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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية الفلبين

٤٥

التخطيط اللغوي

نسخة أولية

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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية الفلبين

٤٥
التخطيط اللغوي

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

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية الفلبين

ⓒ مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦هـ

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم جمهورية الفلبين. / مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية .- الرياض ، ١٤٤٦هـ

٨١ ص ؛ ١٧*٢٤ سم.- (التخطيط اللغوي ؛ ٤٥)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٥٣٤
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٥١-٤

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

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

بسم الله الرحمن الرحيم

فهرس التقرير

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ٥
كلمة المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) ٦
مقدمـــة التقريـــر ٨

جمهورية الفلبين ١٣

أولًا - نبذة عامة: ١٦
ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الفلبين ١٧
ثالثا: متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الفلبين: ٢٤
رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية الفلبين: ٣٩
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الفلبين ٥٥
سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٦٩
سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية الفلبين: خاتمة استدلاليّة، ورؤى وتوصيات مستقبليّة. ٧١

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

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

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

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

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

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

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

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

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

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

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

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

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

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمـــة التقريـــر

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

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

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

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

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

معايير اختيار الدول المستهدفة في آسيا:

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

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

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

معايير اختيار المؤسسات التعليمية المستهدفة:

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

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

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

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

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

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

آلية جمع البيانات:

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

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

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

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

جمهورية الفلبين

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١١ المؤسسات	٦٣ المعلمون
١١ المديرون	٤٨٠ الطلاب

المدن المستهدفة

- أولانجبو
- باقيو
- تاقيتاي
- سان مارسيلينو
- ماراوي
- مانيلا

أولًا - نبذة عامة:

تقع دولة الفلبين في جنوب شرق آسيا وعاصمتها مانيلا. وتتألف الفلبين من أكثر من سبعة آلاف جزيرة، بعضها كبير ومأهول وبعضها صغير وناءٍ. وتقدر المساحة الإجمالية للدولة بنحو ٣٠٠ ألف كيلو متر مربع، ويبلغ تعداداها السكاني نحو ١٠٩ ملايين نسمة (Department of Foreign Affairs of the Philippines, 2020).

والفلبين دولة متعددة اللغات والثقافات والأديان، تضم أكثر من ١٠٠ مجموعة عرقية تتحدث أكثر من ١٧٠ لغة مختلفة وتنتمي إلى خلفيات دينية رئيسة، هي المسيحية والإسلام والبوذية والهندوسية والإلحاد (Department of Foreign Affairs of the Philippines, 2020). ولغة الفلبين الرسمية هي الفلبينية، وهي لغة تنتمي إلى عائلة اللغات الأسترونيزية (Lewis et al., ٢٠١٦) وبالإضافة إلى الفلبينية، هناك لغات عديدة أخرى مستعملة في الفلبين، كاللغات الأصلية الفلبينية واللغة العربية، والكورية والفرنسية والألمانية. وتستخدم هذه اللغات كلغات أساسية أو لغات ثانية أو لغات أقليات. (Lewis et al., 2016).

لغة الفلبين الرسمية هي الفلبينية، وهي متفرّعة عن لغة التاغالوغ Tagalog. وتستخدم إلى جانبها اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً في البلاد وفي مجال التعليم (Jones, 1985)، وهما اللغتان الأكثر انتشارًا وشعبية. أما اللغات الأجنبية الأخرى المستعملة بدرجة أقل في الفلبين فهي لغات مثل اليابانية، والإسبانية والصينية (Cabling et al, 2020)، وهي لغات تدرس في العديد من المعاهد والجامعات بسبب عوامل اقتصادية (Lewis et al., 2016). وأما اللغات الأخرى كالعربية والكورية والفرنسية والألمانية، فالإقبال عليها محدود وشخصي,Joshua Project 2022; Dacanay, 2016) (، فعدد المتحدثين بالعربية مثلاً في الفلبين يقدر بـ ٣٥ ألفا (Josh-ua Project, 2022)، ويقدر عدد المتحدثين بالكورية بـ ٣٣ ألفا (Eberhard et al., 2024)، وهي لغات تدرس لأغراض شخصية أو دينية (Eberhard et al., 2024).

أما اللغة العربية، فهي واحدة من اللغات الأجنبية التي لها تاريخ طويل مع الفلبين؛ إذ دخلت اللغة العربية الفلبين منذ القرون الوسطى عبر الدين والثقافة، وكان لها دور كبير في نشر الإسلام والحضارة العربية في البلاد (Gomez et al., 2019). وتستخدم اللغة العربية في الفلبين بشكل رئيسي في المجالات الدينية والثقافية من قبل المسلمين الفلبينيين الذين يشكلون نحو ٥٪ من سكان البلاد (Cabling, 2020; Majul, 1973). ويقدر عدد مستخدمي اللغة العربية في الفلبين بنحو ٣٥,٠٠٠ ألف شخصٍ (Joshua Project, 2022). وللغة العربية مكانة

مهمة في التعليم والبحث والتبادل التجاري في الفلبين (Abubakar, 2012)، وتدرس في أكثر من جامعة في الفلبين.

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

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الفلبين

للتعرف على مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في الفلبين، شملت الاستبانة أحد عشر مديرا في تلك المؤسسات، وعددا من المعلمين والطلبة. وتمحورت الإجابات حول رسالة المؤسسة، وأهدافها، وسياساتها اللغوية، وعدد الموظفين الإداريين في المؤسسة وعدد المعلمين وكذلك عدد الطلبة. وركزت بعض الأسئلة على اللغات الأخرى التي تدرس إلى جانب اللغة العربية، وما إذا كانت المؤسسة معتمَدة أم لا. وخُصِّص جزء من الاستبانة للخلفية التاريخية للمؤسسة والتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في الفلبين، بالإضافة إلى المستوى الأكاديمي للمديرين .ومن جهة أخرى، اتجهت الأسئلة نحو توضيح ما إذا كانت هذه المؤسسات تمنح شهادات لطلابها، وهل تضم معامل لغوية أو مكتبات وما مدى غنى تلك المكتبات بالكتب الهادفة ذات الصلة.

١. رسالة المؤسسات:

أظهرت إجابة تسعة من مديري المؤسسات المستهدفة أن تعليم اللغة العربية لغة ثانية

ليس الرسالة الأساسية للمؤسسات، وإنما هو تمكين الطلبة وتأهيلهم لقراءة القرآن الكريم، والإلمام بالعلوم الشرعية، وتعزيز الهوية الإسلامية لديهم، وتخريج طلاب علم ودعاة إلى الله سبحانه وتعالى. واختلفت مؤسستان في إجابتها حول هذا الأمر؛ فقد كانت إجابة إحداهما أن رسالتها تتمثل في تمكين طلابها من إجادة اللغة العربية ليكونوا مؤهلين لتدريسها، ومؤهلين أكاديميًا للالتحاق بالجامعات الإسلامية العالمية. وأفادت الأخرى أن رسالتها تنحصر في التعاون مع المجتمعات المحلية لمساعدة الطلبة الأيتام والفقراء والمساكين، وتمكينهم من التعليم الجيد، والمهارات اللازمة.

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف المؤسسات المستهدفة انطلاقًا من رسالة كل مؤسسة، ويمكن إجمال تلك الأهداف في الآتي:

أ. تمكين الطلبة من قراءة سور القرآن الكريم وحفظه وتجويده، ثم تعليمه.

ب. تربية النشء على العقيدة الإسلامية الصحيحة.

ج. إجادة الطلبة للغة العربية قراءة وتحدثًا وكتابة.

د. تأهيل الطالب ليكون إمامًا وداعية في منطقته بعد التخرج.

هـ. تأهيل معلمين متمكنين من تدريس اللغة العربية.

و. تأهيل الطلبة ليكون لهم أثر إيجابي في مجتمعاتهم المحليّة.

ز. الإسهام في سد النقص في معلمات المعاهد الشرعية، وحلقات التحفيظ في الفلبين.

ح. رعاية الأيتام والمحتاجين من الطلبة في الفلبين، وتأهيلهم علميًا وفكريًا.

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

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في الفلبين بين جامعتين، ومراكز إسلامية، ومراكز لتعليم اللغة. وفي الجدول (١,٤) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١,٤: خصائص المؤسسات المشاركة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلبة المسجَّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية لغات التدريس غير العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمُها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً
			إناث	ذكور				
جامعة	١٩٧١	معتمدة	٨٠	٣	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	درجة البكالوريوس	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	٢٠٢٢	معتمدة	٣٠٠	٢٠٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠٠٧	معتمدة	٤٨	٣٦٢	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	٢٠٢٠	غير معتمدة	٢١	-	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	ربع سنوي	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠٢٣	غير معتمدة	٣٩	٣١	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مركز إسلامي	١٩٩٤	معتمدة	-	٢١٣	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	١٩٩٥	معتمدة	-	١٩٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة دبلوم	فصلي	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٦	غير معتمدة	-	١٦٥	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٦	غير معتمدة	٣٥	٨٥	أقل من عشرة طلاب	شهادة دبلوم	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٧	غير معتمدة	٢٧	٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مركز إسلامي	٢٠٢٠	غير معتمدة	٣٠	-	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة دبلوم	فصلي	أكثر من سنتين

٤. الأطر العامة التنظيمية والمؤسسية:

فيما يخص هذا الجانب من برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الفلبين، يتضح من خلال إجابات الطاقم الإداري في المؤسسات المستهدفة في هذا التقرير أن عدد الطلبة الذكور المسجلين حاليًا يتراوح بين ٣ طلاب في إحدى الكليات الجامعية و٣٦٢ طالبًا في مركز مختص باللغة العربية، فيما يتراوح عدد الطالبات بين ٢١ طالبة في أحد مراكز اللغة و٣٠٠ طالبة في إحدى الكليات الجامعية. وتباينت أعداد الطلبة المسجلين في البرامج المنفذة من قبل المراكز

الإسلامية. وأما متوسط أعداد الخريجين في برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فقد تساوت آراء المشاركين في تحديده بأقل من ١٠ طلاب، أو بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا أو بين ٢٠ إلى ٥٠ طالبًا؛ وذلك بنسبة ٢٧,٢٧٪ لكل إجابة.

وتختلف مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية بين جامعات ومراكز إسلامية ومراكز مختصة بتعليم اللغة، كما تختلف من حيث مدة البرامج ونظام الدراسة (فصلي أو ربع سنوي، الخ). وأما المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها تلك المؤسَّسات فيما يتصل ببرنامج اللغة العربية، فيتضح من الاستبانة أن ٦٣,٦٣٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، و٢٧,٢٧٪ منها تمنح شهادة دبلوم. وهناك نسبة من المؤسسات، قدرها ٥٤,٥٥٪، لديها اعتماد أكاديمي من الجهات الرسمية في الدولة. وتعتمد ٩٠,٩٠٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، وقد تتراوح المدة النظامية لبرنامج اللغة العربية بين سنة إلى سنتين في ٢٧,٢٧ من المؤسسات، وقد تمتد لأكثر من سنتين في ٤٥,٤٥٪ من المؤسسات.

ويغلب على المؤسسات المستهدفة في هذا التقرير اتباعها لسياسة لغوية متماثلة؛ فقد أشار ثمانية من قادة المؤسسات إلى أن السياسة اللغوية المتبعة لديهم هي ثنائية اللغة، بحيث يكون التواصل في داخل هذه المؤسسات باستخدام اللغات المحلية وبعض اللغات الأجنبية، كالإنجليزية والعربية. وذكرت مؤسسة واحدة أن سياستها اللغوية تفرض استخدام اللغة العربية في التواصل داخل المؤسسة. وذكرت مؤسستان أنهما تسعيان - في سياستهما اللغوية - إلى جعل اللغة العربية هي اللغة السائدة في الاستخدام بين طلاب المستويات المتقدمة، في حين تكون اللغات المحلية هي المستخدمة مع طلاب المستويات الأولى لعدم تمكنهم في هذه المرحلة من القدرات الكافية في اللغة العربية. كما تعتمد المؤسسات اختبارا لتحديد مستوى طلبتها في اللغة العربية، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول التالي:

الجدول ٢,٣: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٧	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٤	٣
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
٢	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
١	١
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٢	

مثلما يظهر في الجدول، تعتمد ٨١,٨٢٪ من المؤسسات المستهدفة اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل جميع المهارات في ٥٥,٥٦٪ منها. ويتم إجراؤه بالطريقة الورقية في ٧٧,٧٨٪ من المؤسسات التي تقيمه، بينما يتم إجراؤه بواسطة الحاسب الآلي في ٢٢,٢٢٪ منها.

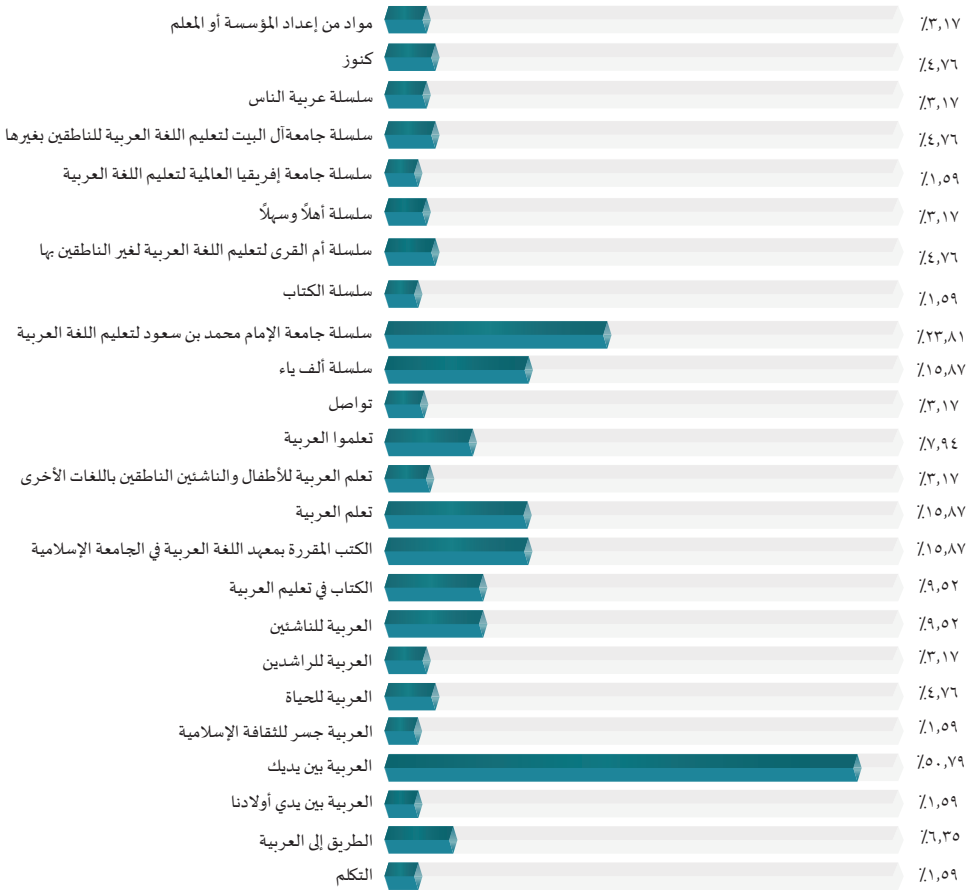
ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,٤) بيان للنتائج:

الجدول ٣,٤: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة	
	نعم	لا
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	١	١٠
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٢	٩
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٥	٦
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٧	٤

حيث يتبيّن أن ٩٠,٩١٪ من المؤسسات المستهدفة لا يتوافر لديها معمل لغوي، وأن ٨١,٨٢٪ منها لا يوجد فيها معمل للحاسب الآلي، وأن ٤٥,٤٥٪ منها فقط توجد لديها مكتبة، وأن ٦٣,٦٤٪ منها تتوافر لديها الوسائل التعليمية.

الشكل ١,٤: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



وفيما يتعلق بالكتب أو السلاسل التعليمية المستخدمة أساسًا في برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في الفلبين، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن ٥٠,٧٩٪ منهم يستخدمون كتاب «العربية بين يديك»، تليهم نسبة قدرها ٢٣,٨١٪ يستخدمون «سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم العربية للناطقين بغيرها»، فنسبة متساوية قدرها ١٥,٨٧٪ يستخدمون واحدا

من كتب ثلاثة هي سلسلة (ألف باء) أو سلسلة (تعلمْ العربية) أو سلسلة (الكتب المقررة بمعهد اللغة العربية في الجامعة الإسلامية). وهناك نسبة أخرى منهم قدرها ٩,٥٢٪ يستخدمون في تدريسهم واحدا من كتابيْن؛ هما: (الكتاب في تعليم العربية)، وكتاب (العربية للناشئين). وهناك كتب أخرى نسبة استخدامها ضئيلة جدا تقلّ عن ٧٪.

ثالثا: متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الفلبين:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة 084 طالبًا من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في الفلبين.

