أولويَّات البحث في تعليم العربية للناطقين بغيرها من منظور الخبراء

إسلام يسري الحدقي

استاذ مساعد دكتور، البرنامج التحضيري العربي – جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية – تركيا

iyoussry@fsm.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-4052-7267

التقديم: ٢٠٢٣/١/٩ القبول: ٢٠٢٣/٤/٢ النشر: ٢٠٢٣/٩/١٥

Doi: https://doi.org/10.36473/ujhss.v62i3.2138

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International Licenses

الملخص

شهد العقد الثامن من القرن الماضي انطلاقة عدد من المؤسّسات الرائدة لتعليم العربية للناطقين بغيرها وإعداد معلميها وانعقاد عدد من الندوات الرائدة، ومنذ ذلك التاريخ هناك تزايد في مؤسّسات هذا المجال ومؤتمراته وندواته ودورياته وأطروحاته ومقالاته، فضلا عن تزايد أعداد المختصين والخبراء. غير أننا لو راجعنا المُنجَز البحثي حتى الآن سنجد أنَّ هناك مجالات بحثية حظيت بالرعاية وأخرى لا تزال تحتاج إلى جهود الباحثين؛ ومن هذه المجالات ما يعدّ واجب الوقت ومنها ما يمكن تأخيره، ولكن لا توجد دراسات تحدّد ما الذي نحتاج أن ندرسه بالضبط. لذا يهدف هذه البحث إلى بناء قائمةٍ لمجالات البحث الرئيسة والفرعية ذات الأولويَّة في مجال تعليم العربية وذلك عبر إجابة الخبراء عن سؤال رئيس هو: ما أولويات البحث في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها؟ استخدم البحث أداتين: هما المقابلة الشخصية واستبانة مقنَّنة بعنوان "قائمة الأولويَّات البحثية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها" وقد أبدى (٧١) من خبراء المجال ممن يحملون درجة الدكتوراه آراءهم حول الأولويَّات البحثية المطلوبة؛ ومن أهم النتائج التي توصل البحث إليها قائمتان: قائمةُ المجالات البحثية الرئيسة المكونة من ١٤ مجالا، وقائمةُ المجالات البحثية الفرعية المكونة من ٨٢ مجالا. ويتوقع أن تفيد هاتان القائمتان أقسامَ اللغة العربية وبرامجَ الدراسات العليا والجامعاتِ بشكلٍ عام والباحثين بشكلٍ خاص في اختيار موضوعاتهم البحثية في مجال تعليم العربية لغة ثانية/أجنبية.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، تعليم العربية لغة أجنبية، الفجوة البحثية، خريطة بحثية، أولويات

Research Priorities in Teaching Arabic as a Foreign Language from Experts' Point of View

Islam Y Elhadky

Assistant professor Doctor - Arabic Preparatory Program, Fatih Sultan Mehmet Vakif University, Turky

Abstract

The eighteenth decade of the last century witnessed the launch of a number of pioneering institutions for teaching Arabic as a foreign language and preparing its teachers, in addition to holding of a number of pioneering symposia. And since that date there has been an increase in the institutions of this field, its conferences, seminars, periodicals, theses and articles, As well as the increasing number of specialists and experts. However, if we review the research achievement so far, we will find that there are research areas that have received care and others that still require the efforts of researchers. Among these areas, what is considered as the duty of time, and some of them can be delayed, but there are no studies that specify what exactly we need to study. Therefore, this research aims to build a list of the main and sub-priority areas of research in the field of teaching Arabic through getting answers from the experts to a main question: What are the priorities of research in the field of teaching Arabic as a foreign language? The research used two tools: the personal interview and a standardized questionnaire entitled "List of Research Priorities in the Field of Teaching Arabic as a foreign language". There were seventy-one experts in the field who hold a PhD who have expressed their opinions about the required research priorities; among the most important findings of the research are two lists: a list of the main research fields consisting of fourteen fields, and a list of sub-research areas consisting of eighty-two fields. It is expected that these two lists will benefit the Arabic language departments, graduate studies programs, universities in general, and researchers in particular, in choosing their research topics in the field of teaching Arabic as a foreign language.

Keywords: Arabic, Teaching Arabic as a Foreign Language, Research Gap, Research Map, Priorities

مقدمة

شهدت العقود الخمسة الماضية نموا كبيرًا في برامج الدراسات العليا المتخصّصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، والتي وجدت مكانها في المعاهد المتخصصة مثل معهد الخرطوم الدولي ومعهد تعليم العربية للناطقين بغيرها بجامعة الإمام محمد بن سعود، وضمن أقسام اللغة العربية مثل كلية العلوم الإنسانية ومعارف الوحي بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا أو ضمن كليات التربية ومعاهدها كما هو الحال في كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة. وقد قام (حلبية وعلى،٢٠٢١) (Haliba & Ali, 2021) بتحليل ٣٠ برنامجا من برامج الدراسات العليا لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وهو ما يعني أن أعداد هذه البرامج حول العالم قد تزيد عن هذا الرقم.

ورافق هذا النمو نموٌ أخر في الدوريات المعنية بتعليم العربية للناطقين بغيرها؛ حيث يزخر المجال الآن بخمس دوريّات متخصّصة في هذا المجال بالإضافة لعشرات الدوريات الأخرى التي تُعدّ مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها أحد اهتماماتها. يضاف إلى ما سبق المؤتمرات التي تُعقد في مختلف دول العالم سنويا وجاهيًّا وعبر الإنترنت.–وعلى الرغم من كلِّ ما سبق فإنَّ بحوث العربية للناطقين بغيرها تدور في فلك موضوعات بعينها ولكن تبقى فجوات بحثية كثيرة تحتاج إلى من يملؤها؛ لذا كان من الضروري الكشف عن الأولويَّات البحثية لهذا المجال.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في عدم وجود قائمة أو خريطة تحدِّد المجالات الرئيسة والفرعية ذات الأولويَّة البحثية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها. وجاء سؤال البحث الرئيس: ما الأولويَّات البحثية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها؟ وتفرَّع عنه السؤالان التاليان:

ما المجالات البحثية الرئيسة ذات الأولويَّة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها؟

ما المجالات البحثية الفرعية ذات الأولويَّة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها؟

الاهداف:

أ–بناء قائمة المجالات الرئيسية ذات الأولويَّة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

ب–بناء قائمة المجالات الفرعية ذات الأولويَّة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

أهمية البحث:

في حدود علم الباحث فإنَّ هذا العمل يُعتبر من الأعمال القليلة التي تناولت موضوع الأولويَّات البحثية في مجال تعليم العربية في وقتنا الراهن.

حدود البحث:

الزمانية: أُجْرِيَ هذا البحث في النصف الثاني من عام ٢٠٢٢م

البشرية: جاءت عينة البحث من حملة الدكتوراه ولهم صلة بمجال تعليم العربية.

الإطار النظري

إنَّ تحديد الأولويَّات البحثية يحتاج إلى قواعد بيانات وخرائط بحثية حديثة كما يحتاج إلى تحديد الفجوات البحثية في المجال، وهذا لا يتوفّر لبحوث العربية بشكل كافٍ في وقتنا الراهن؛ فبيانات بحوث تعليم العربية متناثرة بين عدد من قواعد البيانات المختلفة بالإضافة لفهارس الدوريات وقليل من الببلوجرافيات، وفي الوقت نفسه لا تتوفّر قوائم لِمَا أُنجِز، كما لم تُرصد الفجوات البحثية التي تحتاج إلى اهتمام، وإن توفّر كلُّ ما سبق فقد لا تتوفّر النصوص الكاملة لتلك البحوث بشكل يسهل تداوله. وهذا ما رصدته بحوث حديثة حيث رأى الباحثون أنّ عدم وفرة المعلومات هو الأكثر تحديًا فيما يُقابل الباحثين في هذا المجال. (أبو حمره، ٢٠٢٢) (Abu Hamrah, 2021)

ومن اللافت أن الاهتمام بالأولويَّات البحثية في مجال تعليم العربية جاء مبكرا لكن توقف بعد ذلك، فنجد في سجلات الندوة العالمية الأولى لتعليم العربية التي عقدت عام ١٩٧٨م بحثا حول الأولويَّات البحثية في هذا المجال حيث رأى (بدوي،١٩٨٠) (Badawi, 1980)أن هناك أولويتين بحثيتين رئيسيتين في وقت كتابة ورقته العلمية:

أ –الوصف الواقعي للّغة في البلاد العربية؛ أي تحديد طبيعة وخصائص اللغة الشائعة في الدول العربية من عامية وفصحى وفصيحة ومدى انتشارها.

