النتائج، حيث تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والأوزان النسبية، وكـا٢*، **وترتيب العبارات ودلالتها.**

- **المحور الأول: النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة بمركز لسان العرب حول المشكلات التنظيمية والإدارية** ، وقد تضمن هذا المحور (٢٨) عبارة ، وكانت نتائجه كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(١٠) استجابات أفراد العينة بمركز لسان العرب حول عبارات المحور الأول: المشكلات التنظيمية والإدارية، وترتيب العبارات ودلالتها.

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبي	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
١- الموقع إلكتروني للمركز لا يسهل من خلاله الوصول للمركز وتعرف خدماته التعليمية.	ت	٠	٣	٦٣	٠	٠	٥٩,١	٥٤,٥	متوسطة	٢٠
	%	٠.	٤,٥	٩٥,٥	٠.	٠.				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبي	كا٢	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
٢- عدم توافر دليل إرشادي للمركز يوضح شروط الالتحاق به وإجراءاته ويصف الموقع الجغرافي للمركز ويوضح لوائحه.	ت	٠	١	٦٥	٠	٠	٥٩,٧	٦٢,١	متوسطة	١٤
	%	٠.	١,٥	٩٨,٥	٠.	٠.				
٣- عدم وجود مكتب استقبال بالمركز يشرح للطلاب ما يريدون فهمه ومعرفته بشأن الدراسة وغيرها.	ت	٨	٢	٥٦	٠	٠	٥٤,٥	٧٩,٦	متوسطة	٢٦
	%	١٢,١	٣,٠	٨٤,٨	٠.	٠.				
٤- لا يساعدنا المركز في الانتهاء بسرعة من الموافقات الأمنية.	ت	١٦	٥	٣٧	٧	١	٥١,٥	٦٢,٨	ضعيفة	٢٧
	%	٢٤,٢	٧,٦	٥٦,١	١٠,٦	١,٥				
٥- نجد صعوبة في التسجيل للالتحاق بالمركز وكذلك دفع الرسوم بطريقة مباشرة أو عبر الإنترنت.	ت	٨	١	٦٥	٠	٠	٦٢,١	٦٢,١	متوسطة	١١
	%	١٢,١	١,٥	٩٨,٥	٠.	٠.				
٦- نجد معاملة سيئة من الموظفين للدارسين أو المترددين على المركز.	ت	٠	٠	٦٦	٠	٠	٦٠,٠	-	متوسطة	١٢
	%	٠.	٠.	١٠٠,٠	٠.	٠.				
٧- صعوبة التواصل مع الموظفين والإداريين؛ لعدم امتلاكهم أساسيات التواصل مع الدارسين.	ت	٠	١	٦٥	٠	٠	٥٩,٧	٦٢,١	متوسطة	١٥
	%	٠.	١,٥	٩٨,٥	٠.	٠.				
٨- عدم وجود عدد مناسب وكاف من الموظفين والإداريين للتعامل مع الدارسين بشكل فعّال.	ت	٠	١	٦٥	٠	٠	٥٩,٧	٦٢,١	متوسطة	١٦
	%	٠.	١,٥	٩٨,٥	٠.	٠.				
٩- عدم وجود مشرف تعليمي يوضح للطلاب الراغبين في الالتحاق	ت	٠	٤	٠	٠	٦٢	٩٦,٤	٥١,٠	كبيرة جدا	٢

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبي	كا٢	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
معلومات عن البرامج التدريبية وسير الدراسة بالمركز .	%	٠.	٦,١	٠.	٠.	٩٣,٩				
١٠- عدم وجود لوحات إرشادية وإعلامية بالمركز توضح خدماته وأنشطته الثقافية.	ت	٠	١	٢	٠	٦٣	٩٧,٩	١١٤,٦	كبيرة جدا	١
	%	٠.	١,٥	٣,٠	٠.	٩٥,٥				
١١- لا ينظم المركز ندوات لتعارف الطلاب بعضهم البعض مما يقوي العلاقات والروابط بين الدارسين.	ت	٤	٥	٨	٤٩	٠	٧٠,٩	٨٥,٩	كبيرة	١٠
	%	٦,١	٧,٦	١٢,١	٧٤,٢	٠.				
١٢- لا ينظم لنا المركز رحلات ترفيهية وثقافية للأماكن التاريخية والسياحية في مصر.	ت	١	٢	١	٢	٦٠	٩٥,٨	٢٠٧,٥	كبيرة جدا	٣
	%	١,٥	٣,٠	١,٥	٣,٠	٩٠,٩				
١٣- لا تتم معاقبة الموظف عندما يقصر في عمله مع الدارسين، وغياب إجراءات متابعتهم وتقييمهم .	ت	٠	٠	٠	٦٦	٠	٨٠,٠	٦٢,١	كبيرة	٨
	%	٠.	٠.	٠.	١٠٠,٠	٠.				
١٤- لا تتناسب مواعيد الدراسة في المركز مع أوقات عملنا.	ت	٠	٠	٦٦	٠	٠	٦٠,٠	-	متوسطة	١٣
	%	٠.	٠.	١٠٠,٠	٠.	٠.				
١٥- عدم وجود ملفات إلكترونية تحوى سجلاتنا والمعلومات الخاصة بنا منذ التحاقنا بالمركز.	ت	٠	١	٦٥	٠	٠	٥٩,٧	-	متوسطة	١٧
	%	٠.	١,٥	٩٨,٥	٠.	٠.				
١٦- عدم امتلاك المركز للموظفين الإداريين المدربين واللذين يجيدون التعامل مع الدارسين .	ت	٠	١	٦٥	٠	٠	٥٩,٧	٦٢,١	متوسطة	١٨
	%	٠.	١,٥	٩٨,٥	٠.	٠.				
١٧- عدم توافر بيانات أكاديمية وتعليمية لكل	ت	٠	٧	٥٨	١	٠	٥٨,٢	٨٩,٢	متوسطة	٢٣

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبي	كا٢	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
دارس تتضمن إنجازاته ومستواه التعليمي.	%	٠.	١٠,٦	٨٧,٩	١,٥	٠.				
١٨- عدم وجود صندوق لتلقي شكاوى الدارسين .	ت	٠	٢	٦٤	٠	٠	٥٩,٤	٥٨,٢	متوسطة	١٩
	%	٠.	٣,٠	٩٧,٠	٠.	٠.				
١٩- عدم التعامل بشكل فعَّال مع شكاوى الدارسين.	ت	٠	٥	٦١	٠	٠	٥٨,٥	٤٧,٥	متوسطة	٢٢
	%	٠.	٧,٦	٩٢,٤	٠.	٠.				
٢٠- لا تجري الإدارة لقاء مع الطلاب بعد كل مستوى دراسي للتعرف على رأي الدارسين في البرامج التدريبية والمعلمين والموظفين والخدمات المقدمة لهم .	ت	١	٥	٦٠	٠	٠	٥٧,٩	٩٨,٨	متوسطة	٢٤
	%	١,٥	٧,٦	٩٠,٩	٠.	٠.				
٢١- لا يساعد المركز الدارسين في توفير السكن المناسب والقريب من المركز .	ت	١	٥	٤	٤	٥٢	٩٠,٦	١٤٣,٢	كبيرة جدا	٤
	%	١,٥	٧,٦	٦,١	٦,١	٧٨,٨				
٢٢- لا تساعدنا إدارة المركز فى حل مشكلاتنا من خلال قيامها كحلقة وصل بيننا وبين ومؤسسات المجتمع المحلي.	ت	١	٨	١٠	٣	٤٤	٨٤,٥	٩٣,٨	كبيرة جدا	٧
	%	١,٥	١٢,١	١٥,٢	٤,٥	٦٦,٧				
٢٣- لا يوجد حل سريع للمشكلات المفاجئة للطلاب والتعامل السريع مع حالات الطوارئ.	ت	٠	١١	٣	٠	٥٢	٨٨,٢	٦٢,٨	كبيرة جدا	٥
	%	٠.	١٦,٧	٤,٥	٠.	٧٨,٨				
٢٤- عدم توافر أماكن لاستراحة الدارسين بالمركز (كافتيريا – نادي ثقافي).	ت	١٦	١٢	١٠	٢٦	٢	٥٥,٨	٢٣,٤	متوسطة	٢٥
	%	٢٤,٢	١٨,٢	١٥,٢	٣٩,٤	٣,٠				
٢٥- عدم توافر حافلات أو سيارات تابعة للمركز لنقل الدارسين إلى أماكن	ت	١٥	٠	٢	٥	٤٤	٧٩,١	٦٦,٧	كبيرة	٩
	%	٢٢,٧	٠.	٣,٠	٧,٦	٦٦,٧				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبي	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
إقامتهم.										
٢٦- زيادة المصروفات الدراسية بطريقة مبالغ فيها.	ت	١	٥٨	٠	٦	١	٤٤,٢	١٤٠,٢	ضعيفة	٢٨
	%	١,٥	٨٧,٩	٠.	٩,١	١,٥				
٢٧- لا يوجد دليل مكتوب يوضح ما لنا وما علينا تجاه المركز .	ت	١	١	٦٤	٠	٠	٥٩,١	١٢٠,٣	متوسطة	٢١
	%	١,٥	١,٥	٩٧,٠	٠.	٠.				
٢٨- عدم توافر وحدة للقياس والتقويم بالمركز تشرف على عملية التقويم بالمركز ونطويرها .	ت	١	١٣	١	٠	٥١	٨٦,٤	١٠٢,٠	كبيرة جدا	٦
	%	١,٥	١٩,٧	١,٥	٠.	٧٧,٣				
المحور ككل							٦٨,٢	متوافر بدرجة كبيرة		

* كا٢ في جميع العبارات دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول(١٠)السابق ما يلى:

- أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، أي أنه توجد فروق بين استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة "كبيرة" ،بوزن نسبي (٦٨.٢ %)، وهذا مؤشر على كثرة المشكلات المتعلقة بالسياسات التنظيمية والإدارية للمركز، وعدم رضى الدارسين عن هذه السياسات التنظيمية والإدارية ، كما يدل ذلك أيضا على معاناة هؤلاء الدارسين وتعرضهم لهذه المشكلات التنظيمية والإدارية والتى تتطلب تدخلا سريعا وجادا من إدارة المركز؛ لئلا تكون عامل طرد وعزوف لهؤلاء الدارسين عن الدراسة بالمركز ،ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Khan & Khan, 2016) ، والتى أشارت إلى أن السياسات التعليمية الغامضة من العقبات التى تؤدى إلى عزوف الدارسين عن الدراسة، وتقترح دراسة (إسلام يسري علي، ٢٠١٣) لعلاج المشكلات التنظيمية والإدارية ، تعديل بعض القرارات الوزارية واللوائح المنظمة لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتيسير الإجراءات والموافقات الأمنية لالتحاق الدارسين بها.

- وجاءت العبارة " عدم وجود لوحات إرشادية وإعلامية بالمركز توضح خدماته وأنشطته الثقافية." في المرتبة الأولى ، بوزن نسبي (٩٧.٩%) وهي درجة توافر كبيرة جدا ،وهذا مؤشر على أن الدارسين الأجانب بالمركز يرون أن وجود هذه اللوحات ضروري لتعرف خدمات المركز وأنشطته الثقافية.
- وجاءت العبارة " زيادة المصروفات الدراسية بطريقة مبالغ فيها" في المرتبة الأخيرة ، بوزن نسبي (٤٤.٢%) وهي درجة توافر ضعيفة،وهذا مؤشر على أن الدارسين الأجانب بالمركز يرون عدم المغالاة فى المصروفات الدراسية ، وأنها لا تمثل لهم مشكلة أو عائقا لهم فى الدراسة بالمركز.
- **المحور الثاني: النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة بمركز لسان العرب حول المشكلات المتعلقة بالمباني والتجهيزات والمرافق الخاصة بالمركز**، وقد تضمن هذا المحور(١٤) عبارة ، وكانت نتائجه كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(١١) استجابات أفراد العينة بمركز لسان العرب حول عبارات المحور الثاني: المشكلات المتعلقة بالمباني والتجهيزات والمرافق الخاصة بالمركز ، وترتيب العبارات ودلالتها.

