الفصل الرابع

النتائج والمناقشة

أ. نتائج البحث

١. واقع تعليم اللغة العربية في مؤسسة غورنيا ماوتشاث

يتناول هذا الجزء عرضَ النتائج المتعلقة بواقع تعليم اللغة العربية في مؤسسة غورنيا ماوتشا، مستندًا إلى تحليل البيانات التي جُمعت بأدوات ثلاث: المقابلة، والملاحظة، والوثائق. وقد اعتمد الباحث في تحليله على نظرية عوامل التعليم، التي ترى أن نجاح العملية التعليمية رهينٌ بتكامل عناصر متعددة ومترابطة تعمل معًا نحو تحقيق الأهداف التعليمية.

وتتمثل هذه العوامل في هذا البحث بخمسة محاور: المعلم، والمتعلم، والمحتوى التعليمي، والبيئة التعليمية، والتقويم. (منور، ٢٠١٩) فالمعلم هو الموجِّه الذي يُنظِّم مسار التعلم ويديره، والمتعلم هو محور العملية التعليمية وغايتها الأساسية. أما المحتوى فيضم المعارف والمهارات اللغوية المقدَّمة للطلاب، فيما تُشير البيئة التعليمية إلى منظومة الظروف والعوامل المحيطة بعملية التعليم داخل الصف وخارجه. وأما التقويم فيُعنى بقياس مدى بلوغ الأهداف التعليمية ومتابعة مستوى تقدم الطلاب في اكتساب اللغة العربية.

وانطلاقًا من هذه النظرية، أجرى الباحث تحليلًا شاملًا لواقع تعليم اللغة العربية في مؤسسة غورنيا ماوتشا من خلال دراسة هذه المحاور الخمسة، معتمدًا على ما أسفرت عنه المقابلات والملاحظات الميدانية والوثائق التي جُمعت خلال فترة البحث.

١. المعلم

يحتل المعلم مكانةً محوريةً في منظومة التعليم؛ إذ تقع على عاتقه مسؤولية تخطيط العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها، فضلًا عن توجيه المتعلمين ومساعدتهم على بلوغ أهدافهم. ومن ثَمّ،

فإن نجاح تعليم اللغة العربية أو إخفاقه يرتبط إلى حدٍّ بعيد بكفاءة المعلم ومستواه العلمي والتربوي، وبقدرته على انتقاء الأساليب والوسائل التعليمية الملائمة.

وقد كشفت نتائج البحث أن تعليم اللغة العربية في مؤسسة غورنيا ماوتشا يعتمد على نخبة من المعلمين ذوي الخلفيات العلمية المتنوعة في اللغة العربية والدراسات الإسلامية. وتُظهر البيانات المستقاة من المقابلات أن هؤلاء المعلمين تلقوا تكوينهم الأكاديمي في مؤسسات علمية مختلفة، مما أسهم في تنويع تجاربهم ورؤاهم التعليمية وأساليبهم التدريسية. ومن اللافت أن أحدهم نهل من معين جامعة الأزهر الشريف، في حين تخرّج الآخران من المؤسسات الإسلامية داخل البوسنة والهرسك. ويرى الباحث أن هذا التنوع في الخلفيات يُعدّ رصيدًا إيجابيًا حقيقيًا، إذ يُتيح الاستثمار في تجارب تعليمية متعددة تُثري العملية التعليمية وتُغنيها.

وعلى صعيد التخطيط، كشفت نتائج البحث أن المعلمين يُدركون أهميته ويحرصون على إعداد دروسهم مسبقًا؛ إذ يُحدِّدون الأهداف التعليمية قبل الشروع في التنفيذ، ويختارون الأنشطة الملائمة لمستويات طلابهم. ويُسهم هذا التخطيط في ضبط مسار التعليم وتنظيمه، ويكفل التدرج في تقديم المادة وترابط الدروس بعضها ببعض. والتخطيط الرصين للدروس في نظر الباحث مؤشرٌ دالٌّ على جدية المعلمين والتزامهم بتحقيق نتائج تعليمية أفضل.

ومن أبرز ما توصّل إليه البحث أن المعلمين لا يُكرِّسون أسلوبًا تدريسيًا واحدًا، بل يوظِّفون طيفًا من الأساليب المتنوعة وفق طبيعة المادة واحتياجات طلابهم، تشمل: الشرح المباشر، والحوار والمناقشة، والترجمة، والتدريبات التطبيقية، وقراءة النصوص العربية. ويُسهم هذا التنوع في تعزيز انخراط الطلاب في الدروس، والتخفيف من وطأة الرتابة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين على مستويات متباينة.

كما رصدت الملاحظات الميدانية أن المعلمين لا يكتفون بإلقاء المعلومات، بل يحرصون على إشراك الطلاب في العملية التعليمية؛ إذ يُشجِّعونهم على الإجابة والمشاركة في النقاش وقراءة النصوص أمام زملائهم. وهذا الأسلوب يُرسِّخ الثقة بالنفس لدى المتعلمين ويُحفِّزهم على توظيف اللغة توظيفًا فاعلًا داخل الصف.

وعلى صعيد الوسائل، تبيَّن أن المعلمين يستثمرون أدوات تعليمية متعددة، منها: الكتب المدرسية، والسبورة، والعروض التعليمية، والمقاطع الصوتية، ومقاطع الفيديو التعليمية، وبعض التطبيقات الإلكترونية. ويعكس ذلك وعيهم بأهمية التكنولوجيا في تيسير تعليم اللغة العربية، خاصةً أنها تُساعد على إيضاح المفردات والتراكيب أمام متعلمين يتعاملون مع العربية بوصفها لغةً أجنبية.

وفيما يخص المراجع التعليمية المعتمدة، تبيَّن من الوثائق أن المعلمين يستندون إلى مصادر معروفة في هذا الحقل، أبرزها: سلسلة "العربية بين يديك" بأجزائها المختلفة، وكتاب "النحو التعليمي"، و"شرح الآجرومية"، إضافةً إلى مواد تكميلية يُكيّفها المعلمون وفق مستويات الطلاب. ويرى الباحث أن هذه المراجع مناسبة لأغراض التعليم، لأنها تجمع بين تنمية المهارات اللغوية وتأصيل الجانب النحوي بطريقة منظمة ومتدرجة.