ب –تحديد أنواع دارسي العربية من غير الناطقين بها وحاجاتهم التعليمية؛ أي تحديد خصائص الذين يدرسون العربية بالفعل وفي أي مجالات يحتاجونها.

ثم جاء بعده بسنوات قليلة بحث أخر ضمن أعمال ندوة دولية كبرى؛ حيث اقترح (عبد الحليم،١٩٨٥) (Abdul Halim, 1985) وضع نظام لتحديد أولويات البحث العلمي في مجال تعليم العربية يقوم على استقصاء المشكلات الموجودة بالفعل وحصر المتاح من الإمكانات البشرية والمادية وما يمكن الاستعانة به، ثم تحديد الحاجات الحالية والمستقبلية وترتيب البحوث في ضوء ذلك الأَوْلَى فالأولى وتوزيع مسئوليات إنجاز تلك البحوث على المؤسسات المعنية وفق جدول زمني وتبادل النتائج والنقاش حولها بشكل دوري.

إلا أنَّ البحث عن الأولويَّات البحثية في تعليم العربية بوصفها "أولويات" توقف –في حدود علم الباحث– حيث اُستُبدل بتوصيات في المؤتمرات والندوات الدولية والمحلية بدراسة بعض الموضوعات وَفق رؤية مُنظِّمي المؤتمر، وقد انعكست هذه الندرة على الدراسات السابقة المذكور في هذه الورقة.

لذا صار من الضروري إعادة هذا العنوان "الأولويَّات" للصدارة والبحث فيه باهتمام على المستويات المختلفة المحلية والإقليمية والدولية للوقوف على الأهم ثم المهم في هذا المجال توفيرا للجهد والوقت والمال.

مجالات البحث في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

إنَّ السؤال الذي يرد على ذهن الباحث عند البحث في الأولويَّات: من أين نبدأ؟ أو بمعنى آخر: ما المنطلق الذي سنتناقش حوله لنصل لتلك الأولويَّات؟

يرى عبد الحليم (١٩٨٥، ١٢٦–١٣٩) (Abdul Halim, 1985,pp126-139) أنَّ هناك عددا من المتغيرات التي ينبغي أن يتناولها البحث التربوي:

أولا: متغيرات مركزية: وتشمل طريقة التدريس، المواد التعليمية، الوسائل التعليمية، شخصية المعلم وخصائصه.

ثانيا: متغيرات تخصُّ المتعلمين: العمر، الذكاء، الاستعداد، الدوافع، الاتجاهات، الخبرة اللُّغوية السابقة.

ثالثا: متغيرات ذات صلة بتعليم اللغة: التفاعل الاجتماعي الصّفي، البيئة التعليمية.

رابعا: نواتج التعلم: التقويم المستمر لجميع عناصر العملية التعليمية من معلمين وبرامج ومناهج وطرائق وأداء الطلاب.

وعلى الرغم من مرور قرابة أربعة عقود على الكلام السابق إلا أننا نلاحظ أنه يمكن تضمين كل المستجدات تحت المتغيرات المذكورة؛ فإن قلنا مثلا: الأُطر المرجعية سنجدها ضمن المتغير الرابع، ولو قلنا الألعاب الإلكترونية فنجدها ضمن المتغيرات المركزية، ولو قلنا التعليم عن بُعد سنجده ضمن المتغيرات الأربعة، ومن ثَمّ فهذه المتغيرات تصلح مُنطلَقا لإطار عام للبحوث التربوية في وقتنا الحالي، ويمكن أن نضيف إليها البحوث البينية؛ أي التي تجمع أكثر من علم، مثل: علم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي وعلم حوسبة اللغة فضلا عن علوم اللغة الأساسية.

وتذكر (Glisan, 2010,1-2) إن إحدى الجلسات البحثية المعنية بتحديد الأولويَّات –التي عقدت على هامش مؤتمر المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية–رأت أنَّ الخطوة الأولى لتحديد الأولويَّات البحثية في تعليم اللغات الأجنبية يمكن أن تتم عبر بحث موسَّع في فصول تعليم اللغات في مناطق جغرافية وعمرية مختلفة للوصول لإجابات الأسئلة التالية:

ما أنواع الفهم والمعارف والمهارات التي يطورها المتعلمون من خلال المشاركات الصَّفية الجماعية؟

ما الممارسات التواصلية التي يقوم المتعلمون من خلالها ببناء جماعتهم والحفاظ عليها؟

ما الممارسات التي تُسهم في تكوين الطلاب اجتماعيا؟

كيف تتطوّر اللغة عبر المراحل التعليمية؟

كيف يمكن أن تستمر البرامج اللُّغوية مع مرور الوقت وما نتائج هذه البرامج؟

ما الممارسات التدريسية التي تساهم في تعلم اللغة؟ وكيف نؤهّل المعلمين لأداء هذه الممارسات؟

وسنلاحظ تقاطعات كثيرة بين ما طرحه عبد الحليم وما طرحته Glisan وإن اختلفت الأسماء؛ فكلاهما يتحدث عن المُعلّم وطرائق التدريس والبيئة التعليمية ونواتج التعلم ... إلخ

تحديد الفجوات البحثية:

إنّ تحديد الفجوات البحثية أمر ضروري لاختيار الأَوْلَى منها بالبحث وقد اقترح (Miles, 2017) نموذجًا –مبنيًّا على نموذجين سابقين–يتألف من سبع أنواع من الفجوات البحثية الأساسية هي: (أ) فجوة الأدلة؛ (ب) فجوة المعرفة؛ (ج) فجوة التعارض بين المعرفة والممارسة؛ (د) الفجوة المنهجية؛ (هـ) الفجوة التجريبية؛ (و) الفجوة النظرية؛ (ز) فجوة العينة.

وإذا نظرنا لكلِّ هذه الفجوات سنجد أغلبها متوفِّرا بكثرة في مجال تعليم العربية، فعلى سبيل المثال من الشائع في المجال القول "إنَّ المتعلم يحتاج مقداره ٢٢٠٠ ساعة لإتقان العربية" وذلك استنادا لبرنامج معهد الخدمة الخارجية الأمريكية الموجَّه للأمريكيين الملتحقين بالسِّلك الدبلوماسي. Foreign Service Institute.(n.d). ومن غير الصائب أن نقيس بقية جمهور العربية على جمهور ناطق بالإنجليزية؛ حيث إنَّ جمهور العربية في الدول الإسلامية يُقدّر بالملايين، ومع ذلك لم تُجرَ عليهم بحوث تخبرنا بعدد الساعات المطلوبة لهذا الإتقان (فجوة العينة). وفي الوقت نفسه تعتمد برامج العربية على الأطر المرجعية للكفاءة اللُّغوية كالإطار المرجعي الأوروبي وتوجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية "أكتفل" لكن لا نعرف حتى الآن كم ساعة مطلوبة لوصول الطلاب للمستويات اللُّغوية المختلفة بشكل علميٍّ بعيدًا عن الانطباعات الشخصية والتخمينات أو التجارب المحدودة. (فجوة تجريبية)، وحتى وقتنا هذا لا نعرف كيف نبني إطارا مرجعيًّا عربيًّا (فجوة نظرية) وأغلب المقترحات الخاصّة بهذا الإطار فيها مشاكل منهجية (فجوة منهجية).

نخلص ممَّا سبق إلى أنَّ تحديد الفجوات والأولويَّات البحثية كما يظهر لنا عملية كبيرة تحتاج جهودا بشرية ومالية كبرى؛ ولذلك سيحاول هذا البحث الاقتراب من تحديد الأولويَّات عبر البحث في المتاح من قواعد البيانات للوقوف على ما أُنجِز وما لم يُدرَس بعدُ بشكلٍ كاف مستعينا بالتقسيم حسب المتغيرات التي طرحها (عبد الحليم، ١٩٨٥) (Abdul Halim, 1985) والأسئلة التي عرضتها (Glisan, 2010,1-2) وفي الوقت نفسه مُسترشدا بسؤال خبراء المجال من الباحثين النشطاء الذين يجمعون بين النظرية والتطبيق للوقوف على تلك الأولويَّات.