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في الفلبين، وعددهم 084 طالبًا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,٤: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

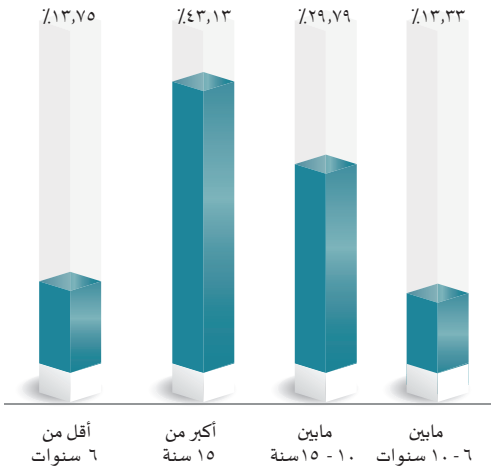
الجنس	ذكر	٣٤٤	٧١,٦٧٪
	أنثى	١٣٦	٢٨,٣٣٪
	الإجمالي	٤٨٠	١٠٠٪
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٢	٠,٤٢٪
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٣١	٦,٤٦٪
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٢١٤	٤٤,٥٨٪
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	٢٢٢	٤٦,٢٥٪
	أكثر من ٢٤ عامًا	١١	٢,٢٩٪
	الإجمالي	٤٨٠	١٠٠٪
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٢٤	٥٪
	المتوسطة	٨٥	١٧,٧١٪
	الثانوية	٣١٨	٦٦,٢٥٪
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٤٧	٩,٧٩٪
	دراسات عليا	٥	١,٠٤٪
	موظفون	١	٠,٢١٪
	الإجمالي	٤٨٠	١٠٠٪

الجنسية	الفلبين	٤٧٨	٪٩٩,٥٨
	لا توجد إجابة	٢	٪٠,٤٢
	الإجمالي	٤٨٠	٪١٠٠
البلاد الأصلية	الفلبين	٤٦٦	٪٩٧,٠٨
	السعودية	٦	٪١,٢٥
	الولايات المتحدة والفلبين	١	٪٠,٢١
	أمريكا	١	٪٠,٢١
	باكستان	١	٪٠,٢١
	جنوب شرق آسيا	١	٪٠,٢١
	فلسطين	١	٪٠,٢١
	مصر	١	٪٠,٢١
	لا توجد إجابة	٢	٪٠,٤٢
	الإجمالي	٤٨٠	٪١٠٠
اللغة الأولى	اللغة الفلبينية	٤٤٤	٪٩٢,٥٠
	اللغة العربية	٢٦	٪٥,٤٢
	اللغة الإنجليزية	٦	٪١,٢٥
	اللغة الفلبينية والإنجليزية	٤	٪٠,٨٣
	الإجمالي	٤٨٠	٪١٠٠
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة الفلبينية	٤٤٨	٪٩٣,٣٣
	اللغة الفلبينية والإنجليزية	١٤	٪٢,٩٢
	اللغة الفلبينية والعربية	٦	٪١,٢٥
	اللغة الفلبينية والعربية والإنجليزية	٥	٪١,٠٤
	اللغة العربية	٣	٪٠,٦٣
	اللغة الإنجليزية	٢	٪٠,٤٢
	لا توجد إجابة	٢	٪٠,٤٢
	الإجمالي	٤٨٠	٪١٠٠

بالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين، نجد أنهم يتوزعون بحسب العمر إلى خمس فئات عمرية، النسبة الكبرى منها لفئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا وقدرها ٤٦,٢٥٪، تليها الفئة العمرية من ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٤٤,٥٨٪، فالفئة العمرية الأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ٢,٢٩٪. وكانت المشاركة للطلبة الذكور بنسبة ٧١,٦٧٪ مقارنة بنسبة الطالبات التي بلغت ٢٨,٣٣٪. ومثّل طلاب وطالبات المرحلة الثانوية الأغلبية بنسبة ٦٦,٢٥٪ مقارنة بطلبة المرحلة المتوسطة الذين مثلوا ١٧,٧١٪، وطلبة المرحلة الجامعية الذين مثّلوا ٩,٧٩٪ من المشاركين. ويتضح من

إجابات المشاركين أن ٩٩,٥٨٪ منهم يحملون الجنسية الفلبينية، و٩٧,٠٨٪ منهم هم من أصول فلبينية، فيما اختلفت البلدان الأصلية لقلة منهم. ويتضح من إجابات المشاركين أن اللغة الفلبينية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٩٢,٥٠٪ منهم، ويتحدثون بها مع عائلاتهم، في حين يتحدث البقية اللغة الإنجليزية في المنزل مع عائلاتهم، ونسبتهم ٢,٩٢٪.

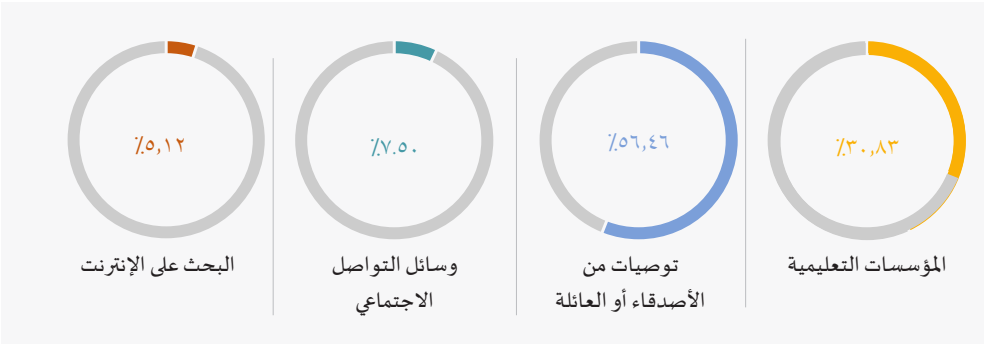
الشكل ٢,٤: سن الدارسين عند بداية تعلم اللغة العربية



ويتبيّن أن ٤٣,١٣٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا بتعلم اللغة العربية في سنّ تزيد عن ١٥سنة، تليهم نسبة منهم قدرها ٢٩,٧٩٪ بدؤوا تعلمَ العربية في سنّ تتراوح بين ١٠ و١٥سنة، ثم نسبة قدرها ١٣,٧٥٪ منهم بدؤوا تعلمها في سن تقل عن ٦ سنوات. فنسبة أخرى قدرها ١٣,٣٣٪، بدؤوا تعلمها في سن تتراوح بين ٦ و١٠سنوات.

كما أظهرت الدراسة أن التحاق هؤلاء الطلبة بالبرامج كان بناء على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,٤):

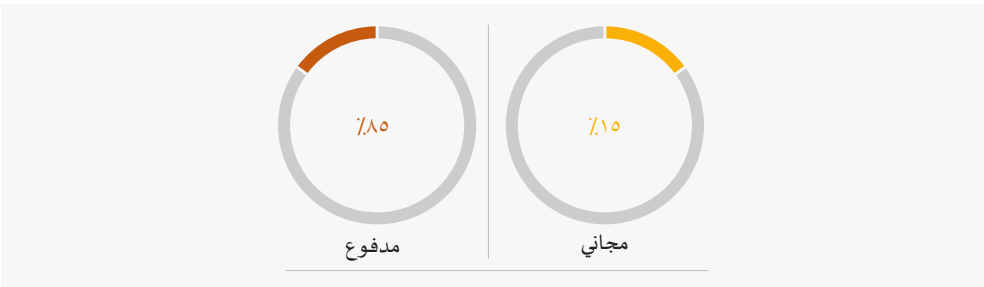
الشكل ٣,٤ : وسيلة معرفة الدارسين بشأن البرامج الملتحقين بها حاليًا



تبيّن الإجابات على هذا السؤال أن ٥٦,٤٦٪ من الطلبة المشاركين علموا بالبرنامج من خلال توصيات الأصدقاء أو العائلة، و٣٠,٨٣٪ منهم علموا به من خلال جهود المؤسسة التعليميّة، أو من خلال وسائل التواصل الاجتماعي بالنسبة إلى ٧,٥٠٪ منهم، ومن خلال البحث على الإنترنت بالنسبة إلى ٥,٢١٪ منهم.

وتظهر الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من هذه البرامج ليست مجانية وإنما هي بمقابل مدفوع، مثلما يظهر في الشكل (٤,٤):

الشكل ٤,٤ : البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة



يظهر من الشكل (٤,٤) أن النسبة الكبرى من برامج تعليم اللغة العربية في الفلبين هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٨٥٪ من الطلبة المشاركين في الدراسة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ١٥٪ منهم.

الجدول ٥,٤: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

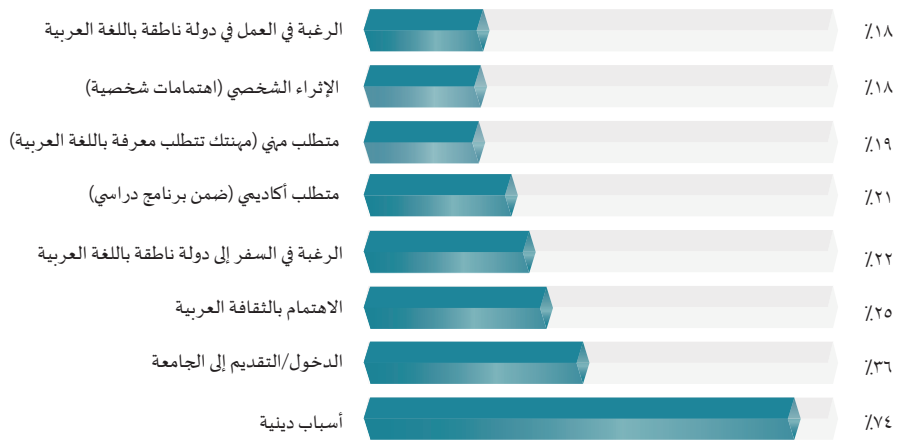
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	٤٦٦	٪٩٧,٠٨
نعم	١٤	٪٢,٩٢
الإجمالي	٤٨٠	٪١٠٠

وتبين من خلال إجابات المشاركين أنهم كادوا يجمعون على عدم سبق المشاركة في برامج الانغماس اللُّغوي باستثناء نسبة ٢,٩٢٪ منهم الذين أجابوا بنعم.

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، ويظهر من الشكل (٥,٤) أن الأسباب الدينية كانت هي الدافع الرئيسي بالنسبة إلى ٧٤٪ من الطلبة المشاركين، ثم الرغبة في التقديم على الجامعة بنسبة ٣٦٪، فالاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٢٥٪، ثم الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية بنسبة ٢٢٪.

الشكل ٥,٤: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



ومن خلال خمسة أسئلة محدَّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٦,٤) تلخيص لتلك النتائج مرتّبةً تنازليّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال. ويظهر منها أن أهمية اللغة العربية تأتي أساسًا من ارتباطها الوثيق بالجانب الديني في رأي ٨٦,٢٥٪ من الطلبة المشاركين. ويرى ٨٤,٥٤٪ منهم أن للغة العربيَّة دورا مهمّا في تعزيز التفاهم الثقافي. كما يجد أكثر من ٨٤,٥٤٪ منهم أن مهاراتهم في اللغة العربية تسهم في تعزيز تطورهم الوظيفي. فيما يوافق ٨٣,٥٨٪ من المشاركين على أن إتقان اللغة العربيَّة يعدّ من الأمور الأساسية والقيِّمة في مجال الدراسة والمهنة، خاصة وأن الطلب يتزايد على مهارات اللغة العربيَّة في سوق العمل بحسب ما يراه ٦٩,٦٧٪ من الطلبة المشاركين.

الجدول ٦,٤: تصورات الدارسين حول أهميّة تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية	٢٣٤	١٨٤	٤٩	٤	٩	٤٨٠	٤,٣١	٠,٦٩	٠,٨٣	٨٦,٢٥٪	١٣,٨٨	أوافق بشدة
		٤٨,٧٥٪	٣٨,٣٣٪	١٠,٢١٪	٠,٨٣٪	١,٨٨٪	١٠٠٪						
٢	للغة العربيَّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي	٢٠٧	١٩٨	٥٩	٩	٧	٤٨٠	٤,٢٣	٠,٧١	٠,٨٤	٨٤,٥٤٪	١٤,١٨	أوافق بشدة
		٤٣,١٣٪	٣٨,٣٣٪	١٠,٢١٪	١,٨٨٪	١,٤٦٪	١٠٠٪						
٣	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيَّة من تطوري الوظيفي	٢٠٧	١٩٨	٥٩	٩	٧	٤٨٠	٤,٢٣	٠,٧١	٠,٨٤	٨٤,٥٤٪	١٤,١٨	أوافق بشدة
		٤٠,٦٣٪	٤٢,٠٨٪	١٥٪	١,٠٤٪	١,٢٥٪	١٠٠٪						
٤	يعد إتقان اللغة العربيَّة أحد الأمور الأساسية والقيِّمة في مجال دراستي أو مهنتي	٢٠٢	١٨٨	٧٣	٨	٩	٤٨٠	٤,١٨	٠,٧٨	٠,٨٨	٨٣,٥٨٪	١٥,٥٢	أوافق
		٤٢,٠٨٪	٣٩,١٨٪	١٥,٢١٪	١,٦٧٪	١,٨٨٪	١٠٠٪						
٥	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيَّة في سوق العمل	٨٤	١٦١	١٥٨	٥٧	٢٠	٤٨٠	٣,٤٨	١,٠٩	١,٠٤	٦٩,٦٧٪	٢١,٧٤	أوافق
		١٧,٥٠٪	٣٣,٥٤٪	٣٢,٩٢٪	١١,٨٨٪	٤,٧١٪	١٠٠٪						

خلال الجدول (٦,٤)، يعد الدين من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في الفلبين، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدّة) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٤٨,٧٥٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٨,٣٣٪. مما يبيّن أن الدين يعدّ من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في الفلبين. أما الإجابة بـ (لا أوافق)، و(لا أوافق بشدة)، فسجلت نسبة تقل عن ٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٦,٢٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣١ وانحراف معياري قدْره ٠,٨٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو (الموافقة بشدة)؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في الفلبين.

أما فيما يتعلق بالجانب الثقافي، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٤٣,١٣٪، وتلتْها الإجابة بـ(أوافق) بنسبة ٣٨,٣٣٪؛ مما يبيّن أن للغة العربية دورا مهمّا في تعزيز التفاهم الثقافي. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٤,٥٤٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٣ وانحراف معياري قدره ٠,٨٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو (الموافقة بشدة)؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية كعامل لتعزيز التفاهم الثقافي في نظر المشاركين.

وأما بالنسبة لأهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٤٢,٠٨٪، وتلتْها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٤٠,٦٣٪؛ مما يدل على أن مهارات اللغة العربية في نظر المشاركين عامل مهم في تعزيز تطورهم الوظيفي في الفلبين. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٤,٥٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٣، وانحراف معياري قدره ٠,٨٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو (الموافقة بشدة)، وهذا يدل على أهمية اللغة العربية في التطور الوظيفي.

وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، فقد لقيت الإجابة بـ (أوافق بشدة) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٤٢,٠٨٪، وتلتْها الإجابة بـ (أوافق) بنسبة ٣٩,١٨٪؛ وذلك يدل على أن إتقان اللغة العربية يعد في نظر المشاركين من العوامل الأساسية والقيّمة في مجال الدراسة والمهنة. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٣,٥٨٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٨ وانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وكان والاتجاه السائد للعينة هو(الموافقة) مما يدل على أهمية اللغة العربية في مجال الدراسة والمهنة في نظر الطلبة المشاركين.

وعن أهمية تعلُّم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة بـ(أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال؛ إذ بلغت ٣٣,٥٤٪، وتلتْها الإجابة بـ (محايد) بنسبة

٣٢,٩٢٪، ثم الإجابة بـ (أوافق بشدة) بنسبة ١٧,٥٪. مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في الفلبين. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٩,٦٧٪ بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٤. وكان الاتجاه السائد للعينة هو (الموافقة) رغم تحفُّظ ما يقارب من ثلث العينة؛ مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في الفلبين في نظر نسبة لا بأس بها من الطلبة المشاركين.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٧,٤) آراء الطلبة في برامج اللغة العربية وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازليًّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم؛ وذلك من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهداف الطلبة ومستواهم الدراسي. كما يتضح من الإجابات مدى رضا الطلبة عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية.