وتتخطى مهمة المعلم حدود نقل المعرفة لتمتد إلى توجيه الطلاب وتحفيزهم؛ إذ يسعى المعلمون إلى تشجيع الطلاب على الاستمرار في تعلم اللغة العربية وربطها بأهدافهم الدينية والعلمية، مما يُعزِّز الدافعية ويُنمِّي الاهتمام باللغة في نفوسهم.

ويخلص الباحث إلى أن المعلمين في مؤسسة غورنيا ماوتشا يضطلعون بدور محوري في استمرارية تعليم اللغة العربية وتطويره، من خلال ما يبذلونه من جهد في التخطيط وانتقاء الأساليب وتوظيف الوسائل ومتابعة تقدم طلابهم. وتُجمع نتائج البحث على أنهم يمتلكون مستوىً جيدًا من التأهيل العلمي والتجربة التعليمية. وعليه، يُمثِّل عنصر المعلم جانبًا إيجابيًا في المشهد التعليمي بالمؤسسة، وإن ظلت ثمة تحديات تتصل بالبيئة وبالإمكانات المتاحة.

٢. المتعلم

المتعلم هو محور العملية التعليمية وقطبها الأساسي، وكل ما يُخطَّط ويُنفَّذ إنما يستهدفه في نهاية المطاف؛ لتلبية احتياجاته وتنمية قدراته. ومن ثَمّ، فإن نجاح تعليم اللغة العربية لا يتوقف على المعلم والمحتوى وحدهما، بل يتأثر تأثرًا بالغًا بخصائص المتعلم ودوافعه واستعداده للتعلم ومدى انخراطه في الأنشطة التعليمية. لذلك، تُمثِّل دراسة واقع المتعلمين ركيزةً جوهريةً في فهم واقع تعليم اللغة العربية بالمؤسسة.

وقد أظهرت نتائج البحث أن الطلاب الدارسين للغة العربية في مؤسسة غورنيا ماوتشا تتراوح أعمارهم بين ستة عشر عامًا وستة وعشرين عامًا، مما يكشف عن تنوع ملحوظ في الفئات العمرية. ويستتبع هذا التنوع حتمًا تفاوتًا في مستويات النضج العقلي وسرعة الاستيعاب والخبرات السابقة. ويرى الباحث أن هذا الواقع يفرض على المعلمين ضرورة مراعاة الاحتياجات المختلفة، وتنويع الأساليب التعليمية بما يُمكِّن جميع المتعلمين من الاستفادة الفعلية من الدروس.

وعلى صعيد الدافعية، بيَّنت المقابلات أن الغالبية العظمى من الطلاب يُقبلون على تعلم اللغة العربية بدافع ديني وعلمي راسخ؛ فكثيرٌ منهم يتطلعون إلى فهم القرآن الكريم والحديث النبوي

والمؤلفات الإسلامية من مصادرها الأصيلة، في حين يسعى بعضهم إلى تطوير كفاءتهم اللغوية بهدف متابعة الدراسة في مؤسسات إسلامية متخصصة أو التواصل باللغة مستقبلًا. وهذا النوع من الدافعية يُمثِّل رافدًا إيجابيًا قويًا، إذ إن الدافع الداخلي يُغذِّي إرادة المتعلم ويُعينه على الاستمرار.

كما كشف التحليل أن الطلاب يُدركون عمليًا أهمية اللغة العربية في مسارهم الديني والعلمي، وهو ما يتجلى في حضورهم المنتظم ومشاركتهم الفاعلة في الأنشطة التعليمية. ويرى الباحث أن ارتباط العربية بالقرآن الكريم والعلوم الإسلامية يمنحها مكانةً خاصةً في وجدان الطلاب، تجعل تعلّمها هدفًا ذا قيمة لا مجرد مادة دراسية.

بيد أن النتائج تُشير أيضًا إلى وجود فجوة واضحة بين الطلاب على صعيد القدرة اللغوية؛ فبعضهم يُظهر مهارة أعلى في القراءة وفهم النصوص واستخدام المفردات، بينما يحتاج آخرون إلى وقت أطول لاستيعاب الأسس اللغوية. وهذا أمرٌ متوقع في بيئات تعليمية تجمع متعلمين من أعمار وخلفيات متباينة.

وعلى صعيد التحديات التي يواجهها المتعلمون، أشارت المقابلات إلى صعوبات متكررة تشمل: حفظ المفردات الجديدة، وفهم القواعد النحوية، واستخدام العربية في المحادثة. وتكرار هذه الملاحظات عند شريحة واسعة من الطلاب يُشير إلى أنها ظاهرة نسبية، لا حالات استثنائية. ويرى الباحث أن طبيعة العربية بوصفها لغةً أجنبية تُفضي طبيعيًا إلى هذه الصعوبات، لا سيما في المراحل الأولى من التعلم.

ويُضاف إلى ذلك أن قلة ممارسة اللغة خارج الصف تُمثِّل عقبةً حقيقية؛ فمعظم الطلاب يستخدمون لغتهم الأم في حياتهم اليومية، فتظل العربية حكرًا على أوقات الدراسة. ومما لا شك فيه أن هذا القيد يُضعف نمو مهارتَي الكلام والاستماع، اللتين تستلزمان تفاعلًا حيًا ومستمرًا مع اللغة.

وفيما يخص الجانب النفسي، رصدت نتائج البحث أن عددًا من الطلاب يعانون من التردد والخشية من الوقوع في الخطأ أثناء التحدث بالعربية، وهو ما يُقلِّص مشاركتهم الصفية ويحدّ من توظيفهم الفعلي للغة. ومن ثَمّ، فإن توفير بيئة تعليمية آمنة نفسيًا وداعمة يُعدّ شرطًا ضروريًا لمساعدة الطلاب على تجاوز هذا الحاجز.

وعلى صعيد الأنشطة الصفية، رصدت الملاحظة الميدانية تفاوتًا في مستوى المشاركة؛ فبعض الطلاب يُبدون تفاعلًا ملحوظًا، بينما يُؤثر آخرون الإنصات والمتابعة على المشاركة المباشرة.

ويُعزو الباحث هذه الفروق إلى جملة من العوامل، أبرزها: مستوى الكفاءة اللغوية، والثقة بالنفس، والخبرات التعليمية السابقة.

وتُشير نتائج الملاحظة كذلك إلى أن الطلاب يستجيبون بصورة إيجابية للأساليب التفاعلية القائمة على الحوار والمناقشة والتدريبات التطبيقية؛ فحين يُشرَكون فعليًا في التعلم، يزداد انخراطهم وتتحسن قدرتهم على استيعاب المفاهيم اللغوية الجديدة. وهذا يُرسِّخ أهمية الأساليب التعليمية النشطة التي تجعل من الطالب فاعلًا لا متلقيًا.