إجراءات الدراسة

يتناول هذا القسم الإجراءات التي اتّبعها البحث لتحقيق أهدافه:

تحديد مجتمع البحث وعينته: مجتمع البحث هو خبراء تعليم العربية للناطقين بغيرها ممَّن يحملون درجة الدكتوراه ولهم عَلاقة فعَّالة بالمجال.

عينة البحث عينة غير احتمالية من النوع العَرَضِيّ (مُيَسَّرَة) أي من استجابوا للدعوة لإبداء آرائهم وكان عددهم ٧١ باحثا، بالإضافة إلى ٣٠ باحثا شاركوا بالرد على الاستبانة التجريبية للتأكُّد من صلاحية الاستبانة ولم تدخل استجاباتهم في التحليل النهائيّ.

٢. ١ أداتا البحث: استخدم البحث أداتي بحثٍ لإجابة سؤالَي البحث:

أ–المقابلة الشخصية مع خبراء من المجال وكان الهدف منها التُّعرف على رؤيتهم للمجالات البحثية ذات الأولويَّة بالبحث.

ب –استبانة قائمة الأولويَّات البحثية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

الهدف من الاستبانة: الوقوف على آراء خبراء تعليم العربية للناطقين بغيرها في ترجيح المجالات الرئيسية والفرعية ذات الأولويَّة البحثية.

وقد مرّ بناء استبانة "قائمة الأولويَّات البحثية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها" بالخطوات التالية:

أولا–تجميع الأفكار وطريقة تقسيم الاستبانة:

أجريت مقابلات عبر الهاتف مع مجموعة من الخبراء وسؤالهم سؤالا مفتوحا "ما المجالات/الموضوعات التي ترى أنَّ لها أولويَّة في البحث خلال الفترة القادمة؟" وقد أجاب ٤ منهم باقتراح مجالات وموضوعات. (على، عاصم شحادة. مكالمة هاتفية، ٠٩/١٤/ ٢٠٢٢؛ قناوي، شاكر. مكالمة هاتفية، ٠٩/١٦/ ٢٠٢٢؛ بركات، الصديق آدم. مكالمة هاتفية، ٠٩/١١/ ٢٠٢٢؛ أبو الروس، عادل. مكالمة هاتفية، ٠٩/٠٩/ ٢٠٢٢).

من حيث تحديد المجالات الرئيسية قام الباحث بالجمع بين مقترحاتهم ومقترحات و(Glisan, 2010) (عبد الحليم، ١٩٨٥) (Abdul Halim, 1985) السابق ذكرُها وصارت هي محاور الاستبانة.

في ضوء ما سبق أيضا وبمراجعة قواعد البيانات المتاحة مثل قاعدة بيانات "بحوث" تعليم العربية للناطقين بغيرها وقاعدة بيانات شمعة ودوريات تعليم العربية حدّدت المجالات الفرعية المندرجة تحت كلِّ مجالٍ رئيسي.

ثانيا – الاستبانة الأوَّلية:

سبعة عشر مجالا رئيسا، تتضمن ١٠٦ مجال فرعي.

ثالثا – تقنين الاستبانة:

الصّدق: للتأكُّد من صدق الاستبانة أُرسِلت لثلاثة من الخبراء لإبداء آرائهم، وهم من المجموعة الأولى التي اقترحت الأفكار الأوَّلية، وقاموا بدمج بعض المجالات واقتراح البعض، واستبعاد البعض لتصبح المجالات الفرعية مائة وعدد المجالات الرئيسة سبعة عشر كما هو. (انظر قائمة مُحكِّمي الاستبانة– ملحق١)

الثبات: للتأكد من ثبات الاستبانة أبدى ثلاثون باحثا يحملون درجة الدكتوراه في مجالات ذات صلة بتعليم العربية للناطقين بغيرها وينتمون لجنسيات مختلفة آراءهم، وجاءت نتيجة الثبات عالية جدا (٠,٩٧٠). وللتأكُّد من صدق الاتساق الداخلي جاء ثبات ستة عشر محورا فوق (٠,٨٣٠) ومحور واحد جاء بمعامل ثبات (٠,٦١٢). وهو ما يعني صلاحية الاستبانة للتطبيق على نطاق واسع.

رابعا – الاستبانة النهائية:

خرجت الاستبانة النهائية في سبعة عشر مجالا رئيسا تتضمن ١٠٠ مجال فرعيٍّ، ومن الجدير بالذكر أنَّ هذه المجالات يمكن أن يتفرع منها مئات الموضوعات، إلا أن القائمة توقفت عند مستوى المجالات الفرعية المائة حتى لا تكبر ويصعب على الخبراء التركيز في إبداء آرائهم فيها.

حُوّلت الاستبانة لنموذج إلكتروني على موقع نماذج جوجل، وعلى مقياس ليكرت الثلاثي أمام كلّ مجال (أولوية – محايد – ليس أولوية)، واشترط أن من يشارك يحمل درجة الدكتوراه في مجال ذي صلة بتعليم العربية للناطقين بغيرها وأن يكون ممارسا للمجال بشكل ما سواء بالبحث أو التدريس أو التأليف ... إلخ

خامسا – تطبيق الاستبانة

أُرسلت الاستبانة بشكل مباشر للعديد من الباحثين كما نُشر رابطها على مواقع التواصل المختلفة واستجاب (٧١) باحثا من جنسيات مختلفة.

نتائج البحث والمناقشة

عينة البحث:

شارك في البحث (٧١) خبيرا من (١٤) جنسية منهم العرب وغير العرب، وجاءت النسبة الكبرى المشاركة من مصر ٣٢,٤% ويمكن تفسير ذلك لكثرة عدد المشتغلين بالمجال فيها نظرا لوجود الأزهر الشريف وعشرات مراكز تعليم العربية العامة والخاصة فيها.

وكان يتوقع أن تكون هناك مشاركات كبيرة من دولٍ مثل المملكة العربية السعودية والسودان وماليزيا حيث تُعدُّ برامجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها من أقدم البرامج في المجال إلا أنَّ المشاركات كانت محدودة. (انظر جدول ١)

جدول (١) بيانات العينة

الجنسية	عدد المشاركين	النسبة %
إندونيسيا	4	5.6
مصر	23	32.4
السودان	7	9.9
سوريا	8	11.3
السعودية	7	9.9
الأردن	6	8.5
الجزائر	2	2.8
ماليزيا	2	2.8
مالي	1	1.4
تركيا	2	2.8
المغرب	3	4.2
العراق	1	1.4
إيران	1	1.4
فلسطين	4	5.6
مجموع المشاركين	**71**	**100.0**

الميزان التقديري:

لتحديد قوة المتوسطات أُعتمد ميزان تقديري وَفقا لمقياس ليكرت الثلاثي:

جدول (٢) ميزان تقديري لمقياس ليكرت الثلاثي

تجابة	المتوسط المرجح
ليس أولوية	من ١,٠٠ إلى أقل من ١,٦٧
محايد	من ١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٣
أولوية	من ٢,٣٣ إلى٣,٠٠

جدول (٣) المحور الأول: تاريخ تعليم العربية (العبارات ١ :٤)

مسلسل	المجال		المشاركون			المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
			ليس أولوية	محايد	أولوية			
١.	تاريخ تعليم العربية في الأقاليم العالم العربي، البلقان، آسيا الوسطى ... إلخ)	تكرار	18	34	19	2.01	.72689	محايد
		نسبة	25.4	47.9	26.8			
٢.	مناهج تعليم العربية عبر التاريخ	تكرار	8	28	35	2.38	.68382	أولوية
		نسبة	11.3	39.4	49.3			
٣.	طرائق تدريس العربية عبر التاريخ	تكرار	5	33	33	2.39	.62057	أولوية
		نسبة	7	46.5	46.5			
٤.	أساليب التقويم اللغوي عبر التاريخ	تكرار	8	31	32	2.34	.67493	أولوية
		نسبة	11.3	43.7	45.1			
	متوسط المحور الأول					2.28	0.49268	محايد

كما يظهر في جدول (٣) دلّت العينة على أنَّ المجالات الفرعية (٢، ٣، ٤) ذات أولوية لكنّها في أدنى مستوياتها، وهو ما انعكس على متوسط المحور الأوّل الخاص بتاريخ تعليم العربية فجاء متوسطه (محايدا)، وفي رأي الباحث إنَّ هذا أمر يحتاج لدراسة مستقلة لمعرفة "لماذا يرى باحثو العربية أنَّ معرفة تاريخ تعليم العربية عبر العصور أمرا لا يشكل أولويّة بحثية؟" على الرغم من أنَّ هناك شعوبا كاملة تحوّلت من لغاتها إلى اللغة العربية مثل شعوب شمال أفريقيا! وبالتأكيد عملية التحوّل هذه قامت على عوامل كثيرة تحتاج لمعرفة وفهم وهي أمور تثير فضول أي باحث لعلّها تفيدنا في تعليم العربية في عصرنا الحالي.