الجدول ٧.٤: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي المشاركين	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب	٢١٢	١٩٦	٦٥	٣	٤	٤٨٠	٤,٢٧	٠,٦	٠,٧٨	٨٥,٣٨٪	٣٥,٧٣	راضٍ جدًّا
		٤٤,١٧٪	٤٠,٨٣٪	١٣,٥٤٪	٠,٦٣٪	٠,٨٣٪	١٠٠٪						
٢	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية	٢٠٦	١٩٧	٦٨	٣	٦	٤٨٠	٤,٢٤	٠,٦٥	٠,٨١	٨٤,٧٥٪	٣٣,٥٧	راضٍ جدًّا
		٤٢,٩٢٪	٤١,٠٤٪	١٤,١٧٪	٠,٦٣٪	١,٢٥٪	١٠٠٪						
٣	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل	١٧٦	٢٣٧	٦١	٢	٤	٤٨٠	٤,٢١	٠,٥٤	٠,٧٤	٨٤,١٣٪	٣٥,٨٥	راضٍ جدًّا
		٣٦,٦٧٪	٤٩,٣٨٪	١٢,٧١٪	٠,٤٢٪	٠,٨٣٪	١٠٠٪						
٤	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب	١٧٦	٢١٣	٨١	٦	٤	٤٨٠	٤,١٥	٠,٦٤	٠,٨	٨٢,٩٦٪	٣١,٤٦	راضٍ
		٣٦,٦٧٪	٤٤,٣٨٪	١٦,٨٨٪	١,٢٥٪	٠,٨٣٪	١٠٠٪						
٥	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها	١٤٢	٢٦١	٦٤	٨	٥	٤٨٠	٤,١	٠,٥٨	٠,٧٦	٨١,٩٦٪	٣١,٥٧	راضٍ
		٢٩,٥٨٪	٥٤,٣٨٪	١٣,٣٣٪	١,٦٧٪	١,٠٤٪	١٠٠٪						

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي المشاركين	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
٦	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا	١٧٨	١٩٢	٨٩	١٠	١١	٤٨٠	٤,٠٨	٠,٨٤	٠,٩٢	٨١,٥٪	٢٥,٦٨	راضٍ
		٣٧,٠٨٪	٤٠٪	١٨,٥٤٪	٢,٠٨٪	٢,٢٩٪	١٠٠٪						
٧	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج	١٦٤	١٩٥	١٠٩	٨	٤	٤٨٠	٤,٠٦	٠,٧١	٠,٨٤	٨١,١٣٪	٢٧,٥١	راضٍ
		٣٤,١٧٪	٤٠,٦٣٪	٢٢,٧١٪	١,٦٧٪	٠,٨٣٪	١٠٠٪						
٨	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويّة وتقدُّمي بنّاءة	١٥٩	١٩٤	١١٧	٥	٥	٤٨٠	٤,٠٤	٠,٧١	٠,٨٤	٨٠,٧١٪	٢٦,٩٣	راضٍ
		٣٣,١٣٪	٤٠,٤٢٪	٢٤,٣٨٪	١,٠٤٪	١,٠٤٪	١٠٠٪						
٩	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية	١٦٨	٢٠٢	٨١	٢٠	٩	٤٨٠	٤,٠٤	٠,٨٥	٠,٩٢	٨٠,٨٣٪	٢٤,٧١	راضٍ
		٣٥٪	٤٢,٠٨٪	١٦,٨٨٪	٤,١٧٪	١,٨٨٪	١٠٠٪						
١٠	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم	١٣٥	٢٣٣	٩٤	١١	٧	٤٨٠	٤	٠,٧	٠,٨٤	٧٩,٩٢٪	٢٦,٠٧	راضٍ
		٢٨,١٣٪	٤٨,٥٤٪	١٩,٥٨٪	٢,٢٩٪	١,٤٦٪	١٠٠٪						
١١	المرافق العامّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة	١٤٠	١٩٠	١٣١	١٤	٥	٤٨٠	٣,٩٣	٠,٧٧	٠,٨٨	٧٨,٥٨٪	٢٣,١٩	راضٍ
		٢٩,١٧٪	٣٩,٥٨٪	٢٧,٢٩٪	٢,٩٢٪	١,٠٤٪	١٠٠٪						
١٢	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويّة (مثل معامل لمهارات اللغة)	١٢٢	٢٠٠	١٤٤	١١	٣	٤٨٠	٣,٨٩	٠,٦٩	٠,٨٣	٧٧,٧٩٪	٢٣,٤٦	راضٍ
		٢٥,٤٢٪	٤١,٦٧٪	٣٠٪	٢,٢٩٪	٠,٦٣٪	١٠٠٪						
١٣	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية	١٢٧	١٩٠	١٣٩	١٦	٨	٤٨٠	٣,٨٦	٠,٨٢	٠,٩	٧٧,١٧٪	٢٠,٧٩	راضٍ
		٢٦,٤٦٪	٣٩,٥٨٪	٢٨,٩٦٪	٣,٣٣٪	١,٦٧٪	١٠٠٪						
١٤	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة	١١٦	١٩٦	١٣٧	١٥	١٦	٤٨٠	٣,٧٩	٠,٩١	٠,٩٥	٧٥,٨٨٪	١٨,٢٣	راضٍ
		٢٤,١٧٪	٤٠,٨٣٪	٢٨,٥٤٪	٣,١٣٪	٣,٣٣٪	١٠٠٪						
١٥	أنا راضٍ تمامًا عن بيئة الفصل الدِّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا	١١٤	١٧٦	١٦٢	١٩	٩	٤٨٠	٣,٧٦	٠,٨٥	٠,٩٢	٧٥,٢٩٪	١٨,٢	راضٍ
		٢٣,٧٥٪	٣٦,٦٧٪	٣٣,٧٥٪	٣,٩٦٪	١,٨٨٪	١٠٠٪						

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي المشاركين	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١٦	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية	١١٠	١٩٠	١٠٥	٦٣	١٢	٤٨٠	٣,٦٧	١,٠٩	١,٠٤	٧٣,٤٦٪	١٤,١١	راضٍ
		٢٢,٩٢٪	٣٩,٥٨٪	٢١,٨٨٪	١٣,١٣٪	٢,٥٠٪	١٠٠٪						

فيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ جدًّا) في هذا السؤال أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٤,١٧٪، تليها الإجابة (راض) بنسبة ٤٠,٨٣٪، وتبيّن أن تواصل المعلمين واستعدادهم للمساعدة في برامج اللغة العربية مناسب في نظر الطلبة المشاركين. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٥,٣٨٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٧ وانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وكان الاتجاه السائد للعينة» راضٍ جدا» مما يدل على رضا الطلبة عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية.

وفيما يتعلق بمنهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ جدًّا) في هذا السؤال أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت٤٢,٩٢٪، تليها الإجابة (راضٍ) بنسبة ٤١,٠٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٤,٧٥٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٤ وانحراف معياري ٠,٨١، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن المناهج المتبعة في تدريس برامج اللغة العربية.

وأما عن مدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، لقيت الإجابة (راض) في هذا السؤال أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٩,٣٨٪، تليها الإجابة (راضٍ جدًّا) بنسبة ٣٦,٦٧٪، وتوضح هذه الإجابات في نظر الطلبة المشاركين أن المعلمين في برنامج اللغة العربية يشجعونهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٤,١٣٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢١ وانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدًّا»، ممّا يدل على رضا الطلبة عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية.

وفيما يخص مدى رضا الطلبة المشاركين في برنامج اللغة العربية عن المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة

وبلغت ٤٤,٣٨٪، وتليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٦,٦٧٪ وتوضح الإجابات أن تصميم المنهج ومحتواه مناسب في نظر الطلبة المشاركين ويسهم في تطوير مستواهم. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٩٦٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٥ وانحراف معياري قدره ٠,٨٠، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدلّ على رضا الطلبة عن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة، وقدرها ٥٤,٣٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٩,٥٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨١,٩٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠١، وانحراف معياري قدره ٠,٧٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في الفلبين ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وفيما يخص مدى رضا الطلبة المشاركين في برنامج اللغة العربية عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من الإجابات وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٧,٠٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٨,٥٤٪. وتبين الإجابات عمومًا أن القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية للطلاب مناسبة جدا مقارنة بالرسوم. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٥٠٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٨ وانحراف معياري قدره، ٠,٩٢، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ» مما يدل على رضا الطلبة عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية مقارنة برسوم البرامج.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين في برنامج اللغة العربية عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٠,٦٣٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٤,١٧٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٢,٧١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,١٣٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٦ وانحراف معياري قدره ٠,٨٤، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية.

وفيما يخص مدى رأي الطلبة المشاركين في برنامج اللغة العربية تجاه تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهام تلك التعليقات في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى

نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٠,٤٢٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٣,١٣٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٤,٣٨٪. وتظهر الإجابات عمومًا أن التعليقات التي يقدمها معلمو اللغة العربية بناءة فيما يخص كفاءة الطلبة اللغوية وتقدمهم في البرنامج. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٧١٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٤ وانحراف معياري قدره ٠,٨٤، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج. تعليم اللغة العربية.

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين في برنامج اللغة العربية حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب المشاركين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٢,٠٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٦,٨٨٪. ويتضح من مجمل الإجابات أن خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية كافية في نظر الطلبة المشاركين. ويظهر من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٨٣٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٤ وانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين في برنامج تعليم اللغة العربية عن مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٨,٥٤٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٨,١٣٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٩,٥٨٪. ويظهر من عموم الإجابات أن الطلبة الذين يواجهون صعوبات في تعلّم اللغة العربية يحصلون على دروس دعم ومتابعة. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٩٢٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٠ وانحراف معياري قدره ٠,٨٤، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن دروس الدعم والمتابعة التي تقدم للطلاب الذي يواجهون صعوبات في التعلّم.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين في برنامج اللغة العربية حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٩,٥٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٩,١٧٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,٢٩٪. ويظهر من مجمل الإجابات أن المرافق العامَّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة في نظر الطلبة المشاركين. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل

٧٨,٥٨٪ بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٣ وانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل مما على رضا الطلبة عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين في برنامج اللغة العربية حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤١,٦٧٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٥,٤٢٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٠٪. وتدل الإجابات عمومًا على أن هناك في نظر الطلبة المشاركين فرصا متاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,٧٩٪ بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٩ وانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ» مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٣٩,٥٨٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٨,٩٦٪، ثم الإجابة «راضٍ جدا» بنسبة ٢٦,٤٦٪. وتدل الإجابات عمومًا على أن الموارد التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتهم التعليمية. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,١٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٦ وانحراف معياري قدره ٠,٩٠. وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ» مما يدل على رضا الطلبة عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية.

وفيما يتعلق بمدى علم الطلبة المشاركين في برنامج اللغة العربية بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٠,٨٣٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٨,٥٤٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٤,١٧٪. ويدل اتجاه الإجابات عمومًا على أن الطلبة المشاركين يشعرون بأنهم على دراية كافية بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٥,٨٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا».

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين في برامج اللغة العربية عن بيئة الفصل الدراسي، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٣٦,٦٧٪، تليها

الإجابة «محايد» بنسبة ٣٣,٧٥٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٣,٧٥٪. ويدل الاتجاه العام للإجابات على أن الطلبة المشاركين راضون تمامًا عن بيئة الفصل الدِّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا المستخدمة في التدريس. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٥,٢٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا».

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلّمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٣٩,٥٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٢,٩٢٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢١,٨٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٣,٤٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٧، وانحراف معياري قدره ١,٠٤. وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين راضون عمومًا عن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكناهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٨,٤) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٨,٤ : توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	٢٧٨	٢٠٢	٤٨٠
		٪٥٧,٩٢	٪٤٢,٠٨	٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	٢٩٥	١٨٥	٤٨٠
		٪٦١,٤٦	٪٣٨,٥٤	٪١٠٠
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسْكُنُ؟	١٣٠	٣٥٠	٤٨٠
		٪٢٧,٠٨	٪٧٢,٩٢	٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	١٥٧	٣٢٣	٤٨٠
		٪٣٢,٧١	٪٦٧,٢٩	٪١٠٠
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	١٢٨	٣٥٢	٤٨٠
		٪٢٦,٦٧	٪٧٣,٣٣	٪١٠٠

فيما يخص ما إذا كان المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتهم، أجابت النسبة الكبرى من الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٧,٩٢٪، بـ (نعم)، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ٤٢,٠٨٪ من الطلبة المشاركين أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وأما فيما يتعلق بإمكانية الوصول من مقر سكناهم إلى محتوى منصَّات (الإنترنت (ومواقع الويب، وخدمات البث، وغيرها باللغة العربيَّة، فقد رأى ٦١,٤٦٪ من الطلبة المشاركين أن ذلك ممكن بالنسبة إليهم، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ٣٨,٥٤٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وفيما يتعلق بمدى وجود صحف عربية متاحة بسهولة في أماكن إقامتهم، أجاب ٧٢,٩٢٪ من الطلبة المشاركين بأنها غير متاحة بسهولة، في حين أجاب البقية؛ أي ما نسبته ٢٧,٠٨٪، بأن الصحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث يسكنون.

وأما فيما يتعلق بمدى سهولة الوصول من أماكن إقامتهم إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة، فقد أجاب ٦٧,٢٩٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة، في حين رأى البقية؛ أي ما ٣٢,٧١٪، أن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بمدى سهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة من موقعهم، أجاب ٧٣,٣٣٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية؛ أي ما نسبته ٢٦,٦٧٪من الطلبة المشاركين أن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلاب:

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

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

بشكل عام، أظهرت المقابلات أن معظم الطلبة في مختلف الجامعات في الفلبين راضون عن تجربتهم في تعلم اللغة العربية. وأشاروا إلى الفوائد الكبيرة التي حصلوا عليها في فهم الدين الإسلامي وقراءة القرآن الكريم، بالإضافة إلى التحسن الكبير في مهاراتهم اللغوية. ومنهم من عبّر عن مدى رضاه بسبب وجود معلمين في تلك البرامج ممن حصلوا على شهادات علميّة من دول ناطقة بالعربية، ومنهم من عبّر عن رضاه في كونه أصبح قادرًا بسبب البرنامج الذي يدرس فيه على التواصل مع بقية زملائه الذي لا يشتركون معه في اللغة الأولى، وكذلك قدرته على التواصل مع الناطقين بالعربية لغة أولى، وتكوين صداقات جديدة. ومع ذلك، عبّر قلة من

الطلبة عن عدم رضاهم عن تلك البرامج لعدد من الأسباب، من أبرزها ما ينقص تلك البرامج من موارد يمكن من خلالها تحقيق مستوى تعليمي جيد، وضعف البنية التحتية التي يمكن أن تهيئ لهم بيئة تعليمية مناسبة.

ب. حول التجارب الإيجابية التي مر بها الدارسون منذ انضمامهم إلى برامج تعليم اللغة العربية

تنوعت التجارب الإيجابية التي مرّ بها الدارسون في تلك البرامج، ويمكن إجمالها في ما أسهمت به تلك البرامج من تحسين مستوى اللغة العربية لديهم، وساعدتهم في خلق بيئة تعليمية تجعل العربية جزءًا من حياتهم اليومية. وأشار عدد من الطلبة إلى أن فهم وقراءة القرآن الكريم والكتب العربية المتعلقة بالدين الإسلامي كان من التجارب الإيجابية الجميلة التي عاشوها منذ التحاقهم بتلك البرامج، وكذلك القدرة على تكوين صداقات جديدة مع أفراد من ثقافات مختلفة، والتفاعل مع ما يجري في تلك المجتمعات، لا سيما الناطقة بالعربية.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

جاءت الإجابات على هذا السؤال متشابهة إلى حد كبير؛ حيث وصف أغلب الطلبة التفاعل بينهم وبين معلميهم في تلك البرامج بالجيد، ومنهم من أشار إلى الدعم والتشجيع الذي يحصلون عليه من معلميهم والاهتمام الذي يظهرونه لهم، بل إن بعضهم وصف التفاعل داخل تلك البرامج بالتفاعل الأمثل والأبوي إلى حد كبير؛ مما يجعل العلاقة بينهم وبين معلميهم تتجاوز العلاقة بين معلم وطالب.

د. مدى توافق المناهج المعتمَدة في تلك البرامج مع أهداف المتعلمين واحتياجاتهم:

جاءت الإجابات على هذا السؤال مختلفة. ففيما عبر قلة من الطلبة عن رضاهم الكبير عن المناهج المقدّمة في تلك البرامج، وأنها تلبي الأهداف التي جاؤوا من أجلها، عبّر عدد من الطلبة عن عدم رضاهم عن تلك المناهج، وأنها ليست النموذج الذي يتوافق مع أهدافهم، وأشار بعضهم إلى كونها مناهج قديمة تحتاج إلى تطوير. في الوقت ذاته، عبّر بعض الطلبة عن رضاهم إلى حد ما عن تلك المناهج، لكنهم رأوا أنها بحاجة ماسة إلى التطوير والتحسين، لا سيما زيادة الأنشطة والتدريبات التي تسهم في تطوير لغتهم من الناحية التطبيقية كي تتوافق مع الأهداف التي رسموها لأنفسهم.

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

أظهرت إجابات الطلبة اهتماما كبيرا بتلك الثقافات، وأن ذلك من الأهداف الرئيسة وراء إقبالهم على تعلم العربية، ومنهم من أشار إلى جوانب محددة في ثقافات تلك البلدان، كثقافة المأكل والمشرب والملبس، والتعامل اليومي. ومن الطلبة من ذكر هدفًا محددا بشأن ثقافة دول بعينها. لكن عدد الطلبة الذين أشاروا إلى أن البرامج التي يدرسون فيها ساعدت في تحقيق تلك الأهداف كان قليلا. ورأى أغلبهم أن تلك البرامج لم تعرّفهم إلا بجوانب بسيطة من تلك الثقافات، وأشاروا إلى أن أغلب المناهج التي يدرسونها لا تركّز على تلك الجوانب؛ مما يجعل تلك البرامج غير قادرة على تحقيق هذا الهدف.

