



إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم



الولايات المتحدة الأمريكية



إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

الولايات المتحدة الأمريكية



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم الولايات المتحدة الأمريكية

③ مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦ هـ

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

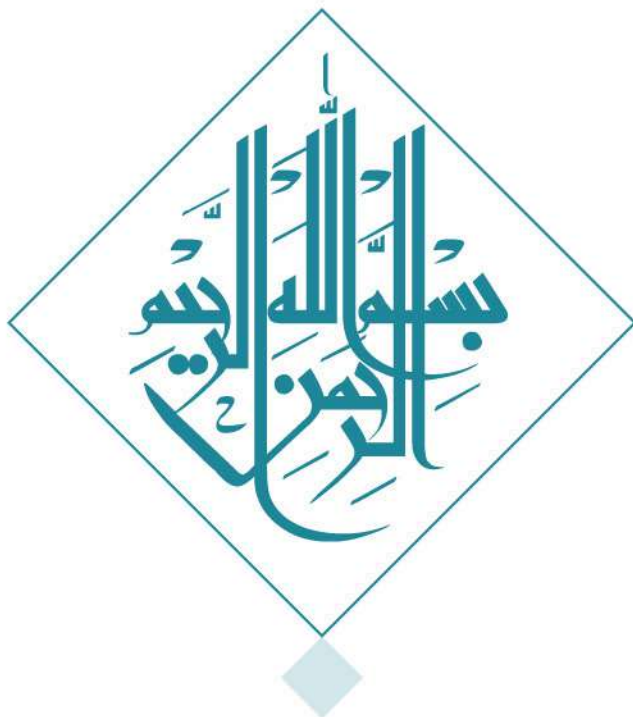
٨٨ ص ؛ ١٧*٢٤ سم-. (التخطيط اللغوي ؛ ٥٢)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٥٢٤

ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٤٤-٦

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 تمثل رأي الفريق العلمي، ولا تعكس - بالضرورة - رأي المجمع.



فهرس التقرير

٩	كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
١٠	كلمة المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)
١٢	مقدمة التقرير
١٥٩	الولايات المتحدة الأمريكية
١٦٢	أولاً - نبذة عامة
١٦٥	ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية
١٦٩	ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة الأمريكية:
١٨٧	رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في الولايات المتحدة الأمريكية
٢٠٢	خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة الأمريكية
٢١٧	سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية
	سابعًا. حالة تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية
	٢٢٠

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

يُمثِّل تعليم اللُّغة العربيَّة ونَشْرُها 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 تُستقى من المصادر المباشرة؛ للوصول إلى رؤية تفصيليَّة دقيقة تكشف مواطن 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 تقريراً عن تعليم اللُّغة العربيَّة في ما لا يقل عن ثلاث مئة مركزٍ أو معهدٍ أو قسمٍ لتعليمها، تنتهي إلى ثلاثين دولةً موزَّعةً على قارَّات العالم؛ سعياً لملء الفراغات المتعلِّقة بهذا الجانب، وضبطاً لجهود المعنيِّين بتعليمها، وتوجيهاً لأعمالهم. وقد أُعدَّ هذا التقرير ليكون مرجعاً أصيلاً في ميدان تعليم العربيَّة لغةً ثانيةً، وطلبيَّة لمشروعات نافعة، وابعثاً لمبادرات مهمَّة.

ويسعدُ المَجْمَع بالعمل على تعزيز استخدام اللُّغة العربيَّة، وإطلاق المبادرات الدَّاعمة لذلك، ضمن خُططه وبرامجه العامَّة التي تتواءم مع الجهود السُّعوديَّة الكبرى في خدمة لغتنا وهويَّتنا العربيَّة، وتواكب رؤية السُّعوديَّة ٢٠٣٠، ويأتي هذا التقرير مصاحباً لبرامج المجمع الأخرى المتَّصلة ببناء الإستراتيجيَّات، والأدلة، والتَّقارير، والسيَّاسات، والمعايير، التي يعقد لأجلها عديد اللِّجان وحلقات النِّقاش والنَّدوات والمؤتمرات؛ مُنطلقاً في ذلك كلِّه من إيمانه بأنَّ لغتنا العربيَّة جديرةٌ -لما تملك من تاريخٍ وعمقٍ وثراء- بأن تُدعَم برامجها وخططها التعليميَّة بدراسات عميقة، وفحص دقيق.

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

والله الموفق. الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشي

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

إن التخطيط والسياسة اللغوية من أُسس استعمال اللغات وفهمها في المجتمعات، وبخاصة في عالم اليوم شديد الترابط والاتصال، الذي تزايد فيه مكانة التكيّف 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 ثمّ كان توفّر إطار عملٍ شاملٍ للتخطيط والسياسة اللغوية ضرورياً في الحفاظ على المكانة الثقافية والحضارية للغة العربية، وتعزيز مكانتها العالمية في أيّ معاً.

وفق هذه الرؤية، وفيما يتعلق بالدول العربية تحديداً، برزت العناية 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 التقنية والعلمية، والعناية بالدبلوماسية الثقافية العربية وتأثيرها.

ومهما يكن فإن ضرورة العناية بتلك القضايا باستقراء عامّ؛ تفرض حاجةً إلى نهج أكثر توحيداً للجهود دولياً 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، وتحقيق ذلك بعملٍ جامع بين الحكومات، والمؤسسات اللغوية، والمنظمات الدولية، من أجل إنشاء إطار عملٍ شاملٍ يُجاوز باللغة العربية حدود الوطن العربي إلى دول العالم قاطبة.

ولأن سلامة النتائج من سلامة المقدمات؛ انبغى لذلك المسعى التعاوني الجامع أن يُقدّم له برصدٍ شاملٍ مُفضّل لحال اللغة العربية عالمياً، مؤسس على رؤية منهجية تتناسب وما للعربية من عراققة وقداصة 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 مُنجزٌ نوعيٌّ أمكن به الانتقال بالتخطيط والسياسة اللغوية من المستوى الوطني إلى المستوى الدولي، لأنه فاتحة مشروع لغوي أعظم يتضمّن أهدافاً أسمى، ويتوسّل أدوات أكفأ، ويتغيّا نتائج أنفذ، بها ستبنى التعاونات متعددة الأطراف من أجل إنشاء منهج

مُوحَّد يلبي احتياجات معلمي اللغة العربية ومتعلميها حول العالم، وهو ما يقود إلى الاستثمار في الدبلوماسية العامة، 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 وسيطاً تواصلياً يُبرز الثقافة العربية والحضارة العربية الإسلامية.

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

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 الجاليات العربية تعليمها اللغة العربية 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-Pratama, 2022; Al-Ahari, 1999; alsa, 2018). 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 بتعليمها 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، وصولًا 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, 2017؛ Noyjovich, & Rein, 2008). 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 الرقعي، 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 عملية 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 نقص في المناهج الدراسية الحديثة والمعلمين المؤهلين (البقالي، ٢٠٢٠؛ حماد، ٢٠٢٠؛ بوداش، ٢٠٢٠؛ Morato, 2005؛ Montenegro, 2014؛ كريستوف، ٢٠١٩؛ Bruckmayr, 2014؛ المستودع الدعوي الرقعي، ٢٠٢٤). ويضاف إلى ذلك صعوبة إتقانها، لا سيما بسبب تركيز المناهج الدراسية على اللغة العربية الفصحى، وإهمال اللهجات العامية المتنوعة؛ مما حال دون التواصل الفاعل مع الناطقين بالعربية في الحياة اليومية (البقالي، ٢٠٢٠؛ Bérodot & Pozzo, 2012). كما تُشكّل قلة فرص الممارسة العملية للغة العربية خارج الفصول الدراسية تحديًا آخر؛ حيث يفتقر العديد من المتعلمين إلى بيئة غامرة لها؛ مما يؤثر سلبيًا في طلاقة لغتهم ومهاراتهم اللغوية التواصلية (صخري، ٢٠٢٤؛ Béro-

Bruckmayr, 2014: dot & Pozzo, 2012: العبودي، ٢٠٠٧؛ عبده، ٢٠٢٢). ويزيد من صعوبة تعلّمها ضيقُ الأوقات المخصصة لتعليمها، خصوصاً للأطفال الذين يلتحقون بالمدارس النظامية ثم بمدارس عربية في إجازات نهاية الأسبوع (عبد العزيز، ٢٠٢٠؛ البقالي، ٢٠٢٠). ويُمثّل ارتفاع تكلفة دورات اللغة العربية والمواد التعليمية عائداً 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 واعداً؛ حيث يتزايد الاهتمام بتعليمها في مختلف دول القارتين، مدفوعاً 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 يهدف إلى رسم صورة واضحة وشاملة لواقع تعلّمها وتعليمها في هاتين القارتين، مناقشاً الأوضاع الراهنة، ومُسلطاً الضوء على التحديات والفرص المتاحة في هذا المجال. كما يناقش هذا التقرير الدوافع لتعلم اللغة العربية في هاتين القارتين في العصر الحاضر، ويُقدم تحليلاً 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، ليقدّم إضافة نوعية للدراسات المتاحة حول موضوع تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أخرى في هاتين القارتين، ويكون مرجعاً قيماً للباحثين في مجال تعليم اللغة العربية في قارتي أمريكا الشمالية والجنوبية، ويُساهم 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 الشمالية والجنوبية

يشمل هذا التقرير ثماني دول في قارتي أمريكا الشمالية والجنوبية. وزُوعي 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. وانطلاقاً 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 وضوحاً. كما أن هذه الدول تُبرز دور اللغة العربية بوصفها أداة فعالة للتواصل والتفاعل بين لغات وثقافات وأديان مختلفة. يتيح هذا النهج فرصة لتقديم تحليل أكثر عمقاً وشمولاً، ويبرز مكانة اللغة العربية في سياقات متنوعة. كما أنه يُعزز من صياغة توصيات تساهم 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 مستنداً في ذلك إلى معايير كفلت تمثيل واقع تعليم اللغة العربية في هاتين القارتين بكل تحدياته وفرصه المتنوعة. فقد حرصت الدراسة على تنوع 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 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، ويهدف هذا الشرط إلى ضمان

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

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.