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢**	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
١- لا يوجد بالمركز (طفايات حريق-مخرج للطوارئ).	ت	٨	٧	٤٨	٣	٠	٥٣,٩	٨١,٠	متوسطة	٩
	%	١٢,١	١٠,٦	٧٢,٧	٤,٥	٠.				
٢- لا تكفي قاعات الدراسة من حيث الاتساع والمقاعد أعداد الدارسين .	ت	١	٧	١٣	٤٥	٠	٧٠,٩	٧٠,٠	كبيرة	٥
	%	١,٥	١٠,٦	١٩,٧	٦٨,٢	٠.				
٣- المركز	ت	٨	١٣	٤٣	٢	٠	٥١,٨	٦٠,٤	ضعيفة	١٠

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
غير جيد من حيث البناء .	%	١٢,١	١٩,٧	٦٥,٢	٣,٠	٠.				
٤- لا يتوافر الهدوء للدارسين أثناء المحاضرة بسبب وجود المبنى في أماكن غير هادئة وبها ضوضاء.	ت	١٤	٢٤	٢٧	١	٠	٤٤,٥	٢٥,٠	ضعيفة	١٤
	%	٢١,٢	٣٦,٤	٤٠,٩	١,٥	٠.				
٥- لا يتوافر في قاعات الدراسة الإنارة والتهوية المناسبة.	ت	١٦	٢٠	٢٣	٦	١	٤٦,٧	٢٦,٦	ضعيفة	١٣
	%	٢٤,٢	٣٠,٣	٣٤,٨	٩,١	١,٥				
٦- عدم نظافة المبنى وملحقاته.	ت	١٣	١٥	٣٣	٥	٠	٤٩,١	٢٥,٤	ضعيقة	١١
	%	١٩,٧	٢٢,٧	٥٠,٠	٧,٦	٠.				
٧- لا تكفي الحمامات أعداد الطلاب داخل المركز.	ت	١٤	١٤	٣٣	٤	١	٤٩,١	٤٧,٥	ضعيقة	١٢
	%	٢١,٢	٢١,٢	٥٠,٠	٦,١	١,٥				
٨- عدم وجود مكتبة بها أدوات ووسائل سمعية وبصرية.	ت	١١	١٠	٩	٥	٣١	٧٠,٦	٣١,٦	كبيرة	٦
	%	١٦,٧	١٥,٢	١٣,٦	٧,٦	٤٧,٠				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢**	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
٩- لا يصل الطلاب إلى المركز بسهولة بسبب قلة الصور والعلامات التي توضح مكانه.	ت	٥	٦	١٥	٣٠	١٠	٧٠,٣	٣١,٤	كبيرة	٧
	%	٧,٦	٩,١	٢٢,٧	٤٥,٥	١٥,٢				
١٠- عدم تجهيز مبنى المركز ليتناسب مع ذوي الإعاقة من الدارسين.	ت	٥	١١	٩	٣٢	٩	٦٨,٨	٣٤,٩	كبيرة	٨
	%	٧,٦	١٦,٧	١٣,٦	٤٨,٥	١٣,٦				
١١- قاعات المركز لا يوجد بها (شاشات عرض، حاسوب متصل بالانترنت).	ت	٤	٨	١١	٣١	١٢	٧١,٨	٣٢,٩	كبيرة	٣
	%	٦,١	١٢,١	١٦,٧	٤٧,٠	١٨,٢				
١٢- أجهزة القاعات غير جيدة وبها أعطال دائما .	ت	٣	٦	١٤	٣٠	١٣	٧٣,٣	٣٣,٢	كبيرة	٢
	%	٤,٥	٩,١	٢١,٢	٤٥,٥	١٩,٧				
١٣- لا يوجد مختبر صوتي يتوافر فيه	ت	٨	٤	١١	٢٨	١٥	٧١,٥	٢٥,٧	كبيرة	٤

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
الأجهزة الحاسوبية والمتصلة بشبكة الانترنت.	%	١٢,١	٦,١	١٦,٧	٤٢,٤	٢٢,٧				
١٤- لا توجد قاعات مجهزة بالمركز للدراسة عبر الإنترنت.	ت	٠	٦	١٠	٤٧	٣	٧٤,٢	٧٦,٧	كبيرة	١
	%	٠.	٩,١	١٥,٢	٧١,٢	٤,٥				
المحور ككل							٦١,٩	متوافر بدرجة متوسطة		

يتضح من الجدول(١١) السابق ما يلى:

- أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، أى أنه توجد فروق بين استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة "متوسطة"، بوزن نسبي (٦١.٩٪)، وهذا مؤشر على قلة توافر القاعات والمختبرات الصوتية والتجهيزات والوسائل والتقنيات التكنولوجية اللازمة للعملية التعليمية ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (علي بن عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧)،حيث احتلت المشكلات المرتبطة بأبنية المراكز وتجهيزاتها المرتبة الثانية فى المشكلات التى تواجه الدارسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتى كان من أبرزها : عدم موافقة مباني المراكز التعليمية لمواصفات مباني تعليم اللغات الأجنبية،وعدم توافر معايير الأمن والسلامة بها، وعدم وجود مكتبة مجهزة ، وقلة الأجهزة التقنية اللازمة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ومن الدراسات التى اتفقت نتائجها كذلك مع النتيجة الحالية دراسة كل من (محمد أحمد الشلاخ، ٢٠١٠، محمد أحمد السيد، ٢٠١٧ ،عوض أدروب محمد، ٢٠١١، جي أوسينج جافاكيا، ١٩٩٦،Mohammed, M., H., 2018) والتى أشارت نتائجها إلى

أن قاعات مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، تعاني من نقص فى المختبرات ، والوسائل التعليمية والتجهيزات والمعينات اللازمة للتعلم كالداتاشو ، والسبورة الذكية ...، وقد يرجع ذلك إلى ضعف الميزانية المخصصة لهذه التجهيزات.

- وجاءت العبارة " لا توجد قاعات مجهزة بالمركز للدراسة عبر الإنترنت." في المرتبة الأولى، بوزن نسبي (٧٤.٢%) وهي درجة توافر كبيرة، وهذا مؤشر على افتقار الدارسين الأجانب بالمركز إلى القاعات المجهزة للدراسة عن بعد؛ والتى يرون أن وجودها يمثل أهمية كبيرة فى ظل متغيرات وظروف العصر.
- وجاءت العبارة " لا يتوافر الهدوء للدارسين أثناء المحاضرة بسبب وجود المبنى في أماكن غير هادئة وبها ضوضاء. " في المرتبة الأخيرة ، بوزن نسبي (٤٤.٥٪) وهي درجة توافر ضعيفة ، وفى هذا مؤشر على حرص إدارة المركز على اختيار المكان المناسب للمركز والذي يتوافر فيه الهدوء اللازم للدارسين .
- **المحور الثالث: النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة بمركز لسان العرب حول المشكلات المتعلقة بالهيئة التدريسية** ، وقد تضمن هذا المحور (١٦) عبارة ، وكانت نتائجه كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(١٢) استجابات أفراد العينة بمركز لسان العرب حول عبارات المحور الثالث : المشكلات المتعلقة بالهيئة التدريسية ، وترتيب العبارات ودلالتها.

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كـــا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
١- لا يستخدم المعلم اللغة العربية الفصحى تحدثا وكتابة في تعليمنا.	ت	٤	٥٩	١	١	١	٤٠,٦	١٩٩,٢	ضعيف	١٣
	%	٦,١	٨٩,٤	١,٥	١,٥	١,٥				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
٢- لا نستطيع فهم المعلم أثناء المحاضرة بسبب طريقة حديثه واللغة التي يستخدمها .	ت	٦	٥٧	٢	١	٠	٣٩,٤	١٣٣,٤	ضعيف	١٥
	%	٩,١	٨٦,٤	٣,٠	١,٥	٠.				
٣- يعاملنا بعض المعلمين معاملة سيئة.	ت	٥	٥٩	١	٠	١	٣٩,٧	١٤٦,٦	ضعيف	١٤
	%	٧,٦	٨٩,٤	١,٥	٠.	١,٥				
٤- لا يُشركنا المعلم معه في المناقشة والحوار أثناء المحاضرة.	ت	٤	٦٢	٠	٠	٠	٣٨,٨	٥١,٠	ضعيف	١٦
	%	٦,١	٩٣,٩	٠.	٠.	٠.				
٥- لا يستخدم المعلم اللغة العربية التي تتناسب مع مستوانا الدراسي.	ت	٠	٣	٦٣	٠	٠	٥٩,١	٥٤,٥	متوسطة	٤
	%	٠.	٤,٥	٩٥,٥	٠.	٠.				
٦- لا يشرح المعلم ، قبل البدء فى الدرس،	ت	١	٣	٦٢	٠	٠	٥٨,٥	١٠٩,٢	متوسطة	٧

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
أهداف الدرس ومحتواه لنا .	%	١,٥	٤,٥	٩٣,٩	٠.	٠.				
٧- نلاحظ أن بعض المعلمين ضعيف علميا في اللغة العربية .	ت	١	٥	٦٠	٠	٠	٥٧,٩	٩٨,٨	متوسطة	١٠
	%	١,٥	٧,٦	٩٠,٩	٠.	٠.				
٨- أسلوب المعلم في الشرح والتعامل غير جيد.	ت	٢	٥	٥٧	٢	٠	٥٧,٩	١٣٢,٩	متوسطة	١١
	%	٣,٠	٧,٦	٨٦,٤	٣,٠	٠.				
٩- لا يأتي المعلم إلى المحاضرة في الوقت المحدد.	ت	٨	٨	٤٦	٤	٠	٥٣,٩	٧١,٠	متوسطة	١٢
	%	١٢,١	١٢,١	٦٩,٧	٦,١	٠.				
١٠- لا يراعي المعلم التنوع الثقافي بيننا في مناقشاته وما يطرحه من أمثلة توضيحية.	ت	١	٤	٦١	٠	٠	٥٨,٢	١٠٣,٩	متوسطة	٩
	%	١,٥	٦,١	٩٢,٤	٠.	٠.				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كـــا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
١١- لا يهتم المعلم بأن يتعرف الطلاب على بعضهم ويكونوا صداقة بينهم .	ت	٠	٣	٠	٦٣	٠	٧٨,٢	٥٤,٥	كبيرة	١
	%	٠.	٤,٥	٠.	٩٥,٥	٠.				
١٢- لا يسعى المعلم إلى تبسيط اللغة العربية لنا على النحو الذي يمكننا من استيعابها.	ت	٠	٣	٦٣	٠	٠	٥٩,١	٥٤,٥	متوسطة	٥
	%	٠.	٤,٥	٩٥,٥	٠.	٠.				
١٣- طرائق التدريس التي يستخدمها المعلم لا تناسب مستوانا ، ولا تساعدنا في تعلم اللغة العربية بسهولة.	ت	١	٣	٦٢	٠	٠	٥٨,٥	١٠٩,٢	متوسطة	٨
	%	١,٥	٤,٥	٩٣,٩	٠.	٠.				
١٤- لا يستخدم المعلم الوسائل	ت	٣	٣	٨	٥٢	٠	٧٣,٠	١٠٢,٨	كبيرة	٣

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
التعليمية والأجهزة التكنولوجية المناسبة أثناء الدرس.	%	٤,٥	٤,٥	١٢,١	٧٨,٨	٠.				
١٥- لا يُنوع المعلم في استراتيجيات التدريس التي يستخدمها معنا.	ت	١	٢	٠	٦٣	٠	٧٧,٩	١١٤,٦	كبيرة	٢
	%	١,٥	٣,٠	٠.	٩٥,٥	٠.				
١٦- ضعف تمكن المعلم فى مهارات وطريقة توجيه الأسئلة للدارسين.	ت	٠	٤	٦٢	٠	٠	٥٨,٨	٥١,٠	متوسطة	٦
	%	٠.	٦,١	٩٣,٩	٠.	٠.				
المحور ككل							٥٦,٨	متوافر بدرجة متوسطة		

* كا٢ في جميع العبارات دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول(١٢) السابق ما يلى:

- أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، أى أنه توجد فروق بين استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة "متوسطة"، بوزن نسبي (٥٦.٨%)، ، وهذا مؤشر على ضعف كفاءة بعض المعلمين الذين يتم اختيارهم للتدريس بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة(علي بن عبد المحسن

الحديبي، ٢٠١٧)،حيث احتلت المشكلات المرتبطة بالمعلم وإعداده وتدريبه المرتبة الثانية فى المشكلات التى تواجه الدارسين الأجانب فى الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتى كان من أبرزها : عدم وجود معايير محددة لقبول المعلمين للعمل بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ضعف بعض المعلمين فى استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،ضعف بعض المعلمين فى تدريس مهارات اللغة للدارسين الأجانب، ضعف بعض المعلمين فى مهارات إدارة الصف، ضعف بعض المعلمين فى مهارات التقويم ، وتصميم الاختبارات للمتعلمين. ومن الدراسات التى تتفق نتائجها مع نتيجة الدراسة الحالية من وجود ضعف فى كفاءة بعض معلمى اللغة العربية للناطقين بغيرها ،دراسة (خطوط رمضان، جلاب مصباح ، ٢٠١٩) والتى رصدت نتائجها ضعفا فى الإعداد الأكاديمي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها،وكذلك دراسة (إسلام يسري علي، ٢٠١٣)والتى رصدت نتائجها ضعفا فى الإعداد التربوي لهذا المعلم،وهذا ما أكدته كذلك دراسة (جي أوسينج جافاكيا، ١٩٩٦) من وجود ندرة فى المدرسين المتخصصين والمؤهلين تربويا،هذا فضلا عن قلة الدورات التدريبية المخصصة لهم وهو ما أشارت إليه دراسة (Khan & Khan, 2016)، ومن ثم فهناك ضرورة ملحة لرفع كفاءة هؤلاء المعلمين علميا وتربويا من خلال الإعداد والتدريب الجيد لهم ، وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من(خطوط رمضان، جلاب مصباح ، محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧، محمود عبد الله المحمود، محمد عبد الرحمن آل الشيخ، ٢٠١٦، إسلام يسري علي، ٢٠١٣، هاديا كاتبي، ٢٠١٢ ، عوض أدروب محمد، ٢٠١١).