وخلاصة القول، يتضح أن الطلاب يمتلكون دافعية واضحة تجاه تعلم اللغة العربية، ويُبدون اهتمامًا حقيقيًا بالاستفادة من الدروس والأنشطة. غير أنهم يواجهون تحديات موضوعية تتعلق بالمفردات والقواعد وشحّ الممارسة خارج الصف. ويرى الباحث أن معالجة هذه التحديات عبر تطوير البيئة التعليمية وتوسيع فرص الممارسة كفيلةٌ بتحسين مستوى الطلاب ورفع كفاءتهم اللغوية.

٣. المحتوى التعليمي

يُشكِّل المحتوى التعليمي ركيزةً أساسية في العملية التعليمية، كونه يحمل المادة العلمية التي تُقدَّم للمتعلمين لتحقيق الأهداف التعليمية. ويتضمن المحتوى في سياق تعليم اللغة العربية: المعارف اللغوية والمهارات من مفردات وتراكيب وقواعد، وصولًا إلى مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. لذلك، فإن جودة هذا المحتوى ومدى ملاءمته لاحتياجات الطلاب تنعكسان مباشرةً على مسار التعليم ومخرجاته.

وقد بيَّنت نتائج البحث أن تعليم اللغة العربية في مؤسسة غورنيا ماوتشا يعتمد على مجموعة من الكتب والمراجع التعليمية المستخدمة بانتظام. وأبرز هذه المراجع: سلسلة "العربية بين يديك" بأجزائها المختلفة، وكتاب "النحو التعليمي"، وكتاب "شرح الآجرومية"، إلى جانب مواد تكميلية يختارها المعلمون وفق أهداف الدرس ومستويات طلابهم. ويُشير ذلك إلى سعيٍ واضح لتوفير مصادر تعليمية متنوعة تُسهم في تنمية المهارات اللغوية المختلفة.

ومن خلال تحليل الوثائق التعليمية، تبيَّن أن سلسلة "العربية بين يديك" تحتل مكانةً محوريةً بين المصادر المستخدمة. ويرى الباحث أن اختيارها مُبرَّرٌ، لما تتضمنه من تدريبات لغوية متنوعة ومواقف تواصلية تُعين على التعلم المتدرج. كما أن تركيزها على المهارات اللغوية الأربع يُسهم في بناء كفاءة لغوية أكثر شمولًا وتوازنًا.

والمحتوى التعليمي في هذا السياق لا يقتصر على تنمية مهارات التواصل، بل يمتد ليشمل الجوانب النحوية والصرفية التي تُمكِّن الطلاب من فهم بنية اللغة العربية وأسسها. ويُجسِّد اعتماد كتب متخصصة في النحو هذا التوجه، الذي يعكس اهتمام القائمين على التعليم بتزويد الطلاب بأساس لغوي متين.

وعلى مستوى التطبيق، بيَّنت المقابلات أن المعلمين يسعون إلى تحقيق التوازن بين النظري والعملي؛ فلا يقتصر التعليم على شرح القواعد والمفاهيم، بل يتضمن تدريبات وأنشطة تُمكِّن الطلاب من تطبيق ما تعلموه. وهذا أمرٌ جوهري، لأن الكفاءة اللغوية لا تتحقق بالمعرفة النظرية وحدها، بل تستدعي الممارسة المستمرة في سياقات متنوعة.

كما أظهرت النتائج أن المحتوى يُقدَّم وفق مبدأ التدرج من البسيط إلى المركَّب؛ إذ تبدأ العملية بالمفردات والتراكيب الأساسية قبل الانتقال إلى موضوعات أعمق. ويُسهم هذا التدرج في تذليل عقبات التعلم وتيسيره، لا سيما في المراحل الأولى. ويُعدّ التدرج في عرض المحتوى من الركائز التي تكفل نجاح العملية التعليمية.

وقد لاحظت الملاحظة الميدانية أن المعلمين يحرصون على ربط المحتوى بأمثلة وتطبيقات عملية أثناء الشرح؛ إذ يستعينون بنصوص وحوارات وتمارين لتوضيح المفاهيم، مما يجعل المحتوى أكثر وضوحًا ويُعزِّز قدرة الطلاب على استيعاب المعلومات الجديدة وتوظيفها.

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن المحتوى مرتبط بصورة وثيقة بالأهداف الدينية والعلمية للطلاب؛ فكثير من الموضوعات والأنشطة تصبّ في فهم النصوص الإسلامية والقرآن الكريم، مما يمنح اللغة قيمةً مضافةً في نظر الطلاب ويُقوِّي دوافعهم نحو التحصيل.

ورغم الجوانب الإيجابية، تُشير النتائج إلى أن بعض الطلاب ما زالوا يُعانون من صعوبات في استيعاب بعض الموضوعات النحوية وحفظ المفردات الجديدة. ويرى الباحث أن ذلك لا يعكس قصورًا في المحتوى بقدر ما يعكس طبيعة اللغة العربية ذاتها، وبُعدها عن اللغة الأم للطلاب، إضافةً إلى الحاجة إلى مزيد من التدريب المستمر خارج الفصل.

وفي المحصلة، يتسم المحتوى التعليمي المعتمد في مؤسسة غورنيا ماوتشا بالتنوع والتدرج والارتباط بأهداف الطلاب الدينية والعلمية، ويُسهم في تنمية المهارات اللغوية المختلفة. ويرى الباحث أن هذا المحتوى يُمثِّل جانبًا إيجابيًا في المنظومة التعليمية بالمؤسسة، مع الحاجة إلى الاستمرار في تطوير الأنشطة التطبيقية وتوسيع فرص الممارسة الفعلية للغة.

٤. البيئة التعليمية

تحتل البيئة التعليمية مكانةً بالغة الأهمية في منظومة التعليم، كونها الإطار الذي تجري فيه الأنشطة التعليمية كافةً. وتُحيط هذه البيئة بالمتعلم من كل جانب، سواء داخل الصف أو خارجه، وتشمل: طبيعة المؤسسة التعليمية، وطريقة تعاطي المعلمين مع الطلاب، والأنشطة التعليمية، والنسيج الاجتماعي والثقافي المحيط بعملية التعلم. ودراسة هذه البيئة تُمكِّن الباحث من فهم العوامل التي تدعم تعليم اللغة العربية أو تُعيق تقدمه.