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

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٦٣ معلمًا من مختلف المؤسسات، ويمثل الإناث النسبة الكبرى من أعضاء العيّنة، وقدرها ٦٦,٦٧٪، في حين يمثل الذكور نسبة قدرها ٣٣٪، وتتراوح أعمار المدرسين بين أقل من ٣٢ عامًا إلى ما يزيد عن ٥٠عامًا، لكن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم التعليمي تتراوح أعمارهم بين ٣١ و٤٠ عامًا؛ وذلك بنسبة ٣٩,٦٨٪، تليهم الفئة العمرية التي تتراوح ما بين ٢٤و ٣٠عامًا؛ وذلك بنسبة ٢٢,٢٢٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي فأغلب المدرسين، ونسبتهم ٦٩,٨٤٪، يحملون شهادة البكالوريوس، وتليهم نسبة ١٥,٨٧٪ من حملة شهادة الدبلوم العالي، ويتناقص عدد المدرسين المشاركين في برامج تعليم اللغة العربية تدريجيا كلما ارتفع المستوى الأكاديمي. ومن الملاحظ أن جميع المدرسين هم من أبناء دولة الفلبين، وإن كان هناك من بينهم نسبة قليلة من أصول مهاجرة كالسعودية واليمن والهند. واللغة الفلبينية هي لغة ٩٢,٠٦٪ من أعضاء الطاقم التعليمي، والنسبة الكبرى منهم، وقدرها ٦٩,٨٤٪، لا يحملون شهادة علمية في تخصص اللغة العربية .

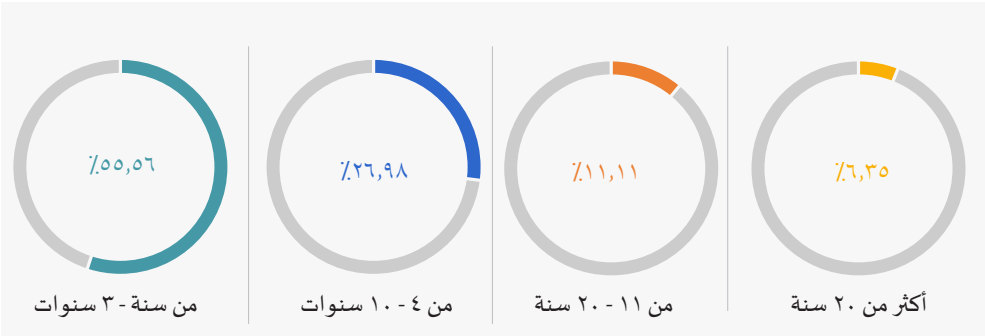
الجدول ٩,٤ : خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة :

الجنس	ذكر	٢١	٪٣٣,٣٣
	أنثى	٤٢	٪٦٦,٦٧
	الإجمالي	٦٣	٪١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	٦	٪٩,٥٢
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	١٤	٪٢٢,٢٢
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	٢٥	٪٣٩,٦٨
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٤	٪٦,٣٥
	أكثر من ٥٠ عامًا	١٤	٪٢٢,٢٢
	الإجمالي	٦٣	٪١٠٠
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	١٠	٪١٥,٨٧
	بكالوريوس	٤٤	٪٦٩,٨٤
	ماجستير	٧	٪١١,١١
	دكتوراه	٢	٪٣,١٧
الجنسية	الإجمالي	٦٣	٪١٠٠
	نعم	٦٣	٪١٠٠
	لا توجد إجابة	٠	٪٠,٠٠
	الإجمالي	٦٣	٪١٠٠
البلاد الأصلية	الفلبين	٥٣	٪٨٤,١٣
	السعودية	٢	٪٣,١٧
	اليمن	١	٪١,٥٩
	الهند	١	٪١,٥٩
	لا إجابة	٦	٪٩,٥٢
	الإجمالي	٦٣	٪١٠٠
ما اللغة الأولى	اللغة الفلبينية	٥٨	٪٩٢,٠٦
	اللغة الفلبينية والإنجليزية	١	٪١,٥٩
	اللغة الإنجليزية	٣	٪٤,٧٦
	لا إجابة	١	٪١,٥٩
	الإجمالي	٦٣	٪١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	٤٤	٪٦٩,٨٤
	نعم	١٩	٪٣٠,١٦
	الإجمالي	٦٣	٪١٠٠

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

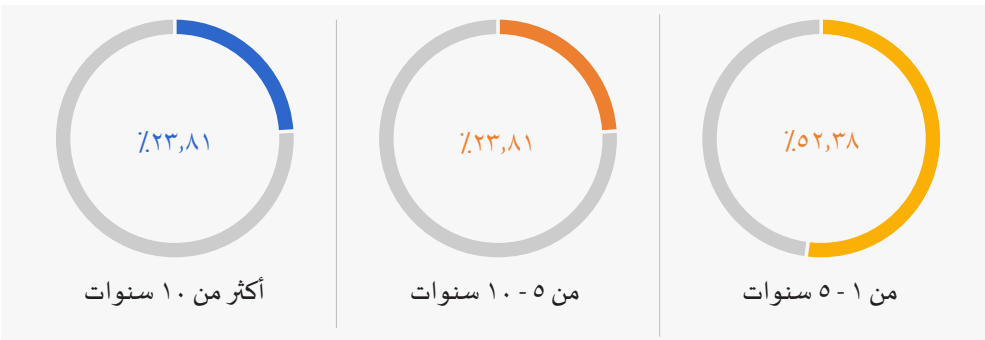
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان للإجابات التي تم رصْدُها:

الشكل ٦,٤: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة



فيما يتصل بعدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية، تتراوح فترة عمل النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٥٥,٥٦٪، بين سنة واحدة و٣سنوات، تليها نسبة منهم قدرها ٢٦,٩٨٪ عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ٤ و١٠ سنوات، فنسبة قدرها ١١,١١٪ يتراوح عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية بين ١١ و٢٠ سنة. ومن بينهم نسبة ضئيلة قدرها ٦,٣٥٪ تزيد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية على ٢٠ سنة.

الشكل ٧,٤: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



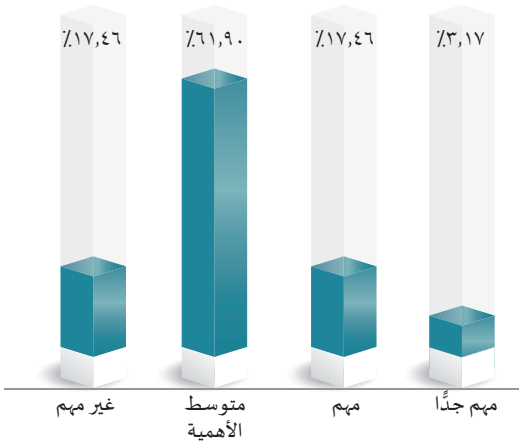
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن إجابات المدرسين أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٥٢,٣٨٪، لديهم خبرة في المجال تتراوح بين سنة واحدة و٥ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٢٣,٨١٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين ٥ و١٠ سنوات، ونسبة أخرى مساوية قدرها ٢٣,٨١٪ لمن تزيد خبرتهم في المجال عن ١٠ سنوات.

الجدول ١٠,٤ : تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤٢	٦٦,٦٧٪
نعم	٢١	٣٣,٣٣٪
الإجمالي	٦٣	١٠٠٪

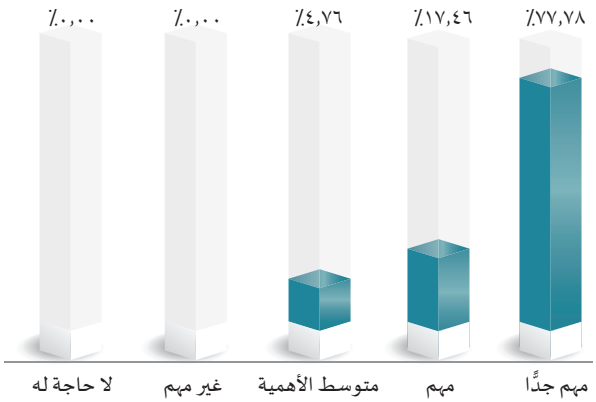
وتبيّن الإجابات أن نسبة كبرى من المعلمين، وقدرها ٦٦,٦٧٪، لم يسبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٣٣,٣٣٪ منهم فقط سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٨,٤: آراء المعلمين حول تأهيلهم العلمي



وتبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبرى من مدرسي اللغة العربية، وقدرها ٦١,٩٠٪، يرون أنهم مؤهلون بدرجة «متوسطة» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ١٧,٤٦٪ ممن يرون أنهم «مؤهلون» لذلك، ونسبة أخرى مساوية ممن يرون أن لديهم تأهيلا «دون المتوسط» لهذه الوظيفة، فيما رأى ٣,١٧٪ منهم فقط أنهم «مؤهلون جدا» لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الشكل ٩.٤: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٧٧,٧٨٪ من المدرسين المشاركين يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهم جدا»، تليها نسبة ١٧,٤٦٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهمّ»، فيما رأى ٤,٧٦٪ منهم فقط أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية». ولم يعترض أي من المدرسين المشاركين على هذا الأمر.

الجدول ١١,٤ : مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

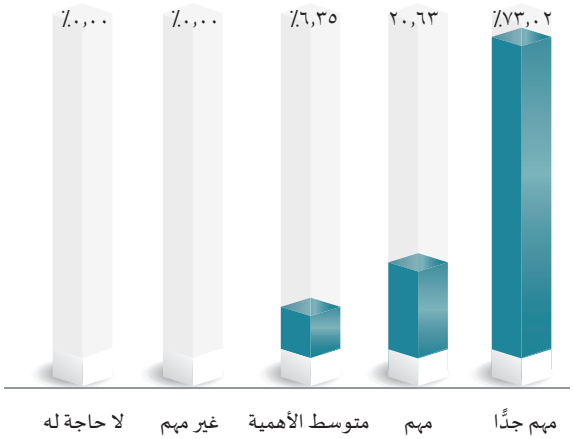
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٦٠	٩٥,٢٤٪
نعم	٣	٤,٧٦٪
الإجمالي	٦٣	١٠٠٪

وتبين نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من أعضاء العينة، وقدرها ٩٥,٢٤٪، لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن نسبة قليلة منهم قدرها ٤,٧٦٪ فقط سبقت لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

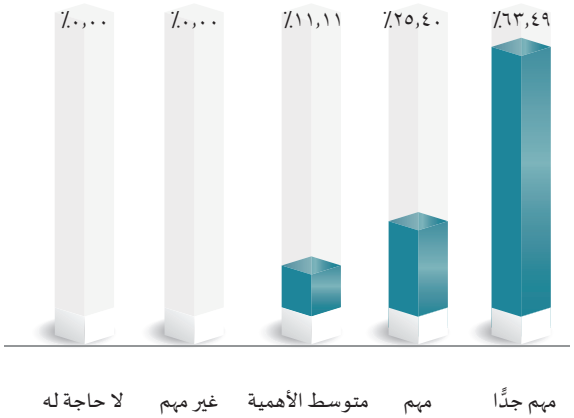
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن معرفتهم بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ١٠,٤: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



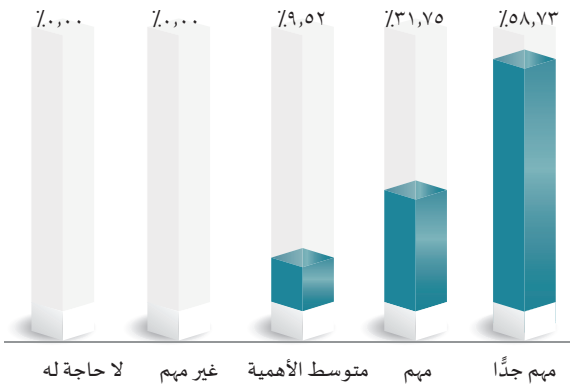
على الرغم من تباين الآراء حول هذا السؤال، فإن أغلب المدرسين المشاركين في الإجابة، ونسبتهم ٧٣,٠٢٪، يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جدا»، فيما رأى ٢٠,٦٣٪ منهم أنها «مهمّة»، و٦,٣٥٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١١,٤: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



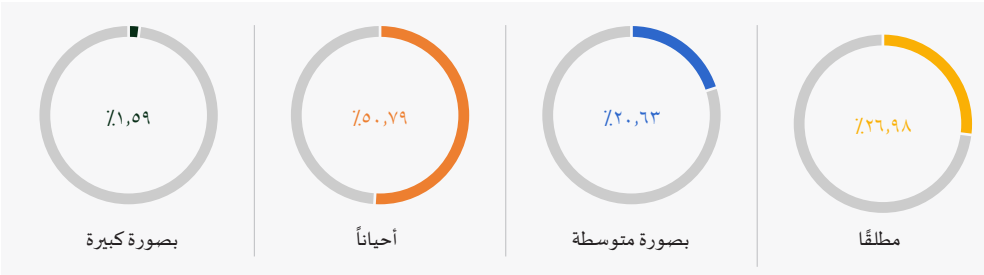
أما عن مدى أهمية جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٦٣,٤٩٪، أنها «مهمة جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٥,٤٠٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ١١,١١ ٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١٢,٤: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بهذا السؤال، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن نسبة كبيرة منهم، وقدرها ٥٨,٧٣٪، يرون أن توظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها «مهم جدا»، تليهم نسبة قدرها ٣١,٧٥٪ يرون أنها «مهمة»، فيما ترى نسبة أخرى قدرها ٩,٥٢٪ أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١٣,٤: مدى استخدام المعلمين للتقنية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح إجابات المدرسين أن ٥٠,٧٩٪ منهم يستعينون «أحيانا» بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، تليهم نسبة قدرها ٢٦,٩٨٪ منهم لا يستعينون بها «مطلقًا»، فنسبة أخرى قدرها ٢٠,٦٣٪ منهم يستعينون بالتكنولوجيا بدرجة «متوسطة». وتبقى نسبة ضئيلة منهم قدرها ١,٥٩٪ منهم يستعينون بالتكنولوجيا في أثناء تدريس اللغة العربية بصورة كبيرة.

الجدول ١٢,٤: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣٩	٪٦٩,٨٤
نعم	١٩	٪٣٠,١٦
الإجمالي	٦٣	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٢,٤) أن ٦٩,٨٤٪من المدرسين لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ٣٠,١٦٪ منهم يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٣,٤: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢٥	٪٣٠,١٦
نعم	٣٨	٪٦٩,٨٤
الإجمالي	٦٣	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٣,٤) أن ٦٩,٨٤٪ من المدرسين المشاركين يدمجون المناقشات بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية منهم، وقدرها ٣٠,١٦٪ لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٤,٤: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢٥	٪٣٩,٦٨
نعم	٣٨	٪٦٠,٣٢
الإجمالي	٦٣	٪١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٤,٤) أن ٦٠,٣٢٪ من المدرسين المشاركين يستخدمونها في أثناء التدريس، في حين لا يستخدمها البقية ونسبتهم ٣٩,٦٨٪.

الجدول ١٥,٤ : مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٩	٪١٤,٢٩
نعم	٥٤	٪٨٥,٧١
الإجمالي	٦٣	٪١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٥,٤) أنها ممارسة شائعة جدا لدى المدرسين المشاركين؛ حيث يلجأ إليها ٨٥,٧١٪ منهم، فيما لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١٤,٢٩٪.

الجدول ١٦,٤ : مدى توظيف المواقف الحقيقة في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٧	٪١١,١١
نعم	٥٦	٪٨٨,٨٩
الإجمالي	٦٣	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٦,٤) أن التمارين اللغوية التي يوظفها المدرسون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٨٨,٨٩٪، فيما ترى نسبة قليلة منهم عكس ذلك، وقدرها ١١,١١٪.

الجدول ١٧,٤ : مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢٠	٪٣١,٧٥
نعم	٤٣	٪٦٨,٢٥
الإجمالي	٦٣	٪١٠٠

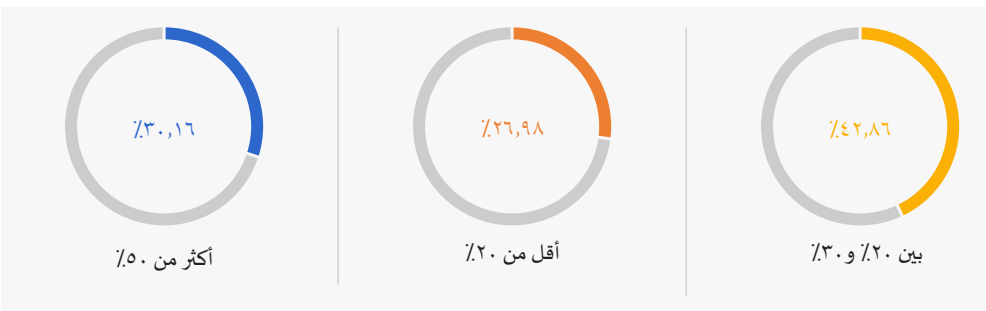
ويتبين أيضًا أن ٦٨,٢٥٪ من المدرسين المشاركين يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة التدريس، فيما لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٣١,٧٥٪.