- وجاءت العبارة " لا يهتم المعلم بأن يتعرف الطلاب على بعضهم ويكونوا صداقة بينهم" في المرتبة الأولى ، بوزن نسبي (٧٨.٢٪) وهي درجة توافر كبيرة ،وهذا مؤشر على ضعف اهتمام المعلمين بالمركز بتقوية الروابط الاجتماعية بين الدارسين، بينما يرى الدارسون أهمية تواصلهم الاجتماعي مع زملائهم جنبا إلى جنب مع تعلمهم للغة العربية.

- وجاءت العبارة " لا يُشركنا المعلم معه في المناقشة والحوار أثناء المحاضرة" في المرتبة الأخيرة، بوزن نسبي (٣٨.٨) وهي درجة توافر ضعيفة ،وهذا مؤشر على عدم حرص المعلمين على إشراكهم للدارسين فى المناقشة والحوار أثناء المحاضرة.
- **المحور الرابع : النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة بمركز لسان العرب حول المشكلات المتعلقة بالبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية والامتحانات**، وقد تضمن هذا المحور (٣١) عبارة ، وكانت نتائجه كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(١٣) استجابات أفراد العينة بمركز لسان العرب حول عبارات المحور الرابع : المشكلات المتعلقة بالبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية والامتحانات ، وترتيب العبارات ودلالتها.

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كـــا٢*	اتجاه العبارة	التـــرتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
١- لا تراعي البرامج الدراسية فى محتواها التنوع الثقافي بيننا، فلا توجد داخل المناهج معلومات عنا وعن بلادنا .	ت	٠	٥	٦٠	١	٠	٥٨,٨	٩٨,٨	متوسطة	١٦
	%	٠.	٧,٦	٩٠,٩	١,٥	٠.				
٢- لا يتناسب محتوى الكتب الدراسية مع مستوانا وقدراتنا في تعلم اللغة العربية .	ت	٠	٧	٥٩	٠	٠	٥٧,٩	٤١,٠	متوسطة	٢٢
	%	٠.	١٠,٦	٨٩,٤	٠.	٠.				
٣- لا يتوافر بالمركز برامج لإعداد المعلم	ت	٠	٣	٢	٠	٦١	٩٦,١	١٠٣,٧	كبيرة جدا	١

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كـــا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
الأجنبي لتدريس اللغة العربية للأجانب في بلادهم.	%	٠.	٤,٥	٣,٠	٠.	٩٢,٤				
٤- ما نتعلمه لا يقوي لدينا مهارة الاستماع في اللغة العربية.	ت	٢	٣	٦٠	١	٠	٥٨,٢	١٥٣,٠	متوسطة	٢٠
	%	٣,٠	٤,٥	٩٠,٩	١,٥	٠.				
٥- ما نتعلمه لا يقوي لدينا مهارة التحدث في اللغة العربية .	ت	١	٢	٠	٦٣	٠	٧٧,٩	١١٤,٦	كبيرة	٦
	%	١,٥	٣,٠	٠.	٩٥,٥	٠.				
٦- ما نتعلمه لا يقوي لدينا مهارات القراءة فى اللغة العربية.	ت	١	٢	٦٢	١	٠	٥٩,١	١٦٧,٣	متوسطة	١٥
	%	١,٥	٣,٠	٩٣,٩	١,٥	٠.				
٧- ما نتعلمه لا يقوي لدينا مهارات الكتابة فى اللغة العربية.	ت	١	٥	٦٠	٠	٠	٥٧,٩	٩٨,٨	متوسطة	٢٣
	%	١,٥	٧,٦	٩٠,٩	٠.	٠.				
٨- لا تعطينا المناهج الدراسية فكرة واضحة عن الثقافة العربية خاصة الدول التي نتعلم فيها.	ت	١	٤	٦١	٠	٠	٥٨,٢	١٠٣,٩	متوسطة	٢١
	%	١,٥	٦,١	٩٢,٤	٠.	٠.				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كـــا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
٩- لا توجد برامج دراسية متقدمة في المركز مخصصة لعلاج المشكلات الصوتية.	ت	٠	٦	٤	٢	٥٤	٩١,٥	١١٤,١	كبيرة جدا	٥
	%	٠.	٩,١	٦,١	٣,٠	٨١,٨				
١٠- لم نقم بعمل اختبار لتحديد مستوانا قبل الدراسة بالمركز.	ت	٦	٦٠	٠	٠	٠	٣٨,٢	٤٤,٢	ضعيفة	٣١
	%	٩,١	٩٠,٩	٠.	٠.	٠.				
١١- لا تراعي أسئلة الامتحانات مستوانا الدراسي ولا الفروق الفردية الموجودة بيننا.	ت	٠	٣	٦٢	١	٠	٥٩,٤	١٠٩,٢	متوسطة	١٣
	%	٠.	٤,٥	٩٣,٩	١,٥	٠.				
١٢- الشهادة التي يحصل عليها الدارس من المركز غير معتمدة لدى المؤسسات الحكومية وغير معترف بها.	ت	٠	٤	٠	٦٢	٠	٧٧,٦	٥١,٠	كبيرة	٨
	%	٠.	٦,١	٠.	٩٣,٩	٠.				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كـــا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
١٣- لا تتيح الشهادة التي يمنحها المركز لنا أن نكمل مسيرتنا التعليمية في جامعة من الجامعات التي بها كليات أو أقسام للغة العربية.	ت	٠	٥	٠	٠	٦١	٩٥,٥	٤٧,٥	كبيرة جدا	٢
	%	٠.	٧,٦	٠.	٠.	٩٢,٤				
١٤- عدم وجود فترات راحة كافية بين المحاضرات مما يجعلنا نشعر بالتعب والملل .	ت	٠	٦	٧	٥٣	٠	٧٤,٢	٦٥,٥	كبيرة	١٢
	%	٠.	٩,١	١٠,٦	٨٠,٣	٠.				
١٥- عدم وجود اختبارات معتمدة تقيس مهارات الاستماع والتحدث والمهارات الصوتية ومهارات القراءة والكتابة.	ت	٠	٣	١	٦٢	٠	٧٧,٩	١٠٩,٢	كبيرة	٧
	%	٠.	٤,٥	١,٥	٩٣,٩	٠.				
١٦- لا يوجد اختبار لقياس الكفاءة اللغوية لدينا .	ت	٠	٦	٠	٠	٦٠	٩٤,٥	٤٤,٢	كبيرة جدا	٣
	%	٠.	٩,١	٠.	٠.	٩٠,٩				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كـــا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
١٧- تهتم الاختبارات بمهارة القواعد والكتابة وتترك مهارة المحادثة.	ت	٠	٤	١	٦١	٠	٧٧,٣	١٠٣,٩	كبيرة	٩
	%	٠.	٦,١	١,٥	٩٢,٤	٠.				
١٨- أسئلة الامتحان صياغتها صعبة ولا نفهمها جيدا.	ت	١	٧	٥٨	٠	٠	٥٧,٣	٨٩,٢	متوسطة	٢٧
	%	١,٥	١٠,٦	٨٧,٩	٠.	٠.				
١٩- عدم وجود قاعدة بيانات بالمركز تحفظ فيها نتائجنا.	ت	٥	٥٧	٣	١	٠	٤٠,٠	١٣٣,٠	ضعيفة	٢٩
	%	٧,٦	٨٦,٤	٤,٥	١,٥	٠.				
٢٠- عدم وجود أماكن لتنفيذ الأنشطة (اللغوية والثقافية والرياضية) داخل المركز.	ت	٠	٥	٢	١	٥٨	٩٣,٩	١٣٩,٧	كبيرة جدا	٤
	%	٠.	٧,٦	٣,٠	١,٥	٨٧,٩				
٢١- لا نقوم بعمل تطبيقات لغوية ومحادثة بعد الانتهاء من المحاضرات.	ت	٢	٢	٤	٥٨	٠	٧٥,٨	١٣٩,٣	كبيرة	١١
	%	٣,٠	٣,٠	٦,١	٨٧,٩	٠.				
٢٢- البرامج الدراسية المقدمة لنا من جهود	ت	١	٣	٦١	١	٠	٥٨,٨	١٦٠,٢	متوسطة	١٧

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كـــا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
المعلمين وليست من علماء متخصصين .	%	١,٥	٤,٥	٩٢,٤	١,٥	٠.				
٢٣- الموضوعات التى ندرسها فى محتوى المقرر تتناسب مع اهتماماتنا ودوافعنا المختلفة لتعلم اللغة العربية.	ت	٠	٤	٢	٦٠	٠	٧٧,٠	٩٨,٥	كبيرة	١٠
	%	٠.	٦,١	٣,٠	٩٠,٩	٠.				
٢٤- وجود أخطاء لغوية بالمقرر الدراسي.	ت	٤	٦١	١	٠	٠	٣٩,١	١٠٣,٩	ضعيفة	٣٠
	%	٦,١	٩٢,٤	١,٥	٠.	٠.				
٢٥- وجود أخطاء مطبعية في المقرر الدراسي	ت	١	٦	٥٩	٠	٠	٥٧,٦	٩٣,٩	متوسطة	٢٥
	%	١,٥	٩,١	٨٩,٤	٠.	٠.				
٢٦- قلة الصور والأشكال الداعمة لمحتوى المقرر الدراسي.	ت	٣	٤	٥٩	٠	٠	٥٧,٠	٩٣,٤	متوسطة	٢٨
	%	٤,٥	٦,١	٨٩,٤	٠.	٠.				
٢٧- ضعف الإخراج الفني لمحتوى المقرر الدراسي.	ت	١	٥	٦٠	٠	٠	٥٧,٩	٩٨,٨	متوسطة	٢٤
	%	١,٥	٧,٦	٩٠,٩	٠.	٠.				
٢٨- ضعف	ت	٢	٣	٥٩	١	١	٥٨,٨	١٩٨,٨	متوسطة	١٨

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
التراابط بين محتوى موضوعات المقرر الدراسي.	%	٣,٠	٤,٥	٨٩,٤	١,٥	١,٥				
٢٩- المحتوى والمعلومات المقدمة غير منظمة جيدا.	ت	١	٧	٥٧	١	٠	٥٧,٦	١٣٤,٠	متوسطة	٢٦
	%	١,٥	١٠,٦	٨٦,٤	١,٥	٠.				
٣٠- لا توجد سوى الاختبارات النهائية لقياس مستوانا.	ت	٠	٤	٦١	٠	١	٥٩,٤	١٠٣,٩	متوسطة	١٤
	%	٠.	٦,١	٩٢,٤	٠.	١,٥				
٣١- لا توجد أنشطة لغوية بعد كل درس نتعلمه .	ت	١	٣	٦٢	٠	٠	٥٨,٥	١٠٩,٢	متوسطة	١٩
	%	١,٥	٤,٥	٩٣,٩	٠.	٠.				
المحور ككل							٦٦,٤	متوافر بدرجة متوسطة		

