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 فنزويلا

٥٧

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 فنزويلا

٥٧
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 فنزويلا

ⓒ مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦هـ

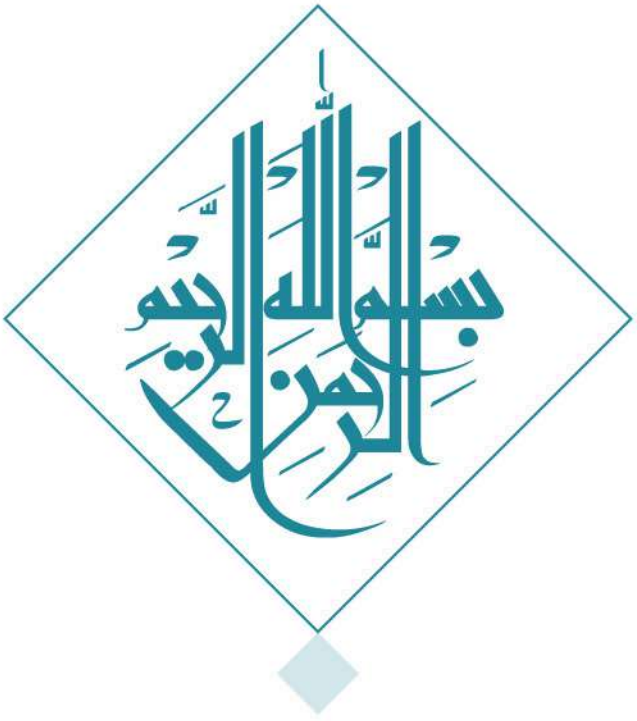
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم جمهورية فنزويلا. / مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية .- الرياض ، ١٤٤٦هـ

٨٦ ص ؛ ١٧*٢٤ سم.- (التخطيط اللغوي ؛ ٥٧)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٥٣٧
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٥٤-٥

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 ٩
كلمة المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) ١٠
مقدمة التقرير ١٢

جمهورية فنزويلا ٢٣١
أولاً: نبذة عامة ٥٠٤
ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية فنزويلا ٥٠٦
ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية فنزويلا: ٥١١
رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية فنزويلا ٥٢٧
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية فنزويلا ٥٤٤
سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٥٥٩
سابعًا - ملخص حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية فنزويلا خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية ٥٦١

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

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

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

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

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

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

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

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

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

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

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

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

مُوحَّد يلبي احتياجات معلمي اللغة العربية ومتعلميها حول العالم، وهو ما يقود إلى الاستثمار في الدبلوماسية بعامة، والدبلوماسية الثقافية العربية بخاصة، والتوسع في الإعلام العربي الرسمي والرقمي عامِّه وخاصِّه، ومن ثم عقدُ شراكات أقوى بين الدول العربية والشبكات اللغوية العالمية، والمنظمات الدولية، لتعزيز المكانة العالمية للغة العربية وسيطًا تواصليًّا يُبرز الثقافة العربية والحضارة العربية الإسلامية.

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمة التقرير

ارتبط تاريخ تعليم اللغة العربية في قارتي أمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية بشكل وثيق بموجات الهجرة العربية إليهما، التي بدأت في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين. فجاء المهاجرون العرب، خاصة من سوريا ولبنان وفلسطين، بالإضافة إلى مجموعات من مصر والمغرب واليمن إلى الأمريكتين، بحثًا عن فرص اقتصادية جديدة وهربًا من الظروف الصعبة في بلادهم.

وفي بداية الهجرة، كرست الجالياتُ العربية تعليمَها اللغةَ العربيةَ لأبنائها داخل الأسرة والمجتمعات العربية، بهدف الحفاظ على الهوية الثقافية والدينية. وكانت هذه الجهود تركز على العلوم الدينية وأساسيات اللغة العربية لأغراض دينية وثقافية (Barrera, 2021; Baw-alsa, 2018 Al-Ahari, 1999; Pratama, 2022). ومع مرور الوقت، بدأت بعض المؤسسات العربية والإسلامية كالمدارس الخاصة والمساجد في تقديم دورات لتعليم اللغة العربية. وكانت هذه الدورات محدودة في بداياتها، كما كانت تركز على خدمة أبناء الجالية العربية (Alfa-ro-Velcamp, 2011).

وفي القرن العشرين، بدأت الجامعات في أمريكا الشمالية بتقديم دورات في اللغة العربية ضمن برامج اللغات الشرقية (تلمساني، ٢٠٢٢؛ كريستوف، ٢٠١٩). وكان الهدف من هذه الدورات في البداية هو فهم النصوص الدينية والتاريخية والثقافية العربية، واقتصر الاهتمام بتعلمها على فئة قليلة من الأكاديميين والباحثين المهتمين بالدراسات الإسلامية والشرق أوسطية (حماد، ٢٠٢٠). ومع تزايد الوجود العربي في الأمريكتين، وزيادة الاهتمام بالثقافة العربية والإسلامية، بدأت اللغة العربية تكتسب أهمية متزايدة. كما أسهمت الجاليات العربية في نشرها من خلال تأسيس مدارس وجمعيات لتعليمها (كوش، ٢٠١١). لذا يمكن القول إن تعليمها في الأمريكتين مر بمراحل تطور متعددة، بدءًا من التعليم داخل الأسرة والمجتمع، مرورًا بالمدارس الخاصة والمساجد، وصولاً إلى الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى.

أما من حيث الدوافع التي شجعت على تعليمها في دول أمريكا الشمالية والجنوبية، فهي دوافع متنوعة ومختلفة في نفس الوقت. حيث شملت عوامل ثقافية واجتماعية وسياسية واقتصادية، بالإضافة إلى دوافع شخصية ودينية. فمن الناحية الثقافية والاجتماعية، لعب التراث العربي الغني دورًا مهمًا في تشجيع تعلمها في العديد من دول الأمريكتين، كما هو الحال في الأرجنتين وتشيلي؛ حيث يعود تاريخ الوجود العربي إلى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين؛ مما ترك بصمة واضحة في ثقافة هذين البلدين (Juri, 2007; Stern,

2017). إضافة إلى ذلك، كان للفضول الثقافي لدى شعوب الأمريكتين تجاه العالم العربي دورًا في تحفيز رغبة الكثيرين في تعلمها، والتعرف على ثقافتها وفهم حضارتها (البقالي، 2020; Pratama, 2022; طه، ٢٠٢١). كما أسهم التنوع الثقافي في المجتمعات الأمريكية في تشجيع تعلمها؛ حيث يعتبر تعلم لغات جديدة وسيلة لإثراء النسيج الثقافي للمجتمع (كوبرسون، ٢٠١٩).

أما من الناحية السياسية والاقتصادية، فقد ازدادت الأهمية الجيوسياسية للشرق الأوسط بالنسبة للعديد من دول الأمريكتين؛ مما دفع الحكومات والشركات إلى تشجيع تعلم اللغة العربية (تلمساني، ٢٠٢٢; كوبرسون، ٢٠١٩). كما أسهمت العلاقات الاقتصادية المتنامية بين دول الأمريكتين والدول العربية في تعزيز أهمية تعلمها (نصر، ٢٠٢٠; El Ghazouani, 2008; Noyjovich., & Rein, 2017). إضافة إلى ذلك، أدت موجات الهجرة واللجوء من الدول العربية إلى بعض دول الأمريكتين إلى زيادة الطلب على تعلمها، سواء من قبل المهاجرين أنفسهم، أو من قبل العاملين في مجالات الدعم الاجتماعي والتعليم (Karam, 2011; Kil-stein, 2010).

ولا تقتصر دوافع تعلم اللغة العربية على العوامل الثقافية والسياسية والاقتصادية، بل تشمل أيضًا دوافع شخصية ودينية. حيث يرغب الكثير من المسلمين في الأمريكتين في تعلمها لفهم القرآن الكريم والتعاليم الإسلامية بشكل أفضل، وممارسة شعائرهم الدينية بشكل صحيح (كريستوف، ٢٠١٩; المستودع الدعوي الرقمي، ٢٠٢٤). كما أن هناك دوافع شخصية أخرى تدفع البعض لتعلمها، مثل حب الموسيقى والسينما العربية، أو الرغبة في السفر إلى البلدان العربية (Jáuregui, 2023; Juri, 2007).

ولم تخل عمليةُ تعليمها في دول أمريكا الشمالية والجنوبية من بعض التحديات التي أبطأت من عملية تعليمها. وتتمثل هذه التحديات في قلة الموارد التعليمية؛ حيث تعاني العديد من الدول من نقصٍ في المناهج الدراسية الحديثة والمعلمين المؤهلين (البقالي، ٢٠٢٠؛ حماد، ٢٠٢٠؛ بوداش، ٢٠٢٠: Morato, 2005؛ Montenegro, 2014: كريستوف، ٢٠١٩: Bruckmayr, 2014: المستودع الدعوي الرقمي، ٢٠٢٤). ويضاف إلى ذلك صعوبة إتقانها، لا سيما بسبب تركيز المناهج الدراسية على اللغة العربية الفصحى، وإهمال اللهجات العاميّة المتنوعة؛ مما حال دون التواصل الفاعل مع الناطقين بالعربية في الحياة اليومية (البقالي، ٢٠٢٠: Bérodot & Pozzo, 2012). كما تُشكّلُ قلة فرص الممارسة العملية للغة العربية خارج الفصول الدراسية تحديًا آخر؛ حيث يفتقر العديد من المتعلمين إلى بيئة غامرة بها؛ مما يؤثر سلبًا في طلاقة لغتهم ومهاراتهم اللغوية التواصلية (صخري، ٢٠٢٤: Béro-

dot & Pozzo, 2012: Bruckmayr, 2014: العبودي، ٢٠٠٧؛ عبده، ٢٠٢٢). ويزيد من صعوبة تعلّمها ضيقُ الأوقات المخصصة لتعليمها، خصوصًا للأطفال الذين يلتحقون بالمدارس النظامية ثم بمدارس عربية في إجازات نهاية الأسبوع (عبد العزيز، ٢٠٢٠؛ البقالي، ٢٠٢٠). ويُمثّلُ ارتفاع تكلفة دورات اللغة العربية والمواد التعليمية عائقًا أمام بعض المتعلمين، خاصة من ذوي الدخل المحدود (بوداش، ٢٠٢٠: العبودي، ٢٠٠٧؛ عبده، ٢٠٢٢).

وعلى الرغم من هذه التحديات، فإن مستقبل تعليم اللغة العربية في الأمريكتين ما يزال واعدًا؛ حيث يتزايد الاهتمامُ بتعلمها في مختلف دول القارتين، مدفوعًا بعوامل ثقافية واجتماعية وسياسية واقتصادية. ويتطلّب هذا المستقبل تضافر الجهود من قبل الحكومات والمؤسسات التعليمية والمجتمعات العربية، وذلك لتذليل الصعوبات التي تواجه تعليمها؛ وتوفير بيئة تعليمية مُحفّزة، تساعد المتعلمين على إتقانها واستخدامها بفاعلية.

ولتقديم صورة حديثة حول حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية في قارتي أمريكا الشمالية والجنوبية، يقدّم هذا التقرير الذي بهدف إلى رسم صورة واضحة وشاملة لواقع تعلّمها وتعليمها في هاتين القارتين، مناقشا الأوضاع الراهنة، ومُسلطًا الضوء على التحديات والفرص المتاحة في هذا المجال. كما يناقش هذا التقرير الدوافع لتعلم اللغة العربية في هاتين القارتين في العصر الحاضر، ويُقدم تحليلا مفصلاً لواقع التعليم في المؤسسات التعليمية والمراكز الثقافية، مع التركيز على مناهج وأساليب التعليم، ودرجة ملاءمتها للاحتياجات المختلفة للمتعلمين. من جهة أخرى، يسعى هذا التقرير إلى تقديم مقترحات وتوصيات لتطوير التخطيط والسياسات اللغوية لتعليم اللغة العربية في هاتين القارتين بهدف الارتقاء بشؤون تعليم وتعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية. وتعزيز التعاون والتنسيق بين المؤسسات المعنية بتعليم اللغة العربية.

وقد ارتكزت النتائج الواردة في هذا التقرير على منهجية علمية دقيقة، ليقدم إضافة نوعية للدراسات المتاحة حول موضوع تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أخرى في هاتين القارتين، ويكون مرجعًا قيمًا للباحثين في مجال تعليم اللغة العربية في قارتي أمريكا الشمالية والجنوبية، ويُسهم في تعزيز مكانة اللغة العربية، ويدعم التواصل بين الشعوب والثقافات. وقد تضمنت منهجية التقرير معايير لاختيار الدول والمؤسسات المستهدفة، بالإضافة إلى طرق وأدوات جمع البيانات وتحليلها.

معايير اختيار الدول المستهدفة في قارتي أمريكا الشماليّة والجنوبيّة

يشمل هذا التقرير ثماني دول في قارتي أمريكا الشمالية والجنوبية. ورُوعي في اختيارها من بين بقية الدول في هاتين القارتين المعايير الآتية:

- مؤشر التنوع اللغوي: وذلك لفهم التحديات التي قد تواجه متعلمي اللغة العربية في بيئات لغوية متعددة.
- مؤشر التنوع العرقي: وذلك لإلقاء الضوء على تأثير هذا التنوع 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 تقدم تمثيلاً أكثر دقة لواقع تعليم اللغة العربية في سياقات لغوية وثقافية ودينية متعددة عبر القارتين. وانطلاقًا من ذلك، تم منح الأولوية للدول التي تتميز بأعلى مستويات التنوع في هذه المؤشرات الثلاثة؛ حيث يُتوقع أن تكون التحديات المرتبطة بتعليم اللغة العربية أكثر وضوحًا. كما أن هذه الدول تُبرز دور اللغة العربية بوصفها أداة فعّالة 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 مستندا في ذلك إلى معايير كفلت تمثيل واقع تعليم اللغة العربية في هاتين القارتين بكل تحدياته وفرصه المتنوعة. فقد حرصت الدراسة على تنويع العينة لتشمل الجامعات والمدارس والمراكز الإسلامية والمراكز المتخصصة في تعليم اللغات، بهدف مقارنة مختلف أساليب التعليم وتحديد أكثرها فعالية وفق سياقات مختلفة ومتعددة.

ولتحقيق صورة شاملة ودقيقة عن هذه السياقات، اعتمد التقرير في اختيار المؤسسات التعليمية في الدول المستهدفة على مجموعة من المعايير المحددة. تمثلت أبرز هذه المعايير 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، وهدف هذا الشرط إلى ضمان

جدية العملية التعليمية وإتاحة الفرصة للطلاب لاكتساب المهارات اللغوية بشكل فعّال.

وبناءً على هذه المعايير، تم استبعاد المؤسسات التي لم تنطبق عليها الشروط. وتجدر الإشارة إلى أن هناك عوامل أخرى أثرت في استبعاد بعض المؤسسات، رغم تحقيقها لبعض هذه المعايير. وقد ارتبطت هذه العوامل بالجوانب اللوجستية ومدى تعاون المؤسسات في تلك الدول مع فريق جمع البيانات.

وانطلاقًا من المعايير السابقة، التي ركزت على مؤشرات التنوع اللغوي والعرقي والديني، اختار التقرير ثماني دول موزعة على مناطق القارتين. وشملت هذه الدول بنما، وكندا، والولايات المتحدة الأمريكية، والمكسيك، وجمهوريّة الأرجنتين، والبيرو، وتشيلي، وفنزويلا. ويُمثل اختيار هذه الدول الثمان تنوعًا ثقافيا ولغويا وجغرافيا غنيا؛ مما يسهم في تقديم صورة أكثر شمولية لواقع تعليم اللغة العربية في هاتين القارتين. ويجدر بالذكر أن اختيار هذه الدول لم يقتصر على مدى تحقيقها للمعايير المحددة فحسب، بل تضمن أيضًا مراعاة بعض الجوانب اللوجستية ودرجة التعاون التي أبدتها المؤسسات التعليمية في كل دولة. وبناءً عليه، تم استبعاد بعض الدول التي لم تتوافر فيها جميع المعايير، أو لم تُبدِ مؤسساتها تعاونا، وتم استبدالها بدول أخرى حققت هذه المعايير المطلوبة، وأبدت رغبة في المشاركة في الدراسة.

قام الفريق البحثي، عقب اختيار الدول المستهدفة، بتحديد عينة شملت ٨٦ مؤسسة تعليمية في ٤١ مدينة موزعة على ٨ دول في القارتين. وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة ٨٩٢ طالبًا، بواقع ٣٨٨ من الذكور ٥٠٤ من الإناث، بالإضافة إلى ١٢٣ معلمًا، منهم ٥٨ من الذكور ٦٥ من الإناث. وقد جُمعت البيانات من قبل ٨٦ مديرًا ومديرة يمثلون إدارات جميع المؤسسات المستهدفة، 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 جمع البيانات حول حالة تعليم اللغة العربية في الدول المستهدفة، إذ دمج بين البيانات الكمية المتمثلة في الاستبانات، والكيفية المتمثلة في المقابلات الشخصيّة وأدوات الملاحظة التي يقدمها جامعو البيانات وفق منهجيّة التقرير المُدرجة في وثيقة التقرير.

وبعد الانتهاء من جمع البيانات، قام جامعو البيانات بتدوين تقارير ميدانية عن كل مؤسسة بعد جمع البيانات، وذلك لتسجيل ملاحظاتهم وانطباعاتهم حول واقع تعليم اللغة العربية في كل مؤسسة. ولكي تكون هذه التقارير متسقة 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 بالإضافة إلى ملحوظات أخرى.