وانطلاقاً من المعايير السابقة، التي ركزت على مؤشرات التنوع اللغوي والعرقي والديني، اختار التقرير ثمان دول موزعة على مناطق القارتين. وشملت هذه الدول بنما، وكندا، والولايات المتحدة الأمريكية، والمكسيك، وجمهورية الأرجنتين، والبيرو، وتشيلي، وفنزويلا. ويُمثل اختيار هذه الدول الثمان تنوعاً ثقافياً ولغوياً وجغرافياً غنياً؛ 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 أيضاً 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 تعاوناً، 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 طالباً، بواقع ٣٨٨ من الذكور و٥٠٤ من الإناث، بالإضافة إلى ١٢٣ معلماً، منهم ٥٨ من الذكور و٦٥ من الإناث. وقد جُمعت البيانات من قبل ٨٦ مديراً 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 منهجاً مختلطاً في جمع البيانات حول حالة تعليم اللغة العربية في الدول المستهدفة، إذ دمج بين البيانات الكمية المتمثلة في الاستبانات، والكيفية المتمثلة في المقابلات الشخصية وأدوات الملاحظة التي يقدمها جامعو البيانات وفق منهجية التقرير المدرجة 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 خلّلت البيانات التي جُمعت من خلال مجموعة من الأساليب والمناهج الإحصائية المُتبعة في مجال البحث العلمي، وذلك لضمان دقة النتائج وموضوعيتها.

وختامًا، يقدم التقرير عرضًا شاملاً للنتائج الرئيسية 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 تحليلًا عامًا وشاملاً يغطي الدول المستهدفة؛ مما يعزز من القدرة على وضع خطط تطويرية تأخذ في الاعتبار خصوصيات كل دولة ضمن إطار إقليمي أوسع.



الولايات المتحدة الإمريكية



مركز اللغة العربية في
الولايات المتحدة

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغة ثانية حول العالم





أولاً - نبذة عامة

تقع الولايات المتحدة في قارة أمريكا الشمالية، وتضم ٥٠ ولاية، وعاصمتها الاتحادية هي واشنطن. تحدها كندا من الشمال، والمكسيك من الجنوب، والمحيط الأطلسي من الشرق، والمحيط الهادي من الغرب. وتبلغ مساحتها نحو ٩,٨ مليون كيلو متر مربع، وعدد سكانها نحو ٣٣١ مليون نسمة (United States Census Bureau, 2020).

والولايات المتحدة دولة علمانية، ليس لها ديانة رسمية، لكن معظم سكانها ينتمون إلى المسيحية بفروعها المختلفة. وتعيش فيها أقليات من المسلمين واليهود والبوذيين والهندوس وغيرهم (Smith & Cooperman, 2019). وتضم كذلك مهاجرين من مختلف أنحاء العالم، ولهذا دور كبير في إثراء التنوع العرقي والثقافي والديني في البلاد، وربما أسهم في جعلها قوة عالمية في مجالات السياسة والاقتصاد والعلوم والثقافة والرياضة (Naff, 1993).

وفي الولايات المتحدة لغات عديدة تُستخدم بشكل رسمي أو غير رسمي في مختلف المناطق والولايات. فهناك ٤٣٠ لغة معروفة مستعملة في الولايات المتحدة، منها ١٧٦ لغة أصلية، و٢٥٤ لغة مهاجرة. لكن اللغة الإنجليزية هي اللغة الأكثر انتشارًا في البلاد، وهي اللغة الرسمية في ٣٢ ولاية، لكن ليس على المستوى الاتحادي. وتأتي بعدها اللغة الإسبانية، وهي ثاني أكثر اللغات انتشارًا واستعمالًا، وهي اللغة الرسمية في بورتوريكو، واللغة الرسمية الثانية في ولاية نيو مكسيكو. وفي الولايات المتحدة أيضًا لغات أخرى، مثل الفرنسية، والصينية، والألمانية، والفيتنامية، والتاغالوغ (من اللغات الأصلية في الفلبين)، والكورية، والعربية، وجميعها مستعملة بشكل واسع في بعض الولايات والمجتمعات الأمريكية (Crystal, 2019).

واللغة العربية واحدة من اللغات المهاجرة في الولايات المتحدة، ويُقدّر عدد المتحدثين بها بما يزيد على ١,٣٧٠,٠٠٠، بحسب تقدير موقع Ethnologue (Eberhard et al., 2024)، وتأتي في المرتبة السابعة من حيث عدد المتحدثين بها، بعد الإنجليزية، والإسبانية، والصينية، والفرنسية، والفيتنامية، والتاغالوغ (Ryan, 2019). وينتشر المتحدثون باللغة العربية في مختلف الولايات والمدن الأمريكية، لكن أكبر الجاليات العربية تتركز في ولايات ميشيغان، وكاليفورنيا، ونيويورك، وتكساس، وفلوريدا، ونيوجيرسي، وإيلينوي، وأوهايو، وفرجينيا. ويجب أن نضيف إلى هؤلاء أيضًا الأعداد الكبيرة من المسلمين الذين يستخدمون العربية في عباداتهم وشؤونهم الدينية، الذين يُقدّر عددهم بنحو ٣,٥ مليون مسلم (كوبرسون، ٢٠١٩).

وتدرّس اللغة العربية في العشرات من الجامعات والكليات في الولايات المتحدة، مثل جامعة جورجيتاون Georgetown University، وجامعة كوردوبا (Cordoba University)،



وجامعة كاليفورنيا الإسلامية (California Islamic University - IIOC Extension)،
وجامعة ولاية مينيسوتا الإسلامية (Islamic University of Minnesota)، إضافة إلى
العديد من المعاهد الخاصة والمدارس والمراكز الأخرى.

ولتعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة تاريخ طويل يمتد لأكثر من ثلاثة قرون، إذ تعود بداياته إلى أواسط القرن السابع عشر، وذلك بشكل محدود ضمن دورات اللغات الشرقية في بعض الجامعات والكليات، وكان يقتصر على فئة قليلة من الأكاديميين والباحثين المهتمين بالدراسات الإسلامية والشرق أوسطية (كريستوف، ٢٠١٩). وكان الهدف الرئيس من تعليم اللغة العربية في تلك الأيام هو فهم نصوص الدين والتاريخ والثقافة العربية، ولم يكن يركز كثيرًا على تعليم العربية لغةً للتواصل. ثم شهد القرن العشرون تحولًا كبيرًا في اهتمام الأمريكيين باللغة العربية، نتيجة لأحداث سياسية واقتصادية وثقافية مختلفة (كوبرسون، ٢٠١٩). فبعد الحرب العالمية الثانية، ازداد الوعي بأهمية منطقة الشرق الأوسط في نظر الولايات المتحدة، وازداد الطلب على المتخصصين في اللغة العربية في مجالات مختلفة، مثل الحكومة والجيش والبحوث الأكاديمية (كريستوف، ٢٠١٩).

وفي العقود الأخيرة، شهد تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة نموًا كبيرًا، وذلك نتيجة لعوامل متعددة متشابكة، من بينها أحداث الحادي عشر من سبتمبر والحروب التي عقيتها في العراق وأفغانستان، وازداد الوعي بضرورة فهم الثقافة العربية والإسلامية (ترينتمان، ٢٠١٩). وكان لارتفاع أعداد المهاجرين العرب في الولايات المتحدة دور كذلك في زيادة الإقبال على تعليم اللغة العربية لغة تراثية وثقافية، وإنشاء البرامج التعليمية الجديدة في المدارس والجامعات والمراكز الثقافية. كما أسهمت العلاقات الاقتصادية المتنامية بين الولايات المتحدة والدول العربية في مجالات النفط والغاز والاستثمار والتجارة في تعزيز أهمية اللغة العربية، وأصبح إتقانها ميزة تنافسيةً تمكّن أصحاب الكفاءات من الأمريكيين العاملين في هذه المجالات من التواصل مع شركائهم العرب (كوبرسون، ٢٠١٩). وكان للجالية العربية الأمريكية أيضًا دور كبير في تعزيز مكانة اللغة العربية في الولايات المتحدة، إذ صارت جسرًا للتواصل مع هذه الجالية وفهم ثقافتها وتاريخها، وأداة لإثراء النسيج الثقافي للمجتمع الأمريكي (كوبرسون، ٢٠١٩). وفي الأوساط الأكاديمية، شهدت الدراسات العربية والإسلامية ازدهارًا ملحوظًا، وصار تعلم اللغة العربية ضرورة للطلبة والباحثين الراغبين في الاطلاع على المصادر العربية الأصلية وفهمها، وإجراء البحوث الميدانية في الدول العربية (كوبرسون، ٢٠١٩). ومن العوامل التي أسهمت في زيادة الاهتمام بتعلم اللغة العربية كذلك، الفضول الثقافي ورغبة الأمريكيين