* كا٢ في جميع العبارات دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول(١٣) السابق ما يلى:

- أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، أى أنه توجد فروق بين استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة "متوسطة"، بوزن نسبي (٦٦.٤%) ، وهذا مؤشر على وجود مشكلات متعلقة بالبرامج والمقررات الدراسية والأنشطة التعليمية والامتحانات المقدمة للدارسين الأجانب بمركز لسان العرب كنموذج للمراكز الخاصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمصر، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة(علي بن عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧) من أن كثيرا من برامج الدراسة المطبقة بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها غير معتمدة من هيئة أو جهة خاصة بالاعتماد، ويتم

إعداد مقررات هذه البرامج بصورة اجتهادية، دون الرجوع لمعايير علمية لتصميم المقررات، ومن ثم فإن هذه المقررات يوجد بها ضعف فى معالجة الجوانب الصوتية،والتراكيب النحوية،والتدريبات اللغوية،وضعف فى تغطية الجوانب الثقافية ، وضعف فى الإخراج الفني لمحتوى المقرر ،وضعف فى الترابط والتسلسل المنطقي فى عرض محتوى المقرر، كما يخلو ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجود اختبارات مقننة لقياس مهارات اللغة المختلفة، فضلا عن عدم وجود اختبارات تشخيصية مقننة؛ لتحديد مستوى الدارسين في بداية التحاقهم بالدراسة، كما لا توجد اختبارات للكفاءة تقيس مدى تمكن الدارس من اللغة العربية ، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (ماهر الصاعدي، ٢٠٢١) والتى رصت مجموعة من المشكلات المتعلقة بالمقررات الدراسية المقدمة للدارسين الأجانب بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، والتى منها : عرض المحتوى التعليمي بطريقة غير مشوقة وجذابة، وتقديم المحتوى التعليمي وتدريباته دون مساندات بصرية مناسبة، وعدم مراعاة التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي، وعدم مراعاة التكامل بين فروع اللغة العربية، وعدم ارتباط المحتوى بالبيئة المحلية، وافتقاره لمبدأ التدرج، وعدم ارتباطه بواقع المتعلمين وحاجاتهم. ومن الدراسات التى تؤيد نتائجها ما توصلت إليه الدراسة الحالية : دراسة (عوض أدروب محمد، ٢٠١١) والتى توصلت إلى أن المناهج لا تراعى الخلفيات اللغوية للمتعلمين الناطقين بغير العربية ، ودراسة (محمد أحمد الشلاخ، ٢٠١٠): والتى توصلت إلى أن المحتوى الدراسي لا يأخذ بعين الاعتبار ما بين الدارسين من اختلافات ثقافية ولا يضع احتياجات ولا اهتمامات الطلاب في الحسبان، هذا فضلا عن ضعف الأنشطة الصفية والتي لا تعزز المهارات اللغوية لدي الطلاب ، ودراسة (محمد أحمد السيد، ٢٠١٧) والتى توصلت إلى أن المحتوى اللغوي المقدم للدارسين لا يساعدهم على التواصل والحوار ، ودراسة (جي أوسينج جافاكيا، ١٩٩٦) والتى توصلت إلى عدم تناسب المناهج والمقررات الدراسية مع المتعلمين لكونها مستوردة من البلاد العربية، وليست معدة خصيصاً لغير العرب ، ودراسة (Khan & Khan, 2016) والتى توصلت إلى ضعف المناهج ونظم الامتحانات وافتقار المناهج للمراجعة والتحديث ، فهي بعيدة كل البعد عن احتياجات المتعلمين.

- وجاءت العبارة " لا يتوافر بالمركز برامج لإعداد المعلم الأجنبي لتدريس اللغة العربية للأجانب في بلادهم." في المرتبة الأولى بوزن نسبي (٩٦.١%) وهي درجة توافر كبيرة جدا ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدارسين الأجانب بالمركز فى حاجة ملحة إلى برامج لإعداد المعلم الأجنبي لتدريس اللغة العربية للأجانب في بلادهم،وهذا قد يكون بمثابة الدافع الاقتصادي والنفعي لتعلم اللغة العربية ، حيث يوفر لهم ذلك فرصة عمل فى بلادهم بعد تعلمهم اللغة العربية وتأهيلهم كمعلمين لذويهم.
- وجاءت العبارة " لم نقم بعمل اختبار لتحديد مستوانا قبل الدراسة بالمركز ." في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (٣٨.٢) وهي درجة توافر ضعيفة ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المركز حريص على عمل اختبار لتحديد مستوى الدارسين قبل الدراسة به ، حتى يتم توزيعهم على المستوى الذي يتناسب مع كل دارس.
- **المحور الخامس: النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة بمركز لسان العرب حول المشكلات المتعلقة بالدارسين وصعوبات تعلمهم،** وقد تضمن هذا المحور (١٣) عبارة ، وكانت نتائجه كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(١٤) استجابات أفراد العينة بمركز لسان العرب حول عبارات المحور الخامس: المشكلات المتعلقة بالدارسين، وترتيب العبارات ودلالتها.

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
١- نشعر بصعوبة فى تعلم اللغة العربية بخلاف اللغات الأخرى .	ت	٠	١٣	٣	٥٠	٠	٧١,٢	٥٥,٧	كبيرة	٣
	%	٠.	١٩,٧	٤,٥	٧٥,٨	٠.				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
٢- نشعر بصراع لغوي بين اللهجة العامية والتي قد يستخدمها المعلم واللغة العربية الفصحى التي نتعلمها.	ت	١	٩	٣	٥٣	٠	٧٢,٧	١٠٩,٨	كبيرة	٢
	%	١,٥	١٣,٦	٤,٥	٨٠,٣	٠.				
٣- نشعر بالغربة اللغوية عند تعلم اللغة العربية في بلدٍ عربي.	ت	٥	٥	٥٥	١	٠	٥٥,٨	١٢٠,٤	متوسطة	١٠
	%	٧,٦	٧,٦	٨٣,٣	١,٥	٠.				
٤- يقوم بعضنا بسلوكيات وتصرفات لا تتوافق مع الثقافة الإسلامية داخل قاعات الدراسة أو المركز.	ت	٤	٦١	١	٠	٠	٣٩,١	١٠٣,٩	ضعيفة	١٢
	%	٦,١	٩٢,٤	١,٥	٠.	٠.				
٥- يسخر بعضنا من ثقافات البعض الآخر	ت	٧	٥٨	١	٠	٠	٣٨,٢	٨٩,٢	ضعيفة	١٣
	%	١٠,٦	٨٧,٩	١,٥	٠.	٠.				
٦- أجد	ت	٢	٢٧	٩	٢٨	٠	٥٩,١	٣٠,٨	متوسطة	٩

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
صعوبة في تعلم مهارات الاستماع	%	٣,٠	٤٠,٩	١٣,٦	٤٢,٤	٠.				
٧- أجد صعوبة في تعلم مهارات التحدث.	ت	٠	٢٦	١٥	٢	٢٣	٦٦,٧	٢٠,٩	متوسطة	٥
	%	٠.	٣٩,٤	٢٢,٧	٣,٠	٣٤,٨				
٨- أجد صعوبة في تعلم البلاغة العربية.	ت	٢٢	٦	١٠	٢٦	٢	٥٣,٩	٣٢,٥	متوسطة	١١
	%	٣٣,٣	٩,١	١٥,٢	٣٩,٤	٣,٠				
٩- أجد صعوبة في تعلم الأصوات العربية.	ت	٢١	٢	١٣	٢	٢٨	٦٤,٢	٤٠,٢	متوسطة	٦
	%	٣١,٨	٣,٠	١٩,٧	٣,٠	٤٢,٤				
١٠- أجد صعوبة في تعلم التراكيب النحوية.	ت	٠	١٧	١١	٧	٣١	٧٥,٨	٢٠,١	كبيرة	١
	%	٠.	٢٥,٨	١٦,٧	١٠,٦	٤٧,٠				
١١- أجد صعوبة في تعلم المفردات.	ت	٣	١٣	٨	٤١	١	٦٧,٣	٧٩,٨	متوسطة	٤
	%	٤,٥	١٩,٧	١٢,١	٦٢,١	١,٥				
١٢- أجد صعوبة في تعلم مهارات الكتابة.	ت	٤	١٩	٨	٣٤	١	٦٢,٧	٥٥,١	متوسطة	٨
	%	٦,١	٢٨,٨	١٢,١	٥١,٥	١,٥				
١٣- أجد صعوبة في تعلم مهارات	ت	٣	١٨	١٠	٣٥	٠	٦٣,٣	٣٤,٥	متوسطة	٧
	%	٤,٥	٢٧,٣	١٥,٢	٥٣,٠	٠.				

العبارة		استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المشكلات					الوزن النسبى	كا٢*	اتجاه العبارة	الترتيب
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
القراءة.										
المحور ككل							٦٠,٨		متوافر بدرجة متوسطة	

* كا٢ في جميع العبارات دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول(١٤) السابق ما يلى:

- أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، اى أنه توجد فروق بين استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة "متوسطة"، بوزن نسبي(٦٠.٨%)، وهذا مؤشر على وجود مشكلات متعلقة بالدارسين بمركز لسان العرب كنموذج للمراكز الخاصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمصر، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٧) من أن كثيرا من الدارسين الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية يعانون من صعوبات فى تعلم مهارات الاستماع، والتحدث،وتعلم البلاغة،والأصوات العربية،والتراكيب النحوية،ومهارات الكتابة ، والقراءة ، وتعلم المفردات ، كما يشعرون بصعوبة فى تعلم اللغة العربية مقارنة باللغات الأخرى، فضلا عن شعور بعضهم بالغربة اللغوية عند تعلمهم اللغة العربية فلى بلد عربي. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (محمد أحمد الشلاخ، ٢٠١٠) فى أن الطلاب الأجانب يواجهون مشكلات تتعلق بالدرجة الأولى بالصعوبات اللغوية، والتداخل بين اللغة العربية الفصحى واللهجات العامية، وهذا ما أكدته دراسة كل من (خالد النجار، ٢٠١٩، محمد يعقوب الهندي الأعظمي، ٢٠١٧) والتى أسفرت نتائجهما عن وجود العديد من صعوبات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والتي من أبرزها : صعوبات في تعلم القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث، وأوصت دراسة (خالد النجار، ٢٠١٩) باستخدام المدخل التواصلي الكلي مع الطلاب غير الناطقين باللغة العربية، والعمل على تشجيع الطلاب على ممارسة الأنشطة الشفوية في جميع فروع اللغة

الأربعة، والاعتماد على التقنيات الحديثة في تطوير فنون اللغة الأربعة، وبناء برامج تدريبية للطلاب وورش عمل في ضوء احتياجاتهم التعليمية. ومن الدراسات التى أجمعت نتائجها واتفقت مع نتائج الدراسة الحالية فى معاناة الدارسين الأجانب من صعوبات فى تعلم الأصوات العربية دراسة كل من (ماهر الصاعدي، ٢٠٢١، شهرزاد يونس، ٢٠٢٠، خطوط رمضان، جلاب مصباح ، ٢٠١٩ ,Tijani, Sheusheu) 2021. وتتفق دراسة (خالد خميس فرَّاج، ٢٠١٣) مع نتائج الدراسة الحالية فى شيوع الأخطاء الإملائية لدى الدارسين الأجانب والتى من أسبابها : ضعف التدريب على مهارات اللغة بشكل تكاملي، وضعف متابعة المعلمين لكتابة الطلبة وإملائهم، وتقليد الطالب لأخطاء الكتاب المقرر، وتأثر الطالب بلغته الأم. وتوصى الدراسة بأهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة على مهارات تدريس الإملاء ، كما توصى الدراسة بتوظيف التقنيات الحديثة وتكنولوجيا التعليم في تدريس الإملاء، وتصميم برامج ومواقع إلكترونية وبرامج تفاعلية تساعد المعلمين والطلبة على تعلم العربية ومهاراتها. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التى تناولت صعوبات ومشكلات تعلم لغة ثانية كاللغة الإنجليزية حيث كان من أهم الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية والتى أسفرت عنها نتائج **دراسة** (Mohammed, M., H., 2018): ضعف الوعي الثقافي بدلالات المفردات والتراكيب بما يؤثر على فهم اللغة، واختلاف النطق تبعا لتنوع اللهجات، وخوف المتعلمين وقلقهم من الفشل في تعلم اللغة، ووجود صعوبات في التحدث وتعلم القواعد النحوية. وتشير دراسة كل من (Hasanah, N., Utami, P., T., 2019.Liton, H., A., 2016) إلى أنه من أكثر العقبات التي تؤثر على تعلم الطلاب للغة الثانية داخل الفصول، انخفاض الدافعية ونقصها لدى الدارسين.