ويعرض هذا التقرير نتائج كل دولة من دول الأمريكتين الثمان بشكل مستقل، مُسلطًا الضوء على الخصائص الفريدة لواقع تعليم اللغة العربية في كل منها. وقد حُلّلت البيانات التي جُمعت من خلال مجموعة من الأساليب والمناهج الإحصائية المُتّبعة في مجال البحث العلمي، وذلك لضمان دقة النتائج وموضعيتها.

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

جمهورية فنزويلا

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١٠ المؤسسات

١٠ المديرون

١٤ المعلمون

٩٩ الطلاب

المدن المستهدفة

بونتو فيخو | بورلامار | كراكاس

أولًا: نبذة عامة

تقع جمهورية فنزويلا في أمريكا الجنوبية، وعاصمتها كاراكاس. تحدُّها كولومبيا من الغرب والشمال الغربي، والبرازيل من الجنوب والشرق، وغيانا من الشرق، والمحيط الأطلسي والبحر الكاريبي من الشمال. وتبلغ مساحتها نحو ٩١٦ ألف كيلو متر مربع، ويقدَّر عدد سكانها بنحو ٢٨ مليون نسمة (United Nations, 2020).

وفنزويلا جمهورية فيدرالية رئاسية، تنقسم إلى ٢٣ ولاية ومنطقة اتحادية وجزر مستقلة. وهي جمهورية علمانية، لكن ٩٦٪ من سكانها يدينون بالمسيحية الكاثوليكية الرومانية. وفيها كذلك أقليات يعتنقون ديانات متفرقة، مثل الإسلام واليهودية (Pew Research Center, 2014; Johnson& Zurlo, 2019).

يتحدث معظم سكان جمهورية فنزويلا الإسبانية التي تُعَدُّ اللغة الرسمية للدولة. وفيها كذلك ٤٠ لغة أصلية تُستعمل أساسًا في المناطق الريفية والمجتمعات الأصلية، ومنها الوايو، والبيمبا، واليانومامي، والواراو، والكارينا، وغيرها (Liddicoat, 2016). أما اللغات الأجنبية الأكثر شهرة وانتشارا في جمهورية فنزويلا، فتأتي في مقدمتها اللغة الإنجليزية التي تدرَّس مادة إجبارية في جميع مستويات التعليم لأهميتها الاقتصادية والتجارية، وتعوّل عليها الدولة خصوصًا في علاقاتها مع الولايات المتحدة (D'Amico et al, 2018). وفي المستوى الثاني من حيث الشعبية والانتشار، تأتي اللغة البرتغالية (ويتحدث بها ١٨٥ ألف فرد)، والعربية (ويتحدث بها ١٢٧ ألف فرد) (Eberhard et al., 2024). وينحصر استخدام هاتين اللغتين لأغراض التواصل أو لأغراض دينية وسط الجماعات العرقية المهاجرة من البرتغاليين والعرب (Liddicoat, 2016).

يقدَّر عدد المتحدثين باللغة العربية في جمهورية فنزويلا بنحو ١٢٧ ألفًا (Eberhard et al., 2024)، وهذا يجعلها في المرتبة الثانية بين اللغات الأجنبية من حيث عدد المتحدثين. وهي اللغة الأولى للسكان المسلمين الذين يقدَّر عددهم بنحو ٩٠ ألفًا (المستودع الدعوي الرقمي، ٢٠٢٤) ويشكّلون نحو ٣٪ من سكان جمهورية فنزويلا (Johnson & Zurlo, 2019). وتتميز الجالية العربية في جمهورية فنزويلا بتنوعها الديني والثقافي والاجتماعي؛ حيث تضم مسلمين ومسيحيين ودروز ويهود وغيرهم. وتتميز أيضًا بحضورها الفاعل في مختلف المجالات العلمية والاقتصادية والفنية والرياضية والسياسية في المجتمع الفنزويلي.

ليس هناك تاريخ معروف محدّد لبداية تعليم اللغة العربية رسميًّا كلغة أجنبية في المدارس الحكومية في جمهورية فنزويلا. ومع ذلك، يمكن إرجاع وجودها في البلاد إلى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، مع وصول المهاجرين العرب الأوائل إلى جمهورية فنزويلا، وخاصة من لبنان وسوريا وفلسطين (Bruckmayer, 2010).

أما عن وضع اللغة العربية في جمهورية فنزويلا، فهي ترتبط بالسكان المسلمين وتعني الكثير لهم، وكانت تدرَّس بصفة غير رسمية بين الجماعات العربية، وكان التركيز في تدريسها على تعليم القرآن الكريم وأساسيات اللغة العربية لأغراض دينية. وبمرور الوقت، شرعت بعض المدارس الخاصة والمساجد في تقديم دورات في اللغة العربية، ولكن بشكل محدود (عبده، ٢٠٢٢).

وعلى الرغم من شحّ المصادر التي تشرح واقع اللغة العربية في جمهورية فنزويلا، يمكن القول، بناءً على مدونات المستودع الدعوي الرقمي (٢٠١٤) ومنشورات عبده (٢٠١٦، ٢٠٢٢)، إن تعليم اللغة العربية في جمهورية فنزويلا شهد تطورات ملحوظة في العقود الأخيرة. ولعل في هذه التطورات ما يشير إلى تنامي الاهتمام بالثقافة العربية والإسلامية؛ حيث يسعى الكثيرون من الفنزويليين إلى تعلم اللغة العربية لاكتشاف هذا التراث الغني وتعميق فهمهم للإسلام. كما أسهمت العولمة في تعزيز العلاقات والتبادل الثقافي بين جمهورية فنزويلا والعالم العربي؛ مما زاد من أهمية تعلم اللغة العربية في مجال الأعمال والتجارة. ويمكن كذلك القول إن الجالية العربية والإسلامية الكبيرة والنشطة في جمهورية فنزويلا أسهمت بدور كبير في تعزيز مكانة اللغة العربية والتشجيع على تعلمها، وأسست العديد من المراكز والجمعيات التي تقدم دورات لتعليم اللغة العربية وتنظم العديد من الأنشطة الثقافية المتنوعة. ومن أهم المعاهد والمراكز الإسلامية التي تدرّس العربية في جمهورية فنزويلا، على قلّتها، معهد اللغة العربية Arabica Language Institute في مدينة Maracaibo، والأكاديمية العربية بمدينة فالنسيا Valencia.

ورغم الاهتمام المتزايد باللغة العربية في جمهورية فنزويلا، فإن تعلمها يواجه صعوبات عديدة (العبودي، ٢٠٠٧؛ عبده، ٢٠٢٢). ومن تلك الصعوبات نقص الموارد التعليمية الجيدة، وندرة المعلمين المتخصصين، وقلة الفرص أمام المتعلمين لممارسة اللغة خارج الفصول الدراسية، وتدنّي مكانة اللغة العربية في سوق العمل؛ مما يقلل من دافعية الطلبة لتعلمها. يُضاف إلى ذلك هيمنة اللغة الإسبانية في البلاد، والظروف الاقتصادية التي تجعل من الصعب على الكثيرين تحمُّل تكاليف الدورات والمواد الدراسية اللازمة لتعلم اللغة العربية.

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية فنزويلا من حيث المؤسسات القائمة عليها ورسالتها وأهدافها وبرامجها ومواردها وخصائصها التنظيمية والإدارية والمالية، كما نرصد ظروف الطلبة ودوافعهم للالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وآراءهم حول تلك البرامج، وكذلك المدرسين العاملين في تلك البرامج ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وآراءهم حول طرق التدريس وظروف عملهم من النواحي الإدارية والوظيفية. وتتضمن الدراسة كذلك وقفاتٍ مع مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية فنزويلا، لمعرفة تخصصاتهم الأكاديمية ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، ونستقصي آراءهم حول ظروف عمل مؤسساتهم من النواحي المالية والإدارية والتعليمية ومختلف الجوانب التي تخص تعليم اللغة العربية في جمهورية فنزويلا. هذا، وتتخلل هذه الدراسةَ سلسلةٌ من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة ومن أعضاء الطاقميْن التعليمي والإداري، نوقشت خلالها جملة من القضايا والمقترحات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية فنزويلا. 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 فنزويلا

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

١. رسالة المؤسسات:

أفادت خمس من المؤسسات المستهدفة أن رسالتها تتمحور حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ولأبناء الجاليات العربية، وأفادت ثلاث منها أن رسالتها تتمثل في الحفاظ على القيم والمبادئ الإسلامية وتعزيزها لدى أبناء الجالية الإسلامية. فيما أفادت المؤسستان الأخيرتان أن رسالتهما تركز على التفاعل الثقافي ومد الجسور بين أبناء جمهورية فنزويلا والعرب.

٢. أهداف المؤسسات:

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

أ. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ولأبناء الجالية العربية.

ب. تعليم القرآن الكريم ومبادئ الدين الإسلامي.

ج. نشر الثقافة الإسلامية والعربية.

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

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية فنزويلا بين مدرسة، ومراكز إسلامية، ومراكز لتعليم اللغة، وفي الجدول (١,٣٠) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١,٣٠: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلاب المسجَّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية لغات التدريس غير العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	عدد المقرَّرات التي يشملها برنامج اللغة العربية	المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً
			إناث	ذكور					
مدرسة	١٩٧٨	معتمدة	٨٥	١٢٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	١	الابتدائية / المتوسطة / الثانوية	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠٠٧	غير معتمدة	١١٠	٩٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	١	شهادة إتمام	سنوي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٤	معتمدة	١٠	١٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	١	شهادة إتمام	فصلي	٦-١٢ شهرًا
مركز إسلامي	٢٠١٦	غير معتمدة	-	٥٠	أقل من عشرة طلاب	٤	شهادة إتمام	شهري/فصلي	٦-١٢ شهرًا
مركز إسلامي	٢٠١٧	معتمدة	٦	٨	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	٣	شهادة إتمام	ثلاثة أشهر	٣-٦ أشهر
مركز لغة	٢٠١٤	معتمدة	٩٨	٩٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	٣	شهادة دبلوم	سنوي	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	٢٠١٤	غير معتمدة	١٧	١٣	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	١	لا تقدم الجهة شهادة	شهري	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠١٧	غير معتمدة	١١	٨	أقل من عشرة طلاب	٤	لا تقدم الجهة شهادة	شهري	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	٢٠١٨	غير معتمدة	١٣	٧	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	٥	لا تقدم الجهة شهادة	ثلاثة أشهر	٣-٦ أشهر
مركز لغة	٢٠٢١	غير معتمدة	٧	٤	أقل من عشرة طلاب	١	لا تقدم الجهة شهادة	شهري	سنة إلى سنتين

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

بيَّنت الدراسة أن ٣٠٪ فقط من مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية فنزويلا معتمَدة رسميًّا، وأن أعداد الطلبة المسجلين متباينة من مؤسسة إلى أخرى. فعدد الطلبة الذكور المسجلين في المؤسسات حاليًّا يتراوح بين ٣ طلاب و١٢٠ طالبًا، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ٧طالبات و ١١٠ طالبات. وأما متوسط أعداد الخريجين في برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيتراوح بين ١٠ طلاب و٢٠ طالبًا في رأي ٤٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة، ويرى ٣٠٪ من مديري المؤسسات أنه يتراوح بين ٢٠ طالبًا و ٥٠ طالبًا، أو يقدر بأقل من عشرة طلاب.

وأما الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها تلك المؤسَّسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٤٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، وتمنح ١٠٪ منها شهادة الابتدائية/ المتوسطة / الثانوية، أو شهادة دبلوم، فيما لا تمنح ٤٠٪ منها أي شهادة. وتتبع ٣٠٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، و٤٠٪ منها النظام الشهري. وتستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية بين سنة واحدة إلى أكثر من سنتين في٤٠٪ من المؤسسات، وتمتد بين ٦ و ١٢ شهرًا في ٤٠٪ من المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متفاوتة. فقد ذكرت أربع من المؤسسات المستهدفة أن اللغة الإسبانية هي اللغة المعتمدة لديها في سياستها اللغوية. وأفادت أربع مؤسسات أخرى أن اللغتين العربية والإسبانية هما المعتمدتان لديها، بحيث تكون الإسبانية هي لغة التواصل داخل المؤسسة، والعربية هي لغة التدريس ومعها الإسبانية. وأفادت المؤسسة الثامنة أن اللغة الإسبانية واللهجة العربية الشامية هما المعتمدتان لديها في التدريس والتواصل. وأما المؤسسة العاشرة، فذكرت أن العامّية العربية (دون تحديد لتلك العامّية) والإسبانية هما المعتمدتان لديها في التدريس والتواصل داخل المؤسسة.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمَد في بعض المؤسسات المستهدفة، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول (٢,٣٠):

الجدول ٢,٣٠: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٥	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٣	٢
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
١	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
-	١
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٤	

مثلما يظهر في الجدول، تعتمد ٦٠٪ من المؤسسات المستهدفة اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل جميع المهارات في ٥٠٪ منها. أما بالنسبة لطريقة تنفيذ الاختبار، فإن ٨٣,٣٣٪ من المؤسسات التي تجريه تعتمد الطريقة الورقية، بينما يتم استخدام الحاسب الآلي فيما نسبته ١٦,٦٧٪ منها.

ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها، وفي الجدول (٣,٣٠) بيان للنتائج:

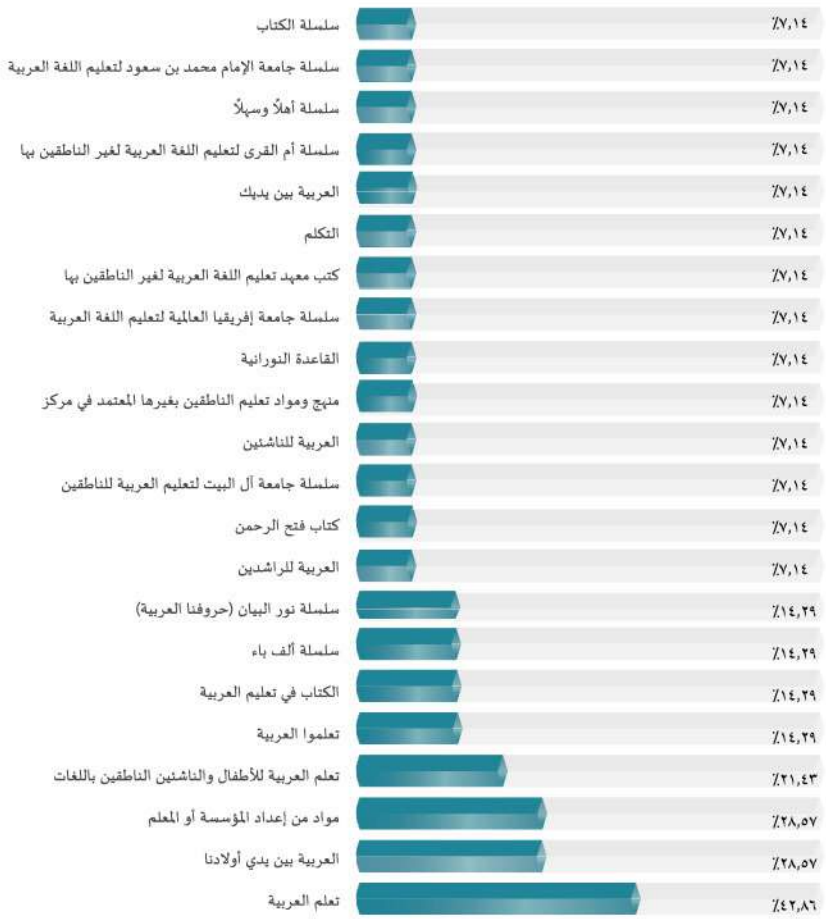
الجدول ٣,٣٠: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة		الإجمالي
	نعم	لا	
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٠	١٠	١٠
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٠	١٠	١٠
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٣	٧	١٠
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٦	٤	١٠

حيث يتبيّن أن جميع مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية فنزويلا ليس فيها معمل لغوي أو معمل للحاسب الآلي، وأن ٣٠٪ منها فقط لديها مكتبات، فيما تتوافر الوسائل التعليمية في ٦٠٪ منها فقط.

وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١,٣٠) بيان للنتائج:

الشكل ١,٣٠: السلاسل والكتب التعليميَّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



فوفقًا للشكل (١,٣٠)، تبيّن نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا هو كتاب «تعلم العربية»، وذلك بنسبة ٤٢,٨٦٪، يليه كتاب «العربية بين يدي أولادنا»، ومواد من إعداد المؤسسة أو المعلم، بنسبة متساوية قدرها ٢٨,٥٧٪ لكل منهما، ثم كتاب «تعلم العربية للأطفال والناشئين»، بنسبة ٢١,٤٣٪، فكتاب «تعلموا العربية»، و«الكتاب في تعليم العربية»، و«سلسلة ألف باء» و«سلسلة نور البيان»، وجميعها بنسبة متساوية قدرها ١٤,٢٩٪ لكل منها. وتبقى هناك كتب أخرى نسبة استخدامها ضئيلة وقدرها ٧,١٤٪ لكل منها.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية فنزويلا:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ٩٩ طالبًا وطالبة من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في جمهورية فنزويلا.