جدول (٤) المحور الثاني: علماء تعليم العربية (العبارات ٥-٦)

مسلسل	المجال		آراء المشاركين			المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
			ليس أولوية	محايد	أولوية			
٥.	علماء تعليم العربية في كل دولة/إقليم وآثارهم في المجال	تكرار	12	34	25	2.18	.70325	محايد
		نسبة	16.9	47.9	35.2			
٦.	البحث في كل إقليم وما طرأ على أعمال العلماء من تطوير قام به الباحثون في تلك الأقاليم	تكرار	13	30	28	2.21	.73515	محايد
		نسبة	18.3	42.3	39.4			
	متوسط المحور الثاني					2.20	.65726	محايد

نلاحظ في جدول (٤) أن نظرة عينة البحث لهذا المحور ترتبط بالمحور السابق "تاريخ تعليم العربية" حيث أشارت إلى المجالات المرتبطة بعلماء تعليم العربية لا تشكِّل أولوية بحثية، ويرى الباحث من حق هؤلاء العلماء علينا أن ندرس إنتاجهم العلميّ ونحفظه في تراثنا التربوي وفاء لما بذلوه من علم، وفي الوقت نفسه نتوقع سببَ ضعف وسائل التواصل سابقا قد يكون منع وصول بعض الفوائد من كتبهم إلينا.

جدول (٥) المحور الثالث: الأطر المرجعية للكفاءة اللُّغوية (العبارات ٧-١٣)

مسلسل	المجال	تكرار	آراء المشاركين			المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
		نسبة	ليس أولوية	محايد	أولوية			
٧.	الإطار المرجعي العربي : بناؤه، تقنينه، نشره، تطويره، عوامل نجاحه واستمراره.	تكرار	5	5	61	2.79	.55845	أولوية
		نسبة	7	7	85.9			
٨.	تقييم المناهج المصمّمة وفق مستويات الأطر المرجعية العالمية.	تكرار	5	7	59	2.769	.57233	أولوية
		نسبة	7	9.9	83.1			
٩.	الساعات المطلوبة لتحقيق كل مستوى من مستويات الأطر المرجعية وفق البيئات الصفية المختلفة.	تكرار	5	12	54	2.69	.59980	أولوية
		نسبة	7	16.9	76.1			
١٠.	العناصر المعجمية المناسبة لكل مستوى من مستويات الأطر المرجعية العالمية.	تكرار	2	15	54	2.73	.50590	أولوية
		نسبة	2.8	21.1	76.1			
١١.	القواعد المناسبة لكل مستوى من مستويات الأطر المرجعية العالمية.	تكرار	3	14	54	2.72	.53939	أولوية
		نسبة	4.2	16.7	76.1			
١٢.	بناء اختبارات لقياس كفايات الأطر المرجعية العالمية (كفاية نحوية، كفاية تداولية، كفاية ثقافية، إلخ).	تكرار	5	5	61	2.79	.55845	أولوية
		نسبة	7	7	85.9			
١٣.	تقييم الاختبارات المصممة وفق مستويات الأطر المرجعية العالمية	تكرار	2	9	60	2.85	.45700	أولوية
		نسبة	2.8	12.7	84.5			
	متوسط المحور الثالث					2.76	.43223	أولوية

من خلال جدول (٥) نلاحظ أنَّ المحور حصل على المستوى الثاني بوصفه أولوية بحثية بين محاور الاستبانة، كما أنَّ مجالاته الفرعية حظيت أيضا باختيارها أولويّة، وهذه النتيجة تتسق مع اهتمام الباحثين والعاملين بالمجال –الحالي–بموضوع الأُطر المرجعية للكفاءة اللُّغوية ومواءمة البرنامج والاختبارات لها والدعوة الشائعة في الفعاليات الأكاديمية لبناء إطار مرجعيّ عربيّ مشترك.

جدول (٦) المحور الرابع: المناهج (العبارات ١٤–٢٠)

تسلسل	المجال		آراء المشاركين			المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
			ليس أولوية	محايد	أولوية			
١٤.	المُقَوِّمَات الناجحة لمناهج تدريس العربية في ضوء مستجدات العصر	تكرار	3	14	54	2.72	.53939	أولوية
		نسبة	4.2	19.7	76.1			
١٥.	معايير تقييم المناهج في ضوء المستجدات التقنية والثقافية ونمط الحياة المعاصرة.	تكرار	1	13	57	2.79	.44451	أولوية
		نسبة	1.4	18.3	80.3			
١٦.	بناء مناهج تدرب الطلبة على كفايات فرعية مثل التداولية والقواعد ... إلخ	تكرار	4	22	45	2.58	.60147	أولوية
		نسبة	5.6	31	63.4			
١٧.	بناء وحدات دراسية للأبعاد الثقافية العربية للفئات المختلفة التي تتعامل مع العرب.	تكرار	3	20	48	2.63	.56668	أولوية
		نسبة	4.2	28.2	67.6			
١٨.	المناهج المعدة لذوي الاحتياجات الخاصة	تكرار	10	22	39	2.41	.72855	أولوية
		نسبة	14.1	31	54.9			
١٩.	تصميم المناهج لأغراض خاصة جديدة (على مستوى الفئة المستهدفة، والموضوع، والمهارات ... إلخ)	تكرار	4	21	46	2.59	.59946	أولوية
		نسبة	5.6	29.6	64.8			
٢٠.	مناهج العربية لأغراض دينية	تكرار	3	26	42	2.55	.58036	أولوية
		نسبة	4.2	36.6	59.2			
	متوسط المحور الرابع					2.61	36935	أولوية

من خلال جدول (٦) نرى عينة البحث دلّت على هذا المحور ومجالاته الفرعية أولوية، ويفسر ذلك باهتمام الباحثين بما هو ميداني ويلامس حاجات مجال تعليم العربية الآنية، وسنلاحظ أنّ أعلى موضوعين (١٥،١٤) يرتبطان ببناء المناهج وتقييمها.

جدول (٧) المحور الخامس: إستراتيجيات التدريس (العبارات ٢١-٢٦)

مسلسل	المجال		آراء المشاركين			المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
			ليس أولوية	محايد	أولوية			
.٢١	إستراتيجيات تدريس اللغة العربية	تكرار	4	12	55	2.72	.56526	أولوية
		نسبة	5.6	16.9	77.5			
.٢٢	أسرع الطرائق لتعليم العربية للفئات العمرية المختلفة	تكرار	3	14	54	2.72	.53939	أولوية
		نسبة	4.2	19.7	76.1			
.٢٣	دراسات المقارنة بين فعالية أساليب التعليم التقليدي والتعليم الحديث	تكرار	10	24	37	2.382	.72440	أولوية
		نسبة	14.1	33.8	52.1			
.٢٤	ابتكار طرائق جديد لتعليم العربية للفئات العمرية المختلفة	تكرار	3	11	57	2.762	.52002	أولوية
		نسبة	4.2	15.5	80.3			
.٢٥	طرائق تعليم العربية لأغراض خاصة	تكرار	3	20	48	2.63	.56668	أولوية
		نسبة	4.2	28.2	67.6			
.٢٦	الأنشطة التعليمية في ظل المستجدات التقنية والتواصلية	تكرار	3	9	59	2.79	.50471	أولوية
		نسبة	4.2	12.7	831			
	متوسط المحور الخامس					2.67	.41786	أولوية

نلاحظ في جدول (٧) مجالات هذا المحور كلها تعدُّ أولوية، وجاءت متوسطات أغلبها عالية وهو ما يعني اهتمام الباحثين المشاركين في الاستبانة باستراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية، كما أُعدّ المحور ككل (أولوية).