وتتميز البيئة التعليمية في مؤسسة غورنيا ماوتشا بطابع خاص يُميِّزها عن كثير من البيئات الأخرى، وذلك بفعل الهوية الإسلامية الراسخة للمجتمع المحلي وانشغال شريحة واسعة من أبنائه بالعلوم الإسلامية وتعليم القرآن الكريم. ويرى الباحث أن هذا الواقع يوفر أرضًا خصبة لتعليم اللغة العربية، إذ ترتبط هذه اللغة ارتباطًا عضويًا بالنصوص الإسلامية التي يحرص المجتمع على تعلمها وفهمها.

وعلى مستوى المقابلات، تبيَّن أن كثيرًا من الطلاب لا يرون في العربية مجرد مادة دراسية، بل وسيلةً لفهم القرآن الكريم والحديث النبوي والمؤلفات الإسلامية. هذا التصور يمنح اللغة بُعدًا معنويًا وقيمةً دينيةً تجعل الطلاب أكثر التزامًا بتعلمها.

وأظهرت نتائج البحث أن العلاقة بين المعلمين والطلاب تتسم عمومًا بالتعاون والاحترام المتبادل، مما يُهيِّئ جوًا تعليميًا مناسبًا للتفاعل وتبادل الآراء. وقد رصدت الملاحظة المباشرة أن الدروس تُعقد في بيئة تتسم بالهدوء والانضباط، مما يُعين الطلاب على التركيز، كما تبيَّن أن المعلمين يُنظِّمون الأنشطة بطريقة تُتيح المشاركة وتُشجِّع على طرح الأسئلة والنقاش.

وعلى صعيد البيئة الداخلية، تُوفِّر المؤسسة التعليمية دعمًا جيدًا من خلال الكتب والوسائل والأنشطة الصفية. غير أن البيئة اللغوية خارج الصف لا تزال محدودة؛ إذ يعتمد الطلاب في تواصلهم اليومي على لغتهم الأم اعتمادًا شبه كلي، مما يُقلِّص فرص ممارسة اللغة العربية في الحياة الفعلية.

وهذا يُمثِّل أحد أبرز التحديات المرتبطة بالبيئة التعليمية؛ فاللغة بطبيعتها تحتاج إلى ممارسة دائمة حتى يستطيع المتعلم توظيفها بشكل طبيعي وسليم. وحين تنحصر ممارسة العربية في أوقات الدرس وحدها، تضيق إمكانات تطوير مهاراتَي الكلام والاستماع تضييقًا ملحوظًا.

وقد أفصح عدد من الطلاب في المقابلات عن إدراكهم لهذه الإشكالية، مُشيرين إلى أن قلة الاستخدام اليومي للغة تُبطِّئ مسيرتهم في التعلم وتجعل الحفاظ على المفردات والتراكيب أمرًا

عسيرًا. وهذه الملاحظة تتسق مع المبادئ التربوية التي تُؤَكِّد أن التفاعل المستمر مع اللغة شرطٌ أساسي لاكتساب الكفاءة اللغوية.

ومن الجوانب الإيجابية في البيئة وجود اهتمام مجتمعي بالعربية مرتبط بالبُعد الديني، مما يوفر دافعًا إضافيًا للطلاب ويُيسِّر قبول الأنشطة التعليمية المرتبطة بها. كما يرى الباحث أن الإمكانات الكامنة في هذه البيئة أكبر مما هو مستثمَر؛ إذ يمكن تفعيلها عبر تنظيم أنشطة لغوية إضافية، وتشجيع الطلاب على استخدام العربية في بعض مواقف حياتهم اليومية، وإقامة مسابقات لغوية تُعزِّز الاحتكاك باللغة خارج الإطار التقليدي للدرس.

وخلاصة القول، تجمع البيئة التعليمية في مؤسسة غورنيا ماوتشا بين جوانب إيجابية وأخرى تستوجب مزيدًا من التطوير. فمن جهة، تتوفر بيئة اجتماعية مُقدِّرة للعربية ومرتبطة بها دينيًا وثقافيًا، وعلاقات إيجابية بين المعلمين والطلاب، ومناخ تعليمي ملائم داخل الصف. ومن جهة أخرى، لا تزال فرص استخدام العربية خارج الصف شحيحة، وهو ما يظل أبرز التحديات التي ينبغي الاشتغال عليها لتحسين مستوى الممارسة اللغوية.

٥. التقويم

لا يُعدّ التقويم أداةً لإصدار الأحكام على الطلاب فحسب، بل هو في جوهره عمليةٌ مستمرة تستهدف قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية ورصد مستوى التقدم، لتُتيح للمعلمين اتخاذ قرارات مُحكَمة تُحسِّن العملية التعليمية وترفع جودتها. وتكمن قيمة التقويم الحقيقية في كونه أداةً لتطوير التعلم لا مجرد وسيلة للقياس والتصنيف.

وقد أظهرت نتائج البحث أن المعلمين في مؤسسة غورنيا ماوتشا يعتمدون أساليب تقويمية متعددة لمتابعة مستوى الطلاب، منها: الملاحظة المباشرة، والمشاركة الصفية، والواجبات المنزلية، والاختبارات الشفهية والكتابية. ويُسهم هذا التنوع في رسم صورة أكثر اتساعًا عن مستوى الطلاب الحقيقي ومسار تقدمهم في المهارات اللغوية المختلفة.

وعلى صعيد المقابلات، تبيَّن أن التقويم لا يقتصر على الاختبارات النهائية، بل يسري طوال العملية التعليمية؛ إذ يرصد المعلمون مشاركة الطلاب، ويُقيِّمون قدرتهم على الإجابة والتعبير والتواصل بالعربية. ويرى الباحث أن هذا النوع من التقويم التكويني يُمكِّن من اكتشاف الإشكاليات مبكرًا ومعالجتها قبل أن تتعمق.

ويحتل التقويم الشفهي مكانةً بارزةً في هذا السياق، إذ يتلاءم مع طبيعة اللغة العربية التي تستدعي تنمية مهارتيَ الاستماع والكلام إلى جانب المهارتين الأخريين. ومن ثَمّ، يحرص المعلمون على طرح الأسئلة الشفهية وتكليف الطلاب بقراءة النصوص والتعبير عن الأفكار، مما يُتيح قياس القدرة على استخدام اللغة في سياقات تواصلية حقيقية.