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية فنزويلا، وعددهم ٩٩ طالبًا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,٣٠: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

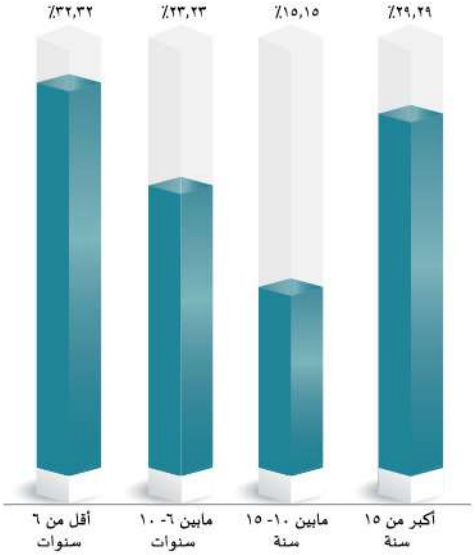
الجنس	ذكر	٤٠	٪ ٤٠,٤٠
	أنثى	٥٩	٪ ٥٩,٦٠
	الإجمالي	٩٩	٪ ١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٠	٪ ٠,٠٠
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٢٨	٪ ٢٨,٢٨
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٣٤	٪ ٣٤,٣٤
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	١٣	٪ ١٣,١٣
	أكثر من ٢٤ عامًا	٢٤	٪ ٢٤,٢٤
	الإجمالي	٩٩	٪ ١٠٠

المرحلة الدراسية	الابتدائية	١	٪ ١,٠١
	المتوسطة	٩	٪ ٩,٠٩
	الثانوية	٦١	٪ ٦١,٦٢
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٢٠	٪ ٢٠,٢٠
	دراسات عليا	٤	٪ ٤,٠٤
	لا يدرس	٤	٪ ٤,٠٤
	الإجمالي	٩٩	٪ ١٠٠
الجنسية	فنزويلا	٩٥	٪ ٩٥,٩٦
	البرازيل	٢	٪ ٢,٠٢
	لبنان	٢	٪ ٢,٠٢
	الإجمالي	٩٩	٪ ١٠٠
البلاد الأصلية	فنزويلا	٦٣	٪ ٦٣,٦٤
	لبنان	٢٦	٪ ٢٦,٢٦
	إسبانيا	٣	٪ ٣,٠٣
	البرازيل	٢	٪ ٢,٠٢
	سوريا	٢	٪ ٢,٠٢
	كولومبيا	١	٪ ١,٠١
	السعودية	١	٪ ١,٠١
	فلسطين	١	٪ ١,٠١
	الإجمالي	٩٩	٪ ١٠٠
اللغة الأولى	اللغة الإسبانية	٩٣	٪ ٩٣,٩٤
	اللغة العربية	٤	٪ ٤,٠٤
	اللغة الإسبانية والبرتغالية	١	٪١,٠١
	اللغة العربية والإسبانية	١	٪ ١,٠١
	الإجمالي	٩٩	٪ ١٠٠
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة الإسبانية	٦٠	٪ ٦٠,٦١
	اللغة العربية والإسبانية	١٨	٪ ١٨,١٨
	اللغة العربية	١١	٪ ١١,١١
	اللغة الإسبانية والإنجليزية	٤	٪ ٤,٠٤
	اللغة الإسبانية والبرتغالية	٢	٪ ٢,٠٢
	اللغة العربية والإسبانية والبرتغالية	١	٪ ١,٠١
	اللغة العربية والإسبانية والإنجليزية	١	٪ ١,٠١
	اللغة الإسبانية والإنجليزية والإيطالية	١	٪ ١,٠١
	اللغة البرتغالية	١	٪ ١,٠١
	الإجمالي	٩٩	٪ ١٠٠

بالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين كما تظهر في الجدول (٤,٣٠)، فقد توزعوا إلى أربع فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الشباب من ١٥ إلى ١٩ عاما، وذلك بنسبة ٣٤,٣٤٪، تليها فئة الفتيان والفتيات من ١٠ إلى ١٤ عاما، بنسبة ٢٨,٢٨٪، ثم فئة الشباب الأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ٢٤,٢٤٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطالبات وذلك بنسبة ٥٩,٦٠٪، مقارنة بنسبة الطلبة الذكور وقدرها ٤٠,٤٠٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة الثانوية مثّلوا الأغلبية بنسبة ٦١,٦٢٪، مقارنة بطلبة المرحلة الجامعية الذي مثّلوا ٢٠,٢٠٪ من المشاركين.

ويتضح من إجابات المشاركين أن ٩٥,٩٦٪ منهم يحملون الجنسية الفنزويلية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلّة منهم؛ حيث إن ٢٦,٢٦٪ منهم هم من أصول لبنانية، و٣,٠٣٪ من أصول إسبانية. واللغة الإسبانية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٩٣,٩٤٪ من الطلبة المشاركين، ويتحدث بها ٦٠,٦١٪ منهم مع عائلاتهم، في حين يتحدث ١٨,١٨٪ منهم اللغة الإسبانية واللغة العربية في المنزل مع عائلاتهم، ويتحدث ١١,١١٪ منهم اللغة العربية فقط مع عائلاتهم. وفي الشكل (٢,٣٠) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أوّلَ ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية:

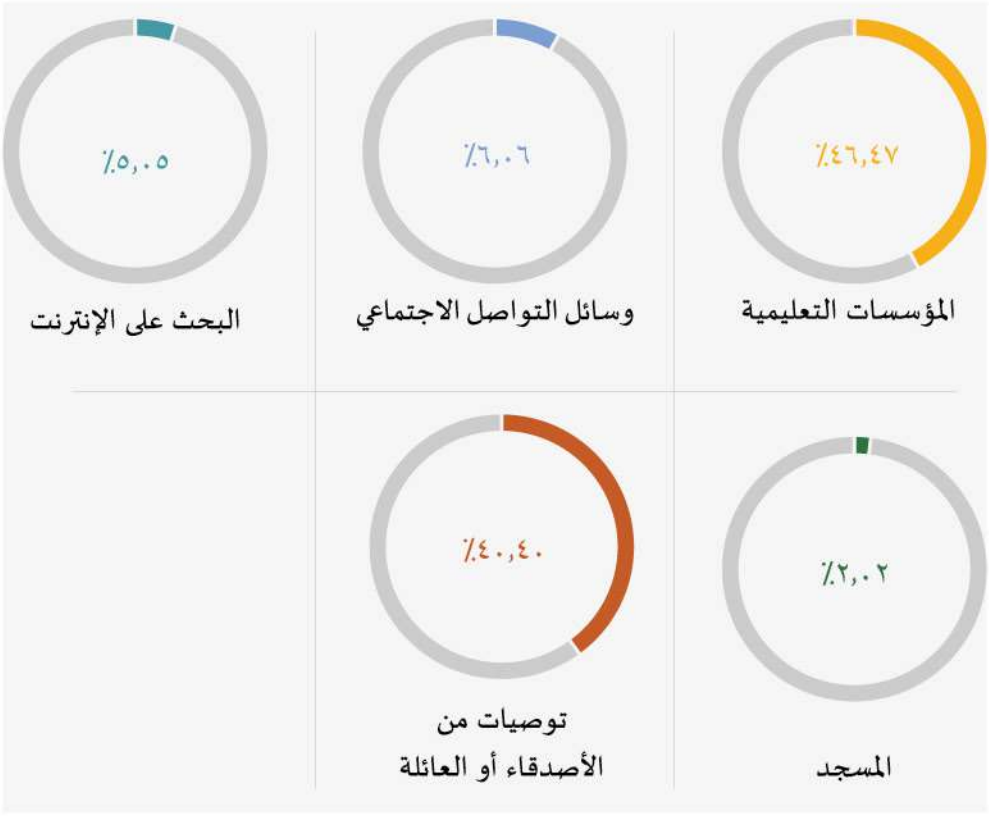
الشكل ٢,٣٠: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيّن أن ٣٢,٣٢٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا بتعلم اللغة العربية وهم دون السادسة من عمرهم، تليهم فئة الذين تجاوزوا ١٥ سنة من عمرهم، بنسبة ٢٩,٢٩٪، فالذين

تتراوح فئتهم العمرية ما بين ٦ و ١٠ سنوات، بنسبة ٢٣,٢٣٪، وكانت النسبة الأدنى، وقدرها ١٥,١٥٪، لمن تتراوح أعمارهم ما بين ١٠ و ١٥ سنة. وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناءً على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,٣٠):

الشكل ٣,٣٠: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربيَّة الملتحقين بها حاليًا



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن جهود المؤسسة التعليمية جاءت في الصدارة، بنسبة ٤٦,٤٧٪، ثم توصيات الأصدقاء والعائلة، بنسبة ٤٠,٤٠٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ٦,٦٪، فالبحث عبر الإنترنت بنسبة ٥,٠٥٪، فإعلانات برامج اللغة العربية في المساجد بنسبة ٢,٠٢٪.

الجدول ٥,٣٠: البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
مدفوع	٥٤	٪ ٥٤,٥٥
مجاني	٤٥	٪ ٤٥,٤٥
الإجمالي	٩٩	٪ ١٠٠

ويظهر من الشكل (٥,٣٠) أن برامج تعليم اللغة العربية هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٥٤,٥٥٪ من الطلبة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ٤٥,٤٥٪ منهم.

الجدول ٦,٣٠: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

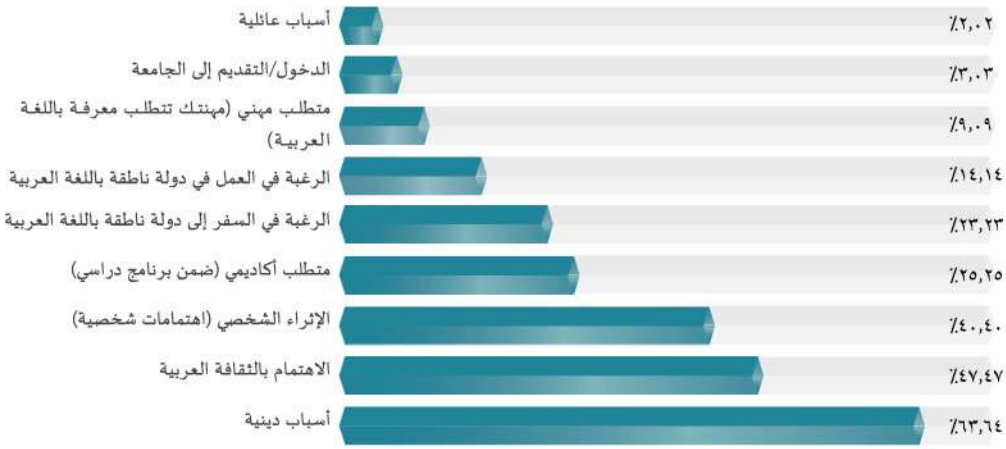
الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
لا	٩٤	٪ ٩٤,٩٥
نعم	٥	٪ ٥,٠٥
الإجمالي	٩٩	٪ ١٠٠

مثلما يظهر في الجدول (٦,٣٠)، فإن ٩٤,٩٥٪ من الطلبة المشاركين لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج التبادل الطلابي أو الانغماس اللغوي، وأن ٥,٠٥٪ منهم فقط سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديدهم لتلك الأسباب، لكن عوامل الدين جاءت في المقدمة، بنسبة ٦٣,٦٤٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية، بنسبة ٤٧,٤٧٪، فدوافع الإثراء الشخصي، بنسبة ٤٠,٤٠٪، يليها دراسة العربية كمتطلب أكاديمي، بنسبة ٢٥,٢٥٪، فالرغبة في السفر إلى دولة عربية، بنسبة ٢٣,٢٣٪، والرغبة في العمل في دولة عربية، بنسبة ١٤,١٤٪، فدراسة العربية كمتطلب مهني، بنسبة ٩,٠٩٪، أو من أجل التقديم على الجامعة، بنسبة ٣,٠٣٪، أو لأسباب عائلية، بنسبة ضئيلة قدرها ٢,٠٢٪. وفي الشكل (٤,٣٠) تفصيل هذه النتائج:

الشكل ٤,٣٠: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



ومن خلال خمسة أسئلة محدَّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٧,٣٠) تلخيص لتلك النتائج مرتَّبةً تنازليًّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال:

الجدول ٧,٣٠: 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	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي.	٤٢	٣٧	١٦	٣	١	٩٩	٤,١٧	٠,٧٧	٠,٨٨	٨٣,٤٣٪	١٣,٣	أوافق
		٤٢,٤٢٪	٣٧,٣٧٪	١٦,١٦٪	٣,٠٣٪	١,٠١٪	١٠٠٪						
٢	للغة العربيّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي.	٤٣	٣٨	١٣	٢	٣	٩٩	٤,١٧	٠,٨٩	٠,٩٤	٨٣,٤٣٪	١٢,٣٦	أوافق
		٤٣,٤٣٪	٣٨,٣٨٪	١٣,١٣٪	٢,٠٢٪	٣,٠٣٪	١٠٠٪						
٣	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية.	٥٠	٢٦	١٤	٤	٥	٩٩	٤,١٣	١,٢٥	١,١٢	٨٢,٦٣٪	١٠,٠٩	أوافق
		٥٠,٥١٪	٢٦,٢٦٪	١٤,١٤٪	٤,٠٤٪	٥,٠٥٪	١٠٠٪						
٤	يعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي.	١٨	٣٥	٣٠	١٢	٤	٩٩	٣,٥٢	١,١	١,٠٥	٧٠,٣٪	٤,٨٩	أوافق
		١٨,١٨٪	٣٥,٣٥٪	٣٠,٣٠٪	١٢,١٢٪	٤,٠٤٪	١٠٠٪						
٥	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل.	١١	٣٦	٢٦	١٩	٧	٩٩	٣,٢٥	١,٢٢	١,١	٦٥,٠٥٪	٢,٢٨	محايد
		١١,١١٪	٣٦,٣٦٪	٢٦,٢٦٪	١٩,١٩٪	٧,٠٧٪	١٠٠٪						

فمن حيث أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، إذ بلغت ٤٢,٤٢٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٧,٣٧٪، فالإجابة (محايد) بنسبة ١٦,١٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٣,٤٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٧، وانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن إتقان مهارات اللغة العربية في نظر المشاركين عامل مهم لتعزيز تطورهم الوظيفي في جمهورية فنزويلا.

وأما عن أهمية اللغة العربية في الجانب الثقافي، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٣,٤٣٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٨,٣٨٪، وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٣,٤٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٧، وانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

وأما عن أهمية الدين كدافع لتعلم اللغة العربية في جمهورية فنزويلا، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، إذ بلغت ٥٠,٥١٪، تليها الإجابة (أوافق)

بنسبة ٢٦,٢٦٪، فالإجابة بـ (محايد)، بنسبة ضئيلة ١٤,١٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٢,٦٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٣، وانحراف معياري قدره ١,١٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في جمهورية فنزويلا.

وعن أهمية اللغة العربية في الجانب الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، إذ بلغت ٣٥,٣٥٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٣٠,٣٠٪، فالإجابة (أوافق بشدة)، بنسبة ١٨,١٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٠,٣٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٢، وانحراف معياري قدره ١,٠٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين في مجال الدراسة والمهنة في جمهورية فنزويلا.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية ودورها في سوق العمل، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٣٦,٣٦٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٦,٢٦٪، ثم الإجابة (لا أوافق) بنسبة ١٩,١٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,٠٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٥، وانحراف معياري قدره ١,١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل في جمهورية فنزويلا.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,٣٠) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في جمهورية فنزويلا، وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلاب عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية:

الجدول ٨,٣٠: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويّة وتقدّمي بنّاءة.	٥٢	٤١	٦	٠	٠	٩٩	٤,٤٦	٠,٣٧	٠,٦١	٪٨٩,٢٩	٢٣,٩٦	راضٍ جدًّا
		٪٥٢,٥٣	٪٤١,٤١	٪٦,٠٦	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٢	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٥١	٤١	٦	٠	١	٩٩	٤,٤٢	٠,٤٩	٠,٧	٪٨٨,٤٨	٢٠,٣١	راضٍ جدًّا
		٪٥١,٥٢	٪٤١,٤١	٪٦,٠٦	٪٠,٠٠	٪١,٠١	٪١٠٠						
٣	يشجع المعلمون الطلاب على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٤٥	٤٧	٦	٠	١	٩٩	٤,٣٦	٠,٤٧	٠,٦٩	٪٨٧,٢٧	١٩,٧١	راضٍ جدًّا
		٪٤٥,٤٥	٪٤٧,٤٧	٪٦,٠٦	٪٠,٠٠	٪١,٠١	٪١٠٠						
٤	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	٤٠	٤٦	١٢	١	٠	٩٩	٤,٢٦	٠,٥	٠,٧	٪٨٥,٢٥	١٧,٨٣	راضٍ جدًّا
		٪٤٠,٤٠	٪٤٦,٤٦	٪١٢,١٢	٪١,٠١	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٥	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	٣٨	٤٩	١١	١	٠	٩٩	٤,٢٥	٠,٤٧	٠,٦٩	٪٨٥,٠٥	١٨,١٥	راضٍ جدًّا
		٪٣٨,٣٨	٪٤٩,٤٩	٪١١,١١	٪١,٠١	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٦	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدًّا.	٤٥	٣٧	١٥	١	١	٩٩	٤,٢٥	٠,٦٧	٠,٨٢	٪٨٥,٠٥	١٥,١٨	راضٍ جدًّا
		٪٤٥,٤٥	٪٣٧,٣٧	٪١٥,١٥	٪١,٠١	٪١,٠١	٪١٠٠						
٧	المرافق العامّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة.	٣٧	٤٧	١٤	١	٠	٩٩	٤,٢١	٠,٥١	٠,٧١	٪٨٤,٢٤	١٦,٨٨	راضٍ جدًّا
		٪٣٧,٣٧	٪٤٧,٤٧	٪١٤,١٤	٪١,٠١	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٨	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية.	٣٧	٤٩	١١	١	١	٩٩	٤,٢١	٠,٥٧	٠,٧٦	٪٨٤,٢٤	١٥,٩٦	راضٍ جدًّا
		٪٣٧,٣٧	٪٤٩,٤٩	٪١١,١١	٪١,٠١	٪١,٠١	٪١٠٠						
٩	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب.	٣٧	٤٦	١٥	٠	١	٩٩	٤,١٩	٠,٥٨	٠,٧٦	٪٨٣,٨٤	١٥,٥٨	راضٍ
		٪٣٧,٣٧	٪٤٦,٤٦	٪١٥,١٥	٪٠,٠٠	٪١,٠١	٪١٠٠						
١٠	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلاب مناسب.	٣٦	٤٤	١٧	١	١	٩٩	٤,١٤	٠,٦٥	٠,٨	٪٨٢,٨٣	١٤,١٢	راضٍ
		٪٣٦,٣٦	٪٤٤,٤٤	٪١٧,١٧	٪١,٠١	٪١,٠١	٪١٠٠						
١١	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية.	٢٨	٥٥	١٤	٢	٠	٩٩	٤,١	٠,٤٩	٠,٧	٪٨٢,٠٢	١٥,٥٧	راضٍ
		٪٢٨,٢٨	٪٥٥,٥٦	٪١٤,١٤	٪٢,٠٢	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
١٢	أنا راضٍ تمامًا عن بيئة الفصل الدّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٣٤	٤٦	١٤	٤	١	٩٩	٤,٠٩	٠,٧٣	٠,٨٥	٪٨١,٨٢	١٢,٧١	راضٍ
		٪٣٤,٣٤	٪٤٦,٤٦	٪١٤,١٤	٪٤,٠٤	٪١,٠١	٪١٠٠						