- وجاءت العبارة " أجد صعوبة في تعلم التراكيب النحوية" في المرتبة الأولى بوزن نسبي (٧٥.٨٪) وهي درجة توافر كبيرة ، وهذا يشير إلى اتفاق معظم أفراد العينة على معاناتهم من صعوبة تعلم التراكيب النحوية ، مما يتطلب معه اتخاذ مجموعة من الإجراءات مثل : تقديم القواعد النحوية والصرفية بطريقة ممتعة وسهلة للدارسين، مع مراعاة مبدأ التدرج، والبعد عن الخلافات النحوية، مع التركيز على توظيف وتطبيق هذه

القواعد من خلال المحادثة اليومية، وتتفق النتيجة السابقة للدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة كل من (على عبد المحسن الحديبي،٢٠١٧، محمد يعقوب الهندي العظمي،٢٠١٧،عوض أدروب محمد،٢٠١١، Mohammed, M., H., 2018)

- وجاءت العبارة " يسخر بعضنا من ثقافات البعض الآخر" في المرتبة الأخيرة ، بوزن نسبي (٣٨.٢%) وهي درجة توافر ضعيفة ، وهذا مؤشر على الاندماج والتقارب الثقافي والاحترام المتبادل بين الدارسين الأجانب بمركز لسان العرب ،وقد يرجع ذلك إلى حرص إدارة المركز على ترسيخ مثل هذه القيم فى إطار المناسبات المختلفة.

ثالثا: النتائج الخاصة بالفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات الداسين الأجانب فى كل من مركزي الشيخ زايد ولسان العرب ، وسوف يتم تناول هذه النتائج كما يلي :

تم استخدام اختبار Mann-Whitney Test للعينات المستقلة (نظرا لعدم اعتدالية التوزيع) للمقارنة بين استجابات الدارسين فى (مركز الشيخ زايد – لسان العرب) حول المشكلات التي تواجههم، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٥) قيمة z لدلالة الفرق بين استجابات الدارسين فى مركزي الشيخ زايد – لسان العرب على الاستبيان

أبعاد الاستبيان	نوع المركز	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتنى	قيمة z	الدلالة
تنظيمية	مركز الشيخ زايد (حكومى)	٢٤٧	١٢٩,٥٢	٣١٩٩١	١٣٦٣	١٠,٤١٤-	٠.٠٠٠
	مركز لسان العرب (خاص)	٦٦	٢٥٩,٨٥	١٧١٥٠			
مبانى	مركز الشيخ زايد (حكومى)	٢٤٧	١٤١,٧١	٣٥٠٠٢,٥٠	٤٣٧٤,٥٠٠	٥,٨٣٢-	٠.٠٠٠
	مركز لسان العرب (خاص)	٦٦	٢١٤,٢٢	١٤١٣٨,٥٠			
هيئة تدريس	مركز الشيخ زايد (حكومى)	٢٤٧	١٥٠,١٢	٣٧٠٧٩	٦٤٥١	٢,٦١٩-	٠.٠٠٩
	مركز لسان العرب (خاص)	٦٦	١٨٢,٧٦	١٢٠٦٢			
برامج	مركز الشيخ زايد (حكومى)	٢٤٧	١٢٩,٨٤	٣٢٠٧١	١٤٤٣	١٠,٣٠٤-	٠.٠٠٠

	مركز لسان العرب (خاص)	٦٦	٢٥٨,٦٤	١٧٠٧٠			
الدارسين	مركز الشيخ زايد (حكومى)	٢٤٧	١٣٩,٤٥	٣٤٤٤٤,٥٠	٣٨١٦,٥٠٠	٦,٦٧٧-	٠.٠٠٠
	مركز لسان العرب (خاص)	٦٦	٢٢٢,٦٧	١٤٦٩٦,٥٠			
إجمالى	مركز الشيخ زايد (حكومى)	٢٤٧	١٢٩,٩٦	٣٢١٠١	١٤٧٣	١٠,٢٢٩-	٠.٠٠٠
	مركز لسان العرب (خاص)	٦٦	٢٥٨,١٨	١٧٠٤٠			

يتضح من الجدول(١٥)السابق: وجود فروق دالة إحصائيا في الاستجابة على استبيان المشكلات وجميع محاوره لصالح مركز لسان العرب كنموذج للمراكز الخاصة المعنية بتعليم اللغة العربية للدارسين الأجانب حيث يعاني الدارسون الأجانب من وجود مشكلات أكثر من المشكلات القائمة بمركز الشيخ زايد كنموذج للمراكز الحكومية المعنية بتعليم اللغة العربية للدارسين الأجانب ، ويتضح ذلك من خلال متوسطات الرتب ، ويمكن تفسير ذلك بأن مركز الشيخ زايد من حيث البنية التحتية والتجهيزات والمرافق والبرامج والمعلمين أفضل حالا من لسان العرب ، والسبب فى ذلك ما يتلقاه هذا المركز من دعم حكومي ودولي ، فالبداية كانت بإنشاء هذا المركز بتعاون من مؤسسة الشيخ زايد بالإمارات حيث تكلف إنشاء هذا المركز ما يتعدى ثلاثة ملايين دولار ، كما أن هذا المركز يلقى دعما سياسيا (حكوميا) ، ويظهر ذلك فى اهتمام مشيخة الأزهر وجامعة الأزهر به ، كما يظهر ذلك فى تيسير الإجراءات الأمنية والتراخيص والإقامات الخاصة بالدارسين ، وفتح فروع جديدة للمركز خارج البلاد ، وعقد الاتفاقيات التعليمية والثقافية المشتركة خارج البلاد.

رابعاً – الرؤية التربوية المقترحة لمواجهة مشكلات الدارسين الأجانب بمركزي الشيخ زايد، ولسان العرب كنموذجين لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر:

يهدف المحور الرابع من الدراسة الحالية إلى تقديم رؤية تربوية مقترحة لمواجهة مشكلات الدارسين الأجانب بمركزي الشيخ زايد، ولسان العرب كنموذجين لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر، وتقوم الرؤية التربوية المقترحة على عددٍ من المنطلقات، وتسعى إلى

تحقيق عدد من الأهداف من خلال تنفيذ الإجراءات اللازمة، ومحاولة الوقوف على معوقات تنفيذ الرؤية، وسبل التغلب عليها، وهذا ما يمكن توضيحه بشئ من التفصيل فيما يلي:

(١) صياغة الرؤية التربوية المقترحة:

تتمثل الرؤية التربوية المقترحة لمواجهة مشكلات الدارسين الأجانب بمركزي الشيخ زايد، ولسان العرب في العمل على حل هذه المشكلات التي تواجه هؤلاء الدارسين بما يساعدهم على مواصلة الدراسة بهذه المراكز، وتحقيق دوافعهم وأهدافهم التي التحقوا من أجلها بهذه المراكز.

(٢) هدف الرؤية التربوية المقترحة:

تهدف الرؤية التربوية المقترحة إلى حل مشكلات الدارسين الأجانب بمركزي الشيخ زايد، ولسان العرب كنموذجين لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر؛ وذلك من خلال توفير مجموعة من الإجراءات والآليات للتغلب على المشكلات التي تواجههم بهذه المراكز، وهذه الإجراءات والآليات منها ما هو متعلق بتذليل المشكلات التنظيمية والإدارية بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومنها ما هو متصل بتهيئة المباني وتوفير المرافق والتجهيزات التعليمية، ومنها ما هو متصل بتوفير الهيئة التدريسية المؤهلة والمدربة للتعامل مع هؤلاء الدارسين، ومنها ما هو متعلق بتوفير البرامج الدراسية والأنشطة التعليمية والامتحانات المناسبة، ومنها ما هو متعلق بتذليل الصعوبات المتعلقة بالدارسين في تعلمهم للغة العربية.

(٣) منطلقات الرؤية التربوية المقترحة:

تستند الرؤية التربوية المقترحة إلى مجموعة من المنطلقات الأساسية، والتي هي نتاج لما توصلت إليه الدراسات السابقة، وما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، ومن أهم هذه المنطلقات:

- ازدياد العناية والاهتمام بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، على المستوى العالمي والعربي، وازداد الطلب على تعلمها، ففضلا عن كونها لغة القرآن، فهي تمثل إحدى اللغات العالمية التي تُكتبُ بها وثائق الأمم المتحدة، وشهد تعلمها كلغة أجنبية انتشاراً واسعاً في مختلف بقاع العالم خاصة في العقدين الأخيرين، وتزايدت أعداد متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية بشكل ملحوظ في كل بلاد العالم، خاصة بعد أحداث ١١ سبتمبر

٢٠١١، حيث عملت تلك الأحداث على توجيه أنظار العالم للوطن العربي؛ ومحاولة تعرف ثقافته من خلال تعلم اللغة العربية، ولقد أنشت العديد من المؤسسات التعليمية لتحقيق هذا الغرض داخل الوطن العربي وخارجه، كما قامت بعض الدول الأجنبية بإنشاء مراكز لتعليم اللغة العربية لمواطنيها الذين لديهم شغف لتعلم اللغة العربية.

٥- يمكن أن يسهم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها -من خلال مراكز تعليم اللغة العربية- في نشر المفاهيم الصحيحة عن الإسلام، وتغيير الصورة الخاطئة والمشوهة عن الإسلام والعرب بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر بأمريكا.

٦- إن استقبال الدارسين الأجانب في مصر، وتذليل الصعاب التي تواجههم بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يمكن أن يسهم في تعزيز الدور الريادي لمصر في المنطقة العربية بل وعلى المستوى العالمي، حيث يؤدي ذلك إلى جذب العديد من الدارسين الأجانب لمصر بوصفها مركزا للإشعاع الحضاري والثقافي.

٧- يواجه الدارسون الأجانب بمراكز تعليم اللغة العربية بمصر-من خلال ما رصدته نتائج الدراسات السابقة- مجموعة من الصعوبات والمشكلات والتي تجعل الكثير منهم يعزف عن تعلم اللغة العربية بهذه المراكز، ولعل أهم هذه المشكلات: عدم وجود استراتيجية أو تصور مستقبلي لدى مراكز تعليم اللغة العربية بمصر لحصر المشكلات التي تواجه الدارسين الأجانب، وكيفية التغلب عليها، ومعاناة هذه المراكز من نقص التجهيزات التعليمية بها، وضعف المحتوى اللغوي المقدم للدارسين، وضعف الدعم المادي للأنشطة الدراسية، وضعف الإعداد الأكاديمي والتربوي والتدريبات المقدمة لمعلمي هذه المراكز، وعدم وجود معايير موحدة لهذه المراكز تعمل من خلالها، بل كل مركز يعمل وفقا لرؤيته وأهدافه وإمكاناته وبرامجه الخاصة.

٨- أظهرت نتائج الدراسة الميدانية وجود العديد من المشكلات التي يعاني منها أفراد العينة من الدارسين الأجانب بمركزي الشيخ زايد، ولسان العرب، وكان من أهم هذه المشكلات التي تواجههم من وجهة نظر العينة: صعوبة الوصول للمركز وتعرف خدماته التعليمية من خلال الموقع الإلكتروني للمركز ، عدم توافر دليل إرشادي للمركز ولا مكتب لاستقبال الدارسين، ضعف التجهيزات التعليمية الموجودة بقاعات

المركز، قلة المرافق الخاصة وعدم تناسبها مع أعداد الطلاب، عدم توافر حافلات أو سيارات تابعة للمركز لنقل الدارسين لأماكن إقامتهم، عدم وجود مكتبة مزودة بالوسائل السمعية والبصرية المساندة للتعلم، عدم تجهيز قاعات المركز للدراسة عن بعد، واستخدام المعلمين أثناء المحاضرة اللهجة العامية بدلا من الفصحى بما يشوش على المتعلم ولا يجعله يستطيع فهم المعلم،قلة مراعاة المعلم التنوع الثقافي بين الدارسين فيما يطرحه من أمثلة توضحيحة، تركيز بعض المعلمين على استخدام طرائق واستراتيجيات تدريس تقليدية، ضعف التزام بعض المعلمين بمواعيد المحاضرة المحددة، عدم وجود فترات راحة كافية بين المحاضرات بما يجعل الدارس يشعر بالإرهاق والملل، عدم وجود اختبار لقياس الكفاءة اللغوية لدى الطلاب، تركيز الاختبارات على بعض المهارات اللغوية وتجاهلها للبعض الآخر، ضعف مراعاة البرامج الدراسية في محتواها التنوع الثقافي بين الدارسين، وما بينهم من فروق فردية وقدرات في تعلم اللغة العربية ، عدم وجود برامج دراسية متقدمة لعلاج المشكلات الصوتية لدى الدارسين، مواجهة بعض الدارسين صعوبات في تعلم المهارات اللغوية المختلفة، كما يشعرون بصراع لغوي بين اللهجة العامية التي يستخدمها المعلم، والفصحى التي يتعلمونها.