في اكتشاف تاريخ العالم العربي الغني وثقافته المتنوعة، ورغبة المسلمين الأمريكيين في فهم القرآن الكريم وتعاليم الإسلام (كريستوف، ٢٠١٩). لكل هذه العوامل، صار تعلّم اللغة العربية في الولايات المتحدة خيارًا جذابًا يفتح آفاقًا واسعة للتفاهم والتواصل بين الثقافات. وفي الولايات المتحدة مؤسسات لتعليم اللغة العربية كثيرة ومتنوعة تستجيب لمختلف احتياجات الدارسين. ففي الجامعات العريقة، مثل جامعة جورجيتاون، وجامعة كاليفورنيا، وجامعة بيركلي، وجامعة ميشيغان، وجامعة هارفارد، هناك برامج أكاديمية متخصصة في اللغة العربية وآدابها، تشمل دراسة العربية الفصحى الحديثة ولهجاتها المختلفة، بالإضافة إلى الأدب والتاريخ والثقافة العربية. وتُعَدُّ جامعة جورجيتاون من أعرق الجامعات الأمريكية في دراسات اللغة العربية، وتقدم برامج بكالوريوس وماجستير ودكتوراه في هذا المجال.

أما في مجال التعليم الخاص، فتنتشر مدارس اللغات التي تقدم دورات متنوعة في اللغة العربية لجميع المستويات، من الدارسين المبتدئين إلى المتقدمين، وتتميز هذه المدارس بتقديم مناهج دراسية حديثة وأساليب تدريس تفاعلية، وتوفر بيئة تعليمية داعمة للطلبة. وللمراكز الثقافية العربية أيضًا دور مهم في هذا المجال، إذ تنظم دورات في اللغة العربية وأنشطة ثقافية مختلفة لتعزيز التفاهم بين أبناء الثقافتين العربية والأمريكية. وتقدم المدارس الإسلامية الكثيرة في الولايات المتحدة دورات في اللغة العربية لطلبتها المسلمين، لتعليمهم القرآن الكريم والعلوم الإسلامية.

ولا يقتصر نشاط تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة على المؤسسات التقليدية فحسب، إذ يمكن للمتعلمين كذلك أن يستفيدوا من المنصات التعليمية عبر الإنترنت، مثل منصة Man-go Languages، ومنصة Arabic Online، وغيرها من المواقع التي توفر بيئة تعليمية مرنة ومريحة للراغبين في تعلم اللغة العربية بالسرعة التي تناسبهم.

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة من حيث المؤسسات القائمة عليها ورسالتها وأهدافها وبرامجها ومواردها وخصائصها التنظيمية والإدارية والمالية، كما نرصد ظروف الطلبة ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية، وآراءهم حول تلك البرامج، وكذلك المدرسين العاملين في تلك البرامج ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وآراءهم حول طرق التدريس وظروف عملهم من النواحي الإدارية والوظيفية. وتتضمن الدراسة كذلك وقفات مع مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة، 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 الولايات المتحدة. هذا، وتتخلل هذه الدراسة سلسلة من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة ومن أعضاء الطاقم التعليمي والإداري، نوقشت خلالها جملة من القضايا والمقترحات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة، أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية

للتعرف على مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة، شملت الدراسة إحدى عشرة مؤسسة، وتمحورت حول رسالة المؤسسة، وأهدافها، وسياساتها 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 معتمدة أم لا. من جهة أخرى، اتجهت الأسئلة نحو توضيح ما إذا كانت هذه المؤسسات تمنح شهادات لطلابها، وهل تضم معامل لغوية أو مكاتب وما مدى غنى تلك المكاتب بالكتب الهادفة ذات الصلة.

١. رسالة المؤسسات:

أفادت ثلاث مؤسسات أن رسالتها تتمحور حول تعليم اللغة العربية المعاصرة ولغات الشرق الأدنى وثقافته. وأفادت مؤسستان أخريان أن رسالتهما تنص على الاهتمام بالدراسات العربية والإسلامية. وتمثلت رسالة مؤسستين أخريين في تنمية القياديين المؤثرين في العالم وتأهيلهم. فيما أفادت مؤسستان أن رسالتهما تكمن في دمج الدارسين بالثقافة العربية. وذكرت المؤسسة العاشرة أن رسالتها هي توفير التعليم الأكاديمي المتميز وتعليم القيم الأخلاقية. وأما المؤسسة الحادية عشرة، فذكرت أن رسالتها تتمثل في تمكين الدارسين من وسائل التعليم الذاتي.

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة انطلاقًا من رسالة كل مؤسسة، ويمكن إجمالها في الآتي:

أ. تأهيل الدارسين أكاديميًا، وتطوير مهاراتهم العلمية.

ب. تأهيل الدارسين تعليميًا وفكريًا، وقياديًا.



ج. تعليم اللغات الأجنبية وثقافتها.

د. تأهيل الدارسين علميًا في ضوء التعاليم الإسلامية.

هـ. دمج الدارسين ثقافيًا ولغويًا في المجتمع الدولي.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة الأمريكية

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة بين جامعات، ومراكز لتعليم اللغة، ومركز إسلامي، ومدرسة. وفي الجدول (١،٢٥) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١،٢٥: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المؤهلات أو الدرجات العلمية التي تقدمها المؤسسة في برنامج اللغة العربية	متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنوياً (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	عدد الطلاب المسجلين حالياً في برنامج اللغة العربية لغات التدريس غير العربية		الاعتماد الأكاديمي	عام التأسيس	المؤسسة التعليمية
				ذكور	إناث			
أكثر من سنتين	فصلي	ماجستير/دكتوراه	أكثر من ٥٠ طالباً	٨٥	١٠٠	معتمدة	١٨٣٧	جامعة
أكثر من سنتين	ربع سنوي	بكالوريوس	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	٥٠	٥٠	معتمدة	١٨٩٠	جامعة
أكثر من سنتين	فصلي	بكالوريوس	أقل من عشرة طلاب	٣٠	٢٠	معتمدة	١٩٠٦	جامعة
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة إتمام	أقل من عشرة طلاب	١٢	٨	معتمدة	١٩١٨	جامعة
أكثر من سنتين	فصلي	بكالوريوس/ماجستير	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	١٢	١٠	معتمدة	١٩٥٠	جامعة
سنة إلى سنتين	فصلي	شهادة إتمام	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	٣٠	٤٠	معتمدة	١٩٦٤	جامعة
سنة إلى سنتين	فصلي	بكالوريوس	أقل من عشرة طلاب	١٦	١٣	غير معتمدة	٢٠٠٦	جامعة
سنة إلى سنتين	فصلي	شهادة إتمام	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	١٣٠	١٨٠	معتمدة	١٩١٧	مدرسة
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة إتمام	أكثر من ٥٠ طالباً	١٠٣	١٠٣	معتمدة	١٩٨٤	مركز لغة
أكثر من سنتين	ثلاثة شهور	شهادة إتمام	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	١٠٠	١٢٠	معتمدة	٢٠٠٦	مركز لغة



مركز إسلامي	١٩٩٠	معتمدة	٦٥	٥٥	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
-------------	------	--------	----	----	-------------------------	-------------	------	---------------

٤. الأطر العامة التنظيمية والمؤسسية لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة الأمريكية

تبين الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة معتمدة بنسبة ٩١,٠٠٪ تقريباً. وتوضح أن عدد الطلبة الذكور المسجلين حالياً يتراوح بين ١٢ و ١٣٠ طالباً، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ٨ طالبات و ١٨٠ طالبة. وأما متوسط أعداد الخريجين في برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيرى ٣٦,٣٦٪ من مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة أنه يتراوح بين ٢٠ و ٥٠ طالباً، فيما يرى ٢٧,٢٧٪ منهم أنه يقل عن ١٠ طلاب.