١٣	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم.	٢٩	٤١	٢٧	١	١	٩٩	٣,٩٧	٠,٧	٠,٨٣	٪٧٩,٣٩	١١,٥٦	راضٍ
		٪٢٩,٢٩	٪٤١,٤١	٪٢٧,٢٧	٪١,٠١	٪١,٠١	٪١٠٠						
١٤	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية.	٢٩	٣٦	٢٦	٥	٣	٩٩	٣,٨٤	١	١	٪٧٦,٧٧	٨,٣٢	راضٍ
		٪٢٩,٢٩	٪٣٦,٣٦	٪٢٦,٢٦	٪٥,٠٥	٪٣,٠٣	٪١٠٠						
١٥	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويّة (مثل معامل لمهارات اللغة).	٢٤	٣٧	٣٢	٢	٤	٩٩	٣,٧٦	٠,٩٥	٠,٩٨	٪٧٥,١٥	٧,٧٣	راضٍ
		٪٢٤,٢٤	٪٣٧,٣٧	٪٣٢,٣٢	٪٢,٠٢	٪٤,٠٤	٪١٠٠						
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيّة أو برامج المساعدات الماليّة المتاحة لتعليم اللغة العربيّة.	٢٦	٢٨	٢٧	١١	٧	٩٩	٣,٥٦	١,٤٢	١,١٩	٪٧١,١١	٤,٦٤	راضٍ
		٪٢٦,٢٦	٪٢٨,٢٨	٪٢٧,٢٧	٪١١,١١	٪٧,٠٧	٪١٠٠						

فبخصوص رأيهم في تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ جدًّا» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٢,٥٣٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٤١,٤١٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٦,٠٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٣٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٩,٢٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤٦، وانحراف معياري قدره ٠,٦١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين الكبير عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في جمهورية فنزويلا.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ جدًّا» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥١,٥٢٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٤١,٤١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٣٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٨,٤٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤٢، وانحراف معياري قدره ٠,٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل مما يدل على رضا الطلبة المشاركين الكبير عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في جمهورية فنزويلا.

وأما عن مدى رضاهم عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٧,٤٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٤٥,٤٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٣٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٧,٢٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٦، وانحراف معياري قدره ٠,٦٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا

الطلبة المشاركين الكبير عن مدى التشجيع الذي يلقوْنه من المعلمين في برامج اللغة العربية في جمهورية فنزويلا.

وأما عن رأيهم في برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٦,٤٦٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٤٠,٤٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٣٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٥,٢٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٦، وانحراف معياري قدره ٠,٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلبة الكبير عن برامج اللغة العربية في جمهورية فنزويلا ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وأما عن رأيهم في مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية لطلبة البرنامج، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٩,٤٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٨,٣٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١١,١١٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٨,٣٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٥,٠٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٥، وانحراف معياري قدره ٠,٦٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلبة الكبير عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في جمهورية فنزويلا.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «راضٍ جدًّا» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٧,٣٧٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٥,١٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٣٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٥,٠٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٥، وانحراف معياري قدره ٠,٨٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلبة الكبير عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في جمهورية فنزويلا، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وأما عن رأيهم في المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٧,٤٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٧,٣٧٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٤,١٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٣٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٤,٢٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢١، وانحراف معياري قدره ٠,٧١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلبة

المشاركين الكبير عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في جمهورية فنزويلا.

وأما عن رأيهم في الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٩,٤٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٧,٣٧٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١١,١١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٣٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٤,٢٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢١، وانحراف معياري قدره ٠,٧٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين الكبير عن الموارد التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في جمهورية فنزويلا.

وأما عن مدى رضاهم عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٦,٤٦٪، وتليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٧,٣٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٣٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٣,٨٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٩، وانحراف معياري قدره ٠,٧٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدلّ على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في جمهورية فنزويلا.

وأما عن مدى رضاهم عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٤,٤٤٪، تليها الإجابة (راضٍ جدًّا) بنسبة ٣٦,٣٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٣٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٨٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٤، وانحراف معياري قدره ٠,٨٠. وكان الاتجاه السائد للعينة هو» الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربي في جمهورية فنزويلا.

وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهدافهم من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٥,٥٦٪، تليها الإجابة (راضٍ جدًّا) بنسبة ٢٨,٢٨٪، فالإجابة (محايد) بنسبة ١٤,١٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٣٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٠٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٠، وانحراف معياري قدره ٠,٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا «؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في جمهورية فنزويلا وتوافقها مع أهدافهم.

وأما عن مدى رضاهم عن بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٦,٤٦٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا»، بنسبة ٣٤,٣٤٪،

ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٤,١٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٣٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٨٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٩، وانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في جمهورية فنزويلا، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وفيما يتعلق برأيهم في مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤١,٤١٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٩,٢٩٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,٢٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٣٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٣٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٧، وانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن دروس الدعم والمتابعة التي يجدها الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم في مؤسسات تعليم العربية في جمهورية فنزويلا.

وأما عن مدى رضاهم عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلّمهم للغة العربية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٣٦,٣٦٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٩,٢٩٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٦,٢٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٣٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٧٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٤، وانحراف معياري قدره ١,٠٠، 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 في جمهورية فنزويلا.

وفيما يخص رأيهم في 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 ٣٧,٣٧٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٢,٣٢٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا»، بنسبة ٢٤,٢٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٣٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٥,١٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وفيما يتعلق بمدى علمهم بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها

٢٨,٢٨٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,٢٧٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا»، بنسبة ٢٦,٢٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٣٠) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧١,١١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٦، وانحراف معياري قدره ١,١٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين «راضون» بشأن المنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة في جمهورية فنزويلا.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكناهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٩,٣٠) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٩,٣٠: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	٧٢	٢٧	٩٩
		٪ ٧٢,٧٣	٪ ٢٧,٢٧	٪ ١٠٠
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	٨٤	١٥	٩٩
		٪ ٨٤,٨٥	٪ ١٥,١٥	٪ ١٠٠
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسْكُنُ؟	١	٩٨	٩٩
		٪ ١,٠١	٪ ٩٨,٩٩	٪ ١٠٠
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	٢٦	٧٣	٩٩
		٪ ٢٦,٢٦	٪ ٧٣,٧٤	٪ ١٠٠
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	٧	٩٢	٩٩
		٪ ٧,٠٧	٪ ٩٢,٩٣	٪ ١٠٠

وفيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٧٢,٧٣٪، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٢٧,٢٧٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات

البث، وما إلى ذلك، رأى ٨٤,٨٥٪ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ١٥,١٥٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٩٨,٩٩٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ١,٠١٪، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث يسكنون، أجاب ٧٣,٧٤٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات غير متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية، أي ما ٢٦,٢٦٪، أن الوصُول إليها متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم، فقد أجاب ٩٢,٩٣٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية، أي ما نسبته ٧,٠٧٪ من الطلبة المشاركين أن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

أ. مدى رضا الطلاب حول تجربتهم بشكل عام في برنامج اللغة العربية الذي يدرسون فيه:

تفاوتت إجابات الدارسين في هذا الشأن، فقد أفاد بعضهم أن البرامج تحقق لهم كثيرًا من أهدافهم، من حيث الإلمام بمبادئ العربية، وقراءة القرآن الكريم، وفهم مبادئ الدين، ممّا يشعرهم بالرضا عن هذه التجربة. في المقابل، رأى طلبة آخرون أن رضاهم عن تلك البرامج دون المتوسط، وذلك لأسباب، منها: أنها بحاجة إلى تحسينات كثيرة، والدورات المقدمة فيها بسيطة جدًّا وغير مكثفة، وتشكو من عدم الاستمرارية وكثرة الانقطاعات، وهذا يعوق تقدمهم في اللغة ودافعيتهم لتعلمها. ورأى بعضهم أيضًا أن البرامج تنقصها البيئة التعليمية المتكاملة.

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

أشار الدارسون إلى عدد من التجارب الإيجابية التي مروا بها منذ انضمامهم إلى تلك البرامج، ومنها: قدرتهم على تعلم مبادئ اللغة العربية، وإتقان النطق الصحيح لأصواتها، والتعرف على الكلمات الأساسية فيها. ومنها تمكّنهم من قراءة القرآن الكريم والاطلاع على الإسلام والثقافة الإسلامية، وهي تجربة وصفوها بالرائعة. وذكر بعضهم، لا سيما من أبناء الجالية العربية المقيمة في جمهورية فنزويلا، أن من أجمل التجارب التي عاشوها أن البرامج مكنتهم من التواصل باللغة العربية مع أهاليهم وعائلاتهم في جمهورية فنزويلا وفي بلدانهم الأصلية، وكانوا يفتقدون ذلك قبل التحاقهم بتلك البرامج. وذكر بعض الدارسين أن التعرف على الثقافة العربية بشكل عام يعدّ تجربة رائعة تَحقَّقت لهم بعد التحاقهم بتلك البرامج.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

وصف الدارسون المشاركون التفاعل بينهم وبين معلميهم بالتفاعل الجيد والمثالي، فهم يتجاوبون معهم ومع احتياجاتهم، ويبذلون جهدًا كبيرًا في مساعدتهم على تحقيق أهدافهم، كما يسعون لتنويع أساليبهم في التدريس والشرح؛ مما يحقق بيئة تعليمية فريدة داخل الفصول الدراسية. وأضافوا أن ذلك التواصل مستمر حتى خارج الفصل الدراسي والمؤسسة؛ حيث يبدي المدرسون استعدادا للإجابة عن استفساراتهم وأسئلتهم. في المقابل، أشارت فئة منهم إلى أن بعض البرامج تتبع نظامًا صارمًا مع الطلبة يؤثر في مستوى تفاعلهم وتواصلهم مع معلميهم، ولذا يقترحون مراجعة هذا الجانب من قبل القائمين على تلك البرامج ضمانا لجودة التفاعل بينهم وبين المعلمين.

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

تفاوتت إجابات الدارسين المشاركين في هذا الشأن. فقد رأت فئة منهم أن المناهج والمحتوى التعليمي المقدم في البرامج تتوافق مع أهدافهم، ولا يجدون صعوبة في التوفيق بين الدراسة وبين أعمالهم الأخرى. وأوضح آخرون أن المناهج مناسبة لتحقيق الحد الأدنى من أهدافهم الحالية في تعلّم اللغة العربية، لكن لا يمكن القول إنها تفي بجميع تلك الأهداف. وأشار بعضهم كذلك إلى أن محتوى البرامج المقدَّمة يقتصر على مبادئ اللغة العربية ولا يكفي لمن يريد التمكّن من اللغة العربية وتحقيق كفاءة عالية فيها، ولا يراعي تنوع مستويات الدارسين؛ ففي كثير من الأحيان، يتلقى الطلبة المبتدئون والمتقدمون المحتوى الدراسي نفسه لوجودهم في فصل دراسي واحد.

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

أجمع الدارسون على الرغبة في التعرف على ثقافة البلاد العربية، وخصوصا ما يتصل بالموسيقى والفنون، وكذلك ما يرتبط بالعادات والتقاليد عمومًا. وأوضح جميعهم أن البرامج لا تسهم إلا بقدر يسير جدًّا في تحقيق ذلك، سواء من حيث المناهج والمحتوى التعليمي المقدم، أو الأنشطة التي تنظمها المؤسسات. لهذا، فهم يرون أن من الصعب الاعتماد على البرامج الحالية لتحقيق تلك الأهداف، ويستثنى من ذلك ما تسهم به البرامج في التعريف بالثقافة الإسلامية، فدورها من هذا الجانب لا بأس به.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية فنزويلا

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ١٤ مدرسًا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في جمهورية فنزويلا، وتمثل نسبة الإناث منهم ٥٧,١٤٪، في حين يمثل الذكور ٤٢,٨٦٪. وتتراوح أعمار النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم التعليمي ما بين ٤١ و٥٠ عاما، بنسبة ٤٢,٨٦٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣١ و٤٠ عاما، بنسبة ٣٥,٧١٪، ففئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ سنة، بنسبة ٢١,٤٣٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرسين، ونسبتهم ٧١,٤٣٪، يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم فئة من يحملون شهادة الماجستير، بنسبة ٢١,٤٣٪، فالذين يحملون شهادة الدبلوم العالي، بنسبة ٧,١٤٪. ومن الملاحظ أن ٥٧,١٤٪ من المدرسين يحملون الجنسية الفنزويلية، وأن ١٤,٢٩٪ منهم يحملون الجنسية اللبنانية. كما أن ٤٢,٨٦٪ من هؤلاء تعود أصولهم إلى لبنان، في حين ترجع أصول البقية إلى كل من: سوريا، بنسبة ٢١,٤٣٪، وفنزويلا، بنسبة ١٤,٢٩٪، وكل من تركيا، ومصر، وفلسطين، بنسبة متساوية قدرها ٧,١٤٪ لكل منها. واللغة العربية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٧١,٤٣٪ من المعلمين المشاركين، في حين أن اللغة الإسبانية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٢١,٤٣٪ منهم. كما تظهر الدراسة أن ٢٨,٥٧٪ فقط من المدرسين المشاركين لديهم شهادة علمية في تخصص اللغة العربية، مقابل ٧١,٤٣٪ منهم ليس لديهم مؤهل علمي في هذا التخصص. وفي الجدول (١٠,٣٠) تفصيل هذه الخصائص:

الجدول ١٠,٣٠: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٦	٪ ٤٢,٨٦
	أنثى	٨	٪ ٥٧,١٤
	الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	٠	٪ ٠,٠٠
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٠	٪ ٠,٠٠
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	٥	٪ ٣٥,٧١
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٦	٪ ٤٢,٨٦
	أكثر من ٥٠ عامًا	٣	٪ ٢١,٤٣
	الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	١	٪ ٧,١٤
	بكالوريوس	١٠	٪ ٧١,٤٣
	ماجستير	٣	٪ ٢١,٤٣
	دكتوراه	٠	٪ ٠,٠٠
	الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠
الجنسية	فنزويلا	٨	٪ ٥٧,١٤
	لبنان	٢	٪ ١٤,٢٩
	تركيا	١	٪ ٧,١٤
	سوريا	١	٪ ٧,١٤
	مصر	١	٪ ٧,١٤
	كولومبيا	١	٪ ٧,١٤
	الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠
البلاد الأصلية	لبنان	٦	٪ ٤٢,٨٦
	سوريا	٣	٪ ٢١,٤٣
	فنزويلا	٢	٪ ١٤,٢٩
	تركيا	١	٪ ٧,١٤
	مصر	١	٪ ٧,١٤
	فلسطين	١	٪ ٧,١٤
	الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠
اللغة الأم	اللغة العربية	١٠	٪ ٧١,٤٣
	اللغة الإسبانية	٣	٪ ٢١,٤٣
	اللغة التركية	١	٪ ٧,١٤
	الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	١٠	٪ ٧١,٤٣
	نعم	٤	٪ ٢٨,٥٧
	الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

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

الشكل ٥,٣٠: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة

تبين الدراسة أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة من ٤ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين سنة واحدة و٣ سنوات، بنسبة ٤٢,٨٦٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و٢٠ عاما، بنسبة ٧,١٤٪.

الشكل ٦,٣٠: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

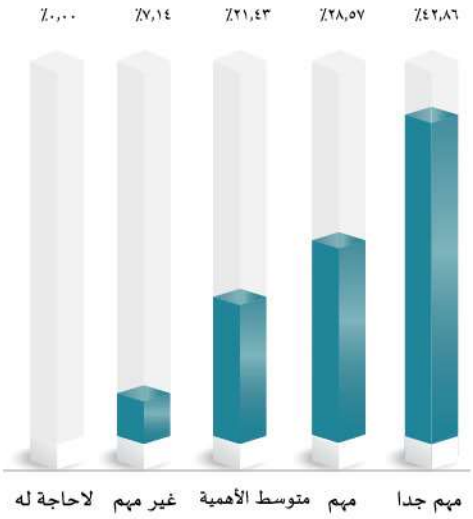
ويتراوح عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها بين سنة واحدة و٥ سنوات بالنسبة إلى ٥٠٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في جمهورية فنزويلا، تليهم نسبة قدرها ٤٢,٨٦٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين ٥ و١٠ سنوات، فنسبة أخرى قدرها ٧,١٤٪ لمن تزيد خبرتهم في المجال عن ١٠ سنوات.