(٤) مكونات وآليات تحقيق الرؤية التربوية المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، وفي ضوء ما تهدف إليه الرؤية التربوية المقترحة ومنطلقاتها، تتمثل مكونات الرؤية التربوية المقترحة في المكونات التالية، والتي يصاحبها مجموعة من آليات التنفيذ والتي من خلالها يمكن تحقيق هذه المكونات على أرض الواقع.

المحور الأول: التغلب على المشكلات التنظيمية والإدارية الخاصة بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: ويتطلب ذلك توافر آليات وإجراءات التنفيذ التالية:

- وضع معايير اعتماد أكاديمي لمراكز تعليم اللغة العربية، وتحديثها بشكل دوري، وتجديد الاعتماد لها كل خمس سنوات.
- تصميم موقع إلكتروني لمراكز تعليم اللغة العربية للنطاقين بغيرها يسهل من خلاله التعامل معها والاستفادة من خدماتها التعليمية.

- عقد اتفاقيات ثقافية بين مراكز تعليم اللغة العربية الحكومية والجامعية والخاصة؛ لتبادل الخبرات.
- تيسير إجراءات استخراج التراخيص اللازمة لعمل هذه المراكز بالدولة، وإتاحة الفرصة لها لفتح فروع لها داخل وخارج البلاد في إطار من المحاسبية والمسئولية.
- عمل دليل إرشادي للمراكز يوضَح من خلاله شروط الالتحاق بها، وإجراءات الالتحاق، وموقع المراكز، ولوائحها.
- تجهيز مكتب لاستقبال الدارسين الأجانب بكل مركز، مهمته الرد على استفسارات الدارسين الأجانب بشأن الدراسة وغيرها، ومساعدتهم في تلبية احتياجاتهم وحل مشكلاتهم.
- التسويق لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر من خلال السفارات والوزارات المعنية كوزارة الخارجية والسياحة والإعلام والثقافة.
- تيسير الإجراءات والموافقات الأمنية لهؤلاء الدارسين، للالتحاق بهذه المراكز، وتيسر حصولهم على الإقامة مدة دراستهم بهذه المراكز.
- تيسير إجراءات التسجيل والالتحاق بالدراسة بالمراكز.
- تعديل اللوائح والقرارات الوزارية المنظمة لهذه المراكز؛ بما يتناسب ومتطلبات المرحلة التي يعيشها المجتمع العالمي من الانفتاح مع الثقافات الأخرى، وفتح قنوات اتصال مع الآخرين.
- توفير موظفين مؤهلين إداريا وتربويا ولغويا للتعامل مع الدارسين بالمراكز.

توفير مشرف أكاديمي (تعليمي) للدارسين الأجانب بالمراكز.

- عمل صندوق لتلقي شكاوي الدارسين الأجانب بالمراكز والتعامل الفعال معها.
- إجراء إدارة المراكز لقاءات دورية مع الدارسين بها؛ لتعرف آرائهم في البرامج التدريبية، والمعلمين، والموظفين والخدمات المقدمة لهم.
- عمل ملف لكل دارس يتضمن إنجازاته ومستواه التعليمي.

- تنظيم مواعيد الدراسة بالمراكز، بما يتناسب مع الدارسين وأوقات عملهم.
- مساعدة الدارسين في الحصول على السكن المناسب والقريب من المركز.
- تنظيم ندوات ولقاءات تجمع الدارسين وتقوي العلاقات والروابط بينهم.
- تنظيم رحلات ترفيهية وثقافية للدارسين الأجانب؛ لتعرف أهم المناطق التاريخية والسياحية في مصر.
- توفير حافلات أو سيارات تابعة للمراكز لنقل الدارسين لأقرب مكان لإقامتهم.

المحور الثاني: التغلب على المشكلات المتعلقة بالمباني والتجهيزات والمرافق الخاصة بالمراكز: ويتطلب ذلك توافر آليات وإجراءات التنفيذ التالية:

- دعم هذه المراكز ماديا من قِبل الحكومة والهيئات الخيرية؛ لتطويرها واستكمال التجهيزات اللازمة لها.
- إنشاء وقف خيري لتمويل برامج ومشاريع ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فى مصر.
- توفير قاعات دراسية تتناسب من حيث الاتساع والمقاعد مع أعداد الدارسين والكثافة العددية المتفق عليها وفقا لمعايير الجودة.
- تجهيز القاعات الدراسية بأدوات الإنارة المناسبة، وتوفير التهوية المناسبة لها.
- توفير الهدوء للدارسين أثناء الدراسة، من خلال اختيار مكان المركز في مكان مناسب في بداية الأمر، أو عزل القاعات الدراسية بعوازل تحجب الضوضاء عن الدارسين.
- عمل التعديلات المناسبة على مبنى المركز وقاعاته الدراسية؛ ليتناسب مع ذوي الإعاقة من الدارسين.
- تجهيز قاعات المركز بالتقنيات والوسائل التكنولوجية الحديثة كشاشات العرض، والحواسيب المتصلة بالإنترنت والسبورات الذكية، والصيانة المستمرة لها.
- تخصيص أماكن لممارسة الأنشطة داخل المركز، ووضع ميزانية مناسبة لتنفيذها.

- تجهيز المركز بمختبر صوتي (معمل للصوتيات) يتوافر فيه الأجهزة الحاسوبية المناسبة والمتصلة بشبكة الإنترنت.

- تجهيز المركز بمكتبة مناسبة يتوافر بها المراجع المتخصصة، وأحدث الوسائل السمعية والبصرية المعينة في تعلم اللغة العربية.
- توفير حمامات بالمبنى تتناسب مع أعداد الطلاب.
- توفير أماكن لاستراحة الدارسين بالمركز (كافتريا، نادي ثقافي).
- تجهيز المبنى بطفايات للحريق، مَخرج للطوارئ (مواصفات الأمن والسلامة).
- إنشاء وحدة للقياس والتقويم بالمركز.

المحور الثالث: التغلب على المشكلات المتعلقة بالهيئة التدريسية داخل المراكز: ويتطلب ذلك توافر آليات وإجراءات التنفيذ التالية:

- تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بما يتوافق مع المعايير العالمية فى جوانب الإعداد المختلفة(التخصصي ، والتربوي، والثقافي).
- إنتقاء المعلمين المتخصصين والمؤهلين أكاديميا وتربويا للعمل بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فى مصر.
- تنظيم دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة ، لغوية (وتشمل مهارات اللغة، والأنظمة الصوتية والنحوية والدلالية، والتراكيب العربية) وتربوية (وتشمل سيكولوجية التعلم عند الكبار، وحاجات المتعلم الكبير اللغوية،والنظريات التعليمية وتطبيقاتها ، وطرائق تدريس اللغات الأجنبية، وكيفية توظيف الوسائل والتقنيات الحديثة في التعليم، وكيفية إعداد الأسئلة والاختبارات)، وثقافية (وتشمل معرفة الثقافة العربية والإسلامية، ومعرفة ثقافات الدارسين من الجنسيات المختلفة وكيفية التعامل معهم).

توجيه المعلمين إلى ما يلي :

- استخدام اللغة الفصحى مع الدارسين في قاعات الدراسة بدلا من اللهجة العامية.

- إشراك الدارسين معهم في الحوار والمناقشة.
- مراعاة التنوع الثقافي بين الدارسين فيما يطرحونه من مناقشات وأمثلة توضيحية.
- استثارة دافعية الدارسين للمحتوى الدراسي قبل الشروع فيه.
- تنويع استراتيجيات وطرائق التدريس المستخدمة مع الدارسين.
- استخدام الوسائل التعليمية والأجهزة التكنولوجية المناسبة، وتوظيفها أثناء الدرس.
- الالتزام بمواعيد الحصص الدراسية.

المحور الرابع: التغلب على المشكلات المتعلقة بالبرامج الدراسية، والأنشطة التعليمية والامتحانات بالمراكز: ويتطلب ذلك توافر آليات وإجراءات التنفيذ التالية:

- التنسيق بين الجامعات والمؤسسات والمراكز التعليمية للغة العربية للناطقين بغيرها، لوضع مناهج دراسية وفقا للنماذج والمعايير العالمية، وبما تناسب مع كل مستوي دراسي، ونواتج التعلم المستهدفة.
- مراعاة اهتمامات ودوافع الدارسين المختلفة عند تأليف كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعند اختيار موضوعاتها.
- تقديم محتوي دراسي يتناسب مع مستوي وقدرات الدارسين في تعلم اللغة العربية.
- مراعاة توفير فترات راحة كافية للدارسين بين كل مقرر دراسي حتى لا يشعر الدارسون بالتعب والملل.
- عرض المحتوي اللغوي باللغة الفصحى المستعملة فى الحياة المعاصرة، والتي يتحدث بها المثقفون فى منتدياتهم العربية، بعيداً عن اللغة المتقعرة الغريبة حتى على أهلها من المثقفين الذين يتحدثون بها.
- تحقيق التكامل والتوازن في عرض المهارات اللغوية في محتوي المقرر الدراسّي، ومعالجة هذه المهارات بطريقة وظيفية ومتدرجة من البسيط إلى المركب.
- تضمين المقررات الدراسية محتوي متكامل عن الثقافة العربية والإسلامية، والثقافية المحلية (المصرية)، والثقافية العالمية (ثقافات الدول الأخرى).

- إنتاج مواد تعليمية إلكترونية تفاعلية بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لمساعدة الدارسين على التعلم الذاتي.
- اعتماد برامج للتعليم الالكتروني (التعليم عن بعد) بالمراكز، جنبا إلى جنب مع التعليم بالمواجهة (أو المباشر أو التقليدي).
- أن يشتمل المحتوي المقرر على أنشطة وتدريبات لغوية، وصور وأشكال داعمة لتعلم المحتوى.
- الاهتمام بجودة الإخراج الفني للمحتوي، والتأكد من خلوه من الأخطاء اللغوية والمطبعية.
- التأكد من مراعاة التسلسل المنطقي والتنظيم في عرض المحتوي، ووجود ترابط بين موضوعات المقرر الدراسي.
- تقديم برامج بالمركز لإعداد المعلم الأجنبي لتدريس اللغة العربية للأجانب في بلادهم.
- توفير اختيارات تشخيصية ومقننة، لتحديد مستوي الدارسين في بداية التحاقهم للدراسة بالمركز.
- الاعتماد فى قياس الكفاءة اللغوية لدى الدارسين على اختبار كفاءة موحَّد ومعتمد دوليا ؛ لقياس التمكن من مهارات اللغة العربية كلغة ثانية.
- إعداد اختبارات مقننة ومعتمدة لقياس مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.
- صياغة أسئلة الاختبارات بصورة يمكن من خلالها قياس مدى اتقان الدارس لكافة مهارات اللغة دون التركيز على مهارات وتجاهل مهارات أخرى.
- صياغة أسئلة الاختبارات بصورة مفهومة وبسيطة للدارسين، بما يتوافق مع مستواهم الدراسي فى تعلم اللغة العربية.
- أن يخضع الدارس لاختبارات متعددة بداية من الدورة الدراسية وحتى نهايتها، ولا يَقتصر الأمر فى قياس مستوي الدارسين على الاختبارات النهائية.