وأما الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها تلك المؤسَّسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٥٤,٥٥٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، و ٢٧,٢٧٪ منها تمنح شهادة بكالوريوس، و ١٨,١٨٪ منها تمنح الماجستير، وفيما تمنح مؤسسة واحدة درجة الدكتوراه. وتتبع ٨١,٨٢٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، وتستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية إلى أكثر من سنتين في ٧٢,٧٣٪ من المؤسسات، فيما تتراوح بين سنة إلى سنتين في ٢٧,٢٧٪ من المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية مقاربية إلى حدٍ ما. فقد أفادت أربع من المؤسسات المستهدفة أن سياستها اللغوية تنص على أن تكون العربية هي لغة التدريس، والإنجليزية لغة التواصل داخل المؤسسة. وأفادت مؤسستان أن سياستهما اللغوية تنص على أن تكون اللغة العربية هي لغة التدريس والتواصل داخل المؤسسة. وأفادت مؤسسة أخرى أن سياستها اللغوية تقضي بأن تكون اللغة العربية هي لغة التدريس والتواصل، وأن ذلك أمر إلزامي يتعهد به كل من المعلمين والدارسين عند التحاقهم بالمؤسسة. وتنص السياسة اللغوية في مؤسسة أخرى على أن اللغة العربية المعاصرة هي المعتمدة لديها في التدريس، واللهجة الشامية للتواصل داخل المؤسسة. في حين أفادت المؤسسات الثلاث الباقية أن اللغة الإنجليزية هي لغة التواصل المعتمدة لديها، والعربية هي لغة التدريس.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمد في بعض المؤسسات المستهدفة، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول (٢,٢٥):

الجدول ٢٥: الاختبارات المعيارية في المؤسسات المشاركة

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

مثلما يظهر في الجدول، فإن ٩٠,٩١٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد اختبارا لتحديد مستوى طلبتها في اللغة العربية، ويكون من إعداد المؤسسة نفسها ويشمل جميع المهارات في ٨٠٪ منها. أما طريقة تنفيذ الاختبار، فتتم بالطريقة الورقية وباستخدام الحاسب الآلي، بنسبة متساوية قدرها ٥٠٪ لكل منها.

ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,٢٥) بيان للنتائج:

الجدول ٣,٢٥: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة		الإجمالي
	لا	نعم	
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٩	٢	١١
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٣	٨	١١
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	١	١٠	١١
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٢	٩	١١

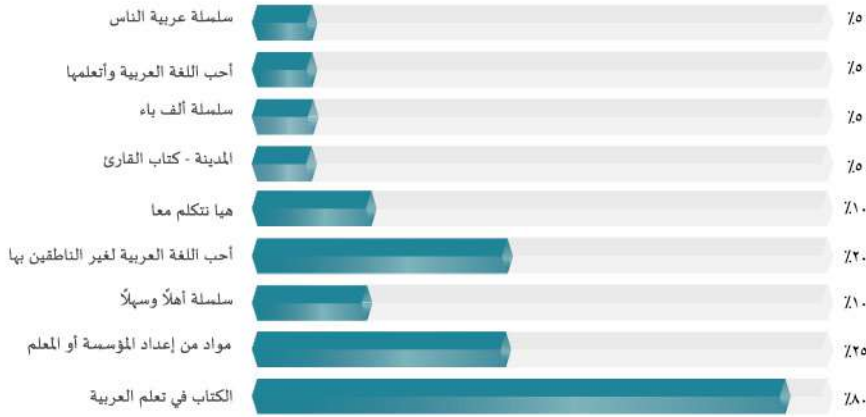
حيث يتبين أن ٨١,٨٢٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة ليس فيها معمل لغوي، وأن ٢٧,٢٧٪ منها لا يوجد فيها معمل للحاسب الآلي، لكن هناك مكتبات في



٩٠,٩١٪ من المؤسسات، وتتوافر الوسائل التعليمية في ٨١,٨٢٪ منها.

وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١,٢٥) بيان للنتائج:

الشكل ١,٢٥: السلاسل والكتب التعليمية المقررة في المؤسسات المستهدفة



وفقاً للشكل (١,٢٥)، تبين نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخداماً في مؤسسات تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة هو «الكتاب في تعليم العربية»، بنسبة ٨٠٪، تليه مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم، بنسبة قدرها ٢٥٪، ثم كتاب «أحب اللغة العربية لغير الناطقين بها»، بنسبة ٢٠٪، فـ «سلسلة أهلاً وسهلاً» و «هيا نتكلم معا»، بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وتبقى هناك كتب أخرى نسبة استخدامها ضئيلة جداً لا تزيد على ٥٪.

ثالثاً - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة الأمريكية:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ١٤٩ طالباً وطالبة من مختلف المعاهد والكليات الجامعية والمراكز الإسلامية التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة.

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة، وعددهم ١٤٩ طالباً وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,٢٥: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

٪ ٤٤,٩٧	٦٧	ذكر	الجنس
٪ ٥٥,٠٣	٨٢	أنثى	
٪ ١٠٠	١٤٩	الإجمالي	
٪ ٠,٠٠	٠	أقل من ١٠ أعوام	الفئات العمرية
٪ ٢٣,٤٩	٣٥	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	
٪ ٤٥,٦٤	٦٨	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	
٪ ٢٠,١٣	٣٠	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	
٪ ١٠,٧٤	١٦	أكثر من ٢٤ عامًا	
٪ ١٠٠	١٤٩	الإجمالي	
٪ ١٢,٠٨	١٨	الابتدائية	المرحلة الدراسية
٪ ٦,٧١	١٠	المتوسطة	
٪ ٤٦,٣١	٦٩	الثانوية	
٪ ٢٦,٨٥	٤٠	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	
٪ ٦,٠٤	٩	دراسات عليا	
٪ ٢,٠١	٣	لا يدرس	
٪ ١٠٠	١٤٩	الإجمالي	
٪ ٩٠,٦٠	١٣٥	الولايات المتحدة	الجنسية
٪ ١,٣٤	٢	السعودية	
٪ ١,٣٤	٢	مصر	
٪ ١,٣٤	٢	المكسيك	
٪ ٠,٦٧	١	الصين	
٪ ٠,٦٧	١	مالي	
٪ ٠,٦٧	١	قطر	
٪ ٠,٦٧	١	نيجيريا	
٪ ٠,٦٧	١	السودان	
٪ ٠,٦٧	١	السنغال	
٪ ٠,٦٧	١	تونس	
٪ ٠,٦٧	١	الأردن	
٪ ١٠٠	١٤٩	الإجمالي	



البلد الأصلية	الولايات المتحدة		
	الولايات المتحدة	٥٣	٪ ٣٥,٥٧
	المكسيك	١٧	٪ ١١,٤١
	مصر	١٠	٪ ٦,٧١
	سوريا	٨	٪ ٥,٣٧
	الهند	٧	٪ ٤,٧٠
	الأردن	٥	٪ ٣,٣٦
	فلسطين	٥	٪ ٣,٣٦
	إيطاليا	٤	٪ ٢,٦٨
	نيجيريا	٣	٪ ٢,٠١
	لبنان	٣	٪ ٢,٠١
	السنغال	٣	٪ ٢,٠١
	السودان	٣	٪ ٢,٠١
	باكستان	٣	٪ ٢,٠١
	بنجلاديش	٢	٪ ١,٣٤
	مالي	٢	٪ ١,٣٤
	العراق	٢	٪ ١,٣٤
	الصين	٢	٪ ١,٣٤
	إفريقيا	٢	٪ ١,٣٤
	توجو	٢	٪ ١,٣٤
	قطر	١	٪ ٠,٦٧
	اليونان	١	٪ ٠,٦٧
	بولندا	١	٪ ٠,٦٧
	أفغانستان	١	٪ ٠,٦٧
	السعودية	١	٪ ٠,٦٧
	مقدونيا الشمالية	١	٪ ٠,٦٧
	المملكة المتحدة	١	٪ ٠,٦٧
	اليمن	١	٪ ٠,٦٧
	تشاد	١	٪ ٠,٦٧
	سلطنة عمان	١	٪ ٠,٦٧
	الدنمارك	١	٪ ٠,٦٧
	تونس	١	٪ ٠,٦٧
	روسيا	١	٪ ٠,٦٧
	الإجمالي	١٤٩	٪ ١٠٠

اللغة الأولى	اللغة الإنجليزية	٩٤	٪ ٦٣,٠٩
	اللغة العربية	٢٨	٪ ١٨,٧٩
	اللغة الإسبانية	١١	٪ ٧,٣٨
	اللغة الأوردية	٣	٪ ٢,٠١
	اللغة البنجالية	٢	٪ ١,٣٤
	لغة الولوف	٢	٪ ١,٣٤
	اللغة الصينية	٢	٪ ١,٣٤
	اللغة الإنجليزية والأوردية	١	٪ ٠,٦٧
	اللغة الروسية	١	٪ ٠,٦٧
	لغة الباشتو	١	٪ ٠,٦٧
	اللغة الإنجليزية والعربية	١	٪ ٠,٦٧
	لغة اليوروبا	١	٪ ٠,٦٧
	اللغة الفرنسية	١	٪ ٠,٦٧
	اللغة الكونكانية	١	٪ ٠,٦٧
	الإجمالي	١٤٩	٪ ١٠٠
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة الإنجليزية	٦٧	٪ ٤٤,٩٧
	اللغة العربية والإنجليزية	٢٥	٪ ١٦,٧٨
	اللغة العربية	١٤	٪ ٩,٤٠
	اللغة الإنجليزية والإسبانية	١٢	٪ ٨,٠٥
	اللغة الإسبانية	٤	٪ ٢,٦٨
	اللغة الإنجليزية والأوردية	٣	٪ ٢,٠١
	اللغة الإنجليزية والألمانية	٢	٪ ١,٣٤
	اللغة الإنجليزية والفرنسية	٢	٪ ١,٣٤
	اللغة الإنجليزية ولغة الباشتو	١	٪ ٠,٦٧
	اللغة الأوردية والروسية	١	٪ ٠,٦٧
	اللغة الإنجليزية ولغة اليوروبا	١	٪ ٠,٦٧
	اللغة الإنجليزية والعربية والفرنسية	١	٪ ٠,٦٧
	اللغة الصينية	١	٪ ٠,٦٧
	اللغة الإنجليزية والآرامية	١	٪ ٠,٦٧
	اللغة الإنجليزية ولغة الولوف	١	٪ ٠,٦٧
	اللغة الألبانية والمقدونية	١	٪ ٠,٦٧
	اللغة الأوردية	١	٪ ٠,٦٧
	اللغة الفرنسية ولغة الإيوي	١	٪ ٠,٦٧
	اللغة البنجالية	١	٪ ٠,٦٧
	لغة اليوروبا	١	٪ ٠,٦٧