جدول (٨) المحور السادس: التقانات التعليمية (العبارات ٢٧-٣١)

مسلسل	المجال		آراء المشاركين			المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
			ليس أولوية	محايد	أولوية			
.٢٧	فعالية الألعاب الإلكترونية في تعليم العربية للناطقين بغيرها	تكرار	5	13	53	2.68	.60414	أولوية
		نسبة	7	18.3	74.6			
.٢٨	فعالية التطبيقات الإلكترونية في تعليم العربية للناطقين بغيرها	تكرار	3	10	58	2.77	.51262	أولوية
		نسبة	4.2	14.1	81.7			
.٢٩	فعالية المنصات الإلكترونية في تعليم العربية للناطقين بغيرها	تكرار	3	10	58	2.77	.51262	أولوية
		نسبة	4.2	14.1	81.7			
.٣٠	إستراتيجيات التعليم المدمج وفعاليته في تعليم العربية للناطقين بغيرها	تكرار	3	16	52	2.69	.55011	أولوية
		نسبة	4.2	22.5	73.2			
.٣١	توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم العربية للناطقين بغيرها	تكرار	7	14	50	2.60	.66502	أولوية
		نسبة	9.9	19.7	70.4			
	متوسط المحور السادس					2.70	.46704	أولوية

نلاحظ في جدول (٨) جاء هذا المحور ومجالاته الفرعية أولويّة وبدرجات عالية، وهذا يعكس الاهتمام بالتقانات التعليمية خاصة بعد مرور العالم بجائحة كوفيد-١٩ والتي تحوَّل فيها التعليم إلى التعليم الإلكتروني ولعبت التقانات التعليمية دورا أساسيا في الحفاظ على استمرار التعليم على مستوى العالم.

جدول (٩) المحور السابع: المعاجم (العبارات ٣٢-٣٧)

مسلسل	المجال		آراء المشاركين			المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
			ليس أولوية	ليس أولوية	ليس أولوية			
.٣٢	المعاجم المبنية في ضوء قوائم الشيوع للأغراض الخاصة	تكرار	8	18	45	2.52	.69404	أولوية
		نسبة	11.3	25.4	63.4			
.٣٣	المعاجم الموضوعية	تكرار	9	25	37	2.39	.70668	أولوية
		نسبة	12.7	35.2	52.1			
.٣٤	المعاجم المرتبة حسب المستويات اللُّغوية	تكرار	7	21	43	2.51	.67344	أولوية
		نسبة	9.9	29.6	60.6			
.٣٥	معاجم العامّيات العربية	تكرار	27	20	24	1.96	.85250	محايد
		نسبة	38.0	28.2	33.8			
.٣٦	معجم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	تكرار	13	24	34	2.29	.76335	محايد
		نسبة	18.3	33.8	47.9			
.٣٧	المعاجم أحادية اللغة/ثنائية اللغة / متعددة اللغات	تكرار	7	6	38	2.44	.67045	أولوية
		نسبة	9.9	36.6	53.5			
	متوسط المحور السابع					2.35	.54083	أولوية

نلاحظ في جدول (٩) عينة البحث دلّت على أنّ المجالات (٣٢،٣٣،٣٤/٣٧) أولوية، إلا أنها نظرت للموضوعات المتعلقة بالعاميات وذوي الاحتياجات الخاصة بشكل محايد بما يدل على عدم أهميتها من وجهة نظرهم، وهذا أمر يحتاج إلى إعادة نظر لأنّه على الرغم من أنَّ أغلب متعلمي العربية يتعلمون العربية الفصيحة ونسبة كبيرة منهم تتعلمها لأسباب دينية، إلا أنَّ قطاعا ليس صغيرا أيضا –وارثي اللغة، الزواج من عربيّ/عربية–يتعلم العربية لأسباب اجتماعية، وهو ما يجعل للعامية دورا أيضا في حياة متعلمي العربية لا يمكن إغفاله. الأمر نفسه ينطبق على ذوي الاحتياجات الخاصة؛ فكون الإنسان مريضا لا يعني أنه غير قابل لتعلُّم لغة أجنبية. وقد أثَّرت اختيارات العينة للأولويات ليخرج متوسط هذا المحور في مرتبة دُنيا في قائمة المجالات ذات الأولويَّة البحثية.

جدول (١٠) المحور الثامن: الاختبارات (العبارات ٣٨-٤٧)

تسلسل	المجال		آراء المشاركين			المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
			ليس أولوية	ليس أولوية	ليس أولوية			
.٣٨	اختبارات الكفاءة اللُّغوية	تكرار	6	8	57	2.72	.61373	أولوية
		نسبة	8.5	11.3	80.3			
.٣٩	الاختبارات المحوسبة الخطية (التقليدية)	تكرار	9	23	39	2.42	.71037	أولوية
		نسبة	12.7	32.4	54.6			
.٤٠	الاختبارات المحوسبة التكيفية	تكرار	9	17	45	2.51	.71461	أولوية
		نسبة	12.7	23.	63.4			
.٤١	بنوك الأسئلة المحوسبة التكيفية	تكرار	7	16	48	2.58	.66894	أولوية
		نسبة	9.9	22.5	67.5			
.٤٢	اختبارات العربية لأغراض خاصة		6	23	42	2.51	.65188	أولوية
		نسبة	8.5	32.4	59.2			
.٤٣	معادلة اختبارات الكفاءة اللُّغوية العربية العالمية	تكرار	5	16	50	2.63	.61504	أولوية
		نسبة	7	22.5	70.4			
.٤٤	اختبار الكتاب المفتوح	تكرار	12	27	32	2.28	.74033	محايد
		نسبة	16.9	38.0	45.1			
.٤٥	اختبارات المعلمين اللُّغوية	تكرار	5	22	44	2.55	.62767	أولوية
		نسبة	7	31	62			
.٤٦	اختبارات المعلمين التربوية	تكرار	8	19	44	2.51	.69433	أولوية
		نسبة	11.3	26.8	62			
.٤٧	اختبارات ذوي الاحتياجات الخاصة	تكرار	13	33	25	2.17	.71686	محايد
		نسبة	18.3	46.5	35.2			
	متوسط المحور الثامن					2.49	.50283	أولوية

نلاحظ في جدول (١٠) هذا المحور ومجالاته الفرعية ظهر ذات أولوية عدا موضوعين، وهو يعكس ما للاختبارات من أهمية في مجال تعليم العربية، وقد لاحظنا الفترة الماضية أثناء التعليم عبر الإنترنت إبَّان جائحة كورونا–القصور المعرفيّ والمهنيّ في إعداد الاختبارات المحوسبة وسبل الرقابة عليها عبر الإنترنت؛ وهو ما تطلَّب من الجميع التدرُّب عليها والمناقشة حول ما يعتري أداء العاملين من قصور حتى تخرج الاختبارات بشكل يتسم بالعدالة والشفافية ويتجنب ما يبتكره الطلاب من أساليب تحايل وغش. كما أن آراء العينة جاءت (محايدة) نحو الموضوع المرتبط بذوي الاحتياجات الخاصة، وهو ما يتسق مع آرائها في المحور السابق. كما أنَّ كثرة العاملين في المجال مؤخرا تطلَّب وجود اختبارات للتأكُّد من كفايات المرشحين للعمل في هذا المجال (المجالين الفرعيين ٤٥،٤٦).