الجدول ١٨,٤ : مدى دمج إستراتيجيّات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢	٪٣,١٧
نعم	٦١	٪٩٦,٨٣
الإجمالي	٦٣	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٨,٤) أن ٩٦,٨٣٪ من المدرسين المشاركين يطبقون إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، في حين لا تستخدمها نسبة ضئيلة منهم، وقدرها ٣,١٧٪.

الشكل ١٤,٤: مدى استخدام الطلبة للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن نسبة قدرها ٤٢,٨٦٪ منهم يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ و٣٠٪ من الحصة الدراسية، تليها نسبة قدرها ٣٠,١٦٪ منهم يتحدث طلابهم العربية لأكثر من ٥٠٪ من الحصة التدريسية، فيما تقدِّر نسبة منهم بلغت ٢٦,٩٨٪ أن طلابهم يتحدثون اللغة العربية لمدة تقل عن ٢٠٪ من الحصة الدراسية.

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

في هذا الجزء من الدراسة سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبتهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهامّ الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (١٩,٤) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ١٩,٤ : تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم	٢٨	٢٩	٤	٠	٢	٦٣	٤,٢٩	٠,٧١	٠,٨٤	٨٥,٧١٪	١٢,٠٨	أوافق بشدّة
		٤٤,٤٤٪	٤٦,٠٣٪	٦,٣٥٪	٠,٠٠٪	٣,١٧٪	١٠٠٪						
٢	التواصُل مع الطلبة فعّال وسهل	٢٣	٣١	٦	١	٢	٦٣	٤,١٤	٠,٧٩	٠,٨٩	٨٢,٨٦٪	١٠,٢	أوافق
		٣٦,٥١٪	٤٩,٢١٪	٩,٥٢٪	١,٥٩٪	٣,١٧٪	١٠٠٪						
٣	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعّال وسهل	٢٠	٣٣	٧	٢	١	٦٣	٤,١	٠,٦٩	٠,٨٣	٨١,٩٪	١٠,٤٦	أوافق
		٣١,٧٥٪	٥٢,٣٨٪	١١,١١٪	٣,١٧٪	١,٥٩٪	١٠٠٪						
٤	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين	١٩	٢٩	٩	٣	٣	٦٣	٣,٩٢	١,٠٦	١,٠٣	٧٨,٤١٪	٧,١	أوافق
		٣٠,١٦٪	٤٦,٠٣٪	١٤,٢٩٪	٤,٧٦٪	٤,٧٦٪	١٠٠٪						
٥	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة	١٦	٢٧	١٥	١	٤	٦٣	٣,٧٩	١,٠٨	١,٠٤	٧٥,٨٧٪	٦,٠٤	أوافق
		٢٥,٤٠٪	٤٢,٨٦٪	٢٣,٨١٪	١,٥٩٪	٦,٣٥٪	١٠٠٪						
٦	تُلبّي الموارد والمواد التعليميَّة احتياجاتي التدريسية	١٥	٣٠	٩	٢	٧	٦٣	٣,٧	١,٤٢	١,١٩	٧٣,٩٧٪	٤,٦٥	أوافق
		٢٣,٨١٪	٤٧,٦٢٪	١٤,٢٩٪	٣,١٧٪	١١,١١٪	١٠٠٪						

٧	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيَّة	٩	٢٩	٢٠	٢	٣	٦٣	٣,٦٢	٠,٨٧	٠,٩٣	٧٢,٣٨٪	٥,٢٦	أوافق
		١٤,٢٩٪	٤٦,٠٣٪	٣١,٧٥٪	٣,١٧٪	٤,٧٦٪	١٠٠٪						
٨	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافيَّة عليهم	٩	٣٠	١٣	٦	٥	٦٣	٣,٥١	١,٢	١,١	٧٠,١٦٪	٣,٦٧	أوافق
		١٤,٢٩٪	٤٧,٦٢٪	٢٠,٦٣٪	٩,٥٢٪	٧,٩٤٪	١٠٠٪						
٩	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية	٩	٣٠	١٢	٤	٨	٦٣	٣,٤٤	١,٤٢	١,١٩	٦٨,٨٩٪	٢,٩٦	أوافق
		١٤,٢٩٪	٤٧,٦٢٪	١٩,٠٥٪	٦,٣٥٪	١٢,٧٠٪	١٠٠٪						
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ	٥	٢٧	١١	١٠	١٠	٦٣	٣,١١	١,٥٣	١,٢٤	٦٢,٢٢٪	٠,٧١	محايد
		٧,٩٤٪	٤٢,٨٦٪	١٧,٤٦٪	١٥,٨٧٪	١٥,٨٧٪	١٠٠٪						

فيما يخص الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن ٤٦,٠٣٪ «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٤٤,٤٤٪ «يوافقون بشدة «على ذلك، فنسبة ثالثة قدرها ٦,٣٥٪ «محايدون»، ونسبة رابعة ضئيلة قدرها ٣,١٧٪ «لا يوافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٢٩ بانحراف معياري قدره ٠,٨٤ وبنسبة إجماع قدرها ٨٥,٧١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة بشدة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالا وسهلا»، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن ٤٩,٢١٪ «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٦,٥١٪ منهم «موافقون بشدة»، فنسبة ثالثة قدرها ٩,٥٢٪ كانوا «محايدين». وهناك نسبة ضئيلة قدرها ٣,١٧٪ منهم جاءت إجابتهم بـ«لا أوافق بشدة»، ونسبة أخيرة ضئيلة جدا قدرها ١,٥٩٪ جاءت إجابتهم بـ«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١٤ بانحراف معياري قدره ٠,٨٩ وبنسبة إجماع قدرها ٨٢,٨٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالا وسهلا، تبين إجابات المدرسين المشاركين أن ٥٢,٣٨٪ منهم «موافقون»، و٣١,٧٥٪ منهم «موافقون بشدة»، و١١,١١٪ منهم «محايدون». فيما لم توافق على ذلك نسبة ضئيلة منهم قدرها ٣,١٧٪ ونسبة أخرى ضئيلة جدا قدرها ١,٥٩٪ «لا توافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١٠ بانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وبنسبة إجماع قدرها ٨١,٩٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

فيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن ٤٦,٠٣٪ منهم أجابوا بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣٠,١٦٪ منهم أجابوا بـ«أوافق بشدة»، فنسبة قدرها ١٤,٢٩٪ أجابوا بـ«الحياد»، فيما تساوت الإجابتان «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» بنسبة ٤,٧٦٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٢ بانحراف معياري قدره ١,٠٣ وبنسبة إجماع قدرها ٧٨,٤١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وبالنسبة فيما يخص رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصا تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٤٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٥,٤٠٪ جاءت إجابتهم بـ«أوافق بشدة»، فنسبة ثالثة منهم قدرها ٢٣,٨١٪ كانوا «محايدين». فيما أجابت نسبة منهم قدرها ٦,٣٥٪ بـ«لا أوافق بشدة»، ونسبة ضئيلة قدرها ١,٥٩٪ بـ«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٩ بانحراف معياري قدره ١,٠٤ وبنسبة إجماع قدرها ٧٥,٨٧٪ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٧,٦٢٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٣,٨١٪ أجابوا بـ« أوافق بشدة»، ثم نسبة قدرها ١٤,٢٩٪ أجابوا بـ«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٧، بانحراف معياري قدره ١,١٩، وبنسبة إجماع قدرها ٧٣,٩٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٤٦,٠٣٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣١,٧٥٪ أجابوا بـ«محايد»، فنسبة ثالثة قدرها ١٤,٢٩٪ أجابوا بـ«أوافق بشدة». فيما أجابت نسبة ضئيلة منهم قدرها ٤,٧٦٪ بـ«لا أوافق بشدة»، ونسبة أخرى قدرها ٣,١٧٪ بـ«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٢ بانحراف معياري قدره ٠,٩٣ وبنسبة إجماع قدرها ٧٢,٣٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطا إضافية على المدرسين، جاءت إجابات المشاركين بـ«الموافقة» بنسبة ٤٧,٦٢٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٠,٦٣٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥١ بانحراف معياري قدره ١,١٠ وبنسبة إجماع قدرها ٧٠,١٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٧,٦٢٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ١٩,٠٥٪ أجابوا بـ «الحياد»، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٤ بانحراف معياري قدره ١,١٩ وبنسبة إجماع قدرها ٦٨,٨٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضيا، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٤٢,٨٦٪ بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ١٧,٤٦ أجابوا بـ«محايد»، فنسبة متساوية قدرها ١٥,٨٧٪ لكل من الإجابتين «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة». فيما أجابت نسبة ضئيلة قدرها ٧,٩٤٪ بـ«أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,١١ بانحراف معياري قدره ١,٢٤ وبنسبة إجماع قدرها ٦٢,٢٢٪ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع أعضاء الطاقم التعليمي:

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

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

تتفاوت طرائق التدريس لدى المعلمين وفقًا لإجاباتهم على هذا السؤال؛ حيث أشار بعضهم إلى هيمنة الطرق التقليدية في تدريسهم؛ إذ تعتمد على الترجمة من العربية إلى اللغات التي يجيدها الطلبة، أو تتبع الطريقة السمعية الشفوية (Audio lingual method)، ومنهم من ذكر توظيف بعض الطرق الحديثة، كالتعليم التعاوني الذي أشار إليه بالتحديد عدد منهم؛ فيما ذكر عدد منهم أنهم يتبعون الطريقة التي يرشد إليها الكتاب المعتمد في تلك البرامج. وأشار عدد قليل من المعلمين إلى أن طرائق التدريس لديهم تختلف بحسب واقع المتعلمين الذين يدرسونهم؛ فليس ثمة منهج واحد يتبعونه.

وأما عن مدى توظيف التقنية، فلا يظهر أن للتقنية حضورا كبيرا في تلك البرامج كما أشار إلى ذلك أغلب المعلمين الذي شاركوا في المقابلات، غير أن بعضهم أشار إلى استخدام بعض التقنيات البسيطة المتوافرة في تلك المؤسسات، ومنهم من أشار إلى اعتماد الإنترنت مصدرا مساعدا في التدريس، أو بإرشاد الطلبة إلى الاستفادة من هذا المصدر خارج قاعة الدرس. فيما

أورد بعضهم أن التقنية أصبحت تحضر بشكل بارز في مؤسساتهم بعد جائحة كورونا؛ حيث أصبحت لازمة عندما يكون التعليم في تلك البرامج عن بعد أحيانا.

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

أجمع كل المعلمين الذين أجابوا على هذا السؤال تقريبا على استخدام لغة أو لغات وسيطة عند تدريسهم اللغة العربية، وأشاروا إلى أن السبب في ذلك هو أن أغلب الطلبة يجدون صعوبة في فهم الدروس في غياب لغة وسيطة. وجاءت اللغة الإنجليزية في مقدّمة اللغات الوسيطة المستخدمة في أثناء تدريس العربية إلى جوار لغات محلية يجيدها الدارسون. غير أن بعض المعلمين أشاروا إلى أن اللغات الوسيطة تحضر بشكل كبير عند تدريسهم المستويات الأولى وعند توضيح بعض المفردات الجديدة على الطلبة، ثم يقل استخدام اللغات الوسيطة تدريجيا كلما تقدم الطلبة في المستويات الدراسية.

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

جاءت التحديات التي أشار إليها المعلمون متنوعة ما بين تحديات تعليمية وأخرى إدارية. فأشار بعضهم إلى قلة الموارد والحوافز المتاحة لهم في برامج تدريس العربية. وأشار بعضهم إلى قلة المصادر وضعف البنية التحتية لتلك البرامج؛ مما يجعل تدريس العربية تحديًا لهم. وذكر بعض المعلمين الضعف البارز لدى بعض المتعلمين وقلة حماسهم لتعلم العربية على نحو يجعل تدريسهم العربيةَ أمرًا يتطلب جهدًا كبيرا لتشجيعهم على الاستمرار في تلك البرامج دون انقطاع أو انسحاب.

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

أشار عدد من المعلمين إلى ضرورة وجود وسائل تعزز التواصل بينهم وبين بقية المعلمين سواء داخل دولة الفلبين أو خارجها. وذكر بعضهم أن التقنية قد تسهل هذا الأمر كثيرًا. فيما أشار بعضهم إلى ضرورة إنشاء جمعيات محلية تسهل اللقاءات بين المعلمين داخل دولة الفلبين وكذلك تبادل الخبرات فيما بينهم. وذكر بعضهم كذلك أن تنظيم اجتماعات دورية ومؤتمرات من شأنه أن يسهم كثيرًا في تعزيز تعليم العربية وتعلمها.

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

رغم تنوع المناهج المعتمدة في تلك البرامج، فقد أجاب معظم المعلمين بأن تلك المناهج لا تلبي حاجات الدارسين. فأغلبها قديمة أو قاصرة عن تقديم ما يحتاجه الطلبة من دارسي اللغة العربية في دولة الفلبين. لذا، فإن تلك المناهج والبرامج بحاجة إلى تحسين وتطوير. فأغلب الكتب لا تتوافق مع العصر الحديث الذي يعيشه دارسو العربية لا سيما فيما يتعلق بالموضوعات التي تحتويها المناهج، وأشار بعضهم إلى أن أغلب المناهج لا تقدم أنشطة تدريبية كافية مصاحبة للدروس؛ مما يؤكد ضرورة تحديث تلك المناهج. وأشار قلة منهم إلى كثافة الدروس التي تحتويها تلك المناهج بجميع أجزائها.

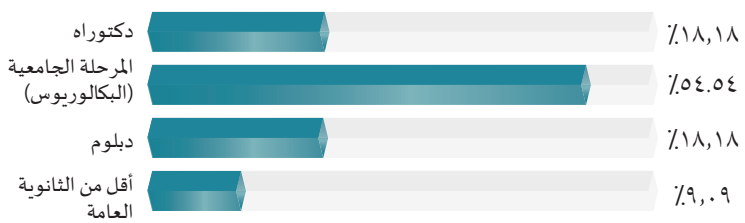
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الفلبين

لأغراض هذه الدراسة، التقينا بمديري ١١ مؤسسة من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في الفلبين، وبدأنا بتحديد خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال. وفي الفقرات التالية بيان لتلك الجوانب.

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد المؤهلات والتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، واللغات التي يتقنونها، وخبراتهم العملية في المجال، وفيما يلي بيان للنتائج التي تم رصْدُها:

الشكل ١٥,٤: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



فيما يتصل بالمؤهل الدراسي للمديرين، يتضح من نتائج الدراسة أن نسبة كبرى منهم، وقدرها ٤٥,٤٥٪، يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم نسبة متساوية من حمَلة درجة الدكتوراه ودرجة الدبلوم، بنسبة ١٨,١٨٪، وكانت النسبة الأقل منهم، وقدرها ٩,٠٩٪، ممن يحملون شهادة دون الثانوية العامة.

الجدول ٢٠,٤ : تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
التمريض	١	٩,٠٩٪
العلوم الشرعية	٣	٢٧,٢٧٪
العقيدة	١	٩,٠٩٪
الحديث الشريف	١	٩,٠٩٪
الدعوة وأصول الدين	٢	١٨,١٨٪
التطوير الأداء الأكاديمي	١	٩,٠٩٪
القانون	١	٩,٠٩٪
اللغة الإنجليزية والعربية	١	٩,٠٩٪
الإجمالي	١١	١٠٠٪

وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت النتائج أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٢٧,٢٧٪، لديهم تخصص في العلوم الشرعية، تليهم نسبة قدرها ١٨,١٨٪ تخصصهم في الدعوة وأصول الدين، فيما تساوت بقية التخصصات بنسبة ٩,٠٩٪ لكل منها.

الجدول ٢١,٤ : اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
الإنجليزية	٢	١٨,١٨٪
الإنجليزية والفلبينية الرسمية	١	٩,٠٩٪
اللغة الفلبينية	١	٩,٠٩٪
اللغة المحلية	٣	٢٧,٢٧٪
اللغة المحلية والعربية	٣	٢٧,٢٧٪
اللغة المحلية والعربية والإنجليزية	١	٩,٠٩٪
الإجمالي	١١	١٠٠٪

وبخصوص اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في الفلبين، بيّنت الاستبانة أن ٢٧,٢٧٪ منهم يتقنون اللغة المحلية، و٢٧,٢٧٪ منهم كذلك يتكلمون اللغة المحلية والعربية. في المقابل، هناك نسبة من المديرين قدرها ١٨,١٨٪ ممن يتكلمون الإنجليزية، ونسبة قدرها ٩,٠٩٪ يتكلمون الإنجليزية والفلبينية الرسمية، ونسبة أخرى مساوية ممن يتكلمون اللغة الفلبينية فقط، ومنهم كذلك نسبة قدرها ٩,٠٩٪ يتكلمون اللغة المحلية والعربية والإنجليزية.