ورصدت الملاحظة الميدانية أن المعلمين يُقدِّمون تغذيةً راجعةً فور وقوع الأخطاء؛ إذ يتولون تصحيحها وشرح الصواب بصورة تُساعد الطلاب على استيعاب الخطأ وتجنب تكراره. وهذه التغذية الراجعة جزءٌ لا يتجزأ من التقويم التربوي الفاعل، لما تُحدثه من أثر مباشر في رقيّ الطلاب ونمو مستواهم.

أما الواجبات المنزلية فتُؤدي دورًا مزدوجًا: تعزيز ما جرى تعلّمه داخل الصف من جهة، وتوفير فرصة إضافية للممارسة خارجه من جهة أخرى. وتُتيح للمعلمين في الوقت ذاته قياس مستوى استيعاب الطلاب وقدرتهم على التطبيق المستقل.

وتُكمِّل الاختبارات الدورية هذه المنظومة التقويمية؛ إذ تُقيس مدى تحقق الأهداف بصورة أكثر تنظيمًا، وتُوفِّر بيانات يُستعان بها في ضبط الخطط التعليمية وتطوير أساليب التدريس. ويرى الباحث أن وجود هذه الاختبارات يدل على منهجية واعية في متابعة مسيرة الطلاب.

ومن الجوانب الإيجابية أن التقويم لا ينحصر في مهارة بعينها، بل يمتد ليشمل القراءة وفهم النصوص والمفردات والقواعد، مما يُتيح صورةً أوفى وأدق عن مستوى الطالب الحقيقي.

ويُلاحظ الباحث كذلك أن التقويم يؤدي وظيفةً تحفيزية لا يُستهان بها؛ فحين يُدرك الطالب أن أداءه مُتابَعٌ باستمرار، يزداد حرصه على المشاركة والاستعداد. ومع ذلك، ينبغي أن تُقرأ نتائج التقويم في ضوء السياق التعليمي المحيط بالطلاب لا على نحو مُجتزَأ، وأن يُنظر إليها بوصفها نقطة انطلاق نحو التحسين لا حكمًا نهائيًا.

وتكشف نتائج المقابلات والملاحظات والوثائق مجتمعةً أن منظومة التقويم في مؤسسة غورنيا ماوتشا تستند إلى أساليب متنوعة تستجيب للجوانب الشفهية والتحريرية معًا، وتعكس وعيًا بضرورة المتابعة الشاملة. ويرى الباحث أن التقويم يُمثِّل عنصرًا داعمًا فاعلًا في منظومة تعليم اللغة العربية، مع الحاجة إلى الاستمرار في تطويره بما يُواكب تطور احتياجات المتعلمين وأهداف التعليم.

٢. التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في مؤسسة غورنيا ماوتشا س

تواجه عملية تعليم اللغة العربية في أي بيئة جملةً من التحديات التي تتشكّل وفق طبيعة المتعلمين والمعلمين والبيئة التعليمية والإمكانات المتاحة. وقد أسفرت بيانات البحث المستقاة من المقابلات والملاحظات والوثائق عن مجموعتين من التحديات في مؤسسة غورنيا ماوتشا: تحديات داخلية مرتبطة بالمتعلمين أنفسهم، وتحديات خارجية مرتبطة بالبيئة والظروف المحيطة بالعملية التعليمية.

١. التحديات الداخلية

تنبثق التحديات الداخلية من خصائص المتعلمين وما يرتبط بهم من عوامل تؤثر في مسيرتهم نحو اكتساب اللغة العربية ومهاراتها المختلفة. وقد رصدت نتائج البحث عددًا من هذه التحديات التي تتكرر عند شريحة ملحوظة من الطلاب.

ولعل أبرز هذه التحديات صعوبةُ اكتساب المفردات والاحتفاظ بها؛ إذ يُعاني عدد من الطلاب من عجز عن استحضار المفردات الجديدة وتوظيفها بصورة صحيحة بعد تعلمها. ويرى الباحث أن هذه الإشكالية شائعة في تعلم اللغات الأجنبية عمومًا؛ فاكتساب المفردات يستلزم التعرض المستمر للغة واستخدامها في سياقات متنوعة، وحين تظل ممارسة اللغة حكرًا على أوقات الدراسة، يغدو تثبيت المفردات الجديدة في الذاكرة أمرًا عسيرًا.

وإلى جانب ذلك، تُمثِّل القواعد النحوية تحديًا يُقرّ به كثير من الطلاب. فعلى الرغم من أهميتها القصوى في فهم العربية واستخدامها السليم، يجد بعض المتعلمين عقبةً في استيعاب المفاهيم النحوية وتطبيقها أثناء القراءة أو الكتابة أو المحادثة. ويعود ذلك إلى تعقيد البنية النحوية للغة العربية وبُعدها عن اللغة الأم للطلاب، مما يستدعي وقتًا أطول وجهدًا أكبر للإتقان.

ومن التحديات الداخلية البارزة أيضًا ضعف مهارة الكلام؛ فكثير من الطلاب قادرون على فهم عدد من المفردات والقواعد، لكن الاستخدام الشفهي للغة يظل عقبةً أمامهم. ويُعزو الباحث ذلك إلى جملة من العوامل المتشابكة: قلة الممارسة، والخشية من الوقوع في الخطأ، وانعدام التواصل اليومي الطبيعي بالعربية خارج الفصل.

ويرتبط بذلك تحدٍّ نفسي واضح يتجلى في تردد بعض الطلاب وخجلهم أثناء الأنشطة الشفهية داخل الصف. وهذا التردد ينعكس سلبًا على مستوى مشاركتهم وتطور مهارة الكلام لديهم. ويرى الباحث أن تعزيز الجانب النفسي وتشجيع الطلاب على المشاركة دون خشية الخطأ كفيلان بتجاوز هذه العقبة تدريجيًا.

ويُضاف إلى ما سبق تفاوتُ مستويات الطلاب التعليمية، وهو تحدٍّ هيكلي يُصعِّب على المعلم اعتماد نهج تعليمي موحد. فبعض الطلاب يستوعبون المادة بسرعة ويسر، بينما يحتاج آخرون إلى وقت أطول وإلى دعم إضافي. ويرى الباحث أن اختلاف الأعمار والخلفيات التعليمية السابقة يُسهم في تغذية هذا التفاوت، مما يفرض على المعلمين بذل جهد إضافي للموازنة بين احتياجات الطلاب المتباينة.