جدول (١١) المحور التاسع: الجوانب النفسية المتعلِّقة بتعليم العربية (العبارات ٤٨–٦٣)

مسلسل	المجال		آراء المشاركين			المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
			ليس أولوية	ليس أولوية	ليس أولوية			
.٤٨	اتجاهات الطلبة نحو التقويم الإلكتروني	تكرار	10	27	34	2.34	.71601	أولوية
		نسبة	14.1	38.0	47.9			
.٤٩	اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات الورقية	تكرار	11	30	30	2.27	.71629	محايد
		نسبة	15.5	42.3	42.3			
.٥٠	اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات المحوسبة الخطية	تكرار	14	28	29	2.21	.75433	محايد
		نسبة	19.7	39.4	40.8			
.٥١	اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات المحوسبة التكيفية	تكرار	13	26	32	2.27	.75513	محايد
		نسبة	18.3	36.6	45.1			
.٥٢	اتجاهات الطلبة نحو السلاسل التعليمية	تكرار	9	19	43	2.48	.71433	أولوية
		نسبة	12.7	26.8	60.6			
.٥٣	اتجاهات الطلبة نحو طرائق التدريس	تكرار	7	16	48	2.58	.66894	أولوية
		نسبة	9.9	22.5	67.6			
.٥٤	اتجاهات الطلبة نحو الثقافة العربية الإسلامية	تكرار	6	20	45	2.55	.65003	أولوية
		نسبة	8.5	28.2	63.4			
.٥٥	اتجاهات الطلبة نحو	تكرار	8	32	31	2.32	.67135	محايد

	الأدب العربي (بمختلف عصوره)	نسبة	11.3	45.1	43.7			
.٥٦	اتجاهات الطلبة نحو دراسة العربية في العالم العربي	تكرار	12	26	33	2.29	.74440	محايد
		نسبة	16.9	36.6	46.5			
.٥٧	اتجاهات الطلبة نحو دراسة العربية خارج العالم العربي	تكرار	13	21	37	2.34	.77356	أولوية
		نسبة	18.3	29.6	52.1			
.٥٨	دوافع تعلُّم العربية الفصيحة	تكرار	10	20	41	2.44	.73158	أولوية
		نسبة	14.1	28.2	57.7			
.٥٩	دوافع تعلُّم العاميات	تكرار	14	29	28	2.19	.74871	محايد
		نسبة	19.7	40.8	39.4			
.٦٠	التَّسَرُّب من برامج تعليم العربية	تكرار	7	30	37	2.38	.66260	أولوية
		نسبة	9.9	42.3	47.9			
.٦١	اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية	تكرار	9	26	36	2.38	.70440	أولوية
		نسبة	12.7	36.6	50.7			
.٦٢	إستراتيجيات الدعم النفسي لمتعلمي العربية	تكرار	5	26	40	2.49	.62959	أولوية
		نسبة	7	36.6	56.3			
.٦٣	إستراتيجيات علاج التحجُّر اللغوي	تكرار	6	24	41	2.49	.65188	أولوية
		نسبة	8.5	33.8	57.7			
	وسط المحور التاسع					**2.37**	**.64209**	**أولوية**

نلاحظ في جدول (١١) أنَّ هذا المحور تضمَّن ١٦ مجالا فرعيا، جاءت (١٠) منها ذات أولوية، و(٦) محايدة، ونلاحظ هنا أنَّ العينة اختارت المجالات الفرعية الواضحة (التقويم الإلكتروني، السلاسل، الدوافع، الإستراتيجيات) لتكون أولويّة، أمَّا المجالات غير الشائعة فكانت آراء العينة نحوها "محايدة" وهذا يمكن تفسيره كالآتي: ففيما يخصُّ العامية فهذا يتسق مع آراء العينة في المحور السابع، وفيما يخصُّ الاختبارات فإنّ البعض يرى أنَّ الاختبارات هي "أعدل" طريقة متاحة لتقييم الطلاب بغض النظر عن آراء الطلاب حولها، وفيما يخصّ الأدب فربما السبب أنَّ غالبية دارسِي العربية لا يصلون في البرامج العامة لمستوى يسمح لهم بدراسة عميقة للأدب.

جدول (١٢) المحور العاشر: الجوانب الثقافية (العبارات ٦٤-٦٧)

مسلسل	المجال		آراء المشاركين			المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
			ليس أولوية	ليس أولوية	ليس أولوية			
.٦٤	تحديث الدراسات القديمة المتعلقة بالأسس الثقافية اللازمة لمناهج تعليم العربية	تكرار	10	18	43	2.46	.73350	أولوية
		نسبة	14.1	25.4	60.6			
.٦٥	المشترك الثقافي بين العربية والأقاليم الجغرافية الإسلامية توظيفه في مجال تعليم العربية	تكرار	6	21	44	2.53	.65096	أولوية
		نسبة	8.5	29.6	62			
.٦٦	المشترك الثقافي العالمي وتوظيفه في مجال تعليم العربية	تكرار	10	16	45	2.49	.73433	أولوية
		نسبة	14.1	22.5	63.4			
.٦٧	الآثار الثقافية لتعليم اللغة العربية في الدول المختلفة العربية وغيرها	تكرار	9	17	45	2.51	.71461	أولوية
		نسبة	12.7	23.9	63.4			
	متوسط المحور العاشر					2.50	.61383	أولوية

نلاحظ في جدول (١٢) أن هذا المحور حظي بكونه "أولوية" وكذلك مجالاته الفرعية، وهذا يتسق مع الاهتمام بالثقافة العربية الإسلامية ودورها في السلاسل والبرامج التعليمية وتأثيرها في الدارسين، وأهمية بناء المواد التعليمية في ضوء المشترك بين الثقافة العربية الإسلامية وثقافة الدارسين حتى لا تبدو المواد غريبة عن الدارس أو تشعره بما يسمّى الصدمة الثقافية خاصة في المستويات الدنيا من تعلم اللغة.

جدول (١٣) المحور الحادي عشر: التحديات (العبارات ٦٨-٧١)

مسلسل	المجال		آراء المشاركين			المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
			ليس أولوية	ليس أولوية	ليس أولوية			
.٦٨	المشكلات النفسية التي تواجه متعلمي العربية	تكرار	6	19	46	2.56	.64879	أولوية
		نسبة	8.5	26.8	64.8			
.٦٩	المشكلات الاجتماعية التي تواجه متعلمي العربية	تكرار	5	20	46	2.58	.62477	أولوية
		نسبة	7	28.2	64.8			

٧٠.	المشكلات الإدارية التي تواجه متعلمي العربية	**تكرار**	11	21	39	2.39	.74602	أولوية
		نسبة	15.5	29.6	54.9			
٧١.	معوّقات البحث العلمي في تعليم العربية للناطقين بغيرها	**تكرار**	5	7	59	2.76	.57233	أولوية
		نسبة	7	9.9	83.1			
	متوسط المحور الحادي عشر					2.57	.53518	أولوية

نلاحظ في جدول (١٣) أن هذا المحور ومجالاته الفرعية دلَّ على أنه (أولوية) وهو ما يعكس أهميتها، وضرورة علاج المشكلات النفسية المصاحبة لعملية تعلُّم اللغة، والأمر نفسه يسري على المشكلات الاجتماعية خاصةً أن نسبة من طلاب العربية يدرسونها بعيدا عن أُسَرهم سواءً في مؤسسات في بلادهم أم خارجها، لكنهم في النهاية يعيشون بعيدا عن أسرهم مما يؤثِّر على حالتهم النفسية ويولِّد مشكلات اجتماعية نتيجة لغياب الرعاية الأُسرية. كما أنّ الحياة في بلد آخر تؤدي لمقابلة الفرد العديد من التحديات الإدارية والتي تزيد عندما يكون الشخص في بلد تتكلم لغةً غير لغته الأم ممَّا يُصعِّب الأمور عليه، وهو أمر يحتاج إلى دراسة لتذليل تلك المعوِّقات بما يسمح للطالب بالتركيز في دراسته. أمّا الموضوع الأخير فيتعلق بالبحث العلمي وهو الأساس الذي من المفترض أن تُبنى عليه عملية تعليم اللغة، فبقدر الاهتمام به نستطيع المساعدة في نجاح المراحل التالية من العملية التعليمية.