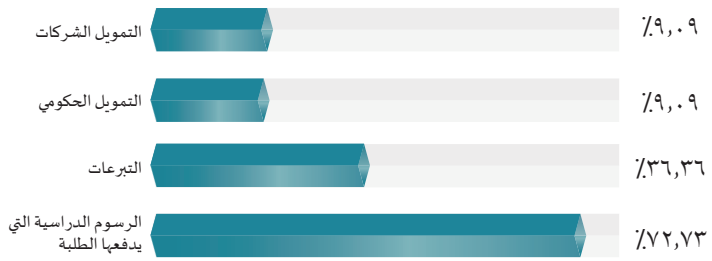
الشكل ١٦,٤: عدد سنوات الخبرة لمديري البرامج

وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد بينت الاستبانة أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٤٥,٤٥٪، لديهم خبرة تتراوح ما بين أربع إلى سبع سنوات، وأن هناك نسبة من المديرين قدرها ٢٧,٢٧٪ ممن لديهم خبرة تقل عن أربع سنوات، ونسبة مساوية ممن لديهم خبرة تزيد عن سبع سنوات.

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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

الشكل ١٧,٤: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربيَّة



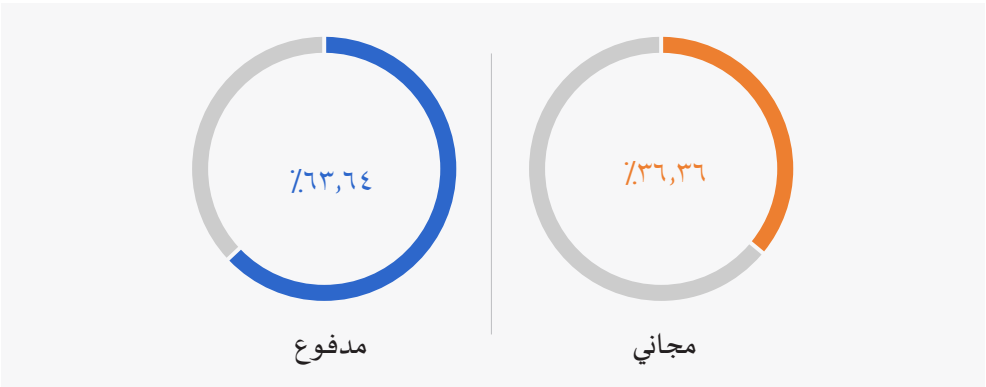
مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في الفلبين، يتضح من الدراسة أن ٧٢,٧٣٪ من المؤسسات تعتمد أساسًا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطالب، وعلى التبرعات بنسبة ٣٦,٣٦٪ من الإجابات، ويتساوى التمويل الحكومي وتمويل الشركات بنسبة ٩,٠٩٪ من الإجابات.

الجدول ٢٢,٤: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانيّة السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار	٢	٪١٨,١٨
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	٩	٪٨١,٨٢
الإجمالي	١١	٪١٠٠

ويتضح من الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية فيها يقدر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٨١,٨٢٪ من المؤسسات التي تدرس اللغة العربية، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و١٠٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ١٨,١٨٪ منها.

الشكل ١٨,٤: البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

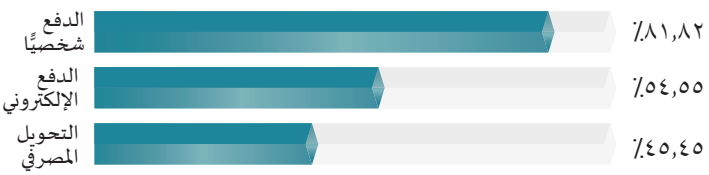


ويتضح أيضًا أن أغلب برامج المؤسسات المشاركة ليس مجانيا، ذلك أن النسبة الكبرى من تلك البرامج، وقدرها ٦٣,٦٤٪، هي بمقابل مادّي، في حين أن المجاني منها لا يتجاوز ٣٦,٣٦٪.

الشكل ١٩,٤ : إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

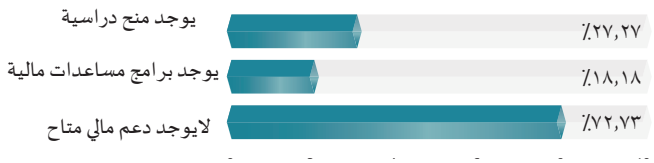
ويتبيّن من الدراسة أن ٥٤,٥٤٪ من طلاب برنامج اللغة العربية يفضلون دفع رسوم الدراسة بالتقسيط لكنهم لا يحظون بخطة لذلك، في مقابل ٤٥,٤٦٪ يحظون بخطة دفع بالتقسيط.

الشكل ٢٠,٤ : طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



كما تبيّن الدراسة أن معالجة المدفوعات لدى ٨١,٨٢٪ منها يتم عادةً عن طريق الدفع الشخصي، أو بالدفع الإلكتروني بنسبة ٥٤,٥٥٪؛ أو عن طريق التحويل المصرفي بنسبة ٤٥,٤٥٪ من الإجابات.

الشكل ٢١,٤ : المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج



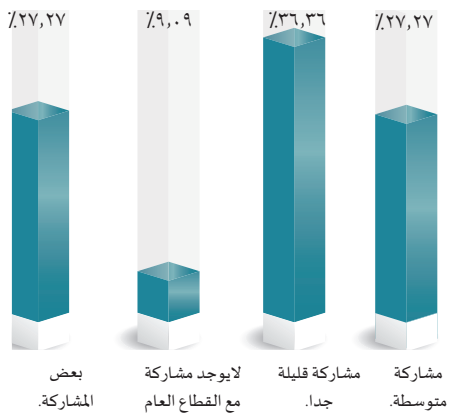
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيذكر مديرو المؤسسات المشاركة أن ٢٧,٢٧٪ من تلك المؤسسات تتوافر لديها منح دراسية، وأن ١٨,١٨٪ لديها برامج مساعدات مالية، في مقابل ٧٢,٧٣٪ منها لا تحظى بأي منح دراسية أو دعم مالي.

الجدول ٢٣,٤ : شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

الإجابة	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
نعم	١	٩,٠٩٪
لا	١٠	٩٠,٩١٪
الإجمالي	١١	١٠٠٪

وأما عن شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية، فيتضح من الدراسة أن ٩,٠٩٪ منها فقط لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية.

الشكل ٢٢,٤: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن ٣٦,٣٦٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم يحظى بمشاركة قليلة جدا من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٢٧,٢٧٪ منهم أنه توجد بعض المشاركة مع القطاع العام، ويرى ٢٧,٢٧٪ منهم أن هناك مشاركة بدرجة متوسطة مع القطاع العام، في حين يرى ٩,٠٩٪ منهم أنه لا توجد مشاركة مع القطاع العام.

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

الجدول ٢٤,٤ : المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

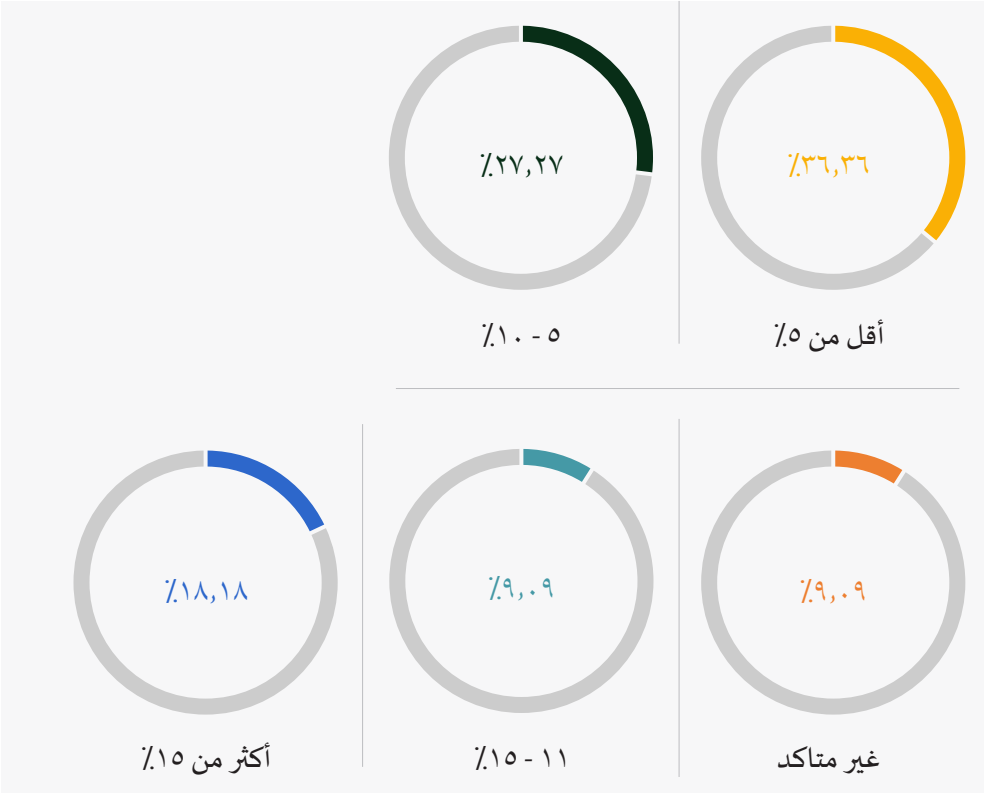
الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٠	٠,٠٠٪
لا	١١	١٠٠٪
الإجمالي	١١	١٠٠٪

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

الشكل ٢٤,٤ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج

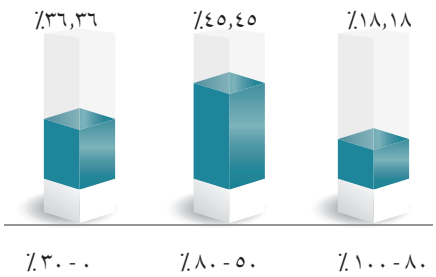
وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فهي تعود لأسباب مالية أو لعدم الاهتمام في رأي ٧٢,٧٣٪ من المديرين، فيما يرى ٦٣,٦٤٪ منهم أنها تعود لأسباب شخصية تخص الطلبة، أو لصعوبات تعليمية في رأي ٢٧,٢٧٪ منهم.

الشكل ٢٣,٤ : معدل التسرب الدراسي في البرامج



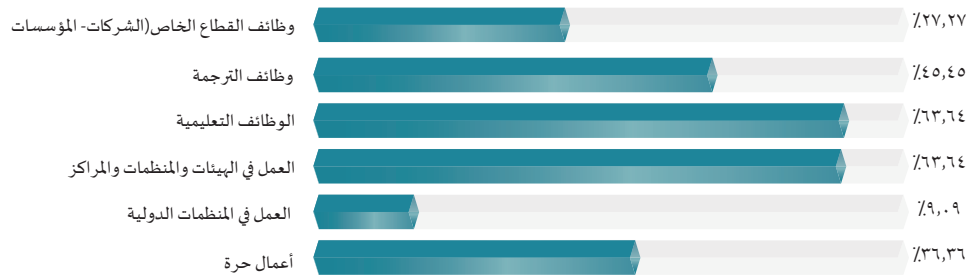
ويرى عدد من مديري المؤسسات المشاركة نسبتهم ٣٦,٣٦٪ أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية أقل من ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ٢٧,٢٧٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪ من الطلبة، ويرى ١٨,١٨٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة تزيد عن ١٥٪ من الطلبة.

الشكل ٢٥,٤ : معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن فرصة حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٤٥,٤٥٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الطلبة، تليها نسبة ٣٦,٣٦٪ منهم يقدرونها بنسبة ٣٠٪ أو أقل من الطلبة، فنسبة ١٨,١٨٪ منهم يقدرون أنها ما بين ٨٠٪ إلى ١٠٠٪.

الشكل ٢٦,٤ : الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن فرص العمل المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية في رأي مديري المؤسسات المشاركين، فتتصدرها بالتساوي الوظائف التعليمية والعمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية بنسبة ٦٣,٦٤ ٪ لكل منهما، يليهما العمل وظائف الترجمة بنسبة ٤٥,٤٥ ٪، فالأعمال الحرة بنسبة ٣٦,٣٦ ٪، ثم العمل في القطاع الخاص بنسبة ٢٧,٢٧٪. وأما النسبة الأقل في رأيهم، وقدرها ٩,٠٩ ٪، فهي العمل في المنظمات الدولية.

٣. تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج تعليم العربية لغة ثانية في الفلبين

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

الجدول ٢٥,٤ : تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج تعليم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٤	٦	١	٠	٠	١١	٤,٢٧	٥,٥٥	٢,٣٥	٨٥,٤٥٪	١,٧٩	أوافق بشدة
		٣٦,٣٦٪	٥٤,٥٥٪	٩,٠٩٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	١	٩	١	٠	٠	١١	٤	٤,١٨	٢,٠٤	٨٠٪	١,٦٢	أوفق
		٩,٠٩٪	٨١,٨٢٪	٩,٠٩٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٤	٤	٢	١	٠	١١	٤	٤,٩١	٢,٢٢	٨٠٪	١,٤٩	أوافق
		٣٦,٣٦٪	٣٦,٣٦٪	١٨,١٨٪	٩,٠٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية؟	٣	٥	٢	١	٠	١١	٣,٩١	٤,٤٥	٢,١١	٧٨,١٨٪	١,٤٣	أوافق
		٢٧,٢٧٪	٤٥,٤٥٪	١٨,١٨٪	٩,٠٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٣	٢	٣	٣	٠	١١	٣,٤٥	٣,٤٥	١,٨٦	٦٩,٠٩٪	٠,٨١	أوافق
		٢٧,٢٧٪	١٨,١٨٪	٢٧,٢٧٪	٢٧,٢٧٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٦	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة	٠	٤	٣	٤	٠	١١	٣	١,٧٣	١,٣١	٦٠٪	٠	محايد
		٠,٠٠٪	٣٦,٣٦٪	٢٧,٢٧٪	٣٦,٣٦٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٧	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	٤	٤	٢	١	١١	٣	١,٩١	١,٣٨	٦٠٪	٠	محايد
		٠,٠٠٪	٣٦,٣٦٪	٣٦,٣٦٪	١٨,١٨٪	٩,٠٩٪	١٠٠٪						

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
٨	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	١	٣	٣	٢	٢	١١	٢,٩١	٢,٣٦	١,٥٤	٥٨,١٨٪	-٠,٢	محايد
		٩,٠٩٪	٢٧,٢٧٪	٢٧,٢٧٪	١٨,١٨٪	١٨,١٨٪	١٠٠٪						
٩	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة	٠	٢	٥	٣	١	١١	٢,٧٣	١,٢٧	١,١٣	٥٤,٥٥٪	-٠,٨	محايد
		٠,٠٠٪	١٨,١٨٪	٤٥,٤٥٪	٢٧,٢٧٪	٩,٠٩٪	١٠٠٪						
١٠	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٠	٤	١	٥	١	١١	٢,٧٣	١,٦٤	١,٢٨	٥٤,٥٥٪	-٠,٧١	محايد
		٠,٠٠٪	٣٦,٣٦٪	٩,٠٩٪	٤٥,٤٥٪	٩,٠٩٪	١٠٠٪						
١١	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية	١	١	٢	٥	٢	١١	٢,٤٥	١,٥٥	١,٢٤	٤٩,٠٩٪	-١,٤٥	لا أوافق
		٩,٠٩٪	٩,٠٩٪	١٨,١٨٪	٤٥,٤٥٪	١٨,١٨٪	١٠٠٪						
١٢	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	١	١	٣	٣	٣	١١	٢,٤٥	١,٧٣	١,٣١	٤٩,٠٩٪	-١,٣٧	لا أوافق
		٩,٠٩٪	٩,٠٩٪	٢٧,٢٧٪	٢٧,٢٧٪	٢٧,٢٧٪	١٠٠٪						

يظهر من نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية، وقدرها ٥٤,٥٥٪، «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعًا لتعلّم اللغة العربية، وأن نسبة منهم أقل قدرها ٣٦,٣٦٪ «يوافقون بشدة» على ذلك، فيما مالت نسبة قليلة منهم، وقدرها ٩,٠٩ ٪، إلى «الحياد». وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٢٧ بانحراف معياري قدره ٢,٣٥، وكانت نسبة الاتفاق ٨٥,٤٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة بشدة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في الفلبين، وقدرها ٨١,٨٢٪، «يوافقون» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية

واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة قدرها ٩,٠٩٪ منهم «يوافقون بشدة» على ذلك، فيما كانت نسبة ثالثة قدرها ٩,٠٩٪ «محايدة» حول هذه المسألة. وسجل المتوسط المرجح نسبة ٤ بانحراف معياري قدره ٢,٠٤، وبلغت نسبة الإجماع ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة».

وبينت نتائج الدراسة فيما يتعلق بصعوبة الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة أن ٣٦,٣٦٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون بشدة» في هذا الشأن، تليها نسبة منهم مساوية قدرها ٣٦,٣٦٪ «موافقون» على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٠٠، بانحراف معياري قدره ٢,٢٢، وكانت نسبة الإجماع ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الموافقة».

وبخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «موافق» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٢٧,٢٧٪، وتليها الإجابة «محايد» بنسبة ١٨,١٨٪. وكان المتوسط الراجح ٣,٩١ بانحراف معياري قدره ٢,١١ وبنسبة إجماع بلغت ٧٨,١٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص صعوبة الاحتفاظ على المعلمين تساوت الإجابات على هذا السؤال بين «الموافقة بشدة» و«الحياد» و«عدم الموافقة»، وسجلت كل منها ٢٧,٢٧٪ من الإجابات. وسجل المتوسط المرجح نسبة ٣,٤٥، بانحراف معياري طفيف قدره ١,٨٦، وبنسبة إجماع قدرها ٦٩,٠٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الموافقة».

وفيما يتعلق بأن عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة، تساوت الإجابات على هذا السؤال بين الموافقة وعدم الموافقة بنسبة ٣٦,٣٦٪ لكل منهما، تليهما الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,٢٧٪. وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٠ بانحراف معياري قدره ١,٣١، وبنسبة إجماع قدرها ٦٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الحياد».

وبخصوص تكاليف تشغيل البرامج، فقد تساوت الإجابات على هذا السؤال بين «الموافقة» و«الحياد»، بنسبة ٣٦,٣٦٪ لكل منهما، تليهما الإجابة «لا أوافق» بنسبة ١٨,١٨٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٣,٠٠، بانحراف معياري قدره ١,٣٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وبالنسبة لرأيهم حول صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة، فقد تساوت الإجابات على هذا السؤال بين «الموافقة» و«الحياد»، بنسبة ٢٧,٢٧٪ لكل منهما. تليهما الإجابتان «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» بنسبة ١٨,١٨٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩١ بانحراف معياري قدره ١,٥٤ وبنسبة إجماع قدرها ٥٨,١٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وحول ما إذا كان هناك قيود على تدريس اللغة العربية داخل الدولة، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٧,٢٧٪، ثم الإجابة «موافق» بنسبة ١٨,١٨٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧٣، بانحراف معياري قدره١,١٣، وبنسبة إجماع قدرها ٥٤,٥٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وحول مدى وجود منافسة، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٣٦,٣٦٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ٩,٠٩٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧٣، بانحراف معياري قدره ١,٢٨، وبنسبة إجماع قدرها ٥٤,٥٥؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابتان «لا أوافق بشدة» و«محايد» بنسبة متساوية قدرها ١٨,١٨٪ لكل منهما، فالإجابتان «أوافق» و«أوافق بشدة» بنسبة ٩,٠٩٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٤٥ بانحراف معياري قدره ١,٢٤ وبنسبة إجماع قدرها ٤٩,٠٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

وعن مدى مناسبة تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول الناطقة بالعربية، تساوت الإجابات «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» و«محايد»، بنسبة ٢٧,٢٧٪ لكل منها، تليها الإجابتان «أوافق» و«أوافق بشدة» بنسبة ٩,٠٩٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٤٥، بانحراف معياري قدره ١,٣١، وبنسبة إجماع قدرها ٤٩,٠٩؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

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

أجرينا خلال الدراسة سلسلة من المقابلات الشخصيّة مع مديري المؤسسات المستهدفة في هذا التقرير حول عدد من القضايا، وجاءت نتائج تلك المقابلات وفق الآتي:

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

أظهرت المقابلات مع مديري المؤسسات المشاركة أن للموارد المتاحة دورًا حاسمًا في إدارة برامج تعليم العربية في الفلبين واستمرارها. وأشار أغلبهم إلى ضعف الموارد المتاحة لهم وقلّتها، خصوصًا من حيث الدعم المالي الذي يحصلون عليه؛ بل أشار بعضهم إلى أن برامجهم تتوقف على مصدرين أساسين، إمّا الرسوم التي يدفعها الدارسون أو الدعم الذي يحصلون من المجتمع المحلي. كما تحدث بعضهم عن نقص الدعم الذي يحصلون عليه بالنسبة إلى الجوانب التعليمية الأخرى، كالكتب الدراسية ووسائل التعليم الأساسية، وهو ما يؤثر في جودة برامج تعليم اللغة العربية في تلك المؤسسات.

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

أشار عدد من المديرين إلى بعض المقترحات التي من شأنها تحسين برامج تعليم العربية. فذكر بعضهم ضرورة توفير كتب دراسية حديثة ومتطورة، لا سيما الكتب التي تتوافق مع طبيعة المتعلمين في دولة الفلبين. كما أشاروا إلى أهمية توفير الوسائل التعليمية التقنية الحديثة التي تعزز تعليم العربية. وأجمعوا على ضرورة تطوير مهارات المعلمين أنفسهم من خلال تنظيم دورات تدريبية تطويرية بشكل مستمر حول الطرق والوسائل الحديثة لتعليم اللغات الثانية، لا سيما العربية.

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

على الرغم من أن جميع مديري المؤسسات المشاركة أعربوا عن أملهم في أن تجد برامج تعليم العربية في دولة الفلبين زيادة وانتشارًا وتطورًا في المستقبل، فقد أجمعوا على أن مستقبل تلك البرامج مرهون بالدعم الذي تحصل عليه؛ فإن لقيت دعما فسوف تستمر وتنتشر؛ بل إن بعضهم أشار إلى أن اللغة العربية ستحتل مرتبة متقدمة بين اللغات المستخدمة في الفلبين إن لقيت برامجُ تعليمها دعمًا كافيًا، وقد تصبح العربية هي اللغة الأكثر انتشارًا في دولة الفلبين بعد الإنجليزية، خصوصًا وأن هناك رغبة واسعة في تعلمها لدى أبناء الفلبين.

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

قدّم عدد من المديرين عددا من المقترحات التي يمكن أن تعزز التعاون بين برامج تعليم اللغة العربية في دولة الفلبين والجهات المعنية والداعمة في الخارج. وأشاروا إلى أن السفارات العربية وحكومة الفلبين يمكنها أن تنهض بدور كبير في هذا المجال. كما أشار بعضهم إلى إمكانية التعاون والتنسيق بين الجامعات والجهات الأكاديمية في عدد من الدول الناطقة بالعربية وبين برامج ومؤسسات تعليم العربية في دولة الفلبين لا سيما فيما يتعلق بالمناهج الدراسية وتطوير مهارات المعلمين.

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

معظم المؤسسات التي تقدم برامج اللغة العربية في دولة الفلبين هي مؤسسات مستقلة تركز على تدريس العربية دون غيرها من اللغات. غير أن عددًا من المؤسسات لديها برامج لتعليم لغات أخرى إلى جانب العربية، واللغة الإنجليزية هي الأبرز من بين تلك اللغات التي تُدرَّس في تلك المؤسسات. وبرامج تدريس اللغة الإنجليزية تختلف بطبيعتها عن برنامج اللغة العربية، فمنها ما يتوافق في بعض جوانبه مع برامج العربية ومنها ما يختلف في عدد الطلبة ونسبة الدعم أو المنح الدراسية المتاحة؛ مما يجعل مقارنتها ببرنامج اللغة العربية أمرا صعبا.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في الفلبين، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. وقد تبيّن منها أن المؤسسات المستهدفة في الدراسة يغلب عليها ضعف استخدام اللغة العربية لغة تواصلية بين المشاركين في البرامج خلال اليوم الدراسي. فالعربية - كما لوحظ - يقتصر استخدامها داخل الفصول الدراسية بوصفها اللغة الهدف. ولوحظ أن اللغات المحلية، إلى جانب اللغة الإنجليزية، هي لغات التواصل الشائعة في السياقات الأخرى خارج إطار العملية التعليمية. وهذا لا يعني انعدام استخدام العربية في جميع المؤسسات؛ إذ هناك مؤسسات قليلة يشيع بين طاقمها وطلابها استخدام العربية داخل الفصل الدراسي وخارجه. لكن ضعف التواصل بالعربية وشيوع لغات أخرى داخل المؤسسات كان له تأثير - أيضًا - على اللغة المستخدمة في اللوحات الإعلانية والإرشادية داخل المؤسسات؛ مما يجعل حضور العربية فيها ضعيفًا كذلك.

وعلى الرغم من ذلك، فقد لُوحظ أن بعض المؤسسات تسعى إلى تشجيع طلابها على استخدام العربية للتواصل داخل المؤسسة، وقد تمنح تلك المؤسسات جوائز لمن يستخدم العربية في التواصل مع زملائه وأساتذته خلال دراسته طوال فترة البرنامج. في الوقت نفسه، فإن أغلب المؤسسات لا تفرض قيودٍ على من يستخدم لغة أخرى غير العربية، سواء أكان من طلابها أم من الطاقم التعليمي نفسه.

من جهة أخرى، أظهرت الزيارات الميدانية أن البنية التحتية في أغلب المؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة ليست بحالة جيدة. فهي إما عبارة عن مبانٍ قديمة جدا، وإن كان بعضها قيد الترميم في أثناء الزيارات الميدانية، أو هي مبانٍ غير مستقلة وغير مخصصة لتقديم برامج تعليم العربية، وإنما هي جزء من مراكز إسلامية أو مساجد عامة. وعلى الرغم من توفر المكتبات في ما لا يقل عن 05% من المؤسسات؛ إلا أنه لا يمكن القول إنها مفيدة لمتعلِم العربية، باستثناء بعض المؤسسات القليلة التي تتوافر فيها كتب قليلة جدا لا تجعل منها مكتبات مدرسية متكاملة. كما أن أغلب تلك المؤسسات تعاني نقصا كبيرا في الأجهزة والوسائل التعليمية الإلكترونية، باستثناء بعض المؤسسات القليلة جدا التي تتوافر فيها بعض الأجهزة والوسائل التقنية القليلة جدا. ولا يظهر أن للتقنية في تلك المؤسسات دورا ذا قيمة في تدريس اللغة العربية.

سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في الفلبين: خاتمة استدلاليّة، ورؤى وتوصيات مستقبليّة.

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

إن مؤسسات تعليم اللغة العربية في دولة الفلبين تعمل في ظل تركيبة مجتمعية متعددة اللغات والثقافات والأديان؛ إذ تضم أكثر من ١٠٠ مجموعة عرقية تتحدث أكثر من ١٧٠ لغة. وأما الديانات الرئيسة في الفلبين فتشمل المسيحية والإسلام والبوذية والهندوسية، بالإضافة إلى الإلحاد. واللغة الرسمية والأكثر انتشارًا في الفلبين هي الفلبينية، وتستخدم إلى جانبها اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً في البلاد وفي مجال التعليم. أما اللغات الأجنبية الأخرى المستعملة بدرجة أقل في الفلبين، فهي اللغات اليابانية والإسبانية والصينية. وهناك لغات أخرى مستعملة في الفلبين، كاللغات الأصلية الفلبينية واللغة العربية، والكورية والفرنسية والألمانية. وتستخدم هذه اللغات كلغات أساسية أو لغات ثانية أو لغات أقليات، لكن الإقبال عليها محدود ومدفوع بعوامل شخصية، فعدد المتحدثين باللغة العربية مثلاً يقدر بنحو ٣٥ ألف نسمة فقط.

ومن هنا، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في الفلبين تلعب دورًا محوريًا في خدمة اللغة والثقافة العربية والهوية الإسلامية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة

تتمثل في تأهيل طلبتها لقراءة القرآن الكريم، والإلمام بالعلوم الشرعية، وتعزيز الهوية الإسلامية، وإجادة اللغة العربية، ومساعدة المجتمعات المحلية. وتتنوع أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية في الفلبين؛ حيث تركز على أهداف سامية تتمثل في تمكين الطلبة من قراءة القرآن الكريم وحفظه وتجويده ثم تعليمه، وتربية النشء على العقيدة الإسلامية الصحيحة، وإجادة اللغة العربية قراءة وتحدثًا وكتابة، وتأهيل الطلبة ليكونوا أئمة ودعاة في مناطقهم بعد التخرج، وتأهيل معلمين متمكنين من تدريس اللغة العربية، وسد النقص في معلمات المعاهد الشرعية، وحلقات التحفيظ، ورعاية الأيتام والمحتاجين من الطلبة في الفلبين، وتأهلهم علميًا وفكريًا.

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية في الفلبين ما بين جامعات، ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتبين النتائج أن ما نسبته ٥٤,٥٥٪ فقط من المؤسسات المستهدفة تتمتع باعتماد أكاديمي. أما الشهادات التي تمنحها للطلبة فهي شهادات إنهاء لبرامجها في تعليم العربية، بالإضافة إلى شهادات درجة الدبلوم. ومن الملاحظ أن هناك تحديات تواجه المؤسسات المستهدفة تتمثل في عدم توفر برامج انغماس لغوي للطلاب، وانعدام المعامل اللغوية في ٩٠,٩١٪ منها، وانعدام معامل الحاسب الآلي في ٨١,٨٢٪ منها، وعدم توفر المكتبات إلا في ٤٥,٤٥٪ فقط من إجمالي المؤسسات المستهدفة، بينما تتوفر الوسائل التعليمية في ٦٣,٦٤٪ منها.

وتتسم السياسات اللغوية للمؤسسات المستهدفة بهذه الدراسة بقدر كبير من التشابه؛ فمعظمها تتيح ثنائية اللغة ليكون التواصل داخلها باللغات المحلية وبعض اللغات الأجنبية كالإنجليزية، فيما نسبة ضئيلة من المؤسسات تفرض استخدام اللغة العربية في التواصل داخل المؤسسة، وهناك مؤسسات تسعى إلى جعل اللغة العربية هي اللغة السائدة في الاستخدام بين طلاب المستويات المتقدمة، بينما تسمح لطلاب المستويات الأولى باستخدام اللغات المحلية لعدم تمكنهم في هذه المرحلة من القدرات الكافية في اللغة العربية.

وتعتمد مؤسسات تعليم اللغة العربية في الفلبين كتبًا متعددة لبرامجها التعليمية، وتشير النتائج إلى أن أكثرها استخدامًا هو كتاب العربية بين يديك، ثم سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم العربية للناطقين بغيرها. بالإضافة إلى سلسلة ألف باء، وسلسلة تعلمْ العربية، وكتب أخرى نسبة استخدامها ضئيلة.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية في الفلبين طلبة يتشابهون بشكل كبير في عدد من

خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ما نسبته ٩٩,٥٨٪ منهم يحملون الجنسية الفلبينية، منهم ٩٧,٠٨٪ من أصول فلبينية، فيما اختلفت البلدان الأصلية لقلة منهم. ما أوضحت النتائج أن اللغة الفلبينية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٩٢,٥٠٪ منهم، ومعظمهم يتحدثون بها مع عائلاتهم. ويتوزع هؤلاء الطلبة حسب خصائصهم العمرية على خمس فئات، تمثل النسبة الكبرى منها فئة الشباب من سن ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بواقع ٤٦,٢٥٪، تليها الفئة من عمر ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٤٤,٥٨٪، ثم فئة الفتيان من عمر ١٠ إلى ١٤ عامًا بنسبة ٦,٤٦٪، تليها الفئة العمرية ممن تجاوزوا ٢٤ عامًا بنسبة ٢,٢٩٪، ثم فئة الأطفال دون سن ١٠ أعوام بنسبة ضئيلة قدرها ٠,٤٢٪ من مجموع الطلبة المشاركين.

ويأتي التحاق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية في الفلبين بناء على دوافع مختلفة ومتعددة؛ حيث أشار بعض الطلبة إلى أن التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية يأتي استجابة لأكثر من دافع. وكانت الأسباب الدينية هي الدافع الرئيس بالنسبة إلى ٧٣,٧٥٪ من الطلبة المشاركين، ثم دافع تحقيق متطلبات القبول الجامعي بنسبة ٣٦,٢٥٪، وكان أقل الدوافع هو الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية بالنسبة إلى ٢١,٨٨٪ من مجموع الطلبة المشاركين. وتشير النتائج إلى أن الفئة العمرية ودوافع الالتحاق بمؤسسات تعليم اللغة العربية كانت من العوامل المهمة التي تحدد اختيار المؤسسة. حيث فضّل الطلبة الأصغر سنًا الجامعات ومراكز اللغة كون برامجها تلبي احتياجاتهم الأكاديمية والمهنية، بينما جذبت المراكز الإسلامية المتعلمين المدفوعين بأسباب ثقافية ودينية. وهذا يشير إلى اهتمام الجامعات بالتطلعات الأكاديمية والمهنية لطلبتها؛ واهتمام مراكز اللغة بالتعلم التطبيقي وإكساب طلبتها المهارات اللغوية؛ واهتمام المراكز الإسلامية بتلبية أهداف طلبتها الدينية والثقافية. وتشير هذه النتائج إلى أهمية أن تُكيِّف المؤسسات برامجها لتلبية احتياجات طلبتها وفقًا لخصائصهم العمرية ودوافعهم الأكاديمية والثقافية المختلفة.