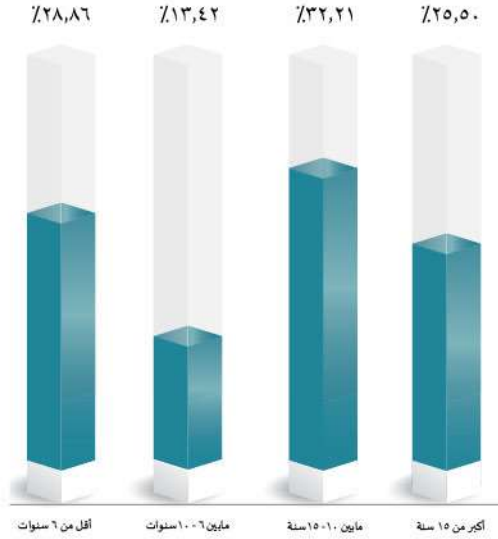
١	٠,٦٧٪	اللغة الإنجليزية والصينية
١	٠,٦٧٪	اللغة الإنجليزية والسواحيلية
١	٠,٦٧٪	اللغة الفرنسية
١	٠,٦٧٪	اللغة الإنجليزية والفرنسية ولغة الولوف
١	٠,٦٧٪	اللغة الفرنسية ولغة الولوف
١	٠,٦٧٪	اللغة الإنجليزية والكونكانية
١	٠,٦٧٪	اللغة الإنجليزية واليونانية
١	٠,٦٧٪	اللغة الإنجليزية ولغة الأيوي
١٤٩	١٠٠٪	الإجمالي

بالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين كما تظهر في الجدول (٤,٢٥)، فقد توزعوا إلى أربع فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الفتيان والفتيات من ١٥ إلى ١٩ عاما، وذلك بنسبة ٤٥,٦٤٪، تليها فئة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ إلى ١٤ عاما، بنسبة ٢٣,٤٩٪، ثم فئة الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٠ و ٢٤ عاما، بنسبة ٢٠,١٣٪، وأخيرا فئة الشباب لأكثر من ٢٤ عاما، بنسبة ١٠,٧٤٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطلقات، وذلك بنسبة ٥٥,٠٣٪، مقارنةً بنسبة الطلبة الذكور التي بلغت ٤٤,٩٧٪. كما أن طلاب وطالقات المرحلة الثانوية مثّلوا الأغلبية بنسبة ٤٦,٣١٪، مقارنةً بطلبة المرحلة الجامعية الذين مثّلوا ٢٦,٨٥٪ من مجموع المشاركين.

ويتضح من إجابات المشاركين أن ٩٠,٦٠٪ منهم يحملون الجنسية الأمريكية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلّة منهم؛ حيث إن ١١,٤١٪ منهم من أصول مكسيكية، و ٦,٧١٪ منهم من أصول مصرية، و ٥,٣٧٪ منهم من أصول سورية، و ٤,٧٠٪ منهم من أصول هندية. واللغة الإنجليزية هي لغة النسبة الكبرى من الطلبة المشاركون، وقدرها ٦٣,٠٩٪، ومن هؤلاء نسبة قدرها ٩,٤٠٪ يتحدثون اللغة العربية مع عائلاتهم. وفي الشكل (٢,٢٥) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أوّل ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية:



الشكل ٢٥: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيّن أن ٣٢,٢١٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا بتعلم اللغة العربية وهم ما بين ١٠ و ١٥ سنة من عمرهم، تليهم فئة الذين بدؤوا يتعلمون العربية وهم دون السادسة من عمرهم، بنسبة ٢٨,٨٦٪، فالذين تجاوزت أعمارهم ١٥ سنة، بنسبة ٢٥,٥٠٪، وكانت النسبة الأدنى، وقدرها ١٣,٤٢٪، لمن هم ما بين ٦ و ١٠ سنوات.

وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناءً على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,٢٥):

الشكل ٣,٢٥: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربية الملتحقين بها حاليًا



مثلما يظهر في الشكل (٣,٢٥)، فإن النسبة الكبرى من الطلبة المشاركين، وقدرها ٧٤,٥٠٪، قد علموا عن برامج اللغة العربية من خلال جهود المؤسسة التعليمية، ثم بناءً على توصيات الأصدقاء أو العائلة، بنسبة ٢٢,١٥٪، ثم البحث عبر الإنترنت، بنسبة ٣,٣٦٪.

الجدول ٥,٢٥: البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مجاني	٦٣	٤٢,٢٨٪
مدفوع	٧٤	٤٩,٦٦٪
منحة دراسية	١٢	٨,٠٥٪
الإجمالي	١٤٩	١٠٠٪

مثلما يظهر في الجدول (٥,٢٥)، فإن برامج تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٤٩,٦٦٪ من الطلبة، في حين أنها مجانية، بالنسبة إلى ٤٢,٨٨٪ منهم، أو بمنحة دراسية، بالنسبة إلى ٨,٠٥٪ منهم.

الجدول ٦,٢٥: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

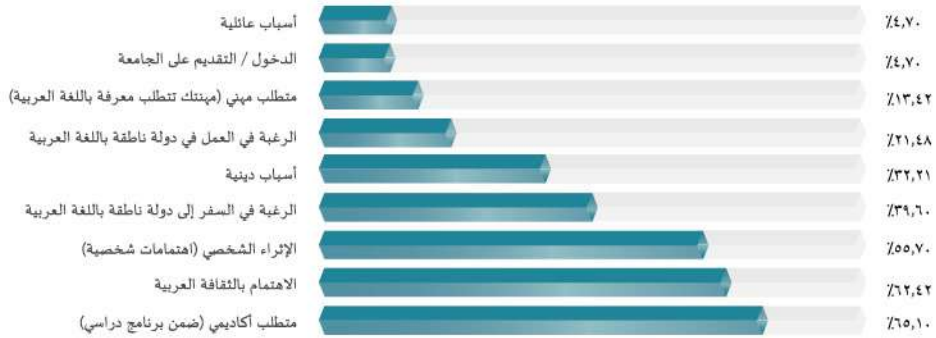
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	١٢٠	٨٠,٥٤٪
نعم	٢٩	١٩,٤٦٪
الإجمالي	١٤٩	١٠٠٪

ويتبين من الجدول (٦,٢٥) أن ٨٠,٥٤٪ من الطلبة المشاركين لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج الانغماس اللغوي، في مقابل نسبة منهم قدرها ١٩,٤٦٪ 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 للأسباب التي دفعتهم لدراسة اللغة العربية، مثلما يظهر في الشكل (٤،٢٥):

الشكل ٤،٢٥: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربية



حيث تفاوت الطلبة المشاركون في تحديدهم للأسباب التي دفعتهم لدراسة اللغة العربية، لكن الحاجة لدراسة اللغة العربية كمتطلب أكاديمي ضمن برنامج دراسي كان الدافع الرئيسي، بالنسبة إلى ٦٥،١٠٪ منهم، تليها دوافع الاهتمام بالثقافة العربية بالنسبة إلى ٦٢،٤٢٪ منهم، ثم دوافع الإثراء الشخصي بنسبة ٥٥،٧٠٪، فالرغبة في السفر إلى دولة عربية، بنسبة ٣٩،٦٠٪، ثم الأسباب الدينية، بنسبة ٣٢،٢١٪، فالرغبة في العمل في دولة عربية، بنسبة ٢١،٤٨٪، ثم المتطلب المهني، بنسبة ١٣،٤٢٪، فالحاجة للتقديم على الجامعة، ودراسة اللغة العربية لأسباب عائلية، بالنسبة إلى ٤،٧٠٪ من الطلبة المشاركين.

ومن خلال خمسة أسئلة محدّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٧،٢٥) تلخيص لتلك النتائج مرتبةً تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال. ويظهر منها أن أهمية اللغة العربية تعود إلى ارتباطها الوثيق بالدين، وأهميتها في حياتهم الأكاديمية والعملية. ويوافق أكثر من ٥٨٪ من المشاركين على أن الدافع الديني يعتبر رئيساً في تحفيزهم لتعلّم اللغة العربية. ويجد ما يقرب من ٦٩٪ من المشاركين أن إتقان اللغة العربية من الأمور الأساسية والقيّمة في مجال الدراسة والمهنة. ويعتقد أكثر من ٨٣٪ منهم أن للغة العربيّة دوراً مهماً في تعزيز التفاهم الثقافي.