المحور الخامس: التغلب على المشكلات المتعلقة بالدارسين فى المراكز وصعوبات تعلمهم: ويتطلب ذلك توافر آليات وإجراءات التنفيذ التالية:

- تدشين منصات عربية متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يتاح من خلالها المحادثة الحرة مع أساتذة وأكاديميين عرب، كما يتاح من خلالها تقديم برامج وخدمات للدارسين الأجانب الذين يريدون تعلم اللغة العربية.
- توفير بيئة تعليمية للدارسين تتسم بالهدوء، وبث الثقة بالنفس، والتخفيف من حدة القلق والتوتر.
- مساعدة المعلم الدارسين فى فهم قيم وثقافة وعادات المجتمع العربي، بما يزيل شعور الدارسين بالغربة اللغوية والثقافية.
- تنمية المعلم لدي الدارسين القيم والاتجاهات التي تعزز لديهم احترام ثقافة الآخر، وتقدير واحترام الثقافة العربية والإسلامية.
- توظيف المعلم وسائل التواصل الاجتماعي فى تعزيز مهارات الدارسين اللغوية.

وضع إجراءات علاجية لصعوبات تعلم مهارات اللغة لدي الدارسين، وفيما يلي عرض لبعض هذه الإجراءات:

- إعداد منهج خاص للمتعثرين فى تعلم الأصوات العربية، ويركز هذا المنهج على أبرز هذه المشكلات وطرق حلها.
- توظيف تقنيات التعلم المناسبة كمعامل ومختبرات اللغة والأشرطة الصوتية، والفيديوهات التعليمية ، وتعويد الدارسين على القراءة الجهرية والنطق السليم للحروف.
- تقديم القواعد النحوية والصرفية بطريقة ممتعة وسهلة للدارسين، مع مراعاة مبدأ التدرج، والبعد عن الخلافات النحوية، مع التركيز على توظيف وتطبيق هذه القواعد من خلال المحادثة اليومية.
- تقديم المفردات الجديدة وفهم معانيها فى سياقاتها المختلفة، وتعرف استخداماتها الحقيقية والمجازية.

- إعداد مقرر خاص بقواعد الإملاء للناطقين بغير العربية تحت مسمي الإملاء الوظيفي، ويقوم هذا المقرر بمعالجة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين.
- التزام المعلم بالتحدث بالفصحي داخل الصف الدراسي، وإلزامه وتشجيعه للمتعلم بالتحدث بالفصحي داخل قاعات الدراسة، وخارجها.

(٥)- معوقات تطبيق الرؤية التربوية المقترحة، وسبل التغلب عليها:

قد يواجه تنفيذ الرؤية المقترحة وتطبيقها على أرض الواقع بعض المعوقات، والتي يمكن فيها يلي عرضها، وعرض إجراءات التغلب عليها بشئ من التفصيل:

- جمود اللوائح المنظمة لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر، والتي تُقيد من صلاحيات هذه المراكز فى مرونة التعامل مع الدارسين الأجانب، وفي تحديد سن معين لقبول الدارسين بهذه المركز، وفي الحصول على الموافقات الأمنية ومنح الإقامة لهؤلاء الدارسين، وللتغلب على ذلك، فلابد من تعديل هذه اللوائح والقرارات الوزارية المعرقلة لعملية تطوير هذه المراكز، وسن قوانين جديدة منظمة لهذه المراكز، ومشجعة على جذب مزيد من الدارسين الأجانب للدراسة فى مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فى مصر.
- نقص الاهتمام باخضاع مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فى مصر لمعايير جودة أو اعتماد دولية، ومن ثم فهناك قصور فى العمل فى ضوء الفكر المؤسسي القائم على التخطيط والتطوير لدي هذه المراكز، حيث تفتقر لمقومات المراكز الدولية من حيث البرامج والامكانات المادية والفنية، وللتغلب على ذلك، فلابد من إخضاع هذه المراكز لمعايير اعتماد دولية، وتحديثها بشكل دوري، وتجديد الاعتماد لها كل خمس سنوات تحت إشراف هيئة متخصصة كهيئة ضمان الاعتماد وجودة التعليم المصرية.
- قلة الاهتمام والدعم المجتمعي والحكومي لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر، فهناك ضعف فى التسويق لهذه المراكز، وضعف فى الدعم المادي لها، ويمكن التغلب على ذلك من خلال التسويق لهذه المراكز من خلال السفارات والوزارات المعنية ، كوزارة الخارجية، والسياحة ،والإعلام، والثقافة، كما يمكن توفير

الدعم المادي لهذه المراكز عن طريق إنشاء وقف خيري لتمويل برامج ومشروعات تعليم ونشر الثقافة العربية الإسلامية بالتعاون مع الهيئات والدول المتبنية لدعم الثقافة العربية والإسلامية ، كالمملكة العربية السعودية والإمارات.

بحوث مقترحة:

- بدائل تمويلية مقترحة لتمويل مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الوقف الخيري نموذجا.
- تطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها فى ضوء الخبرات العالمية.
- المعايير الدولية فى إعداد البرامج التعليمية لمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع العربية:

١- أبو بكر عبد الله علي شعيب (٢٠٢٠): واقع تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة وبرامجها في معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية. مجلة تعليم اللغة العربية لغة ثانية، س ٢، ع ٣، فبراير، ص ص ٥٥ – ١١٠.

٢- إسلام يسري علي (٢٠١٣): التحديات التي تواجه المراكز الخاصة لتعليم العربية للناطقين بغيرها في مصر، ٢٢ يناير، متاح على: الخاصة – لتعليم اللغة -azhar ali.com/go/category/، تاريخ الدخول: ٢٠٢٢/٣/١٢/ التحديات التي تواجه – المراكز.

٣- العربي الحضراوي (٢٠١٧): الكفايات اللازمة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. المجلة العربية للناطقين بغيرها، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب،ع ١، أكتوبر، ص ص ١٢٨ – ١٤٣.

٤- _____ (٢٠١٩): تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل. مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع ٢، أبريل، ص ص ٤٣-٥٩.

٥- المصطفى بوعزاوي (٢٠١٧): تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر شبكات التواصل الاجتماعي الفيسبوك أنموذجا: سياق التجربة وآفاق التعميم. المجلة العربية للناطقين بغيرها، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع١، أكتوبر، ص ص ٦٨ – ١٠٤.

٦- إيمان أحمد محمد هريدي (٢٠١٥): تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القاهرة في ضوء المعايير الدولية لجودة إعداد معلم اللغات الأجنبية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية ، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع ٢١٠، نوفمبر، ص ص ١٦٢ – ٢٠٤.

٧- تاج السر حمزة الريح (٢٠٠٤): اللغة العربية لأغراض خاصة في الولايات المتحدة. معهد اللغة العربية، جامعة أفريقيا العالمية، ع١، يناير، ص ص ١٧٩ – ١٩٢.

٨- توفيق محمد ملوح القفعان، عوفي صبحي الفاعوري (٢٠١٢): تأثير الازدواجية اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. دراسات – العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي، مج ٣٩، ع ١، ص ص ١ – ١٦.

٩- جى أوسينج جافاكيا (١٩٩٦): تعليم اللغة العربية كلغة ثانية في قطافي جنوب تايلاند: المشاكل والحلول. رسالة ماجستير، كلية معارف الوحي الإسلامية والعلوم الإنسانية – قسم التربية ، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

١٠-حبيب بوزوادة (٢٠١٦): مشكلات تعلُّم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين تشخيص الواقع واقتراح البدائل. أبحاث المؤتمر السنوي العاشر: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العلمية بباريس، معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، مج٥، ص ص ٨١ – ١٠٦.

١١-حمد بن عايض عايش الرشيدي، كوثر على الدحلان (٢٠١٦): بناء الفصول الافتراضية في ضوء نظريات التربية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية ، جامعة القاهرة ، مج ٢٤، ع٣، يوليو، ص ص ٣٧٧- ٣٩١.

١٢-حمد بن ناصر الدخيل (١٩٩٣): تجربة معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المملكة العربية السعودية ومدى الاستفادة منها في تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع ٩، يوليو، ص ص ٣٢٩ – ٣٦٢.

١٣-حياة بنت سعيد بأخضر (٢٠١٠): جهود المملكة العربية السعودية في تعليم أبناء المسلمين من خلال معاهد معاهد اللغة العربية لغير الناطقين بها: قسم الطالبات بجامعة أم القرى نموذجا. المؤتمر العلمي الأول عن جهود المملكة العربية السعودية

في خدمة القضايا الإسلامية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة – دارة الملك عبد العزيز، ديسمبر، ص ص ١٥٣-١٩٠.

١٤-خالد خميس فرَّاج (٢٠١٣): تحليل الأخطاء الإملائية عند متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثره في المنهاج وتطويره، وتحسين دور المعلم والطالب – دراسة لغوية تربوية على طلبة معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا في ضوء اللسانيات التطبيقية. مجلة بحوث، مؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تجارب وطموحات، ١٨ – ١٩ ديسمبر ٢٠١٣، فندق ريتزكارلتون – أبو ظبي، دار زايد للثقافة الإسلامية، عدد خاص ، ص ص ٢٩٠-٣١٠.

١٥-خالد محمد محمود النجار (٢٠١٩): صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج٢، ع ٤، ص ص ٢٨٩-٣٥٣.

١٦-خطوط رمضان، جلاب مصباح (٢٠١٩): صعوبات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومقترحات علاجها. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، مج ٤، ع٢، ص ص ٣٣ – ٤٨.

١٧-خلود صالح عثمان الصالح (٢٠١٩): معوقات اكتساب العربية كلغة ثانية لدى متعلميها في المملكة العربية السعودية: دراسة لسانية في ضوء متلازمة "الكفاية والأداء". مجلة تعليم العربية لغة ثانية، س١، ع ٢ (ذو الحجة)، أغسطس، ص ص ٢٠٣ – ٢٤٢.

١٨-رحاب زناتي عبد الله (٢٠١٣): معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية، والحاجات التدريبية للمعلمين (عربًا أو ناطقين بغير العربية). مجلة بحوث، مؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تجارب وطموحات، ١٨ – ١٩ ديسمبر ٢٠١٣، فندق ريتزكارلتون – أبو ظبي، دار زايد للثقافة الإسلامية، عدد خاص ، ص ص ١٧٠ – ٢٢٢.

١٩-رشدي أحمد أحمد طعيمة (٢٠٠٦): معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: اتجاهات التطوير ومعايير الاعتماد ومؤشرات الجودة. مجلة العربية للناطقين

بغيرها، معهد اللغة العربية ، جامعة أفريقيا العالمية ،ع ٣، يناير، ص ص ٩٣ – ١٦٠.

٢٠-_____ (٢٠٠٨): تعليم العربية لأبناء الجاليات في دول المهجر: مشكلات واقعية وحلول مقترحة. مجلة كلية التربية بالمنصورة ، ج ٦٧، مايو، ص ص ٥٠ – ٨٢.

٢١-رشدي محمود عرفان، نصر الدين خضري أحمد، عصام محمد أحمد أبو الخير(٢٠٠٥): برنامج مقترح لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المتطلبات اللغوية اللازمة للدراسة بالصف الأول الإعدادي الأزهري. مجلة كلية التربية، جامعة بنها ، مج ١٥، ع ٦١، أبريل، ص ص ٢٠٨ – ٢٥٥.

٢٢-سهير محمد أحمد حوالة (٢٠١٠): جودة الخدمات التعليمية في برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد الدراسات التربوية: دراسة تقويمية. مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية ، جامعة القاهرة ، مج ١٨، ع ١، يناير، ص ص ٢٠٧ – ٢٧٦.

٢٣-سهيلا محسني نجاد (٢٠٢١): اتجاهات مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى الليسانس في الجامعات الإيرانية نحو المدخل التواصلي. بحوث في اللغة العربية،ع ٢٤، ص ص ١٣- ٣٦.

٢٤-شهرزاد بن يونس (٢٠٢٠): مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بالتركية: نماذج تحليلية. مجلة التواصل اللساني: مؤسسة العرفان للاستشارات التربوية والتطوير المهني، مج ٢٣، ع ١-٢، ص ص ٩٣-١١٩.

٢٥-شيوي لي ساي (٢٠١٤): تجربتي في تعلم اللغة العربية في الصين، اللغة العربية في الصين. ورقة علمية مقدمة في ندوة مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، فعاليات سوق عكاظ في دورته السابعة، المؤتمرات والندوات (٣) ، ط٢ ، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، ص ص ٥٥ – ٦٢.