جدول (١٤) المحور الثاني عشر: قضايا تعليم العربية (العبارات ٧٢-٧٤)

مسلسل	المجال		آراء المشاركين			المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
			ليس أولوية	محايد	أولوية			
٧٢.	التعدُّد اللغوي وأثره – سلبا أو إيجابا – في تعليم العربية في المجتمعات متعددة اللغات والثقافات	**تكرار**	9	16	46	2.52	.71433	أولوية
		نسبة	12.7	22.5	64.8			
٧٣.	الحاجات اللُّغوية لعوام المسلمين في تعلم العربية داخل العالم العربي وخارجه	**تكرار**	10	16	45	2.49	.73433	أولوية
		نسبة	14.1	22.5	63.4			
٧٤.	الازدواجية اللُّغوية العربية (الفصحى والعامية)وأثرها في تعلم العربية	**تكرار**	6	20	45	2.55	.65003	أولوية
		نسبة	8.5	28.2	63.4			
	وسط المحور الثاني عشر					2.53	.56506	أولوية

نلاحظ في جدول (١٤) أن هذا المحور وفروعه أولوية، وهذا يتسق مع الاهتمام العالمي بقضية توظيف ما يعرفه المتعلّم من لغات في تعلُّم اللغات الجديدة، وهو أمر أُفرِد له قسم خاصّ في المجلد المصاحب للإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات بعنوان التوازي اللغوي Plurilingual

الموضوع الثاني يهتم بعوام المسلمين حول العالم، وقد لا تناسبهم كتب المقرّرات الدراسية المصمَّمة للتعليم المتكامل؛ مما يتطلّب دراسة حاجاتهم والعمل على تلبيتها بمواد تعليمية مفصّلة خصيصا لكلِّ شعب من الشعوب.

الموضوع الثالث يشكل معضلة عند الطلاب والمعلمين؛ حيث لا يخلو بلد من عامية تختلف بشكلٍ ما عن الفصيحة التي يتعلمها الطلاب، وهو ما يجعل هناك فجوة بين ما يتلقَّاه الدارس في الصف وما يقابله في الحياة بما يجعل من الضرورة دراسة المشترك بين العامية والفصحى أو ما يسمّى "فصيح العامية" لتضمينه في المقررات الدراسية بما يجعل ما يدرسه الطالب في الصف قريبا مما يقابله في المجتمعات العربية قدر المستطاع.

جدول (١٥) المحور الثالث عشر: الجوانب الاقتصادية (العبارات ٧٥-٧٨)

مسلسل	المجال		آراء المشاركين			المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
			ليس أولوية	محايد	أولوية			
٧٥.	الآثار الاقتصادية لتعليم اللغة العربية في العالم العربي	تكرار	12	25	34	2.31	.74817	محايد
		نسبة	16.9	35.2	47.9			
٧٦.	الآثار الاقتصادية لتعليم اللغة العربية في العالم الإسلامي	تكرار	13	23	35	2.31	.76703	محايد
		نسبة	18.3	32.4	49.3			
٧٧.	الآثار الاقتصادية لتعليم اللغة العربية في الدول المختلفة	تكرار	15	24	32	2.24	.78312	محايد
		نسبة	21.1	33.8	45.1			
٧٨.	الجوانب المالية للمتعلمين بين دراسة العربية في العالم العربي ودراستها في بلدانهم	تكرار	14	24	33	2.27	.77382	محايد
		نسبة	19.7	33.8	46.5			
	المحور الثالث عشر					2.28	.68911	محايد

يلاحظ في جدول (١٥) أن هذا المحور ومجالاته جاءت جميعها خارج أولويات العينة؛ ويمكن تفسير هذا الأمر بأن أغلب من أبدوا آراءهم في هذه القائمة أكاديميون، ومن ثَمَّ فأغلبهم يتعاملون مع طلاب نظاميين جاءوا للدراسة في جامعات رسمية؛ حيث لا يحتاج الأكاديمي أن ينشغل بالجوانب الاقتصادية للطلاب أو الجامعة. وعلى الرغم من رأي عينة البحث فإنَّ الباحث يرى أنَّ هذه الجوانب مهمّة وتُسهم في زيادة أعداد دارسي اللغة العربية وفي زيادة فهم الثقافة العربية في مجتمعاتهم بما ينعكس إيجابا على العَلاقات بين الناطقين بالعربية وشعوب العالم المختلفة وهو أمر له آثاره المتعدّدة السياسية والسياحية والعلمية.

جدول (١٦) المحور الرابع عشر: المعايير (العبارات ٧٩-٨٨)

مسلسل	المجال		المشاركون			المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
			ليس أولوية	محايد	أولوية			
.٧٩	معايير ملاءمة المناهج للأطر المرجعية	تكرار	5	4	62	2.80	.55084	أولوية
		نسبة	7	5.6	87.3			
.٨٠	معايير ملاءمة الاختبارات للأطر المرجعية	تكرار	4	6	61	2.80	.52426	أولوية
		نسبة	5.6	8.5	85.9			
.٨١	معايير تصميم التطبيقات الإلكترونية	تكرار	3	11	57	2.76	.52002	أولوية
		نسبة	4.2	15.5	80.3			
.٨٢	معايير تصميم المنصات الإلكترونية	تكرار	4	11	56	2.73	.55953	أولوية
		نسبة	5.6	15.5	78.9			
.٨٣	معايير تقييم مؤسسات تعليم اللغة العربية	تكرار	5	9	57	2.73	.58451	أولوية
		نسبة	7	12.7	80.3			
.٨٤	معايير جودة معلم اللغة العربية	تكرار	4	5	62	2.82	.51575	أولوية
		نسبة	5.6	7	87.3			
.٨٥	معايير جودة السلاسل التعليمية	تكرار	2	4	65	2.89	.39819	أولوية
		نسبة	2.8	5.6	91.5			
.٨٦	معايير اختيار معلمي اللغة العربية	تكرار	3	6	62	2.83	.47767	أولوية
		نسبة	4.2	8.5	87.3			
.٨٧	معايير تقييم معلمي اللغة العربية.	تكرار	3	7	61	2.82	.48726	أولوية
		نسبة	4.2	9.9	85.			
.٨٨	معايير البيئة التعليمية لتدريس اللغة العربية	تكرار	4	8	59	2.77	.53977	أولوية
		نسبة	5.6	11.3	83.1			
	متوسط المحور الرابع عشر					2.79	.42609	أولوية

نلاحظ في جدول (١٦) أنَّ العينة اختارت هذا المحور ليكون في الأولويَّة الأولى، كما حظيت كلُّ المجالات الفرعية بوسمها (أولوية) وهو ما يتماشى مع الاهتمام العالمي بقضية المعايير في كلّ ما يتعلق بالعملية التعليمية للخروج من الفردية والانطباعية عند عملية البناء والتنفيذ والتقييم في الحقل التعليمي، كما أنه يتسق أيضا مع رأي العينة على محور الأُطر المرجعية حيث حظيت بالاهتمام نفسه.

جدول (١٧) المحور الخامس عشر: وارثو اللغة (العبارات ٨٩-٩٢)

مسلسل	المجال		آراء المشاركين			المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
			ليس أولوية	محايد	أولوية			
.٨٩	اختبارات تصنيف وارثي اللغة	تكرار	9	25	37	2.39	.70668	أولوية
		نسبة	12.7	35.2	52.1			
.٩٠	مناهج تعليم العربية للمراحل التعليمية المختلفة	تكرار	3	21	47	2.62	.56987	أولوية
		نسبة	4.2	29.6	66.2			
.٩١	مناهج تعليم العربية للفئات العمرية المختلفة	تكرار	5	17	49	2.62	.61797	أولوية
		نسبة	7	23.9	69			
.٩٢	مناهج تعليم العاميات	تكرار	16	28	27	2.15	.76808	محايد
		نسبة	22.5	39.4	38.0			
	متوسط المحور الخامس عشر					2.45	.49446	أولوية

نلاحظ في جدول (١٧) أن هذا المحور والمجالات الفرعية الثلاثة الأولى حظي بوسم الأولوية، وهذا المجال (وارثو اللغة) من المجالات الفرعية التي لم تحظ بالاهتمام الكافي بعد، على الرغم من أهمية هذه الفئة وزيادتها في ظل الهجرات العربية الكبيرة لأوروبا وغيرها في العقد الأخير. أمّا الرأي (المحايد) نحو العامية فيتسق مع آراء العينة -في محاور أخرى-المخاصمة للعامية وإن كان رأي الباحث أن موضوع العاميات مهم أيضا لأسباب اجتماعية سبق شرحها.