ويوافق ٧٣٪ من المشاركين على أن مهاراتهم في اللغة العربية تعزز من التطور الوظيفي، خاصة وأن الطلب يتزايد على مهارات اللغة العربية في سوق العمل بحسب ما يراه ٧٣٪ من الطلاب المشاركين.

الجدول ٧،٢٥: تصورات الدارسين حول أهمية تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	لغة العربية دور مهم في تعزيز التفاهم الثقافي.	٥٦	٧١	١٥	٥	٢	١٤٩	٤,١٧	٠,٧	٠,٨٤	٪٨٣,٣٦	١٦,٩٩	أوافق
		٪٣٧,٥٨	٪٤٧,٦٥	٪١٠,٠٧	٪٣,٣٦	٪١,٣٤	٪١٠٠						
٢	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل.	٢٣	٦٨	٤٨	٩	١	١٤٩	٣,٦٩	٠,٦٨	٠,٨٣	٪٧٣,٨٣	١٠,٢	أوافق
		٪١٥,٤٤	٪٤٥,٦٤	٪٣٢,٢١	٪٦,٠٤	٪٠,٦٧	٪١٠٠						
٣	تُعزز مهاراتي في اللغة العربية من تطوري الوظيفي.	٢٩	٦٤	٣٦	١٦	٤	١٤٩	٣,٦٦	٠,٩٩	١	٪٧٣,١٥	٨,٠٦	أوافق
		٪١٩,٤٦	٪٤٢,٩٥	٪٢٤,١٦	٪١٠,٧٤	٪٢,٦٨	٪١٠٠						
٤	يعد إتقان اللغة العربية أحد الأمور الأساسية والقيمة في مجال دراسي أو مهني.	٢٢	٤٦	٥٧	٢٠	٤	١٤٩	٣,٤٢	٠,٩٧	٠,٩٨	٪٦٨,٣٢	٥,١٦	أوافق
		٪١٤,٧٧	٪٣٠,٨٧	٪٣٨,٢٦	٪١٣,٤٢	٪٢,٦٨	٪١٠٠						
٥	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية.	٣٨	٢٤	١٢	٤١	٣٤	١٤٩	٢,٩٤	٢,٣٧	١,٥٤	٪٥٨,٧٩	٠,٤٨	محايد
		٪٢٥,٥٠	٪١٦,١١	٪٨,٠٥	٪٢٧,٥٢	٪٢٢,٨٢	٪١٠٠						

فمن حيث دور اللغة العربية في الجانب الثقافي، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٪٤٧,٦٥، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٪٣٧,٥٨، فالإجابة (محايد)، بنسبة ٪١٠,٠٧. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٪٨٣,٣٦، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٧، وانحراف معياري قدره ٠,٨٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في تعزيز التفاهم الثقافي في نظر الطلبة المشاركين.

وعن أهمية تعلم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٪٤٥,٦٤، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٪٣٢,٢١، فالإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٪١٥,٤٤. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٪٧٣,٨٣، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٩، وانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على

أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في الولايات المتحدة في نظر الطلبة المشاركين.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٢,٩٥٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٤,١٦٪، فالإجابة (أوافق بشدة)، بنسبة ١٩,٤٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٣,١٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٦، وانحراف معياري قدره ١,٠٠، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»: مما يدل على أن إتقان مهارات اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين عامل مهم في تعزيز تطورهم الوظيفي.

ومن حيث أهمية اللغة العربية في المجال الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٣٨,٢٦٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٠,٨٧٪، فالإجابة (أوافق بشدة)، بنسبة ١٤,٧٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٨,٣٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٢، وانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»: مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين في مجال الدراسة والمهنة.

وعن أهمية الدين بين الدوافع لتعلم اللغة العربية، لقيت الإجابة (لا أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٢٧,٥٢٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٥,٥٠٪، فالإجابة (لا أوافق بشدة)، بنسبة قدرها ٢٢,٨٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٥٨,٧٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٢,٩٤، وانحراف معياري قدره ١,٥٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحيد»: مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,٢٥) آراء الطلبة المشاركين في برامج اللغة العربية في الولايات المتحدة، وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضاهم 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 ٨,٢٥: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جداً	راضٍ	محايد	غير راضٍ جداً	غير راضٍ	إجمالي	المتوسط	التيار	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	يشجع المعلمون الطلاب على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٩٩	٣٦	١٢	١	١	١٤٩	٤,٥٥	٠,٥٣	٠,٧٣	٪٩١,٠١	٢٦	راضٍ جداً
		٪٦٦,٤٤	٪٢٤,١٦	٪٨,٠٥	٪٠,٦٧	٪٠,٦٧	٪١٠٠						
٢	راضٍ تماماً عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٨٥	٣٩	١٨	١	٦	١٤٩	٤,٣٥	٠,٧٩	٠,٨٩	٪٨٦,٩٨	١٨,٥١	راضٍ جداً
		٪٥٧,٠٥	٪٢٦,١٧	٪١٢,٠٨	٪٠,٦٧	٪٤,٠٣	٪١٠٠						
٣	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلاب مناسب.	٨٣	٤١	١٩	٣	٣	١٤٩	٤,٣٣	٠,٨٤	٠,٩٢	٪٨٦,٥٨	١٧,٧١	راضٍ جداً
		٪٥٥,٧٠	٪٢٧,٥٢	٪١٢,٧٥	٪٢,٠١	٪٢,٠١	٪١٠٠						
٤	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغوية وتقديمي بئادة.	٧٧	٤٧	١٨	٢	٥	١٤٩	٤,٢٩	٠,٨١	٠,٩	٪٨٥,٧٧	١٧,٤٧	راضٍ جداً
		٪٥١,٦٨	٪٣١,٥٤	٪١٢,٠٨	٪١,٣٤	٪٣,٣٦	٪١٠٠						
٥	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	٥٧	٦٢	٢٤	٣	٣	١٤٩	٤,١٢	٠,٧٩	٠,٨٩	٪٨٢,٤٢	١٥,٣٨	راضٍ
		٪٣٨,٢٦	٪٤١,٦١	٪١٦,١١	٪٢,٠١	٪٢,٠١	٪١٠٠						
٦	أنا راضٍ تماماً عن بيئة الفصل الدراسي، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٥٥	٥٦	٣٠	١	٧	١٤٩	٤,٠٥	٠,٨٢	٠,٩	٪٨١,٠٧	١٤,٢٣	راضٍ
		٪٣٦,٩١	٪٣٧,٥٨	٪٢٠,١٣	٪٠,٦٧	٪٤,٧٠	٪١٠٠						
٧	المرافق العائدة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملئمة.	٤٥	٧١	٢٤	٢	٧	١٤٩	٤,٠١	٠,٧٧	٠,٨٨	٪٨٠,١٣	١٣,٩٨	راضٍ
		٪٣٠,٢٠	٪٤٧,٦٥	٪١٦,١١	٪١,٣٤	٪٤,٧٠	٪١٠٠						
٨	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية (مثل معامل مهارات اللغة).	٥٢	٥٩	٢٨	٣	٧	١٤٩	٤,٠١	٠,٩١	٠,٩٥	٪٨٠,١٣	١٢,٩	راضٍ
		٪٣٤,٩٠	٪٣٩,٦٠	٪١٨,٧٩	٪٢,٠١	٪٤,٧٠	٪١٠٠						
٩	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية.	٤٥	٦٤	٣١	١	٨	١٤٩	٣,٩٧	٠,٧٨	٠,٨٩	٪٧٩,٣٣	١٣,٣٢	راضٍ
		٪٣٠,٢٠	٪٤٢,٩٥	٪٢٠,٨١	٪٠,٦٧	٪٥,٣٧	٪١٠٠						
١٠	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب.	٥٠	٥٧	٣٢	٢	٨	١٤٩	٣,٩٧	٠,٨٩	٠,٩٤	٪٧٩,٤٦	١٢,٦٢	راضٍ
		٪٣٣,٥٦	٪٣٨,٢٦	٪٢١,٤٨	٪١,٣٤	٪٥,٣٧	٪١٠٠						
١١	يتوافق المنهج مع أهداف من تعلم اللغة العربية.	٤٧	٥٧	٣٦	٤	٥	١٤٩	٣,٩٣	٠,٩٣	٠,٩٦	٪٧٨,٥٢	١١,٧٣	راضٍ
		٪٣١,٥٤	٪٣٨,٢٦	٪٢٤,١٦	٪٢,٦٨	٪٣,٣٦	٪١٠٠						



م	السؤال	راضٍ جداً	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جداً	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	ت-test	اتجاه العينة
١٢	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جداً.	٤٢	٦٣	٣٦	٦	٢	١٤٩	٣,٩٢	٠,٨	٠,٨٩	٪٧٨,٣٩	١٢,٥٥	راضٍ
		٪٢٨,١٩	٪٤٢,٢٨	٪٢٤,١٦	٪٤,٠٣	٪١,٣٤	٪١٠٠						
١٣	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية	٤٢	٦٦	٢٩	٨	٤	١٤٩	٣,٩	٠,٩٢	٠,٩٦	٪٧٧,٩٩	١١,٤٢	راضٍ
		٪٢٨,١٩	٪٤٤,٣٠	٪١٩,٤٦	٪٥,٣٧	٪٢,٦٨	٪١٠٠						
١٤	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية	٤٣	٦٣	٣٢	٧	٤	١٤٩	٣,٩	٠,٩٢	٠,٩٦	٪٧٧,٩٩	١١,٤٢	راضٍ
		٪٢٨,٨٦	٪٤٢,٢٨	٪٢١,٤٨	٪٤,٧٠	٪٢,٦٨	٪١٠٠						
١٥	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم	٤٥	٥٦	٣٧	٨	٣	١٤٩	٣,٨٩	٠,٩٣	٠,٩٧	٪٧٧,٢٢	١١,١٩	راضٍ
		٪٣٠,٢٠	٪٣٧,٥٨	٪٢٤,٨٣	٪٥,٣٧	٪٢,٠١	٪١٠٠						
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية.	٤٤	٣٢	٥٠	١٥	٨	١٤٩	٣,٦	١,٣٥	١,١٦	٪٧١,٩٥	٦,٢٦	راضٍ
		٪٢٩,٥٣	٪٢١,٤٨	٪٣٣,٥٦	٪١٠,٠٧	٪٥,٣٧	٪١٠٠						

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ جداً) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٪٦٦,٤٤، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٪٢٤,١٦. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٥) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٩١,٠١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٥٥، وانحراف معياري قدره ٠,٧٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين الكبير عن دور المعلمين وتشجيعهم في برامج اللغة العربية في الولايات المتحدة.