الجدول ١١,٣٠: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٧	٪ ٧٣,٩١
نعم	٦	٪ ٢٦,٠٩
الإجمالي	٢٣	٪ ١٠٠

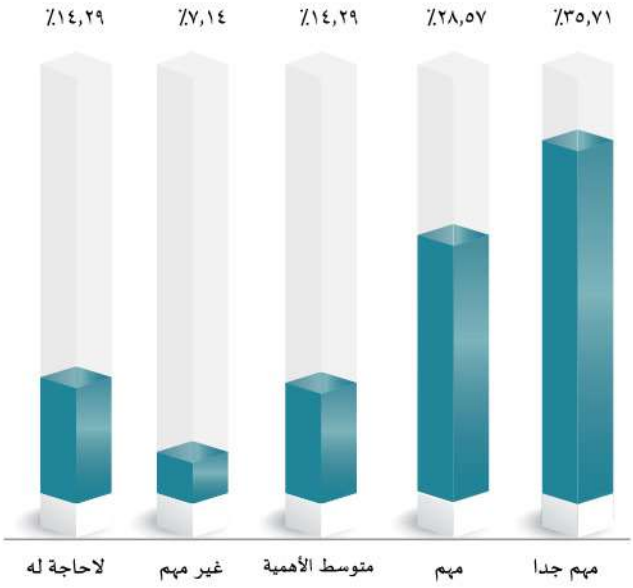
تبيّن نتائج الدراسة كذلك أن نسبة كبرى من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٧٣,٩١٪، لم يسبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٢٦,٠٩٪ منهم سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧,٣٠: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٢,٨٦٪من المعلمين المستهدفين يرون أنهم «مؤهلون جدًّا» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٥٧٪ يرون أنهم «مؤهلون» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ٢١,٤٣٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» لهذه الوظيفة، فنسبة منهم ضئيلة قدرها ٧,١٤٪ يرون أن تأهيلهم لهذه الوظيفة «دون المتوسط».

الشكل ٨,٣٠: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص الحاجة إلى تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٣٥,٧١٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في جمهورية فنزويلا يرون أن ذلك أمر «مهم جدًّا»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٨,٥٧٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهمّ»، فيما رأى ١٤,٢٩٪ منهم أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية» أو «لا حاجة له»، ونسبة منهم أخرى ضئيلة قدرها ٧,١٤٪ يرون أن ذلك «غير مهمّ».

الجدول ١٢,٣٠: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

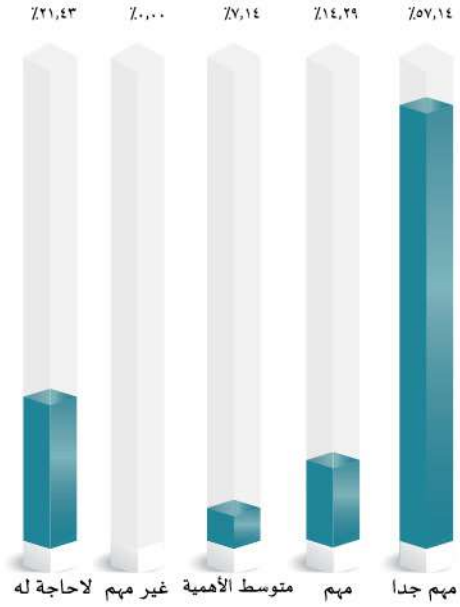
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٣	٪ ٩٢,٨٦
نعم	١	٪ ٧,١٤
الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أن ٩٢,٨٦٪ من أعضاء العينة لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن ٧,١٤٪ منهم سبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

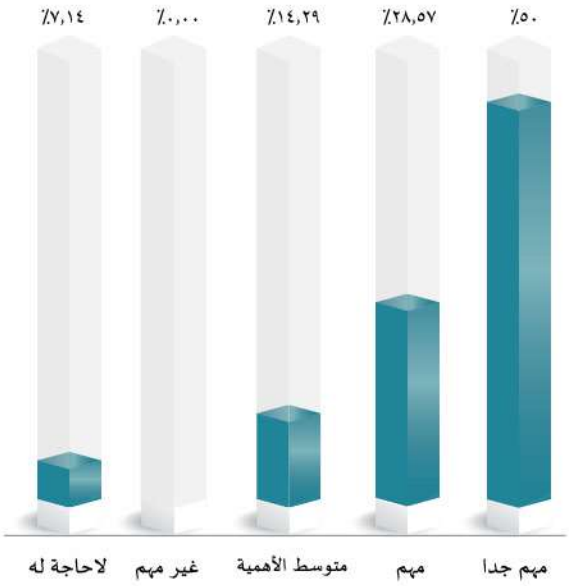
في هذا القسم، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ٩,٣٠: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



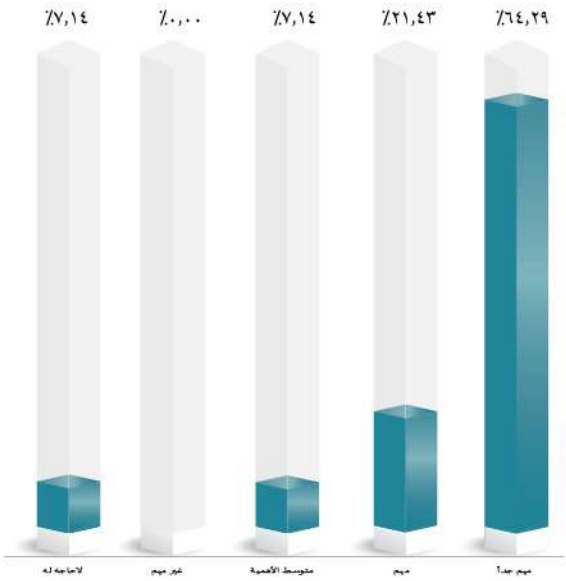
تباينت آراء المدرسين المشاركين حول طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، لكن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٥٧,١٤٪، يرون أن المعرفة طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها أمر «مهمّ جدًّا»، ويرى ٢١,٤٣٪ منهم أنها أمر «لا حاجة له»، فيما يرى ١٤,٢٩٪ منهم أنها أمر «مهمّ»، ويرى ٧,١٤٪ منهم أنها أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١٠,٣٠: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



وأما عن جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى ٥٠٪ من أعضاء العينة أنها أمر»مهمّ جدًّا»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٨,٥٧٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ١٤,٢٩٪ منهم أنها أمر «متوسط الأهمية»، ونسبة ضئيلة قدرها ٧,١٤٪ يرون أنها أمر «لا حاجة له».

الشكل ١١,٣٠: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦٤,٢٩٪ من المدرسين المستهدفين يرون أن ذلك أمر «مهمّ جدًّا»، تليهم نسبة قدرها ٢١,٤٣٪ يرون أنه «مهمّ»، فيما ترى نسبة أخرى ضئيلة قدرها ٧,١٤٪ أنه أمر «متوسط الأهمية» أو «لا حاجة له».

الشكل ١٢,٣٠: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية

وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٢,٣٠) أن ٥٧,١٤٪ من المدرسين المشاركين يستعينون بها «أحيانًا»، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢١,٤٣٪ منهم يستعينون بها «بدرجة متوسطة» أو لا يستعينون بها «مطلقًا».

الجدول ١٣,٣٠: إفادة المعلمين من مصادر تعليم العربية المتاحة عبر الإنترنت

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

وتوضح البيانات في الجدول (١٣,٣٠) أن ٦٤,٢٩٪ من المدرسين المشاركين لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، ونسبة قدرها ٣٥,٧١٪ منهم يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٤,٣٠: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

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

وتوضح البيانات أيضًا أن ٧١,٤٣٪ من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام في دروس اللغة العربية، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ٢٨,٥٧٪، لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٥,٣٠: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢	٪ ١٤,٢٩
نعم	١٢	٪ ٨٥,٧١
الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار في أثناء الدروس، توضح البيانات في الجدول (١٥,٣٠) أن ٨٥,٧١٪ من المدرسين يفعلون ذلك، في حين لا يستخدمها ١٤,٢٩٪ منهم.

الجدول ١٦,٣٠: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

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

ويوضح الجدول (١٦,٣٠) أن اعتماد طريقة الترجمة في التدريس ممارسة شائعة لدى النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين، وقدرها ٩٢,٨٦٪، في حين لا يستخدمها ٧,١٤٪ منهم.

الجدول ١٧,٣٠: مدى توظيف المواقف الحقيقة في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

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

وتوضح البيانات في الجدول (١٧,٣٠) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في دروسهم مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٩٢,٨٦٪، في حين أنها ليست كذلك بالنسبة إلى ٧,١٤٪ منهم.

الجدول ١٨,٣٠: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

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

وتوضح البيانات في الجدول (١٨,٣٠) أن ٧٨,٥٧٪ من المدرسين المشاركين يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٢١,٤٣٪.

الجدول ١٩,٣٠: مدى دمج إستراتيجيّات التعلم التعاوني في التدريس

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

وتوضح البيانات في الجدول (١٩,٣٠) أن ٧٨,٥٧٪ من المدرسين المشاركين يعتمدون إستراتيجية التعلم التعاوني في دروسهم، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٢١,٤٣٪.

الشكل ١٣,٣٠: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية

وتوضح البيانات في الشكل (١٣,٣٠) أن ٥٧,١٤٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة الدراسية، تليها نسبة منهم قدرها ٢٨,٥٧٪ يتحدث طلابهم العربية لأقل من ٢٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ١٤,٢٩٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ 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 (٢٠,٣٠) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ٢٠,٣٠: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	التواصُل مع الطلاب فعّال وسهل.	٦	٦	١	١	٠	١٤	٤,٢١	٠,٧٤	٠,٨٦	٨٤,٢٩٪	٥,٢٨	أوافق بشدّة
		٤٢,٨٦٪	٤٢,٨٦٪	٧,١٤٪	٧,١٤٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعّال وسهل.	٦	٣	٥	٠	٠	١٤	٤,٠٧	٠,٧٨	٠,٨٨	٨١,٤٣٪	٤,٥٤	أوافق
		٤٢,٨٦٪	٢١,٤٣٪	٣٥,٧١٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	٤	٦	٢	١	١	١٤	٣,٧٩	١,٣١	١,١٥	٧٥,٧١٪	٢,٥٧	أوافق
		٢٨,٥٧٪	٤٢,٨٦٪	١٤,٢٩٪	٧,١٤٪	٧,١٤٪	١٠٠٪						
٤	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيّة.	٢	٦	٥	٠	١	١٤	٣,٥٧	٠,٩٦	٠,٩٨	٧١,٤٣٪	٢,١٨	أوافق
		١٤,٢٩٪	٤٢,٨٦٪	٣٥,٧١٪	٠,٠٠٪	٧,١٤٪	١٠٠٪						
٥	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	٣	٦	١	٤	٠	١٤	٣,٥٧	١,٢٤	١,١٢	٧١,٤٣٪	١,٩٢	أوافق
		٢١,٤٣٪	٤٢,٨٦٪	٧,١٤٪	٢٨,٥٧٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٦	تُلبّي الموارد والمواد التعليميّة احتياجاتي التدريسية.	٤	٣	٣	٤	٠	١٤	٣,٥	١,٣٩	١,١٨	٧٠٪	١,٥٨	أوافق
		٢٨,٥٧٪	٢١,٤٣٪	٢١,٤٣٪	٢٨,٥٧٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٧	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة.	٢	٦	٢	٣	١	١٤	٣,٣٦	١,٣٧	١,١٧	٦٧,١٤٪	١,١٤	محايد
		١٤,٢٩٪	٤٢,٨٦٪	١٤,٢٩٪	٢١,٤٣٪	٧,١٤٪	١٠٠٪						
٨	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ.	٣	٣	٥	٢	١	١٤	٣,٣٦	١,٣٧	١,١٧	٦٧,١٤٪	١,١٤	محايد
		٢١,٤٣٪	٢١,٤٣٪	٣٥,٧١٪	١٤,٢٩٪	٧,١٤٪	١٠٠٪						
٩	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	٤	٣	٣	٢	٢	١٤	٣,٣٦	١,٩٤	١,٣٩	٦٧,١٤٪	٠,٩٦	محايد
		٢٨,٥٧٪	٢١,٤٣٪	٢١,٤٣٪	١٤,٢٩٪	١٤,٢٩٪	١٠٠٪						
١٠	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلاب ضغوطًا إضافيّة عليهم.	٣	٣	٣	٣	٢	١٤	٣,١٤	١,٨٤	١,٣٦	٦٢,٨٦٪	٠,٣٩	محايد
		٢١,٤٣٪	٢١,٤٣٪	٢١,٤٣٪	٢١,٤٣٪	١٤,٢٩٪	١٠٠٪						

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالاً وسهلاً»، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» أو «موافقون بشدة» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٧,١٤٪ منهم «محايدون» أو «لا يوافقون» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٢١، بانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وبنسبة إجماع قدرها ٨٤,٢٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة بشدة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالا وسهلا، تبين نتائج الدراسة أن ٤٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين «موافقون بشدة» على ذلك، تليها نسبة منهم قدرها ٣٥,٧١٪ «محايدون»، فنسبة منهم قدرها ٢١,٤٣٪ «موافقون» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٧، بانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وبنسبة إجماع قدرها ٨١,٤٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليها نسبة منهم قدرها ٢٨,٥٧٪ «يوافقون بشدة «على ذلك، فنسبة ثالثة قدرها ١٤,٢٩٪ «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٩، بانحراف معياري قدره ١,١٥، وبنسبة إجماع قدرها ٧٥,٧١٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، فقد أجابت نسبة قدرها ٤٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٥,٧١٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة منهم قدرها ١٤,٢٩٪ «موافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥٧، بانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وبنسبة إجماع قدرها ٧١,٤٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ٢٨,٥٧٪ منهم بـ«لا أوافق»، فيما أجاب ٢١,٤٣٪ منهم بـ«أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥٧، بانحراف معياري قدره ١,١٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧١,٤٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجابت نسبة متساوية قدرها ٢٨,٥٧٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق بشدة»

و«لا أوافق»، تليها نسبة أخرى منهم متساوية قدرها ٢١,٤٣٪ أجابوا بـ «أوافق» و«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥، بانحراف معياري قدره ١,١٨، وبنسبة إجماع قدرها ٧٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم فيما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة، فقد أجاب ٤٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، تليها نسبة منهم قدرها ٢١,٤٣٪ أجابوا بـ«لا أوافق»، فنسبة متساوية قدرها ١٤,٢٩٪ أجابوا بـ«أوافق بشدة» و«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٦، بانحراف معياري قدره ١,١٧، وبنسبة إجماع قدرها ٦٧,١٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم فيما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضيًا، أجابت ٣٥,٧١٪ من المدرسين المشاركين بـ«محايد»، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٢١,٤٣٪ أجابوا بـ«أوافق» و«أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٦، بانحراف معياري قدره ١,١٧، وبنسبة إجماع قدرها ٦٧,١٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبيّن نتائج الدراسة أن ٢٨,٥٧٪ من المدرسين المشاركين «يوافقون بشدة» على ذلك، تليها نسبة منهم متساوية، قدرها ٢١,٤٣٪، «محايدون» أو «موافقون» على ذلك، فنسبة أخرى متساوية، قدرها ١٤,٢٩٪، «لا يوافقون» أو«لا يوافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٦، بانحراف معياري قدره ١,٣٩، وبنسبة إجماع قدرها ٦٧,١٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلاب يخلق ضغوطًا إضافية على المدرسين، فقد أظهرت الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٢١,٤٣٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «أوافق» و«أوافق بشدة»، و«محايد» و«لا أوافق»، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ١٤,٢٩٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,١٤، بانحراف معياري قدره ١,٣٦، وبنسبة إجماع قدرها ٦٢,٨٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

لأغراض هذه الدراسة، أجرينا سلسلة 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:

لم يحدد معظم المعلمين المشاركين طرقًا بعينها يعتمدونها في دروسهم، وأفاد كثيرٌ منهم أن طريقتهم هي الأخذ بالمناهج المتبعة في المؤسسة التي يعملون فيها، أو بحسب ما تنص عليه الكتب المقررة المستوردة من الخارج. لكن معظمهم يرون أن تلك الطرق هي أقرب ما يكون للطريقة السمعية الشفوية، وطريقة التدريس بالترجمة. وأشار بعضهم إلى أنهم يحثّون الطلبة على الحوار والمناقشة والتفاعل في أثناء الدروس. وأما عن توظيف التقنية في التدريس، فقد أشار بعضهم إلى أن هناك في المؤسسات نفسها وسائل تقنية بسيطة جدًّا يستخدمونها، مثل شاشات العرض وأجهزة التلفاز وغيرها من الوسائل التقليدية. لكنهم في الغالب يحاولون الإفادة من التقنية المتاحة في أجهزة الطلبة الذكية وما يتوافر فيها من المنصات التعليمية، كما يتواصلون مع الدارسين عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

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

أفاد جميع المعلمين المشاركين تقريبًا أن تدريس اللغة العربية يقوم بشكل كبير جدّا على استخدام لغة وسيطة هي اللغة الإسبانية التي تكاد تكون هي اللغة الرئيسة المستخدمة في شرح جميع الدروس، مع حضور بسيط للغة العربية. وأشار بعضهم إلى أن الاقتصار في الدروس على اللغة العربية أمر صعب جدّا على الطلبة، لا سيما الأطفال وكبار السن. ولذا فاستخدام اللغة العربية في الدروس يأتي بدرجة بسيطة مع الدارسين من المستويات المتقدمة نسبيًا.