٢. التحديات الخارجية

إلى جانب التحديات الداخلية، رصدت نتائج البحث جملةً من التحديات الخارجية المرتبطة بالبيئة التعليمية والظروف المحيطة بعملية تعليم اللغة العربية في مؤسسة غورنيا ماوتشا.

ولعل أكبر هذه التحديات أثرًا ضعفُ البيئة اللغوية العربية خارج الصف؛ إذ يعتمد الطلاب في تواصلهم اليومي على لغتهم الأم اعتمادًا شبه كلي، فتبقى العربية محصورةً في أوقات الدرس والأنشطة التعليمية المرتبطة به. وهذا الانحسار يُقلِّص الانكشاف على اللغة ويُبطِّئ الاكتساب؛ لأن تعلم اللغة يتطلب ممارسةً مستمرة واحتكاكًا متكررًا بها في سياقات حياتية متنوعة.

ويُضاف إلى ذلك محدوديةُ الوقت المخصص لتعليم اللغة العربية؛ إذ تستوجب العربية ساعات كافية لتدريس المفردات والقواعد والتدريبات المتنوعة مع الحفاظ على التوازن بين المهارات الأربع. وحين تكون ساعات التعليم محدودة، يصعب تغطية جميع الجوانب بالعمق المطلوب.

كما تكشف نتائج البحث عن حاجة ماسة إلى تنويع الأنشطة اللغوية خارج إطار الحصة التقليدية؛ فالاقتصار على الدروس الصفية وحدها قد لا يكفي لتحقيق تقدم سريع، خاصةً في البيئات غير الناطقة بالعربية. ومن ثَمّ، فإن تنظيم أنشطة لغوية ومسابقات وبرامج تطبيقية يُشكِّل ضرورةً لا ترفًا.

وعلى صعيد التقنية، يكشف البحث عن الحاجة إلى استثمار أوسع للوسائل التعليمية الحديثة؛ فالتطور المتسارع في التكنولوجيا يُتيح فرصًا غير مسبوقة عبر التطبيقات والمنصات الرقمية والمواد التفاعلية، يمكن توظيفها لدعم تعليم اللغة العربية وتعزيز دافعية الطلاب.

ويرى الباحث أن غياب التواصل المباشر والمنتظم مع الناطقين بالعربية يُشكِّل تحديًا إضافيًا؛ إذ يُسرّع هذا التواصل اكتساب النطق الصحيح والمفردات والتراكيب بصورة طبيعية، وفي غيابه يبقى الطلاب رهينَي ما يتلقونه داخل الصف فحسب.

وخلاصة القول، يتضح من تحليل النتائج أن التحديات الخارجية لا تنبع من ضعف الرغبة في تعلم العربية، بل هي في معظمها وليدة الظروف البيئية والتعليمية المحيطة. لذلك، فإن التغلب عليها يتطلب جهودًا مشتركة من المعلمين والطلاب والمؤسسة التعليمية والمجتمع المحلي، لتوفير بيئة أكثر احتضانًا للغة العربية وتشجيعًا على ممارستها.

٣. الفرص المتاحة لتطوير تعليم اللغة العربية في مؤسسة غورنيا ماوتشا

على الرغم من التحديات التي تعترض مسيرة تعليم اللغة العربية في مؤسسة غورنيا ماوتشا، كشفت نتائج البحث عن جملة من الفرص والعوامل الإيجابية القابلة للاستثمار في تطوير العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها. وتكمن أهمية دراسة هذه الفرص في أنها تُحدِّد نقاط القوة التي يمكن البناء عليها لتعزيز تعليم اللغة العربية في المستقبل.

١. الدافعية الدينية لدى الطلاب

تُعدّ الدافعية من أهم العوامل المحرِّكة لنجاح التعلم. وقد أظهرت نتائج البحث أن معظم الطلاب يُقبلون على تعلم العربية بدافع ديني راسخ؛ إذ يسعون إلى فهم القرآن الكريم والحديث النبوي والكتب الإسلامية من منابعها الأصلية، وتعميق معرفتهم بالعلوم الشرعية عبر لغة مصادرها الأولى.

ويرى الباحث أن هذا الدافع يُمثِّل فرصةً ثمينة؛ لأن الدافعية الداخلية تدفع المتعلم إلى مزيد من الجهد والمثابرة والانخراط في الأنشطة التعليمية. كما أن ارتباط العربية بالهوية الدينية يمنحها ثقلًا استثنائيًا يجعل تعلّمها هدفًا ذا معنى حقيقي في وجدان الطلاب، ويُغذِّي الاستمرارية في التعلم ويُعين على تجاوز الصعوبات.

٢. اهتمام المجتمع باللغة العربية

تُشير نتائج البحث إلى أن المجتمع في مؤسسة غورنيا ماوتشا ينظر إلى اللغة العربية نظرةً إيجابية، ويربطها بالهوية الإسلامية والتراث الديني. ويُولِّد هذا الاهتمام بيئةً اجتماعية داعمة لتعلم العربية، وهو ما لا يتوفر في كثير من البيئات الأخرى.

ويرى الباحث أن الدعم المجتمعي يُشكِّل رافدًا جوهريًا لتطوير التعليم؛ لأن نجاح العملية التعليمية لا يقتصر على المدرسة والمعلمين، بل يحتاج إلى محيط اجتماعي يُشجِّع التعلم ويحتضن

المتعلمين. وحين يشعر الطالب بأن أسرته ومجتمعه يُقدِّران العربية ويحثانه على تعلمها، تتضاعف دافعيته وينفتح على التعليم بشكل أعمق. ويمكن استثمار هذا الاهتمام في تنظيم برامج وأنشطة مجتمعية تُعزِّز حضور اللغة في الحياة اليومية.

٣. وجود معلمين مؤهلين

كشفت نتائج البحث أن المعلمين القائمين على تعليم اللغة العربية في المؤسسة يمتلكون خلفيات علمية مناسبة وتجارب متنوعة في حقل اللغة العربية والدراسات الإسلامية. وقد أسهمت دراسة أحدهم في جامعة الأزهر الشريف في إثراء الكفاءة العلمية للفريق التعليمي، فيما أضاف تكوين الآخرين في المؤسسات الإسلامية البوسنية بُعدًا محليًا ثريًا.