وعن مدى رضاهم عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ جداً» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٪٥٧,٠٥، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٪٢٦,١٧، فالإجابة «محايد»، بنسبة ٪١٢,٠٨. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٥) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٦,٩٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٥، وانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين الكبير عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في الولايات المتحدة.

وأما عن مدى رضاهم عن تواصل المعلمين وتوفيرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة (راضٍ جداً) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٪٥٥,٧٠، تليها الإجابة (راضٍ)



بنسبة ٢٧,٥٢٪. فالإجابة (محايد)، بنسبة ١٢,٧٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٥) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٦,٥٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٣، وانحراف معياري قدره ٠,٩٢. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جداً»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين الكبير عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في الولايات المتحدة.

وبخصوص رأيهم في تعليقات معلمهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ جداً» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥١,٦٨٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣١,٥٤٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٢,٠٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٥) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٥,٧٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جداً»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين الكبير عن تعليقات معلمهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة.

وأما عن رأيهم في برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤١,٦١٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٣٨,٢٦٪، فالإجابة «محايد»، بنسبة ١٦,١١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٥) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٤٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن برامج اللغة العربية في الولايات المتحدة ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وأما عن مدى رضاهم عن بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٧,٥٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً»، بنسبة ٣٦,٩١٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ٢٠,١٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٥) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٠٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عموماً عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في الولايات المتحدة، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وعن رأيهم في المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٧,٦٥٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٣٠,٢٠٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٦,١١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٥) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,١٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠١، وانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وكان

الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في الولايات المتحدة.

وعن رأيهم في مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٩,٦٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٣٤,٩٠٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٨,٧٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٥) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,١٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠١، وانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وأما عن رأيهم في الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٢,٩٥٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٣٠,٢٠٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٠,٨١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٥) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٣٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٧، وانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في الولايات المتحدة.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٣٨,٢٦٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٣٣,٥٦٪، فالإجابة «محايد»، بنسبة ٢١,٤٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٥) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٤٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٧، وانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المناهج المتبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في الولايات المتحدة.

وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهدافهم من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٣٨,٢٦٪، تليها الإجابة (راضٍ جدًا) بنسبة ٣١,٥٤٪، فالإجابة (محايد) بنسبة ٢٤,١٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٥) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٥٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٣، وانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة وتوافقها مع أهدافهم.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي



يدفعونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٢,٢٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٨,١٩٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٤,١٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٥) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٣٩٪، بمتوسط حساي يساوي ٣,٩٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في الولايات المتحدة، مقارنةً بالرسوم التي يدفعونها.

وأما عن مدى رضاهم عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلّمهم للغة العربية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٤,٣٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٨,١٩٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٩,٤٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٥) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,٩٩٪، بمتوسط حساي يساوي ٣,٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا موقف عن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة. وفيما يتعلق برأيهم في مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية لطلبة البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٢,٢٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٨,٨٦٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢١,٤٨٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٨,٢٥) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,٩٩٪، بمتوسط حساي يساوي ٣,٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في الولايات المتحدة.

وفيما يتعلق برأيهم في مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٧,٥٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٣٠,٢٠٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٤,٨٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٥) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,٧٢٪، بمتوسط حساي يساوي ٣,٨٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن دروس الدعم والمتابعة التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم.

وفيما يتعلق بمدى علمهم بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٣,٥٦٪، تليها

الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٩,٥٣٪، ثم الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢١,٤٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٥) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧١,٩٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦، وانحراف معياري قدره ١,١٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين «راضون» بشأن المنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكنهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكاناتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٩,٢٥) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدها:

الجدول ٩,٢٥: توفر المحتوى اللغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجتك؟	١١٥ ٪ ٧٧,١٨	٣٤ ٪ ٢٢,٨٢	١٤٩ ٪ ١٠٠
٢	هل يمكنك الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على منصات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكن؟	١٣٩ ٪ ٩٣,٢٩	١٠ ٪ ٦,٧١	١٤٩ ٪ ١٠٠
٣	هل توجد صحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث تسكن؟	١٧ ٪ ١١,٤١	١٣٢ ٪ ٨٨,٥٩	١٤٩ ٪ ١٠٠
٤	هل من السهل الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية حيث تسكن؟	٥٣ ٪ ٣٥,٥٧	٩٦ ٪ ٦٤,٤٣	١٤٩ ٪ ١٠٠
٥	هل من السهل الوصول إلى محطات الراديو باللغة العربية في موقعك؟	٢٨ ٪ ١٨,٧٩	١٢١ ٪ ٨١,٢١	١٤٩ ٪ ١٠٠

وفيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٧٧,١٨٪، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٢٢,٨٢٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وأما عن مدى إمكانية الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على منصات الإنترنت ومواقع الويب وخدمات البث، وما إلى ذلك، فقد أجاب ٩٣,٢٩٪ من الطلبة المشاركين بأن الوصول إلى ذلك المحتوى متاح حيث يقيمون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٦,٧١٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٨٨,٥٩٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ١١,٤١٪، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.



وأما عن مدى سهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية حيث يسكنون، فقد أجاب ٦٤,٤٣٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات غير متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية، أي ما ٣٥,٥٧٪، أن الوصول إليها متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وأما عن مدى سهولة الوصول إلى محطات الراديو باللغة العربية في مقر سكنهم، فقد أجاب ٨١,٢١٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك المحطات غير متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ١٨,٧٩٪ منهم، أنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

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

أبدى الدارسون بشكل عام رضاهم الكبير عن تجربتهم في البرامج، وذلك لأسباب، منها: جودة البيئة التعليمية وكفاءة المعلمين، والدعم الذي يتلقونه منهم. وأشار آخرون إلى أن كفاية المعارف التي حصلوا عليها، لا سيما ما يتعلق باللغة، هي مبعث لرضاهم الكبير عن تجربتهم في تلك البرامج. في المقابل، لاحظ بعضهم أنهم، رغم رضاهم عن البرامج، فإنهم يواجهون صعوبات، من أبرزها صعوبة اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية بالنسبة إليهم، وهو أمرٌ يعتقدون أنه مرتبط باللغة نفسها، ونقص الموارد التعليمية المساندة للمقررات الدراسية التي يمكن أن تعزز كفاءتهم اللغوية.

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

ذكر الدارسون عددًا من التجارب الإيجابية التي مروا بها منذ التحاقهم بتلك البرامج، ومنها: تكوين الصداقات والعلاقات الاجتماعية مع الناطقين الأصليين باللغة العربية، والمشاركة في الأنشطة الثقافية وبرامج الانغماس اللغوي والرحلات الميدانية التي تنظمها بعض البرامج، وفرص التواصل مع المجتمع العربي والإسلامي في محيطهم، كل ذلك في نظرهم يعدّ تجربة إيجابية مكنتهم من التعرف على الثقافة وعلى كثير من العادات والتقاليد العربية. ومن التجارب الإيجابية التي أشاروا إليها كذلك الدعم الأكاديمي والاجتماعي الذي تتيحه كثير من البرامج للدارسين، وهو أمرٌ إيجابي مهمٌ في نظرهم.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج

أفاد معظم الدارسين المشاركين أن تفاعلهم مع معلميهم إيجابي ورائع. وأشادوا بحرص المعلمين على أن يحقق الطلبة أهدافهم من دراسة اللغة العربية، وأشادوا كذلك بالمعاملة الودية التي يجدونها منهم، والجهود التي يبذلونها لجعل الدروس ممتعة ومفيدة في الوقت نفسه. وأشار بعضهم، وخصوصاً من الطلبة المبتدئين، إلى أنهم يواجهون صعوبات في التواصل مع معلميهم لضعف مهارة التحدث لديهم وصعوبة نطق بعض الأصوات العربية، وهو ما يعوق قدرتهم على التواصل معهم بشكل فعال. ومن الدارسين فئة قليلة أشاروا إلى أن تواصل المعلمين مع طلبتهم ينحصر داخل الفصل الدراسي فحسب، وهو أمر غير محبب لهم لأنه تواصل غير كافٍ في رأيهم.