ويصاحب التحاق الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية تجاهها؛ حيث أظهروا رضاهم بشكل عام عن جميع جوانب تلك البرامج. وقد برزت تصوراتهم الإيجابية بشكل خاص تجاه معلميهم؛ حيث أبدوا درجة عالية من الرضا تجاه التعليقات البناءة التي يقدمها المعلمون لهم حول كفاءتهم اللغوية ومستوى تقدمهم، وتشجيع المعلمين لهم على المشاركة والتفاعل مع زملائهم، ومستوى الدعم المقدم لهم من قبل المعلمين. كما أبدى الطلبة درجة عالية من الرضا تجاه توافق المنهج مع أهدافهم من تعلم العربية. وأظهر الطلبة رضاهم عن بقية الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم العربية التي يلتحقون بها؛ حيث أظهروا رضاهم عن كفاءة

المعلمين المهنية، والقيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية. وقد امتدت تصورات الطلبة الإيجابية إلى جوانب أخرى تتضمن تصميم المنهج ومحتواه والأنشطة الصفية، وفرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية، والموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية، والمرافق العامة بها، وبيئة الفصل الدراسي. ومن الملاحظ ما أشارت إليه نتائج الدراسة من أن نوع المؤسسة قد لعب دورًا كبيرًا في مستوى رضا الطلبة؛ حيث أظهرت الجامعات علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بارزة ($p = .011$) نحو رضا طلاب الجامعات عن المرافق، والموارد، وتصميم المناهج. مقارنةً بالمؤسسات الأخرى، بينما لم يكن لمراكز اللغة تأثير كبير على مستويات الرضا في هذه الجوانب. وبالمثل، قُيِّمت الموارد المقدمة من الجامعات بشكل إيجابي؛ حيث حصلت البيئة الصفية وتوفر التقنية على تقييمات أعلى في الجامعات. وتشير هذه النتائج إلى قدرة مؤسسات تعليم اللغة العربية التي تنتمي إلى جامعات على تلبية الاحتياجات التعليمية لطلبتها مقارنة بالمؤسسات الأخرى.

وبالرغم من التصورات الإيجابية التي أبداها الطلبة تجاه جميع الجوانب المتعلقة بالبرامج التي يلتحقون بها، فقد عبّر قلة منهم عن عدم الرضا تجاه تلك البرامج لعدد من الأسباب، من أبرزها ما ينقص تلك البرامج من موارد لتحقيق بيئة تعليمية مناسبة ومستوى تعليمي جيد. كما عبّر عدد من الطلبة عن عدم الرضا تجاه المناهج، وعللوا ذلك بأنها ليست النموذج الذي يتوافق مع أهدافهم، وأنها بحاجة ماسة إلى التطوير، في حين عبّر البعض عن رضاهم عن تلك المناهج إلى حد ما، مع الإشارة إلى حاجتها الماسة إلى التطوير في الجوانب التطبيقية على وجه الخصوص. إضافة إلى ذلك، فقد أشار أغلب الطلبة أن معظم المناهج لا تحقق أهدافهم فيما يتعلق بثقافة الدول العربية في جوانب كثيرة تتضمن العادات والتقاليد والقيم.

وفيما يتعلق بالمعلمين؛ فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ما نسبته ١٥,٨٧٪ منهم يحملون درجة الدبلوم العالي، بينما يحمل ٦٩,٨٤٪، منهم درجة البكالوريوس، وتقل النسبة كلما ارتفع المؤهل الأكاديمي. ويلاحظ أن أكثر المعلمين لا يحملون شهادة علمية في تخصص اللغة العربية، ولم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانية. وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تعليم العربية لغير الناطقين بها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٢,٣٨٪ من معلمي العربية لغة ثانية في الفلبين تتراوح خبرتهم بين سنة واحدة و٥ سنوات، وتتقاسم النسبة الباقية من تتراوح خبرتهم بين ٥ و١٠ سنوات، ومن تزيد خبرتهم عن ١٠ سنوات.

وتتنوع طرق التدريس التي يوظفها هؤلاء المعلمون؛ حيث أشار بعضهم إلى هيمنة الطرق التقليدية في تدريسهم؛ إذ تعتمد على الترجمة من اللغة العربية إلى اللغات التي يجيدها الطلبة، أو تتبع الطريقة السمعية الشفهية، ومنهم من ذكر توظيفه لبعض الطرق الحديثة كالتعليم التعاوني. فيما ذكر آخرون أنهم يتبعون الطريقة التي يرشدهم إليها الكتاب المعتمد في برامجهم. وأشار عدد قليل من المعلمين إلى أن طرق تدريسهم تختلف بحسب واقع المتعلمين. وأشارت النتائج إلى أن طرق التدريس التي تدمج السياقات الثقافية في عملياتها أظهرت علاقات ضعيفة، لكنها كانت أحيانًا ذات دلالة إحصائية مع رضا الطلبة ومشاركتهم. وعلى الرغم من أن هذه الطرق التدريسية لم تكن مؤثرة بشكل عام، إلا أنها أبرزت أهمية الجانب الثقافي في تعليم اللغة. وفيما يخص استخدام التقنية، فلا يبدو أن للتقنية حضورا كبيرا في العمليات التدريسية، غير أن عددًا من المعلمين أشاروا إلى استخدام بعض التقنيات البسيطة التي توفرها مؤسساتهم، ومنهم من أشار إلى اعتماد الإنترنت مصدرا مساعدا في التدريس، أو خارج قاعة الدرس. وذكروا أنه أصبح للتقنية حضور بشكل أبرز بعد جائحة كورونا. وبالرغم من هذا، فلم يُظهر توفر التقنية تأثيرًا كبيرًا على رضا المعلمين بغض النظر عن نوع المؤسسة؛ مما يشير إلى عدم استغلالها بفاعلية أو عدم توافقها مع الأهداف التعليمية. وتشير هذه النتائج إلى حاجة المؤسسات استغلال التقنيات المتوفرة بشكل مثمر، ودمجها بفاعلية في ممارساتها التعليمية لتحسين النتائج وزيادة رضا الطلبة والمعلمين.

وتشير تصورات المعلمين المشاركين إلى أن معظم المناهج المستخدمة في برامج اللغة العربية بحاجة إلى التطوير، وبيّن المعلمون أنها لا تلبي حاجات الطلبة نظرًا لقدمها، فأغلب الكتب لا تتوافق مع متطلبات العصر الحديث، لا سيما الموضوعات التي تحتويها المناهج، وأشار بعضهم إلى أن أغلب المناهج لا تدعم الدروس بأنشطة تطبيقية كافية؛ مما يؤكد ضرورة تحديث تلك المناهج. وأشار قلة منهم إلى كثرة الدروس التي تتضمنها تلك المناهج مقارنة بالمدة المتاحة لإنهائها.

وتفاوت رضا المعلمين تجاه مؤسساتهم بشكل ملحوظ بناءً على نوع المؤسسة؛ حيث أظهر المعلمون في مراكز اللغة رضا أعلى عن أعباء العمل والرواتب التي يتقاضونها، فيما لم تظهر الجامعات تأثيرًا كبيرًا بخصوص هذه العوامل. وتشير هذه النتائج إلى أن مراكز اللغة قد تقدم إدارة أفضل لمواردها البشرية من خلال تحديد مسؤوليات وواجبات أعضاء هيئة التدريس؛ مما يوفر بيئة عمل جاذبة تؤثر في مستوى رضا المعلمين. كما قد تشير هذه النتائج إلى أن الجامعات تحتاج إلى تحسين إدارة مواردها البشرية لتوفير بيئة عمل جاذبة وداعمة للمعلمين لضمان الاحتفاظ بالكفاءات وتعزيز فاعليتها. في المقابل، كانت فرص التطوير المهني للمعلمين

مرتبطة بشكل ضعيف مع رضا المعلمين وأسباب الاحتفاظ بهم عبر المؤسسات؛ مما يشير إلى الحاجة إلى إيجاد تطوير مهني فاعل يستجيب لحاجات المعلمين، ويتيح لهم فرصة الحصول عليه بسهولة.

من جهة أخرى أشار بعض المعلمين إلى عدد من التحديات التي تواجههم والتي تنوعت ما بين تحديات إدارية وتعليمية. فأشار بعضهم إلى قلة الموارد والحوافز المتاحة لهم، فيما أشار بعضهم إلى أن تدني المستوى الدراسي لبعض المتعلمين، ونقص دافعيتهم نحو تعلم العربية يجعل تدريسهم أمرًا يتطلب جهدًا كبيرا لتشجيعهم على الاستمرار في تلك البرامج.

ولتجاوز هذه التحديات، فقد قدم المعلمون بعض المقترحات لتحسين برامجهم؛ حيث أشار عدد منهم إلى ضرورة وجود وسائل تعزز التواصل بينهم سواء داخل دولة الفلبين أو خارجها، وذكر بعضهم أن التقنية قد تسهل هذا الأمر كثيرًا. فيما أشار بعضهم إلى ضرورة إنشاء جمعيات محلية تسهل اللقاءات بين المعلمين داخل دولة الفلبين لتبادل الخبرات فيما بينهم. وذكر بعضهم كذلك أن تنظيم مؤتمرات واجتماعات دورية من شأنه أن يسهم كثيرًا في تعزيز تعليم العربية.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في الفلبين، أفاد مديرو المؤسسات أن للموارد المتاحة دورًا حاسمًا في إدارة برامج تعليم العربية في الفلبين واستمرارها. وأشار أغلبهم إلى ضعف الموارد المتاحة لهم وقلّتها، خصوصًا من حيث الدعم المالي الذي يحصلون عليه. كما تحدث بعضهم عن نقص الدعم الذي يحصلون عليه فيما يتعلق بالجوانب التعليمية الأخرى، كالكتب الدراسية ووسائل التعليم الأساسية، وهو ما بشكل تحديات تؤثر في جودة برامج تعليم اللغة العربية في مؤسساتهم. وتؤكد النتائج التي وصل إليها التقرير ما ذكره المديرون حول التحديات المالية التي تواجه مؤسساتهم؛ حيث إن الميزانيات السنوية التقريبية لمعظم المؤسسات تقل عن ٥٠ ألف دولار أمريكي. وأكد المديرون أن مستقبل برامج تعليم العربية مرهون بالدعم الذي تحصل عليه لنشر اللغة وتشجيع الإقبال على تعلمها في أوساط المجتمع الفلبيني.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج مباشرة. وتفاوتت آراء المديرين في هذا الشأن؛ حيث يرى ٣٦,٣٦٪ منهم أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقلّ عن ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ٢٧,٢٧٪ من المديرين أن نسبة التسرب تتراوح بين ١٠ إلى ١٥٪ من الطلبة،

ويرى ما نسبته ١٨,١٨٪ من المديرين أن نسبة التسرب تزيد عن ١٥٪. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركة إلى أسباب شخصية، أو مالية، أو صعوبات تعليمية، أو لعدم الاهتمام الكبير بتعلم اللغة العربية مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم. ولم تظهر النتائج اختلافًا ذات دلالات إحصائية بارزة في معدلات تسرب الطلبة بشكل كبير بين المؤسسات؛ فلا يمكن القول إن ثمة علاقة بين تسرب الطلبة ونوع المؤسسات الملتحقين بها.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيقدّر ٤٥,٤٥٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الطلبة، ويقدّرها ٣٦,٣٦٪ من المديرين بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الطلبة، فيما يقدر ١٨,١٨٪ من المديرين أن فرص التوظيف متاحة لما نسبته ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ من الطلبة. ولم يظهر تحليل النتائج إلى أن ثمة علاقة ارتباط بين احتمالية حصول الخريجين على وظائف بناء على نوع المؤسسة التي يتخرجون فيها. فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي إلى أن الالتحاق بالمراكز اللغوية ($p = 0.239$) أو الجامعات ($p = 0.993$) ليس له احتماليّة ذات دلالة إحصائية بارزة على الحصول على وظيفة بعد التخرج مما يشير إلى أنّه على الرغم من نسب التوظيف العالية وفقًا لإجابات المديرين إلا أن نوع المؤسسة ليس مؤشرًا يمكن التنبؤ به من خلالها.

من جهة أخرى، قدّم مديرو المؤسسات بعض المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية في مؤسساتهم، وتضمنت هذه المقترحات تعزيز التعاون بين برامج تعليم اللغة العربية في الفلبين والجهات المعنية والداعمة في الخارج. وأشاروا إلى أنه يمكن أن يكون للسفارات العربية وحكومة الفلبين دور كبير في هذا المجال. واقترح بعضهم إيجاد مبادرات تعاونية مع الجامعات والجهات الأكاديمية في عدد من الدول العربية، وخصوصًا فيما يتعلق بالمناهج الدراسية وتطوير مهارات المعلمين.

وإذا ما أردنا أن نقدم نظرة شمولية لمؤسسات تعليم اللغة العربية في الفلبين، نجد أن الجامعات تفوقت على المؤسسات الأخرى في مجالات رئيسة مثل المرافق وتصميم المناهج والبيئة الصفية. بينما تميزت مراكز اللغة بحسن إدارة مواردها البشرية؛ وذلك من خلال توفير بيئة عمل داعمة للمعلمين فيما يتعلق بأعباء العمل ومقدار الرواتب. في حين تميزت المراكز الإسلامية بتلبية احتياجات الطلبة المهتمين بالجوانب الثقافية والدينية. وعلى الرغم من جوانب القوة المتباينة بين أنواع المؤسسات، فإن هناك إشكالات ظاهرة في جميع المؤسسات

-على اختلاف أنواعها- فيما يتعلق باستخدام التقنية في العمليات التعليمية التعلمية، وتوفير التطوير المهني للمعلمين، ومواءمة برامج تعليم اللغة العربية مع دوافع الطلبة المختلفة.

وختامًا، فإن الفجوات التي تعتري برامج تعليم اللغة العربية في الفلبين تقدم فرصًا لتطويرها في جميع المؤسسات بمختلف أنواعها. وبناء على هذا، فإن من التوصيات التي يمكن أن تُقدّم لتلك المؤسسات الحرص على جعل برامجها أكثر استجابة لاحتياجات الطلبة والمعلمين. حيث ينبغي للجامعات التركيز على توافق برامجها الأكاديمية مع متطلبات سوق العمل؛ مما يعزز فرص الخريجين في التوظيف، أما المراكز الإسلامية فيوصى بالاستثمار في تحسين مرافقها وتنمية مواردها لجذب قاعدة طلابية أوسع، وتقديم برامج مرنة تلبي الاحتياجات الدينية والثقافية والمهنية على حد سواء. وبالنسبة لمراكز اللغة فإن لتحسين المرافق ودمج التقنية الحديثة في ممارسات التدريس أثرًا في تعزيز رضا طلبتها. وفيما يخص رضا المعلمين، فيمكن للجامعات أن تركز على معالجة الفجوات في رضا المعلمين من خلال توفير بيئة عمل جاذبة وداعمة تراعي أعباء العمل وتقدم رواتب تنافسية.

شكر وتقدير

يتقدَّم مَجْمَع الملك سلمان العالمي للُّغة العربية بوافر الشكر والتقدير لِكُلِّ مَن أسهم في إنجاز هذا التقرير من خُبراء وباحثين وجامعي بيانات ومحكمين ومراجعين ومحللي بيانات وفنيين ، إذ قدَّموا فيه أعمالاً قيِّمة ومتنوعةً طوال فترة إعداده، فلهم خالصُ الشكر والتقدير، ويخصُّ بالشكر:

د. أحمد بن علي الأخشمي.
د. أحمد الحقباني.
أ. أسيل السيف.
أ. إلهام بنت دالش العنزي.
أ. أميرة بنت حمود السبيعي.
أ. أنور إسماعيل فلاته.
أ.د. أوريل بحر الدين.
د. بدر بن ناصر الجبر.
أ. جمال الشريف.
د. حاتم مسعودي.
د. حسب الله مهدي فضله.
د. حمد بن عبدالعزيز الحمود.
أ.د. خالد بن سليمان القوسي.
د. خليل أبو سل.
أ. سجاد الله بن يحيى هوساوي.
د. سعد المغامسي.
أ. سعود الحربي.
أ. سوزان الغامدي.
أ. عبدالإله ولد حرمه.
د. عبدالرحمن السليمان.
د. عبدالله الصبحي.
د. عبدالله العمري.
د. عماد بن عبدالله الأنصاري.
أ. غدي معتوق.
د. فيصل بن حمد الحربي.
د. فاطمة سعيد.
د. محمد لطفي الزليطني.
أ.د. محمود بن عبدالله المحمود.
د. منصور ميغري.
د. نايف العمري.
د. نجلاء بنت عبدالرحمن الزامل.
أ. نهال بنت علي القحطاني

فريق جمع البيانات في قارة آسيا

د. إبراهيم فرج ريحان
أ. أحمد قادري
د. انتقام مامادوف
د. تشاتينق سو
أ. خالد بيك شامشيف
د. سعيد الرحمن بن أكبر
د. سعيد الرحمن بن محمد
د. سعيد بن مخاشن
د. عبد السلام عبد الرشيد
د. علي نوفل
أ. محمد فردوس عماد الدين
د. محمد محبوب علم

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الألف بائي).

9 786038 498514