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

أشار المدرسون المشاركون إلى عدد من التحديات التي تواجههم في تدريس العربية، ومنها: النقص الكبير في الموارد التعليمية، كالكتب الدراسية والمناهج المناسبة، ووسائل التدريس الأساسية، والمنصات التعليمية المناسبة للمبتدئين، لا سيما الناطقين بالإسبانية لغة أولى. وأشاروا كذلك إلى ضعف الدافعية لدى طلبة اللغة العربية، فمعظمهم لم ينضموا إلى البرامج

بمحض رغبتهم، ولهذا تشهد البرامج نسبة عالية من التسرب. ونبّه بعضهم إلى أن عدم وجود متخصصين في اللغة العربية جعل التدريس عبئا كبيرا عليهم، وعلى العاملين في برامج تعليم العربية في جمهورية فنزويلا عمومًا، بل إن المعلمين الحاليين بحاجة كبيرة لتطوير مهاراتهم في تعليم العربية لغة ثانية. ومن التحديات التي تواجههم أيضًا تحديات ثقافية واجتماعية، إذ ليس هناك اهتمام كاف باللغة العربية بين أفراد المجتمع، ولا توجد بيئة مناسبة للدارسين كي يمارسوا المهارات التي اكتسبوها في اللغة العربية، مقارنة بما يجري مع اللغات الأجنبية الأخرى.

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

قدم المعلمون المشاركون عددًا من المقترحات في هذا الشأن، فهناك في نظرهم جوانب كثيرة في البرامج بحاجة إلى تطوير، وخطوات عديدة لا بد من اتخاذها لتنهض بمهمة تدريس العربية على الوجه المطلوب، ومنها: إنشاء مؤسسة أو منظمة تهتم بشؤون تعليم العربية في جمهورية فنزويلا والتنسيق بين البرامج ودعمها، وتنظيم دورات تدريبية تأهيلية للمعلمين الحاليين، وإقامة ورشات عمل تسهم في تطوير مهاراتهم. ولاحظوا كذلك أن البرامج بحاجة لدعم كبير لتوفير الكتب الدراسية والوسائل التعليمية اللازمة، والتواصل مع المؤسسات الخارجية للتنسيق معها حول أشكال الدعم الذي يمكن أن تقدمه للبرامج.

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

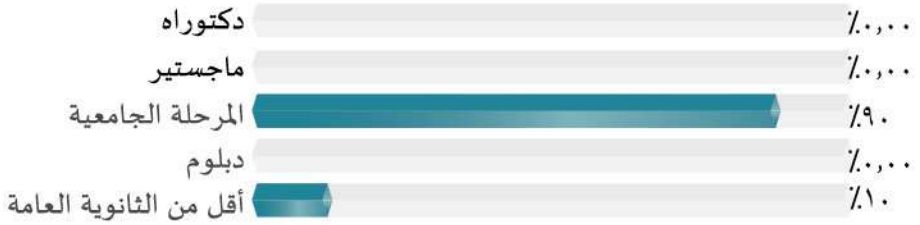
أعرب المعلمون المشاركون عن رضاهم بشكل عام عن المحتوى التعليمي الذي تقدمه البرامج باعتبار أنها توفر للطلبة المبادئ الأساسية لتعلم اللغة العربية. لكن المناهج الحاليّة في نظرهم لا يمكن القول إنها مناسبة؛ لأن معظمها لا يقوم على خطة دراسية واضحة، وإنما على المعلمين وطريقة كل منهم في التدريس، كما أن المحتوى التعليمي الذي تقدمه أكثر البرامج لا يراعي في نظرهم تفاوت المستويات بين الدارسين. ولذا فلا يمكن الحديث عن مناهج موحدة تسير عليها المؤسسات والبرامج المعنيّة بتعليم اللغة العربية في جمهورية فنزويلا؛ لأن أغلبها يتوقف على جهود فردية تفتقر إلى التخطيط المفترض وجوده في برامج تعليم اللغات الأجنبية.

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

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

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

الشكل ١٤,٣٠: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



وفيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن أكثر المديرين المستهدفين، ونسبتهم ٩٠٪، يحملون شهادة البكالوريوس/ الليسانس، تليهم نسبة قدرها ١٠٪ من حمَلة شهادة الثانوية العامة.

الجدول ٢١,٣٠: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
إدارة الأعمال	٢	٪ ٢٠
اللغة العربية وآدابها	١	٪ ١٠
إدارة المؤسسات التعليمية	١	٪ ١٠
علم النفس والتربية	١	٪ ١٠
التربية	١	٪ ١٠
اللغة والثقافة الإسلامية	١	٪ ١٠
ثقافة وسياحة	١	٪ ١٠
الترجمة	١	٪ ١٠
الإجمالي	١٠	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٢٠٪ منهم متخصصون في إدارة الأعمال، تليهم نسبة منهم متساوية قدرها ١٠٪ تخصصهم في كل من: اللغة العربية وآدابها، وإدارة المؤسسات التعليمية، وعلم النفس والتربية، وعلوم التربية، واللغة والثقافة الإسلامية، والثقافة والسياحة، والترجمة.

الجدول ٢٢,٣٠: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الإسبانية	٨	٪ ٨٠
اللغة الإنجليزية	٤	٪ ٤٠
اللغة العربية	٢	٪ ٢٠
اللغة البرتغالية	١	٪ ١٠
اللغة التركية	١	٪ ١٠

وأما اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية فنزويلا، فتظهر نتائج الدراسة أن ٨٠٪ منهم يتقنون اللغة الإسبانية، و٤٠٪ منهم اللغة الإنجليزية، في حين يتقن ٢٠٪ منهم اللغة العربية، و١٠٪ منهم اللغة البرتغالية، و١٠٪ منهم أيضًا اللغة التركية.

الشكل ١٥,٣٠: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فتُظهر الدراسة أن ٤٠٪ منهم لديهم خبرة في المجال تزيد على سبع سنوات، تليهم نسبة متساوية قدرها ٣٠٪ تتراوح خبرتهم في المجال بين ٤ إلى ٧ سنوات، أو تقل عن أربع سنوات.

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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

الشكل ١٦,٣٠: مصادر الدخل في برامج تعليم اللغة العربية

ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية فنزويلا، تُظهر الدراسة أن ٦٠ ٪ منالمؤسسات المستهدفة تعتمد أساسًا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وعلى التبرعات بالنسبة إلى ٣٠ ٪ من المؤسسات، فيما تعتمد ١٠ ٪ منها على التمويل الحكومي

الجدول ٢٣,٣٠: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

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

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

الجدول ٢٤,٣٠: البرامج المجانيّة والمدفوعة

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

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

الجدول ٢٥,٣٠: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

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

وتوضح الدراسة أيضًا أن ٤٠٪ مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية فنزويلا تتوفر لديها خطة للدفع بالتقسيط، في حين هذه الخطة غير متاحة في ٦٠٪ منها.

الشكل ١٧,٣٠: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج

وتتم معالجة المدفوعات عادة بصفة شخصية أو بالتحويل المصرفي لدى ٥٠٪ من المؤسسات، ويمكن أن تتم بالدفع الإلكتروني لدى ٢٠٪ منها.

الشكل ١٨,٣٠ : المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج

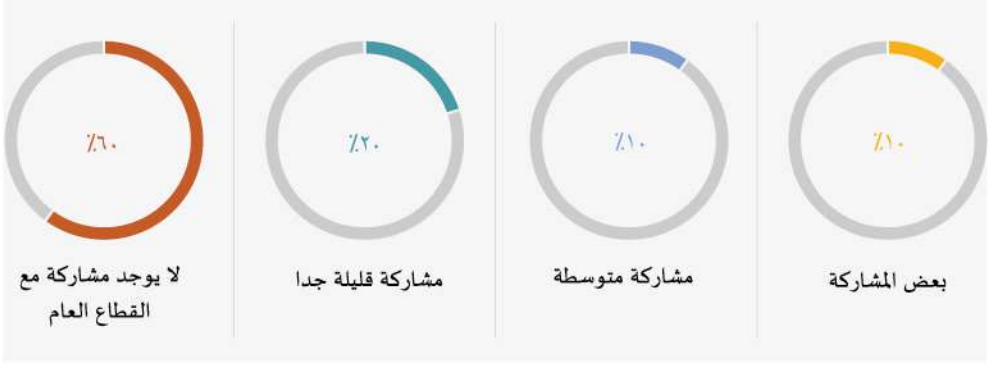
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٩٠٪ من مؤسسات تعليم العربية في جمهورية فنزويلا ليس لديها برامج دعم أو مساعدات مالية، في مقابل ١٠٪ منها فقط لديها منح دراسية.

الجدول ٢٦,٣٠: الشراكات مع المنظمات الخارجية

الإجابة	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
نعم	١	٪ ١٠
لا	٩	٪ ٩٠
الإجمالي	١٠	٪ ١٠٠

توضح نتائج الدراسة أن ١٠٪ فقط من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية فنزويلا لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية، في مقابل ٩٠٪ ليس لديها أي شراكات مع منظمات خارجية.

الشكل ١٩,٣٠: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



وتوضح نتائج الدراسة كذلك أن ٦٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم لا يحظى بأي مشاركة من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٢٠٪ منهم أنه توجد مشاركة مع القطاع العام لكنها قليلة جدًّا، ويرى ١٠٪ منهم أن تلك المشاركة متوسطة، أو هي قليلة. وفي جانب متصل، اتجهت

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

الجدول ٢٧,٣٠: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	١	٪ ١٠
لا	٩	٪ ٩٠
الإجمالي	١٠	٪ ١٠٠

تبيّن نتائج الدراسة أن ٩٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية فنزويلا لا تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل ١٠٪ منها فقط توفر لطلبتها تلك البرامج. وتبين نتائج الدراسة أن برنامج الانغماس في تلك المؤسسة التعليمية يتم عن طريق تقديم منحة مجانية للطلاب المشاركين، وتتراوح مدته بين ٦ إلى ١٢ شهرًا، وتوفر المؤسسة سكنًا للطلبة المستفيدين خلال فترة البرنامج.

الجدول ٢٨,٣٠: الدول التي تتعاون معها البرامج في برامج الانغماس اللغوي

الدولة	النسبة المئوية
مصر	٪ ٥٠
المملكة العربية السعودية	٪ ٥٠

ويبين الجدول (٢٨,٣٠) أن برامج الانغماس اللغوي المتاحة تتم في جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية.

واتجهت الدراسة بعد ذلك إلى معرفة وجهة نظر مديري المؤسسات حول ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

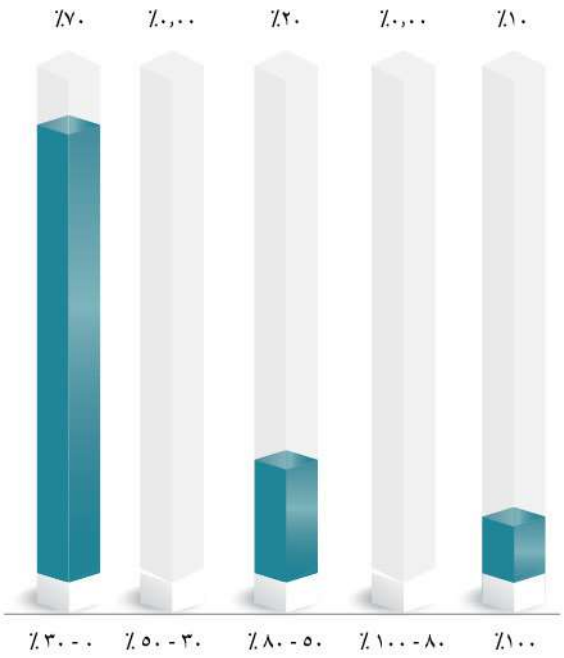
الشكل ٢٠,٣٠: معدل التسرب الدراسي في البرامج

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

الشكل ٢١,٣٠ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج

وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٤٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود إما لأسباب شخصية أو صعوبات تعليمية، ويرى ١٠٪ منهم أنها نتيجة لعدم الاهتمام، أو لأسباب ماليّة.

الشكل ٢٢,٣٠ : معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٧٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٣٠٪ أو أقل من الطلبة، تليها نسبة قدرها ٢٠٪ منهم يقدرونها بما بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الطلبة، فيما يقدر ١٠٪ منهم أنها تشمل ١٠٠٪ من الطلبة.

الشكل ٢٣,٣٠: الفرص المهنية المتاحة لخريجي البرامج

وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها الأعمال الحرة في رأي ٤٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، يليها العمل في وظائف القطاع العام في رأي ٣٠٪ منهم، ثم العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية، أو في المنظمات الدولية في رأي ٢٠٪ منهم، أو في الوظائف الدبلوماسية أو وظائف الترجمة في رأي ١٠٪ منهم. ويرى ٢٠٪ منهم أنه لا توجد أي فرص مهنية متاحة لخريجي برامج اللغة العربية.

٣. تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية فنزويلا:

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

الجدول ٢٩,١٦: تصورات المديرين بشأن 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	الخريجون راضون الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٣	٤	٢	١	٠	١٠	٣,٩	٠,٨٩	٠,٩٤	٧٨٪	٣,٠١	أوافق
		٣٠٪	٤٠٪	٢٠٪	١٠٪	٠,٠٪	١٠٠٪						
٢	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٣	٤	٢	١	٠	١٠	٣,٩	٠,٨٩	٠,٩٤	٧٨٪	٣,٠١	أوافق
		٣٠٪	٤٠٪	٢٠٪	١٠٪	٠,٠٪	١٠٠٪						
٣	لدى الطلاب دافع لتعلم اللغة العربية.	٢	٥	٢	١	٠	١٠	٣,٨	٠,٧٦	٠,٨٧	٧٦٪	٢,٩	أوافق
		٢٠,٠٪	٥٠٪	٢٠٪	١٠٪	٠,٠٪	١٠٠٪						
٤	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	٢	٦	١	٠	١	١٠	٣,٨	١,١٦	١,٠٨	٧٦٪	٢,٣٥	أوافق
		٢٠٪	٦٠٪	١٠٪	٠,٠٪	١٠٪	١٠٠٪						
٥	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	٢	٥	١	٢	٠	١٠	٣,٧	١,٠١	١	٧٤٪	٢,٢	أوافق
		٢٠٪	٥٠٪	١٠٪	٢٠٪	٠,٠٪	١٠٠٪						

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
٦	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	١	٥	٣	١	٠	١٠	٣,٦	٠,٦٤	٠,٨	٧٢ ٪	٢,٣٧	أوافق
		١٠ ٪	٥٠ ٪	٣٠ ٪	١٠ ٪	٠,٠٠ ٪	١٠٠ ٪						
٧	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٢	٣	٤	١	٠	١٠	٣,٦	٠,٨٤	٠,٩٢	٧٢ ٪	٢,٠٧	أوافق
		٢٠ ٪	٣٠ ٪	٤٠ ٪	١٠ ٪	٠,٠٠ ٪	١٠٠ ٪						
٨	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	١	٤	٢	٢	١	١٠	٣,٢	١,٣٦	١,١٧	٦٤ ٪	٠,٥٤	محايد
		١٠ ٪	٤٠ ٪	٢٠ ٪	٢٠ ٪	١٠ ٪	١٠٠ ٪						
٩	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٠	٥	٢	٢	١	١٠	٣,١	١,٠٩	١,٠٤	٦٢ ٪	٠,٣	محايد
		٠,٠٠ ٪	٥٠ ٪	٢٠ ٪	٢٠ ٪	١٠ ٪	١٠٠ ٪						
١٠	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	١	٣	٢	٢	٢	١٠	٢,٩	١,٦٩	١,٣	٥٨ ٪	٠,٢٤-	محايد
		١٠ ٪	٣٠ ٪	٢٠ ٪	٢٠ ٪	٢٠ ٪	١٠٠ ٪						
١١	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٠	٣	٢	٢	٣	١٠	٢,٥	١,٤٥	١,٢	٥٠ ٪	١,٣١-	لا أوافق
		٠,٠٠ ٪	٣٠ ٪	٢٠ ٪	٢٠ ٪	٣٠ ٪	١٠٠ ٪						
١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	٠	٢	٢	٣	٣	١٠	٢,٣	١,٢١	١,١	٤٦ ٪	٢,٠١-	لا أوافق
		٠,٠٠ ٪	٢٠ ٪	٢٠ ٪	٣٠ ٪	٣٠ ٪	١٠٠ ٪						

فبخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين إجابات المديرين المشاركين، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٣٠٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ٢٠٪، فالإجابة «لا أوافق» بنسبة ١٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح للسؤال ٣,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٩٤، ونسبة إجماع قدرها ٧٨٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الموافقة».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٤٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ»أوافق»، وأجابت نسبة منهم قدرها ٣٠٪ بـ»أوافق بشدة». وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٩٤، ونسبة إجماع قدرها ٧٨٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

ويظهر من نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المديرين المشاركين «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعًا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٢٠٪ «يوافقون بشدة» على ذلك أو «محايدون». وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٨، بانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكانت نسبة الاتفاق ٧٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة قدرها ٢٠٪، فالإجابتان «محايد» و»لا أوافق بشدة» بنسبة ١٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، وبنسبة إجماع قدرها ٧٦٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة».

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، أجاب ٥٠٪ من المديرين المشاركين بـ»أوافق»، تليهم نسبة منهم متساوية قدرها ٢٠٪ أجابوا بـ»أوافق بشدة» و»لا أوافق». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧، بانحراف معياري قدره ١,٠٠ وبنسبة إجماع قدرها ٧٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠٪، فالإجابتان «لا أوافق» و»أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وسجل المتوسط المرجح ٣,٦، بانحراف معياري قدره ٠,٨، ونسبة إجماع قدرها ٧٢٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

كما تظهر نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري «محايدون» بشأن صعوبة الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ «يوافقون» على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٦، بانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكانت نسبة الإجماع ٧٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الموافقة».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابتان «لا أوافق» و«محايد» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما، ثم الإجابتان «أوافق بشدة» و«لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٣,٢، بانحراف معياري قدره ١,١٧، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابتان «لا أوافق» و«محايد» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,١، بانحراف معياري قدره ١,٠٤، ونسبة إجماع قدرها ٦٢٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وتبين النتائج أن ٣٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج، تليها نسبة متساوية قدرها ٢٠٪ منهم «لا يوافقون» على ذلك أو «محايدون» أو لا يوافقون بشدة» على ذلك. وبلغ المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٢,٩، بانحراف معياري قدره ١,٣، وبنسبة إجماع قدرها ٥٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الحياد».