٢٦-صائل شديد (٢٠١٣): مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها – الاستراتيجيات والطرق. مجلة بحوث، مؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تجارب

وطموحات، ١٨ – ١٩ ديسمبر ٢٠١٣، فندق ريتزكارلتون – أبو ظبي، دار زايد للثقافة الإسلامية، عدد خاص، ص ص ٤٦ – ٥٥.

٢٧-عارف بن شجعان بن مسعود العصيمي (٢٠٢١): دور معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعات السعودية في تعليم اللغة العربية ونشر الثقافة الإسلامية: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى نموذجا. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع ٢٣١، يناير، ص ص ١٥-٤٣.

٢٨-عبد الرحمن بن عبد الله القرني (٢٠٢١): مشكلات تطبيق التعليم الإلكتروني لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج ٣٧، ع ٩، سبتمبر، ص ص ٥١ – ٨٠.

٢٩-عزيزة رحمة، مهدي العش، زينب حسين (٢٠١٨): المشكلات التي تواجه المدرسين في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظرهم : دراسة في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مدينة دمشق. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، ع ١، ص ص ٤١٣-٤٢٦.

٣٠-علي بن جاسر بن سليمان الشايع (٢٠٢٠): تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية: بريطانيا أنموذجًا، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة تعز فرع التربية، دائرة الدراسات العليا والبحث العلمي، مجـ ٥، مج ١١، يوليو، ص ص ٦٦ – ٩٦.

٣١-_____ (٢٠٢٠/ب): تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين السهولة والصعوبة. مجلة الدراسات العربية، كلية دار العلوم، جامعة المنيا، ج ٤١، ع٤، ص ص ١٧١٣-١٧٥٦.
https://dram.journal.ekb.eg/article_16/3/2/pdf.19/1/2022

٣٢-علي بن عبد المحسن الحديبي (٢٠١٧): تصور مقترح للتغلب على المشكلات التي تواجه الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مجلة كلية التربية بأسيوط، مج ٣٣، ع ١، يناير، ص ص ١ – ٥٦.

٣٣-_____ (٢٠٢٠): تصور مقترح لإعداد إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. المؤتمر العلمي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات والأبعاد، والآفاق، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، الشارقة، مج٣، ٢٩ – ٣٠ من يناير، ص ص ١٠٤٧ – ١٠٦٢.

٣٤-عوض أحمد أدروب محمد (٢٠١١): مشكلات تعليم اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي في السودان. دراسات تربوية، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، مج ١٢، ع ٢٣، يناير، ص ص ١٤٠ – ١٧٣.

٣٥-فاطمة عقلة الدعجة، صفية بنت عبد الله البواردي (٢٠٢٠): قلق المحادثة لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية – طالبات معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن نموذجا. مجلة تعليم اللغة العربية لغة ثانية، س٢، ع٣، فبراير، ص ص ١١١ – ١٣٤.

٣٦-فكري عبد المنعم السيد النجار (٢٠١٣): خصائص الخطاب اللغوي في مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية. مجلة بحوث، مؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تجارب وطموحات، ١٨ – ١٩ ديسمبر ٢٠١٣، فندق ريتزكارلتون – أبو ظبي، دار زايد للثقافة الإسلامية، عدد خاص ، ص ص ٥٦ – ٩١.

٣٧-فهد بن عبد الله بن خلف (٢٠١٥): المشكلات النفسية التي تواجه الطلاب المتعثرين دراسياً بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٣٨-ماهر بن دخيل الله الصاعدي (٢٠٢١): معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين. مجلة الدراسات والبحوث التربوية،مج ١، ع ٢، مايو، ص ص ١٨٣ – ٢١٨.

٣٩-محمد أحمد السيد (٢٠١٧): دراسة تقويمية لمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الأزهر في ضوء أهدافه. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٤٠-محمد أحمد الشلاخ (٢٠١٠): تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية الحكومية: مشكلات وأسباب وحلول. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

٤١-محمد السيد متولي الزيني، ياسر شعبان عبد العزيز محمد (٢٠١٠): فاعلية برنامج إلكتروني قائم على استراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج ٢٠، ع١، يناير، ص ص ١١٣-١١٦.

٤٢-محمد بن عبد الهادي الأحمدي (٢٠١٩): توظيف الأجهزة الذكية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج ٣٥، ع ٨، أغسطس، ص ص ١ – ٢٨.

٤٣-محمد خالد الفجر (٢٠١٩): واقع تعليم العربية خارج الوطن العربي – تركيا نموذجا. مجلة تعليم العربية لغة ثانية، س١، ع٢ (ذو الحجة)، أغسطس، ص ص ٢٤٣-٢٦٣.

٤٤-محمد محمد طلبة سعيد (٢٠١٨): تعليم اللغة العربية في جنوب شرق آسيا – ماليزيا نموذجا (الواقع – التحديات – المقترحات). متاح على: https://portal.arid.my/publications/0780959c-c430-43.pdfتاريخ الدخول ٢٠٢٢/٣/١٢.

٤٥-محمد يعقوب الهندي الأعظمي(٢٠١٧):صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها:الأسباب وطرق ووسائل العلاج،المدارس الإسلامية في الهند نموذجاً.المؤتمر العالمي الأول للغة العربية،التحديات والآفاق،ص ص ١-٢٥ http://www.alukah.net/library/0/119946/19/1/2022

٤٦-محمود الشرقاوي إبراهيم علي (٢٠٢٠): استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلاب الناطقين باللغة الإنجليزية: دراسات تطبيقية. مجلة البحث العلمي في الآداب، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس، ع ٢١، ج ٣، أبريل، ص ص ٢٩٦-٣٤٨.

٤٧-محمود بن عبد الله المحمود، محمد عبد الرحمن آل الشيخ (٢٠١٦): مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في السياق الإندونيسي: وجهة نظر معلمي اللغة. المؤتمر السنوي العاشر: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية، باريس، معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، مج٥ ، ص ص ١٢٣-١٤١.

٤٨-محمود عبده أحمد فرج (٢٠١٣): استخدام استراتيجية التحليل الصوتي في علاج الصعوبات الصوتية لدارسي المستوى الأول من الناطقين بغير العربية .مجلة بحوث، مؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تجارب وطموحات، ١٨ – ١٩ ديسمبر ٢٠١٣، فندق ريتزكارلتون – أبو ظبي، دار زايد للثقافة الإسلامية، عدد خاص ، ص ص ٢٢٣-٢٥٩.

٤٩-_____ (٢٠١٣): تجربة الأزهر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ٢٢ يناير، متاح على: الملتقى الأول/الأبحاث/تجربة/الأزهر/في تعليم اللغة العربية/ //azhar_ali.com تاريخ الدخول ٢٠٢٢/٣/١٣.

٥٠-محمود عبده أحمد فرج، مصطفى عبد الله إبراهيم (٢٠٠١): منهج مقترح لتعليم الدين الإسلامي لطلاب المعهد الأزهري لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة القراءة والمعرفة، ع ١٠، أكتوبر، ص ص ٨٣ – ١١٧.

٥١-محمود كامل حسن الناقة (٢٠١٣): مخطط إجرائي لإعداد كتاب أساس لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة بحوث، مؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تجارب وطموحات، ١٨ – ١٩ ديسمبر ٢٠١٣، فندق ريتزكارلتون – أبو ظبي، دار زايد للثقافة الإسلامية، عدد خاص، ص ص ٨ – ٤٥.

٥٢-مركز الديوان لتعليم اللغة العربية فى مصر، http://aldiwancenter.com/home-2/history/ تاريخ الدخول ٢٠٢٢/٣/١٣.

٥٣-مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها Azahar-ali.com/go/about/ عن المركز-4/7/2021

٥٤-مركز جامعة القاهرة للغة والثقافة العربية (٢٠٢٢). متاح على: http://cu.edu.eg/userfiles/cairo_uniervsity%20center_ar.pdf. تاريخ الدخول ٢٠٢٢/٣/١٣.

٥٥-مسلم ضياء الدين (٢٠٢٠): دور الوسائل التعليمية في تعليم العربية لغير الناطقين بها. المجلة الدولية، أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، جامعة البصرة ومركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح، مج ١، ع ٦، ص ص ١٥٧ – ١٦٧.

٥٦-نجلاء البيطار (٢٠١٧): المشكلات التي تواجه الدارسين للغة العربية لغير الناطقين بها. كتاب المؤتمر (٢)، المؤتمر الدولي حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: توقعات وتحديات، ١٣ – ١٥ فبراير، ص ص ٤٤ – ٥٦.

٥٧-هاديا خزنة كاتبي (٢٠١٢): اللغة العربية كلغة ثانية والتحديات التي تواجه دارسيها الأجانب. مجلة جامعة دمشق، مج ٢٨،ع ٢، ص ص ٤٢٥ – ٤٥٥.

٥٨-هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، صالح بن حمد السحيباني (٢٠١٢): مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية (الانترنت): دراسة مسحية وصفية . مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية ، جامعة أفريقيا العالمية ، ع١٣، يناير، ١٠٣-١٨٩.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1- Abdlhameed, Z., U., E. (2017). Challenge of English Function words to Arab Students: problems, Causes and Solutions. International Journal of English Language, literature in Humanities, vol. 5, No. 4, pp. 446-461.

2- Ajape, K., D., Mamat, A., Ahmad, I., Sh., Ahmad, I. H. (2015). Students Motivation and Attidude towards the learning of Arabic Language: A case study at Selected Nigerian Universities. Journal of Education Studies, 3: 1, pp. 51- 69.

3- Akbari, Zahra (2015): Current Challenges in Teaching/Learning English for EFL learners: The Case of Junior High School and High School, Procedia – social and behavioral Sciences, Vol. 199, No. 3, August, pp. 394-401.

4- Al-Sobhi, B., M., S., Preece, A. (2018). Teaching English Speaking Skills to the Arab Students in the Saudi School in Kuala Lumpur: Problems and Solutions. International Journal of Education and literacy studie, 6(1): pp. 1-11.

5- Banks, Tiffini (2008). Foreign Language Learning Difficulties and Teaching Strategies. Master of Science in Education. School of Education, Dominican University of California, San Rafael, CA.

6- Bouteldjoune, A. (2012). Motivation in Foreign Language Learning Settings: The case of Arabic in the USA. Athesis submitted in partial fulfillment of the Requirements for the Master of Arts Degree, Graduate School, Southern Illinois University Carbondale.

7- Hasanah, N., Utami, P., T. (2019). Emerging Challenges of Teaching English in Non-native English-speaking Countries: Teachers' view. English Language Teaching Educational Journal (ELTEJ), Vol. 2, No. 3, pp. 112-120.

8- Karababa, Z., C., C. (2009). Teaching Turkish as a foreign Language and problems Encountered. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, Vol. 42, No. 2, pp. 265-277.

9- Khan, Tahir Jahan & Kham, Nasrullah (2016) Obstacles in Learning English as a Second Language among Intermediate Students of Districts Mainwali and Bhakkar, Pakistan, Open Journal of Social Sciences, Vol. 4, pp 154 – 162 Retrieved from: http://dx.doi.org/10.4236/jss.2016.42021.

10- Liton, Hussain, Ahmed (2016).Harnessing the Barriers that Impact on Students' English Language Learning (ELL), International Journal of Instructing Vol. 9, No. 2, July, pp. 91-106.

11- Mohammed, M. H. (2018). Challenges of Learning English as A foreign Language by Non – Native Learners International Journal of Social Science and Economic Research, Vol. 3, No. 4, pp. 1381-1400.

12- Müezzin, A., D. (2020). E-Learning in Light of Epidemics, Ideas, and Experiences in Teaching Arabic to Non-Native Speakers. Ondokuz Mayis University Review of the Faculty of Divinity, December, 49, pp. 349-365.

13- Tijani, Sh. (2021). Difficulties in the Teaching of Arabic Language to Non-Native Speakers: problems and prospects. Academia Letters, Article 1040.https://doi.org/10.20935/AL1040.

14- Xu, Hui (2012). Challenges Native Chinese Teachers Face in teaching Chinese as a foreign Language to Non – Native Chinese students in U.S. Classrooms. A thesis presented to the faculty. The Graduate College at the University of Nebraska. For Degree of Master of Arts, Student Research and Creative Activity: Department of teaching, Learning and Teacher Education . 20. https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnstudent/20.