ويرى الباحث أن وجود معلمين مؤهلين يُمثِّل فرصةً كبرى لتطوير التعليم؛ فالمعلم العمود الفقري للعملية التعليمية، وكلما ارتفعت كفاءته العلمية والتربوية، اتسعت قدرته على اختيار الأساليب الملائمة وتحقيق الأهداف بفاعلية. ويُسهم تنوع خلفيات المعلمين في إثراء التبادل المعرفي والاستفادة من أساليب تدريسية متعددة.

٤. توفر المراجع والكتب التعليمية

كشفت نتائج الوثائق عن توفر مجموعة من الكتب والمراجع التعليمية المعتمدة، أبرزها: سلسلة "العربية بين يديك"، وكتاب "النحو التعليمي"، وكتاب "شرح الآجرومية"، إلى جانب مواد تعليمية داعمة أخرى. ويرى الباحث أن توفر هذه المراجع يُشكِّل فرصةً حقيقية؛ لأنها توفر محتوىً علميًا منظمًا يُعين المعلمين على تقديم المادة بصورة متدرجة ومتوازنة، وتُتيح للطلاب مصادر يمكن الرجوع إليها داخل الصف وخارجه. وكونها مراجع معروفة ومجرَّبة في حقل تعليم العربية لغير الناطقين بها يُضفي على قيمتها التعليمية بُعدًا إضافيًا.

٥. إمكانية الاستفادة من التكنولوجيا التعليمية

أظهرت نتائج البحث أن بعض المعلمين يستثمرون الوسائل الإلكترونية والتطبيقات التعليمية في تدريس اللغة العربية، وأن ثمة اهتمامًا بتوظيف مقاطع الفيديو والصوت والوسائط الرقمية لدعم التعليم. ويرى الباحث أن التطور التكنولوجي الراهن يفتح آفاقًا رحبة لتطوير تعليم اللغة العربية في المؤسسة؛ إذ يُمكن عبر التطبيقات والمنصات الرقمية والمواد التفاعلية توفير فرص تعلم وممارسة خارج

الصف، وتنويع مصادر التعليم وجعله أكثر جاذبية وديناميكية، مما يُسهم في معالجة إشكالية ضعف البيئة اللغوية.

٦. رغبة الطلاب في تطوير مهاراتهم اللغوية

كشفت نتائج البحث أن الطلاب لا تقتصر دوافعهم على الجانب الديني فحسب، بل يسعى عدد منهم إلى تطوير مهاراتهم اللغوية ومواصلة الدراسة في مؤسسات علمية أو التواصل بالعربية في المستقبل. وهذا التوجه مؤشرٌ إيجابي على وعي متنامٍ بأهمية اللغة في أبعادها العلمية والثقافية. ويرى الباحث أن هذه الرغبة فرصةٌ ثمينة يمكن استثمارها عبر تنويع البرامج والأنشطة التعليمية، وتشجيع الطلاب على الانخراط في دورات ومبادرات تُسرّع تطور مهاراتهم.

٧. إمكانية تطوير الأنشطة اللغوية

كشفت نتائج البحث عن إمكانات كبيرة لتطوير الأنشطة اللغوية داخل البيئة التعليمية، تشمل: حلقات المحادثة بالعربية، والمسابقات الثقافية، وبرامج الخطابة، والأنشطة الجماعية التي تُشجّع على استخدام اللغة بصورة عملية. ويرى الباحث أن مثل هذه الأنشطة كفيلةٌ بمعالجة جملة من التحديات التي تواجه الطلاب، لا سيما ما يتعلق بضعف مهارة الكلام وشحّ الممارسة اللغوية، فضلًا عن إسهامها في تعزيز الثقة بالنفس وتحفيز الطلاب على توظيف اللغة في سياقات أكثر واقعية.

خلاصة الفرص المتاحة

يتضح مما سبق أن تعليم اللغة العربية في مؤسسة غورنيا ماوتشا يمتلك رصيدًا إيجابيًا متعدد الأوجه يمكن استثماره لتطوير العملية التعليمية. وأبرز عناصر هذا الرصيد: الدافعية الدينية القوية لدى الطلاب، واحتضان المجتمع للغة العربية، وتوفر معلمين مؤهلين، والاعتماد على كتب تعليمية مناسبة، وإمكانية استثمار التكنولوجيا الحديثة، وامتلاك الطلاب لرغبة حقيقية في تطوير مهاراتهم.

ويرى الباحث أن التعامل مع هذه الفرص بمنهجية ومثابرة كفيلٌ بتجاوز كثير من العقبات القائمة، وبتحسين مستوى الطلاب وتطوير واقع تعليم اللغة العربية في المؤسسة بصورة أكثر فاعلية واستدامة.

ب. المناقشة

يرمي هذا القسم إلى مناقشة نتائج البحث المتعلقة بواقع تعليم اللغة العربية في مؤسسة غورنيا ماوتشا، في ضوء البيانات المستقاة من المقابلات والملاحظة والوثائق، وبالاستناد إلى الإطار النظري لعوامل العملية التعليمية: المعلم، والمتعلم، والمحتوى التعليمي، والبيئة التعليمية، والتقويم. ويسعى هذا القسم إلى تفسير النتائج وتحليلها وربطها بالدراسات التربوية ذات الصلة، بما يُتيح فهمًا أعمق لواقع التعليم والتحديات والفرص.

١. مناقشة واقع تعليم اللغة العربية

تُبيِّن النتائج أن عملية تعليم اللغة العربية في مؤسسة غورنيا ماوتشا تجري في إطار تعليمي منظم نسبيًا؛ إذ يتوفر معلمون ذوو خلفيات علمية متنوعة، ومحتوى يعتمد على مصادر معروفة في حقل تعليم العربية للناطقين بغيرها، إلى جانب نظام دراسي منتظم وطلاب تحدو بهم دافعية واضحة.

وعلى صعيد المعلم، تبيَّن امتلاكه مؤهلات علمية وتجارب متنوعة في اللغة العربية والدراسات الإسلامية، وهو ما ينعكس إيجابًا على جودة التدريس. وتوظيفه لأساليب تدريسية متعددة كالشرح المباشر والحوار والترجمة والعمل الجماعي يدل على محاولة جادة لتكييف التعليم مع مستويات الطلاب المتباينة، وهو ما يتوافق مع مبادئ التعليم التواصلي في تعليم اللغات.

وعلى صعيد المتعلم، أظهرت النتائج دافعيةً قوية لدى الطلاب، لا سيما الدافع الديني المرتبط بفهم القرآن الكريم والعلوم الإسلامية. بيد أن هذه الدافعية لا تُقابَل دائمًا بمستوى لغوي متقدم؛ إذ تبدو فجوة واضحة بين الرغبة في التعلم والقدرة الفعلية على توظيف اللغة، خاصةً في مهارة التحدث.