وأما عمّا إذا كانت تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابتان «أوافق» و«لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٠٪ لكل منهما، تليهما الإجابتان «لا أوافق» و«محايد» بنسبة ٢٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٥، بانحراف معياري قدره ١,٢، ونسبة إجماع قدرها ٥٠٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في جمهورية فنزويلا، فقد سجلت الإجابتان «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٠٪ لكل منهما، تليهما الإجابتان «أوافق» و«محايد» بنسبة قدرها ٢٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط

الحسابي المرجح ٢,٣، بانحراف معياري قدره ١,١، وبنسبة إجماع قدرها ٤٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «عدم الموافقة».

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

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

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

أفاد المديرون المشاركون أن المؤسسات القائمة تعمل وفق ما هو متاح لديها من موارد، وهي موارد قليلة، غير ثابتة ولا مستمرة، ويقوم معظمها على جهود ذاتية، وعلى التبرعات والرسوم الرمزية التي يدفعها الدارسون، التي لا يمكن الاعتماد عليها لإدارة برنامج متكامل. وأشاروا إلى أن ذلك النقص يؤثر سلبا في جوانب عديدة، مثل تهيئة البيئة التعليمية المناسبة للدارسين، وتوفير المصادر التعليمية، وتوظيف المعلمين المؤهلين وتدريبهم. وأشار بعضهم إلى أن نقص الموارد اضطر بعض المؤسسات إلى نقْل مَقارّها إلى مواقع أخرى أقل مستوى، أو نقْل بعض البرامج إلى منازل المعلمين؛ حيث سعى بعضهم لتهيئة بعض الغرف لاستقبال الدارسين. وكان لذلك كله تأثير خطير في سير البرامج، رغم استمرار الدارسين؛ مما أدى إلى تراجع كبير في عمل المؤسسات، خصوصًا منذ جائحة كورونا، فهناك مؤسسات توقفت نهائيّا، وهناك مؤسسات لا تزال تعمل لكن في ظروف متواضعة بسيطة.

ب. بشأن مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في جمهورية فنزويلا:

قدّم المديرون المشاركون عددًا من المقترحات في هذا الشأن، ومن أهمها تحصيل الدعم الأكاديمي والمادي للبرامج الحالية، والبحث في سبل تطويرها، وإيجاد الفرص لتدريب المعلمين وتأهيلهم في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وكذلك التعاون مع المؤسسات وبرامج تعليم اللغات الأجنبية الأخرى في جمهورية فنزويلا؛ مما سيسهم كثيرًا في تطوير برامج اللغة العربية، كما يقولون. واقترحوا كذلك إيجاد حوافز لمتعلمي العربية في جمهورية فنزويلا ودعمهم مهنيًّا حتى يكون لخريجي تلك البرامج قيمة وطنية، وخصوصًا أن أغلب الدارسين حاليًّا في برامج اللغة العربية لم يأتوا بدافع الرغبة في تطوير أنفسهم مهنيًّا أو وظيفيّا، بل لأسباب شخصية أو دينية.

ج. بشأن تطلعاتهم المستقبلية حول برامج تعليم العربية في جمهورية فنزويلا:

أعرب المديرون المشاركون في هذا الشأن عن أملهم في أن تتاح الفرص لتأسيس المزيد من برامج تعليم العربية في كثير من المدن الفنزويلية وولاياتها؛ لأن البرامج تنحصر حاليًا في العاصمة وما جاورها، وكذلك عن أملهم في أن تنشئ الجامعات أقساما لتعليم العربية وثقافتها، وأن تحظى البرامج الحالية بالدعم الذي تستحقه لتنهض بمهمة تعليم العربية على الوجه المطلوب. وأفادوا أن تعليم العربية حاليًا يقوم على جهود فردية وليست مؤسسية، وهذا من أبرز التحديات التي تواجه القائمين عليها.

د. حول مقترحاتهم للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في جمهورية فنزويلا:

يعتقد المديرون المشاركون أن ثمة سبلا عديدة للتنسيق بين برامج اللغة العربية في جمهورية فنزويلا والجهات المعنية في الخارج، لا سيما في الدول العربية وسفاراتها في جمهورية فنزويلا، بشأن التعاون مع المؤسسات المعنية في تلك الدول، لكي تنشر برامجها في تدريس العربية عبر الإنترنت بالتنسيق مع البرامج العاملة في جمهورية فنزويلا، وسيسهم هذا كثيرًا في رفع مستوى تعليم العربية في جمهورية فنزويلا. واقترحوا كذلك التعاون مع تلك الجهات لوضع برامج لتأهيل المعلمين وتدريبهم وتطوير المناهج التعليمية في برامج اللغة العربية الحالية. ومن مقترحاتهم أيضًا التعاون مع الجهات الخارجية بشأن برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي والمنح الدراسية.

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

أفاد المديرون المشاركون أن برامج اللغات الأخرى التي تُدرّس إلى جانب برامج اللغة العربية قليلة جدًّا، وتنحصر في برنامجين: أولهما برنامج لتدريس اللغة الإسبانية لأبناء الجالية العربية من الكبار، والآخر برنامج اللغة الإنجليزية. ويتقارب هذان البرنامجان مع برامج اللغة العربية من حيث عدد المسجلين ومستوى الدعم المادي، لكنهما يتفوقان كثيرًا على برامج اللغة العربية من حيث وجود المعلمين المؤهلين ووفرة الموادّ التعليمية، ودافعية الدارسين مقارنة بمتعلمي اللغة العربية.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارات لمختلف المؤسسات التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في جمهورية فنزويلا، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. فمن تلك الملاحظات شيوع استعمال اللغة العربية بين المعلمين والإداريين في أغلب المؤسسات، وذلك لكون المعلمين والإداريين من الناطقين بالعربية لغة أولى. لكن اللغة الإسبانية تظل هي لغة التدريس ولغة التواصل الشائعة بين الدارسين، باستثناء حالات قليلة تُستخدم فيها اللغة العربية للتدريس، لا سيما في الموادّ الدينية. ومما لوحظ أيضًا أن إحدى المؤسسات المستهدفة كانت اللغة التركية فيها هي لغة التواصل بين المعلمين والإداريين، واللغة العربية والإسبانية هي لغة التدريس، ولعل سبب ذلك أنها فرع من مؤسسة كبيرة مقرها في تركيا، والقائمون عليها من الناطقين باللغة التركية لغة أولى.

أما في اللوحات والإعلانات، فللعربية حضور جيّد، لا سيما في المراكز الإسلامية، لكن ذلك لا تعززه سياسة لغوية داخلية تنظم استخدام اللغات، أو تضع قيودًا على استعمال اللغة الإسبانية التي تظل حاضرة بقوة، فالجميع يتحدثون بحرية مطلقة، وبأي لغة شاؤوا؛ ولم يلاحظ خلال الزيارات أن هناك أي تشجيع على استخدام العربية، إلا في سياقات قليلة جدًّا تتعلق ببعض الأنشطة والحوارات التي تنظمها بعض المؤسسات باللغة العربية، ولعل ما يفسر ذلك أن معظم الدارسين في البرامج ما زالوا في مستويات أوّلية جدًّا.

وأما عن البنية التحتية، فمستواها في الغالب متواضع إلى متوسط في جميع المؤسسات، وأغلب المرافق التعليمية فيها تقليدية بسيطة، وتوجد بعض الوسائل التقنية في بعض المؤسسات، لكنها بسيطة جدًّا، ولا تشمل جميع الفصول الدراسية. ومما لوحظ أيضًا أن نحو ٤٠٪ من المؤسسات تقدم دروسها في منازل عادية وليس في مبان لها صفة المباني الدراسية أو الحكومية. وقد أفاد المسؤولون أن تلك البرامج كانت تقام في الأصل في مبان تعليمية مستقلة، لكنها نُقِلت إلى بعض المنازل بسبب صعوبة الظروف المادية، لا سيما بعد جائحة كورونا. ولهذا السبب، لا تضم أغلب هذه «المؤسسات المنزلية» سوى فصل أو فصلين دراسيين، لا توجد فيهما سوى سبورة تقليدية، مع غياب كامل لأي وسائل تعليمية أخرى، رغم انتظام الطلبة في الدراسة، ورغم وجود صفحات لها على وسائل التواصل الاجتماعي، وكذلك شهرتها بين المهتمين بتعليم العربية ودراستها.

وتفتقر معظم المؤسسات التعليمية إلى المكتبات وإلى مناهج تعليم العربية لغة ثانية، وكذلك إلى الوسائل التعليمية المتطورة، ولا يوجد في جميعها معامل لغوية أو معامل للحاسب الآلي. وعلى الرغم من أن معظم المعلمين العاملين في البرامج هم من الناطقين بالعربية لغة أولى، فإنهم غير مختصين في تدريس العربية لغة ثانية، لكنهم متفانون في عملهم ويبذلون جهودًا كبيرة في التدريس.

سابعًا - ملخص حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية فنزويلا خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

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

بدايةً، يتحدّث معظم أفراد المجتمع الفنزويلي اللغة الإسبانية التي تُعَدُّ اللغة الرسمية للدولة، ويدينون بالمسيحية الكاثوليكية الرومانية. رغم هذا فإن هناك ٤٠ لغة أصلية تُستعمل في المناطق الريفية ومجتمعات السكان الأصليين، ومنها الوايو، والبيمبا، واليانومامي، والواراو، والكارينا، وغيرها. أما اللغات الأجنبية الأكثر شهرة وانتشارا في جمهورية فنزويلا، فتأتي في مقدمتها اللغة الإنجليزية التي تُدرَّس مادة إجبارية في جميع مستويات التعليم لأهميتها الاقتصادية والتجارية. وفي المستوى الثاني من حيث الشعبية والانتشار، تأتي اللغة البرتغالية التي يتحدث بها ١٨٥ ألف فرد، وتشاركها اللغةُ العربيةُ التي يقدَّر عدد المتحدثين بها بنحو ١٢٧ ألف نسمة. وينحصر استخدام هاتين اللغتين لأغراض دينية، أو لأغراض التواصل وسط الجماعات العرقية المهاجرة من البرتغاليين والعرب. من جانب آخر، فإن ٩٦٪ من سكان جمهورية فنزويلا يدينون بالمسيحية الكاثوليكية الرومانية، وهناك أقليات تعتنق ديانات متفرقة منها الإسلام واليهودية.

وفي ظل هذا الواقع، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في فنزويلا تلعب دورًا محوريًا في

خدمة اللغة العربية والهوية الإسلامية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في الحفاظ على القيم والمبادئ الإسلامية وتعزيزها لدى أبناء الجالية الإسلامية، وتعليم اللغة العربية لأبناء الجاليات العربية وللناطقين بغيرها، والتفاعل الثقافي ومد الجسور بين أبناء جمهورية فنزويلا والعرب. وتؤدي مؤسسات تعليم العربية في فنزويلا مهمتها من خلال أهداف متنوعة؛ حيث تركز على تعليم القرآن الكريم ومبادئ الدين الإسلامي، ونشر الثقافة الإسلامية والعربية، وتعليم اللغة العربية لأبناء الجالية العربية وغيرهم من الناطقين بلغات أخرى.

تتنوع مؤسسات تعليم العربية في فنزويلا ما بين مدارس، ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتشير نتائج الدراسة إلى أن ٣٠٪ فقط من المؤسسات المستهدفة حاصلة على اعتماد أكاديمي، وأن ٦٠٪ منها تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامج اللغة العربية. أما من حيث الشهادات الممنوحة للطلبة، فإن هذه المؤسسات تقدم شهادات إتمام لبرامجها في تعليم اللغة العربية، إضافة إلى شهادات المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وشهادات درجة الدبلوم. وتشير نتائج الدراسة إلى أن المؤسسات المستهدفة بهذه الدراسة تواجه تحديات تتمثل في انعدام المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي في جميع المؤسسات، وافتقار ٧٠٪ منها إلى المكتبات، وكذلك افتقار ٩٠٪ منها إلى برامج الانغماس اللغوي. لكن توفر الوسائل التعليمية في ٦٠٪ منها يمكن أن يسهم في تقليل أثر التحديات ويدعم عملية التعلم.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متفاوتة. فقد ذكرت بعض المؤسسات أن سياستها اللغوية تعتمد اللغة الإسبانية. وأفادت مؤسسات أخرى أنها تعتمد اللغتين العربية والإسبانية، بحيث تكون الإسبانية للتواصل، والعربية هي لغة التدريس ومعها الإسبانية. وأفادت إحدى المؤسسات أن اللغة الإسبانية واللهجة العربية الشامية هما المعتمدتان لديها في التدريس والتواصل. وأفادت مؤسسة أخرى أنها تعتمد العامّية العربية واللغة الإسبانية في التدريس والتواصل، ولم تحدد هذه المؤسسة أي لهجة من العامية العربية.

وتعتمد برامج تعليم العربية في فنزويلا كتبًا عديدة، وتبين النتائج أن أكثرها استخدامًا هو كتاب «تعلم العربية»، يليه كتاب «العربية بين يدي أولادنا»، ومواد من إعداد المؤسسة أو المعلم، ثم كتاب «تعلم العربية للأطفال والناشئين. وحول ما إذا كان ثمة علاقة بين نوع المؤسسة والكتب المستخدمة أو المعتمدة لديها. فقد كشفت نتائج تحليل مربع كاي أن ثمة علاقة ارتباط قوية بين نوع المؤسسة والكتب أو السلاسل المعتمدة لديها ($X^2(8, N = 10)$

(=29.000, p = 0. 000). كما يشير قياس حجم التأثير باستخدام (Cramér's V) إلى أن ثمة علاقة متوسطة بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها (V = 1.000). إذ تُعد سلسلة «تعلّم العربية» هي الأكثر استخدامًا في مراكز اللغة، في حين أن سلسلة «العربية بين يدي أولادنا» تستخدم بشكل شائع لدى المراكز الإسلامية.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بهذه الدراسة طلبة يتفاوتون في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٥,٩٦٪ منهم يحملون الجنسية الفنزويلية، منهم ٦٣,٦٤٪ من أصول فنزويلية، فيما ينحدر البقية من بلدان مختلفة. وعلى مستوى اللغة، أفاد ٩٣,٩٤٪ من الطلبة المشاركين أن الإسبانية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٦٠,٦١٪ منهم مع عائلاتهم، في حين يتحدث ١٨,١٨٪ منهم مع عائلاتهم باللغة الإسبانية والعربية، ويتحدث ١١,١١٪ منهم باللغة العربية دون غيرها مع عائلاتهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية من ١٥ إلى ١٩ عامًا، وذلك بنسبة ٣٤,٣٤٪، تليها الفئة العمرية من ١٠ إلى ١٤ عامًا، بنسبة ٢٨,٢٨٪، ثم الفئة العمرية ممن تجاوزوا ٢٤ عامًا بنسبة ٢٤,٢٤٪، وأخيرًا الفئة العمرية من سن ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بنسبة ١٣,١٣٪ من مجموع الطلبة المشاركين. وتأتي دوافع الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية في فنزويلا لأسباب متعددة، وقد تفاوت الطلبة في تحديد تلك الأسباب، كما ذكر بعضهم أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق بتلك البرامج، غير أن الدوافع الدينية جاءت في المقدمة بنسبة ٦٣,٦٤٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٤٧,٤٧٪. وكانت أقل الدوافع هي الأسباب العائلية بنسبة ضئيلة قدرها ٢,٠٢٪.

ويصاحب التحاق الطلبة ببرامج تعليم العربية في فنزويلا تصورات إيجابية نحوها؛ حيث أظهروا رضاهم بشكل عام عن جميع جوانب تلك البرامج. وكشفت النتائج أن الطلبة أظهروا درجة عالية من الرضا تجاه كفاءة المعلمين المهنية، وتعليقات المعلمين حول كفاءاتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، وتشجيعهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم، ناهيك عن القيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية. كما أظهر الطلبة درجة عالية من الرضا تجاه مرافق المؤسسات، ومواردها، وخدمات الدعم التي تقدمها. وبالنسبة لبقية الجوانب، فقد أظهر الطلبة رضاهم عن مستوى تواصل المعلمين معهم ودعمهم لهم، وعن بيئة الفصول الدراسية، وتصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم، والفرص التي توفرها لهم برامجهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية، وأنشطتها غير الصفية، ودروس الدعم التي تقدمها المؤسسات للطلبة الذين يواجهون صعوبات تعليمية، إضافة إلى مستوى درايتهم بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة

العربيَّة. وقد أظهرت نتائج تقييم رضا الطلبة عن بعض الجوانب المتعلقة وجود ارتباط سلبي لكنها ليست ذات دلالة إحصائية بين نوع المؤسسات التي يلتحقون بها ومستوى رضاهم عن المرافق التعليمية، ووفقًا لنتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي، جاءت النتيجة لمراكز اللغة (coefficient =-14.965, p = 0.987)، وللمدارس (coefficient =-14.502, p = 0.987). وفيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية، لم تظهر النتائج – كذلك- وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة بدلالة إحصائية بارزة؛ حيث جاءت النتيجة لمراكز اللغة (coefficient =0.641, p = 0.623). وللمدارس (coefficient =-2.387, p = 0.093). ولم يكن الأمر مختلفًا فيما يتعلّق بالمناهج التعليمية والمحتوى التعليمي الذي تقدمه المؤسسات ورضا الدارسين حوله. فقد جاءت نتيجة مراكز اللغة (coefficient =-0.365, p = 0.764) ونتيجة المدارس (coefficient =-2.890, p = 0.068)، وهي علاقة ليست ذات دلالة إحصائية بارزة. وأظهرت نتيجة مربع إيتا (Eta-Square) أن هذه العلاقات -وإن كانت ليست ذات دلالة إحصائية بارزة – إلا أنها تبدو متوسطة. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة للعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلاب عن المنهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه للدارسين ($\eta^2 = 0.414$)، وكذلك بين نوع المؤسسة ورضا الدارسين عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية ($\eta^2 = 0.429$). وكذلك فيما يتعلق بين نوع المؤسسة ورضا الدارسين حول المرافق التعليمية ($\eta^2 = 0.301$). وتشير هذه القيم إلى أن نوع المؤسسة يؤثر على رضا الطلبة في بعض الجوانب، مثل المرافق والمناهج الدراسية، إلا أن هذا التأثير محدود نسبيًا؛ مما يدعم الفرضية القائلة بأن نوع المؤسسة قد يلعب دورًا في تعزيز رضا الطلبة، رغم أن تأثير هذا الدور ليس قويًا للغاية.