جدول (١٨) المحور السادس عشر: ذوو الاحتياجات الخاصة (العبارات ٩٣-٩٦)

مسلسل	المجال		المشاركون			المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
			ليس أولوية	محايد	أولوية			
.٩٣	مناهج تعليم العربية للصم والبكم (وفقا لأعمارهم	تكرار	8	25	38	2.42	.68997	أولوية
		نسبة	11.3	35.2	53.5			

.٩٤	مناهج تعليم العربية للمكفوفين (وفقا لأعمارهم)	تكرار	9	25	37	2.39	.70668	أولوية
		نسبة	12.7	35.2	52.1			
.٩٥	مناهج تعليم العربية لمرضى عسر القراءة	تكرار	10	22	39	2.41	.72855	أولوية
		نسبة	14.1	31	54.9			
.٩٦	مناهج تعليم العربية لمرضى عسر الكتابة	تكرار	10	26	35	2.35	.71910	أولوية
		نسبة	14.1	36.6	49.3			
	متوسط المحور السادس عشر					2.39	67831	**أولوية**

نلاحظ في جدول (١٨) أن المحور ومجالاته الفرعية دلَّ على (أولوية)، وهو من المجالات التي لم تحظَ حتى الآن بالبحث العلمي الكافي؛ فنادرا ما نقابل بحثا يتعلق بتعليم العربية لهذه الفئة من الدارسين، ومن ثَمّ فإن هذه المنطقة البحثية لاتزال بكرا وتنتظر جهود الباحثين حول العالم.

جدول (١٩) المحور السابع عشر: المعلم (العبارات ٩٧-١٠٠)

مسلسل	المجال		المشاركون			المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
			ليس أولوية	محايد	أولوية			
.٩٧	برامج إعداد المعلم في ضوء المستجدات العالمية والعلمية.	تكرار	3	7	61	2.82	.48726	أولوية
		نسبة	4.2	9.9	85.9			
.٩٨	برامج تدريب المعلمين على المستجدات التقنية (تقنية الواقع المعزز، الميتافيرس، إلخ)	تكرار	3	12	56	2.72	.52694	أولوية
		نسبة	4.2	16.9	78.9			
.٩٩	برامج التدريب المستمر للمعلم في ظل النمط السريع للحياة المعاصرة.	تكرار	1	13	57	2.79	.44451	أولوية
		نسبة	1.4	18.3	80.3			
.١٠٠	تأهيل معلمي العربية لتعليم ذو الاحتياجات الخاصة	تكرار	3	19	49	2.65	.56312	أولوية
		نسبة	4.2	26.8	69			
	متوسط المحور السابع عشر					2.75	.43095	أولوية

نلاحظ في جدول (١٩) أنّ هذا المحور جاء في المرتبة الثالثة بين المجالات ذات الأولويَّة بعد المعايير والأُطر المرجعية، وهو أمر منطقي لأن المعلم هو الوسيط الأول لتدريب الطالب على اللغة الجديدة، وقد أظهرت الفترة الماضية حيث اعتمدت البشرية على التعليم الإلكتروني أنه لا يمكن الاستغناء على المعلِّم رغم كلِّ التقانات التي تنظّم حياتنا.

وهكذا أجاب البحث عن سؤاليه حول المجالات الرئيسة والمجالات الفرعية ذات الأولويَّة البحثية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها. (انظر ملحقي٢،٣)

الخلاصة

حاول هذا البحث تحديد المجالات الرئيسة والفرعية ذات الأولويَّة البحثية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها من منظور خبراء المجال، وقد أسفرت النتائج عن قائمة من أربعة عشر مجالا رئيسا؛ جاء في صدارتها مجال المعايير، وتلاه مجال الأطر المرجعية للكفاءة اللغوية، وهي نتائج تتسق مع الاهتمام بوجود أسس تستند إليها عملية تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية–ثانية– للخروج بها من حالة الفردية التي يقوم فيها كلُّ معلّم أو كلّ مؤسسة بتعليم اللغة وَفق رؤيتها الخاصّة وليس وَفق ما وصل إليه علم تعليم اللغات الأجنبية.

ثم جاء مجال المعلم ثالثا، وهو أمر منطقيّ أيضا؛ حيث يلعب المعلم دورا كبيرا وجوهريا في العملية التعليمية، وهو دور يستفيد بمجال (التقانات التعليمية) الذي حلَّ رابعا في قائمة الأولويات، فقد كان لهذا المجال دور مهم في تسيير العملية التعليمية في أثناء جائحة كورونا.

كما أسفرت نتائج البحث عن اثنين وثمانين مجالا فرعيا. وظهر اتساق نتائج المجالات الفرعية مع المجالات العامة حيث حلَّ في المرتبة الأولى المجال الفرعيّ "معايير جودة السلاسل التعليمية" تناسبا لصدور عشرات السلاسل العالمية في العقد الأخير، والمجال في حاجة لمعايير لاختيار المناسب منها للبيئة التعليمية في كلّ مؤسسة. أما المرتبة الثانية فكان مجال "معايير اختيار معلمي اللغة العربية" حيث كان ومازال كثير من غير المتخصصين يعملون في مجال تعليم العربية؛ فآن الأوان لأن تكون هناك معايير لاختيار المعلمين وتقييمهم حتى نضمن أنَّ القائم بعملية التدريس مؤهّل لها. وجاء في المرتبة الثالثة أربعة موضوعات بالتساوي هي "تقييم الاختبارات المصممة وفق مستويات الأطر المرجعية العالمية" و"معايير تقييم معلمي اللغة العربية" و"برامج إعداد المعلم في ضوء المستجدات العالمية والعلمية "و"معايير جودة معلم اللغة العربية".

ويقترح البحث عمل حلقات نقاش حول هذه المجالات وما يتفرَّع عنها من موضوعاتٍ جديرة بالبحث والدراسة، كما يقترح دراسة موضوع الأولويَّات البحثية اعتمادا على أساليب أخرى لتحديد الفجوات البحثية في المجال، يُضاف إلى ذلك عقد لقاءات محلية تُراعي خصوصية كلِّ مجتمعٍ والذي قد تختلف أولوياته فيأخذ من هذه القائمة ما يناسبه ويضيف عليها ما لم تشمله.

المصادر

أبو حمرة، مهي فهد. (٢٠٢١). "تحديات البحث العلمي في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقتها باتجاهات الطلبة الباحثين نحو إجرائه"، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٩* (١) ١٥٨-١٨٩ استرجاع من https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep/vol19/iss1/5

بدوي، السعيد محمد. (١٩٨٠). أولويات البحث في ميدان تعليم العربية لغير العرب [بحث] . في الشلقاني، عبد الحميد (محرر). السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها. ج ٣(٢١-٣٥). جامعة الرياض

حليبة، مسعد محمد، وعلي، إيهاب السيد. (٢٠٢١). تصور مقترح لبرامج الدراسات العليا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء بعض البرامج العربية والأجنبية. *مجلة كلية التربية فى العلوم التربوية،٤٥* (١)،١٨٩-٢٦٨ استرجاع من jfees.journals.ekb.eg/article_185234.html

عبد الحليم، أحمد المهدي. (١٩٨٥). البحث التربوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها [بحث] ، *وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها* ، ج٣(١٠٩-١٤٧). مكتب التربية العربي لدول الخليج

References

Abdul Halim, A. A. (1985). Educational research in teaching Arabic to non-native speakers [Paper]. *Seminars Proceeding for teaching Arabic to non-native speakers*, V3(pp109-147). Arab Bureau of Education for the Gulf States

Abu Hamrah, M. (2021). The challenges of scientific research in the field of teaching Arabic to non-native speakers and its relationship to the attitudes of student researchers towards conducting it," *Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology*: Vol. 19: Iss. 1, Article 5. Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep/vol19/iss1/5

Badawi, S. (1980). Research priorities in the field of teaching Arabic to non-Arabs [Paper]. In A. Al-Salakany (Ed.), *Proceeding of First global symposium for teaching Arabic to non-native speakers*. V3(pp21-35). Riyadh University Foreign Service Institute.(n.d). Foreign Language Training. Retrieved 20.10.2022 from https://www.state.gov/foreign-language-training/

Glisan, E. (2010). Establishing research priorities for language education. Foreign Language Annals, 43(1), 1.

Haliba, M & Ali, I. (2021). A perspective proposal for postgraduate programs for teaching Arabic to non-native speakers in the light of some Arabic and foreign programs. Journal of the College of Education in Educational Sciences, 45(1), pp189-268 Available at: https://jfees.journals.ekb.eg/article_185234.html

Miles, D. A. (2017, August). A taxonomy of research gaps: Identifying and defining the seven research gaps. In *Doctoral Student Workshop: Finding Research Gaps-Research Methods and Strategies, Dallas, Texas* (pp. 1-15).