وعلى صعيد المحتوى التعليمي، يتسم بالملاءمة النسبية لمستوى الطلاب؛ إذ يعتمد على كتب معروفة كالعربية بين يديك وكتب النحو الأساسية، ويتدرج من السهل إلى الصعب، ويجمع بين المهارات اللغوية المختلفة. غير أن شريحة من الطلاب تُعبِّر عن حاجة إلى مزيد من الأنشطة التطبيقية، مما يُشير إلى ميل المحتوى أحيانًا نحو الجانب النظري على حساب التطبيق.

أما البيئة التعليمية، فتتسم بالتنظيم داخل الصف، لكنها تظل هشةً خارجه على صعيد استخدام اللغة العربية. وهذا يُشير إلى أن التعلم يحدث بصورة رئيسة في السياق الرسمي دون امتداد طبيعي إلى الحياة اليومية، مما يُقيِّد تطور الكفاءة التواصلية لدى الطلاب.

وعلى صعيد التقويم، يعتمد المعلمون على أساليب متنوعة تشمل الاختبارات الشفهية والتحريرية والمشاركة الصفية والواجبات، مما يعكس نظام متابعة مستمر. بيد أنه يبقى في معظمه تقويمًا تقليديًا يُركِّز على المعرفة أكثر من الأداء اللغوي التواصلي.

٢. ثانيًا: مناقشة التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية

تُصنَّف التحديات التي رصدها البحث إلى نوعين: داخلية وخارجية.

التحديات الداخلية: وتشمل ما يتعلق بعناصر العملية التعليمية من تفاوت واضح في مستويات الطلاب داخل الصف الواحد، وضعف ملحوظ في مهارة التحدث مقارنةً بمهارتي القراءة والفهم، وصعوبة حفظ المفردات والقواعد لدى المبتدئين، وضعف الثقة بالنفس والخشية من الخطأ أثناء الكلام، وشحّ الأنشطة التفاعلية القائمة على الاستخدام الفعلي للغة. وتُشير هذه النتائج إلى أن الإشكالية لا تنبثق من عنصر واحد بعينه، بل من تفاعل عوامل متعددة داخل منظومة التعليم، وهو ما يتوافق مع نظرية عوامل التعليم التي تُؤكِّد ترابط عناصر العملية التعليمية.

التحديات الخارجية: وترتبط بالبيئة الاجتماعية واللغوية المحيطة، وتتجلى في: ضعف البيئة اللغوية العربية خارج الصف، وشحّ فرص ممارسة اللغة في الحياة اليومية، والاتكاء على اللغة المحلية في التواصل، وغياب الأنشطة اللغوية خارج المؤسسة التعليمية. وتُعدّ هذه التحديات من أشد العوائق أثرًا في تعليم اللغة الثانية؛ إذ يستلزم اكتساب اللغة تعرضًا مستمرًا وتوظيفًا فعليًا خارج السياق الأكاديمي.

٣. ثالثًا: مناقشة الفرص المتاحة لتطوير تعليم اللغة العربية

الفرص المتعلقة بالمعلمين: يُمثِّل وجود معلمين مؤهلين وذوي خبرة فرصةً أساسية للتطوير. واستعدادهم لاستخدام أساليب تدريسية متنوعة ورغبتهم في تحسين العملية التعليمية يُشكِّلان قاعدةً يمكن البناء عليها عبر التدريب المستمر وتطوير المهارات التربوية الحديثة، لا سيما في مجال التعليم التواصلي للغات.

الفرص المتعلقة بالطلاب: تُمثِّل الدافعية القوية نحو تعلم اللغة العربية، وفي مقدمتها الدافع الديني، فرصةً تربوية ذات قيمة. ويمكن تحويلها إلى دافع عملي حيّ عبر توسيع الأنشطة التفاعلية وتشجيع استخدام اللغة داخل الصف وخارجه، مما يرفع مستوى الكفاءة اللغوية بصورة تدريجية وراسخة.

الفرص المتعلقة بالمحتوى التعليمي: يُشكِّل توفر كتب تعليمية معتمدة كالعربية بين يديك وكتب القواعد فرصةً قوية، لأنها مصادر منظمة ومجرَّبة في الميدان. وتحتاج هذه الفرصة إلى تفعيل أفضل عبر ربط المحتوى بأنشطة تطبيقية، وإدراجه في مواقف تواصلية حقيقية داخل الصف.

الفرص المتعلقة بالبيئة التعليمية: رغم ضعف البيئة اللغوية خارج الصف، يُوفِّر التنظيم التعليمي داخل المؤسسة أرضًا صالحة لبناء بيئة أكثر تفاعلية. كما أن الوسائل التعليمية الحديثة، وإن كانت محدودة، يمكن تطويرها لتُصبح جزءًا من بيئة تعليمية تُعزِّز استخدام اللغة العربية بشكل أوسع.

الفرص المؤسسية والتنظيمية: تُشير الوثائق إلى وجود نظام تعليمي مستقر يضم معلمين ومواد دراسية، وهو ما يُشكِّل أساسًا مؤسسيًا يمكن تطويره. والاهتمام النسبي من المؤسسة بتعليم العربية يُمثِّل منطلقًا لتعزيز الدعم وتوسيع البرامج مستقبلًا.

٤. رابعًا: خلاصة المناقشة

يتضح مما سبق أن تعليم اللغة العربية في مؤسسة غورنيا ماوتشا يقوم على أساس تعليمي جيد من حيث المعلمون والمحتوى والطلاب، لكن فاعلية العملية التعليمية لا تزال مقيَّدةً بضعف البيئة اللغوية خارج الصف، وتفاوت مستويات الطلاب، وشحّ الأنشطة التطبيقية.

كما تكشف النتائج عن ترابط عضوي بين التحديات الداخلية والخارجية؛ فمعالجة إحداها تستلزم حتمًا معالجة الأخرى. وفي المقابل، تتوفر فرص حقيقية للتطوير يمكن استثمارها عبر: تحسين أساليب التدريس، وتفعيل الأنشطة التفاعلية، وتعزيز البيئة اللغوية، وتطوير مهارات المعلمين، والبناء على الدافعية العالية لدى الطلاب للنهوض بتعليم اللغة العربية في هذه البيئة الإسلامية الأوروبية المتميزة.