وبالرغم من التصورات الإيجابية التي أبداها الطلبة تجاه جميع الجوانب المتعلقة بالبرامج التي يلتحقون بها؛ فقد أشار الطلبة إلى بعض الملاحظات حول المناهج المعتمدة في برامجهم، ومدى قدرتها على تحقيق أهدافهم. وتفاوتت إجابات الطلبة في هذا الشأن. فقد ذكر بعضهم أن المناهج مناسبة لتحقيق الحد الأدنى من أهدافهم الحالية في تعلّم اللغة العربية، لكن لا يمكن القول بأنها قادرة على تحقيق جميع الأهداف. وأشار بعض الطلبة إلى أن محتوى البرامج المقدَّمة يقتصر على مبادئ اللغة العربية، ولا يكفي لمن يريد التمكّن من اللغة العربية وتحقيق كفاءة عالية فيها، ولا يراعي تنوع مستويات الطلبة؛ ففي كثير من الأحيان، يتلقى الطلبة المبتدئون والمتقدمون المحتوى الدراسي نفسه؛ لوجودهم في فصل دراسي واحد.

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن ٧١,٤٣٪ من المعلمين يحملون درجة

البكالوريوس، فيما يحمل ٢١,٤٣٪ منهم درجة الماجستير، في حين يحمل درجة الدبلوم العالي ٧,١٤٪. كما تبين أن ٢٨,٥٧٪ فقط منهم متخصصون في اللغة العربية، وأن ٧,١٤٪ منهم فقط هم من سبق وأن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن أكثر المعلمين يتمتعون بخبرة تزيد عن٥ سنوات في مجال تعليم اللغة العربية. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي عدم وجود ارتباط بين نوع المؤسسة ومستوى المؤهلات الأكاديمية للمعلمين فيها. فقد جاءت نتيجة مراكز اللغة (coef-ficient =0.144, p = 0.917)، والمدارس (coefficient =17.422, p = 0.994)؛ مما يشير إلى أن المعلمين في جميع المؤسسات تبدو مؤهلاتهم متقاربة إلى حد ما. لكن نتيجة مربع إيتا (Eta-Square)، أظهرت أن هذه العلاقة -رغم عدم دلالتها الإحصائية البارزة – لها تأثير متوسط. (η^2 = 0.516).

وتحدّث المعلمون في برامج تعليم العربية في فنزويلا عن طرق التدريس التي يوظفونها في عملياتهم التدريسية، لكن لم يحدد معظمهم طرقًا بعينها. وأفاد كثيرٌ منهم أن طريقتهم هي اتباع الطرق الموصَى بها في المؤسسة التي يعملون فيها، أو بحسب ما تنص عليه الكتب المقررة. لكن معظمهم يرون أن تلك الطرق أقرب ما تكون للطريقة السمعية الشفوية، وطريقة التدريس بالترجمة. وأشار بعضهم إلى أنهم يحثّون الطلبة على الحوار والمناقشة والتفاعل في أثناء الدروس. وأظهرت النتائج أن معظم هذه الإستراتيجيات والطرق لم تقترن بعلاقة إحصائية قوية تعزز تفاعل الطلبة، وعلى الرغم من توظيف المعلمين لعدد من الطرق والإستراتيجيات في التدريس إلا أن ذلك لم ينعكس على رضا الدارسين وتفاعلهم معها. إذ تشير نتائج تحليل الارتباط المتسلسل الثنائي (The biserial correlation) أن نتائج تلك العلاقات تتماثل في نتائجها لمعظم تلك الطرق والإستراتيجيات، ومنها إستراتيجية لعب الأدوار، والتعليم التعاوني، وكذلك طريقة التدريس بالترجمة (rpb = 0.071, p =1.000). وكذلك الأمر فيما يتعلق بإستراتيجيات التعليم التعاوني وتوظيفها في التدريس (rpb = -0.240, p =0.016)؛ مما يشير إلى أن بعض الإستراتيجيات التفاعلية قد لا تتماشى مع تفضيلات الطلبة، وهو ما يؤدي إلى تأثير سلبي على مستوى رضاهم. وفيما يخص طريقة التدريس بالترجمة، فلم تكن نتيجتها مؤثرة وبارزة إحصائيًا (rpb = 0.062, p =0.648). وهذه النتائج ربما تشير إلى أن تلك الطرق والإستراتيجيات، التي يُفترض أن تكون فاعلة ومؤثرة في المتعلمين، لم توظف بطريقة صحيحة، ولعل غلبة الطرق التقليدية لم تجعل الطرق الحديثة مؤثرة في رضا الدارسين وتفاعلهم معها، لا سيما أن كثيرًا من المعلمين لم يكونوا قادرين على تحديد

طريقة بعينها، واكتفوا بقولهم إنهم يتبعون ما توصي به المؤسسة، أو ما هو موجود في المقرر. من جهة أخرى، أشار أغلب المعلمين المشاركين إلى أنهم لا يوظفون التقنية في دروسهم رغم إيمانهم بأهميتها، وعلّلوا ذلك بعدم توفرها في معظم المؤسسات. وأما عن توظيف التقنية في التدريس، فقد أشار بعض المعلمين إلى أن المؤسسات لا تتوفر فيها إلا وسائل تقنية بسيطة جدًا، لكنهم في الغالب يحاولون الإفادة من التقنية المتاحة في أجهزة الطلبة الذكية، وما يتوافر فيها من المنصات التعليمية، كما يتواصلون مع الطلبة عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

وكشف المعلمون المشاركون في الدراسة عن تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المستخدم في برامج تعليم اللغة العربية. حيث أعربوا عن رضاهم بشكل عام عن المحتوى التعليمي الذي تقدمه البرامج باعتبار أنها توفر للطلبة المبادئ الأساسية لتعلم اللغة العربية. وبالرغم من ذلك، فقد أكدوا أن المناهج الحاليّة غير مناسبة لعدم قيامها على خطة دراسية واضحة، وإنما على اجتهادات المعلمين وطريقة كل منهم في التدريس، كما أن المحتوى التعليمي الذي تقدمه أكثر البرامج لا يراعي تفاوت مستويات الطلبة. ولذا فلا يمكن الحكم على المناهج ومحتواها التعليمي؛ لأن أغلبها يتوقف على جهود فردية تفتقر إلى معايير برامج تعليم اللغات الأجنبية.

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد تناولت جوانب متعددة، منها النقص الكبير في الموارد التعليمية، كالكتب الدراسية، ووسائل التدريس الأساسية، والمنصات التعليمية المناسبة للمبتدئين. ونبّه بعض المعلمين إلى أن عدم وجود متخصصين في اللغة العربية يجعل من التدريس عبئًا كبيرًا عليهم، وأن المعلمين الحاليين بحاجة كبيرة لتطوير مهاراتهم في تعليم العربية بوصفها لغة ثانية. وأشار المعلمون إلى تحد يتمثل في ضعف الدافعية لدى الطلبة، فمعظمهم لم يلتحقوا بالبرامج بمحض رغبتهم، ولهذا تشهد البرامج نسبة عالية من التسرب الطلابي. ومن التحديات ذكرها المعلمون أيضا، تحديات ثقافية واجتماعية تتمثل في تدني اهتمام أفراد المجتمع باللغة العربية، وغياب البيئة المناسبة للطلبة كي يمارسوا المهارات التي اكتسبوها في اللغة العربية، مقارنة بما يجري مع اللغات الأجنبية الأخرى.

ولتجاوز تلك التحديات، دعا المعلمون إلى إنشاء مؤسسة أو منظمة تهتم بشؤون تعليم العربية في جمهورية فنزويلا، والتنسيق بين البرامج ودعمها، وتنظيم برامج تطوير مهني للمعلمين الحاليين، وإقامة ورش عمل تسهم في تطوير مهاراتهم. بالإضافة إلى التواصل مع المؤسسات الخارجية للتنسيق معها حول أشكال الدعم الذي يمكن أن تقدمه للبرامج؛ حيث إنها بحاجة إلى دعم كبير لتوفير الكتب الدراسية والوسائل التعليمية اللازمة.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في فنزويلا، أفاد مديرو المؤسسات أن للموارد المتاحة الدور الأكبر في إدارة برامجهم. وأفاد المديرون المشاركون أن المؤسسات القائمة تعمل وفق ما هو متاح لديها من موارد، وهي موارد قليلة وغير ثابتة ولا مستمرة؛ حيث يقوم معظمها على جهود ذاتية، وعلى التبرعات والرسوم الرمزية التي يدفعها الطلبة، التي لا يمكن الاعتماد عليها لإدارة برنامج متكامل. وأشاروا إلى أن نقص الموارد المالية يؤثر سلبًا في جوانب عديدة، مثل تهيئة البيئة التعليمية المناسبة، وتوفير الموارد التعليمية، وتوظيف المعلمين المؤهلين وتدريبهم. وأشار بعض المديرين إلى أن نقص الموارد اضطر بعض المؤسسات إلى نقْل مَقارها إلى مواقع أخرى أقل مستوى، أو نقْل بعض البرامج إلى منازل المعلمين؛ حيث سعى بعضهم لتهيئة بعض الغرف لاستقبال الطلبة. وكان لذلك كله تأثير خطير في سير البرامج، رغم استمرار الطلبة؛ مما أدى إلى تراجع كبير في عمل المؤسسات، خصوصًا منذ جائحة كورونا، فهناك مؤسسات توقفت نهائيًا، وهناك مؤسسات لا تزال تعمل لكن في ظروف متواضعة بسيطة.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج مباشرة. وفيما يخص نسب التسرب الطلابي، أفاد ٣٠٪ من المديرين أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقلّ عن ٥٪ من الطلبة، وأفاد ٣٠٪ آخرون من المديرين أن نسبة التسرب الطلابي تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪ من الطلبة، فيما أفاد٣٠٪ آخرون من المديرين أنهم لا يملكون بيانات مؤكدة عن نسب التسرب الطلابي، في حين أفاد ١٠٪ من المديرين أن نسبة التسرب الطلابي تزيد عن ١٥٪ من الطلبة. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركة إلى أسباب شخصية أو صعوبات تعليمية، فيما يرى قلة من المديرين أن أسباب تسرب الطلبة تعود لأسباب مالية، أو لعدم الاهتمام الكبير بتعلم العربية؛ مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم. ولم تظهر نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي أن ثمة علاقة بين نسبة التسرب ونوع المؤسسة. فقد جاءت النتيجة لمراكز اللغة ($p = 0.312$,1.339- =coefficient)، ولمدارس ($p = 0.649$,0.875 =coefficient). غير أن نتائج تسرب الدارسين، وفقًا لقيمة مربع إيتا (Eta-Square)، أظهرت أن التسرب مرتبط بجوانب أخرى. فعلى سبيل المثال، كشفت النتائج عن أن ثمة علاقة قوية وبارزة إحصائيًا بين ظاهرة التسرب ونوع الشهادات التي يمنحها البرنامج ($\eta^2 = 0.964$)، وكشفت كذلك عن وجود علاقة قوية بين مدة البرنامج وتسرب الدارسين ($\eta^2 = 0.523$)؛ مما يشير إلى أن هيكل البرنامج قد يؤثر في الاحتفاظ بالطلبة أكثر من نوع المؤسسة نفسها.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر ٧٠٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الخريجين، بينما يقدّرها ٢٠٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الخريجين، فيما يقدر ١٠٪ من المديرين أن فرص التوظيف متاحة لجميع الخريجين. وحول ما إذا كان تخرّج الطلاب من مؤسسة بعينها له تأثير على احتماليّة حصولهم على وظائف، جاءت نتائج الانحدار اللوجستي الترتيبي لمراكز اللغة (coefficient =0.233, $p = 0.873$) وللمدارس (coefficient =-13.422, $p = 0.991$) مشيرة إلى أن تلك العلاقات، وإن بدا بعضها سلبيًا كما في المدارس، ليست ذات دلالات إحصائية بارزة. إلا أن قيمة مربع إيتا (Eta-Square) تشير إلى أن العلاقة بين نوع المؤسسة وفرص التوظيف بعد التخرج تبدو متوسطة ($\eta^2 = 0.213$). وعلى الرغم من ذلك، فلا يبدو من نتائج التقرير – بشكل عام- أن المؤسسات معنية بهذا الأمر؛ إذ إن الدوافع الدينية والثقافية هي المهيمنة في دوافع معظم الدارسين. ولذا، فإن الحصول على وظيفة ليس دافعًا لدى كثير منهم، وليس هدفًا تسعى المؤسسات لتحقيقه.

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية. وشملت هذه المقترحات إيجاد مبادرات لتحصيل الدعم الأكاديمي والمادي للبرامج الحالية، والبحث في سبل تطويرها، وإيجاد الفرص لتدريب المعلمين وتأهيلهم في مجال تعليم العربية بوصفها لغة ثانية. ومن المقترحات كذلك التعاون مع مؤسسات وبرامج تعليم اللغات الأجنبية الأخرى في جمهورية فنزويلا لتطوير برامج اللغة العربية. كما اقترح المديرون إيجاد حوافز لمتعلمي العربية في جمهورية فنزويلا، ودعمهم مهنيًّا حتى يكون لخريجي تلك البرامج قيمة وطنية، وخصوصًا أن أغلب الطلبة الحاليين لم يلتحقوا ببرامجهم رغبة في تطوير أنفسهم مهنيًّا أو وظيفيّا، بل لأسباب شخصية أو دينية.

وبناء على النتائج السابقة لحالة تعليم اللغة العربية في فنزويلا، فإن نوع المؤسسة التعليمية يلعب دورًا محدودًا في بعض جوانب تعليم اللغة العربية مثل اختيار الكتب الدراسية، وفرص توظيف الخريجين؛ إلا أن تأثيره العام في رضا الطلبة والمعلمين يبدو ضئيلاً. وفي المقابل، تُبرز النتائج ممارسات المعلمين الإيجابية، وتوفر الموارد التعليمية. كما أظهرت النتائج أن مؤسسات تعليم اللغة العربية في فنزويلا لا تبدو مستقلة بذاتها، أي لتدريس العربية بوصفها لغة ثانية، بل يُعد تدريسها بوصفها جزءًا من أهداف عديدة لتلك المؤسسات. وعلى الرغم من وجود مراكز لغوية ضمن التقرير، إلا أنه يصعب وصفها بالمراكز اللغوية المتخصصة في تدريس اللغة الثانية، إذ إن معظمها يمكن وصفها بالمراكز الثقافية أو المجتمعيّة، وبعضها تكاد تقوم على

جهود أفراد لا ضمن إطار مؤسسي. ولذلك، فإن من أبرز التوصيات لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في فنزويلا دعم المؤسسات القائمة حاليًا، لا سيما فيما يتعلق ببرامج اللغة العربية، عبر تصميم المناهج المناسبة، وتأهيل المعلمين الذين أظهر التقرير نقص تأهيليهم الأكاديمي فيما يتعلق بتدريس اللغة العربية، وأن معظمهم لا يحملون مؤهلات في اللغة العربية. كما أن توفير الدعم المادي، وعقد شراكات مع مؤسسات خارجية يمكن أن يسهم في تحسين جودة تعليم العربية، وتعزيز الاهتمام بتعلمها.

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.

فريق جمع البيانات في قارتي أمريكا الشمالية و الجنوبية

أ. أحمد محمد عمران.
أ. أسعد حامد المحمدي.
د. إكرام مسمودي.
أ. أماني جابر.
أ. أنجليكا ماريا روجاس.
أ. جمال يوسف.
أ. حسام بن الأزرق.
أ. رشا قوزاط.
أ. السيد جمال هيبة.
أ. شيماء السيد.
د. عامر الأزرقي.
أ. عبد الإله ولد حرمه.
أ. عبد الرحمن الفضلي.
د. عبد العظيم البيضاوي.
أ. عبد الكريم الكهالي.
أ. عبد الله الرفاعي.
أ. عبد الله حرصي.
أ. عمار النخلي.
أ. فادي أ بو غوش.
أ. فاطمة بوعاني.
أ. فاطمة بيرو.

أ. فوزية أحمد.
د. كارلوس رودريجيز.
أ. كريستيان باستيدان.
أ. ميساء غندور.

أ. نورا الحكيم.
أ. هدينة حسين.
أ.يوسف حماد

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الألف بائي).

9 786038 498545