د. مدى توافق المناهج المعتمدة في البرامج مع أهداف المتعلمين واحتياجاتهم

أبدى الدارسون رضاهم الكبير عن المناهج المقررة، إذ يعتقدون أنها جيدة، وتحقق كثيراً من أهدافهم واحتياجاتهم، وتشمل جميع مهارات اللغة، وتعرفهم من خلال النصوص بكثير من جوانب الثقافة العربية. ويرى بعضهم أن مهارة التحدث ربما تكون هي أضعف المهارات التي تركز عليها المناهج. لكنها بشكل عام تحقق كثيراً من الجوانب التواصلية في اللغة، سواء عبر أساليب المعلمين أنفسهم في التدريس أو من خلال بعض التدريبات المتاحة في المناهج نفسها. غير أن بعض الدارسين لاحظوا أن المناهج، رغم جودة كثير من محتوياتها، قد لا تكون كافية لمن يدرسون اللغة لأغراض معينة، كالأغراض السياسية مثلاً، وهو جانب لا يجدون أن المناهج تعتني به بدرجة كافية، وأعربوا عن أملهم في أن تتوسع المناهج لتحقيق مثل تلك الأهداف، لا سيما من جانب المصطلحات المستخدمة، وأن تنال اللغة الفصحى القدر الأكبر من الاهتمام أو التركيز.

هـ. أهداف الدارسين في التعرف على ثقافة البلدان العربية، ومدى إسهام البرامج في تحقيق ذلك

أعرب الدارسون عن رغبتهم في التعرف على ثقافة البلدان العربية بمختلف مظاهرها، كالعادات والتقاليد، والفنون والموسيقى، على وجه التحديد، وكذلك الدين والمعتقدات، والسياسة في علاقتها بالثقافة العربية. وأفادوا أن البرامج تحقق كثيراً من ذلك عبر الأنشطة والفعاليات الثقافية والاجتماعية، إلى جانب ما تتضمنه المقررات الدراسية نفسها. وأشار بعضهم إلى أن برامج الانغماس اللغوي تتيح لهم فرصة رائعة للتعرف على كثير من تلك الجوانب. كما أفادوا أن بعض البرامج تتيح لهم التواصل مع الناطقين الأصليين باللغة العربية.

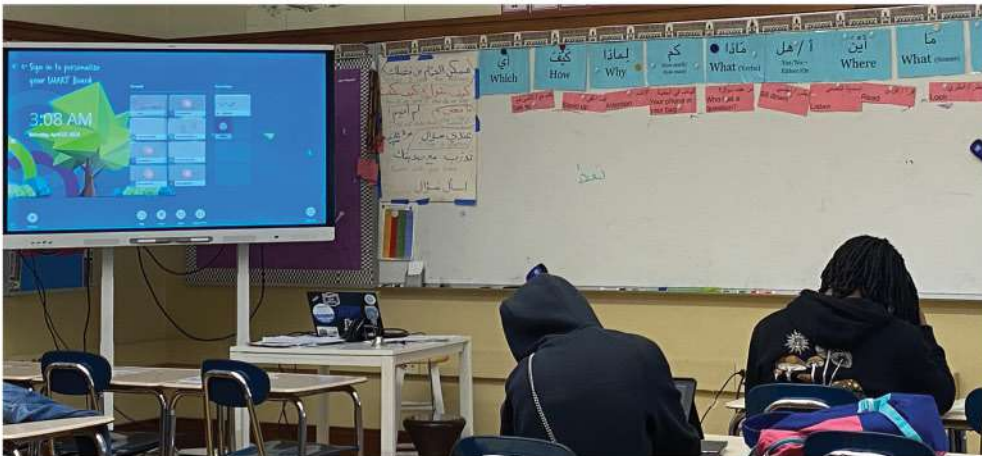


وهو الأمر الذي يبعث على كثير من الرضا في نفوسهم. لكن بعضهم لاحظوا أن المؤسسات، رغم الجهود التي تبذلها لتعريفهم بتلك الجوانب، فإنها بحاجة إلى بذل جهد وتركيز أكبر في ذلك الاتجاه.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في الولايات المتحدة الأمريكية

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولوجية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٢٠ مدرّسًا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة، وقد تساوى عدد المدرّسين منهم والمدرّسات بنسبة ٥٠٪ لكل منهما. وكان أكثرهم ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ و ٥٠ عامًا، بنسبة ٣٥٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣١ و ٤٠ عامًا، الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ سنة، بنسبة متساوية قدرها ٣٠٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي فأغلب المدرّسين، ونسبتهم ٦٠٪، يحملون شهادة الماجستير، تليهم فئة حاملي شهادة الدكتوراه، بنسبة ٣٠٪، ثم الذين يحملون شهادة البكالوريوس أو الدبلوم العالي، بنسبة ٥٪. ومن الملاحظ أن ٧٠٪ من المدرّسين يحملون الجنسية الأمريكية، وأن ١٥٪ منهم الجنسية المصرية. وتبيّن الدراسة أيضًا أن ٢٥٪ منهم من أصول مصرية، و ٢٠٪ منهم من أصول مغربية، و ١٠٪ منهم تعود أصولهم إلى كل من لبنان والأردن وسوريا. واللغة العربية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٩٥٪ من المدرّسين المشاركين، في حين أن ٥٪ منهم فقط لغتهم الأولى هي الإنجليزية. كما أن ٦٠٪ منهم لديهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية، في مقابل ٤٠٪ منهم لا يحملون شهادة علمية في هذا التخصص. وفي الجدول (١٠، ٢٥) تفصيل هذه الخصائص:



الجدول ١٠,٢٥: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	١٠	٥٠٪
	أنثى	١٠	٥٠٪
	الإجمالي	٢٠	١٠٠٪
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	٠	٠,٠٠٪
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	١	٥٪
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	٦	٣٠٪
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٧	٣٥٪
	أكثر من ٥٠ عامًا	٦	٣٠٪
	الإجمالي	٢٠	١٠٠٪
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالي	١	٥٪
	بكالوريوس	١	٥٪
	ماجستير	١٢	٦٠٪
	دكتوراه	٦	٣٠٪
	الإجمالي	٢٠	١٠٠٪
الجنسية	الولايات المتحدة	١٤	٧٠٪
	مصر	٣	١٥٪
	ليبيا	١	٥٪
	المغرب	١	٥٪
	فلسطين	١	٥٪
	الإجمالي	٢٠	١٠٠٪
البلاد الأصلية	مصر	٥	٢٥٪
	المغرب	٤	٢٠٪
	لبنان	٢	١٠٪
	الأردن	٢	١٠٪
	سوريا	٢	١٠٪
	موريتانيا	١	٥٪
	ليبيا	١	٥٪
	الولايات المتحدة	١	٥٪
	تونس	١	٥٪
	فلسطين	١	٥٪
	الإجمالي	٢٠	١٠٠٪
اللغة الأم	اللغة العربية	١٩	٩٥٪
	اللغة الإنجليزية	١	٥٪
	الإجمالي	٢٠	١٠٠٪
مؤهل علي في تخصص اللغة العربية	لا	٨	٤٠٪
	نعم	١٢	٦٠٪
	الإجمالي	٢٠	١٠٠٪



٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

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

الشكل ٥,٢٥: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحالية



تبين الدراسة أن نسبة متساوية من المدرسين المشاركين، وقدرها ٣٠٪، تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة بين سنة إلى ٣ سنوات، أو بين ١١ و ٢٠ عامًا، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ٤ و ١٠ سنوات، بنسبة ٢٥٪، ثم الذين يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة، بنسبة ١٥٪.

الشكل ٦,٢٥: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



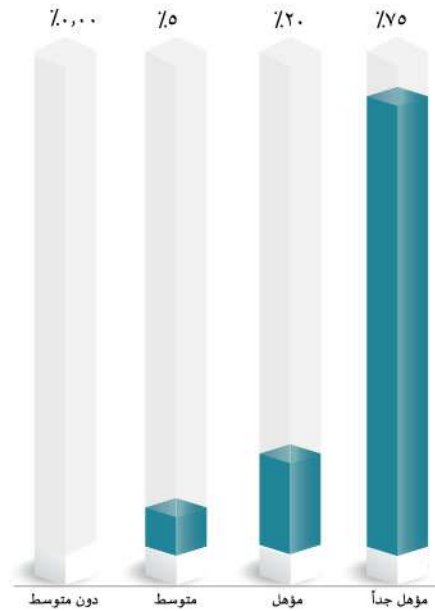
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة لديهم خبرة في المجال تزيد عن ١٠ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٢٥٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين سنة واحدة و ٥ سنوات، ونسبة أخرى قدرها ٥٪ لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين ٥ و ١٠ سنوات.

الجدول ١١,٢٥: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪ ٢٥
نعم	١٥	٪ ٧٥
الإجمالي	٢٠	٪ ١٠٠

وتبيّن نتائج الدراسة كذلك أن ٧٥٪ من المعلمين المستهدفين سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في مقابل ٢٥٪ منهم لم يسبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

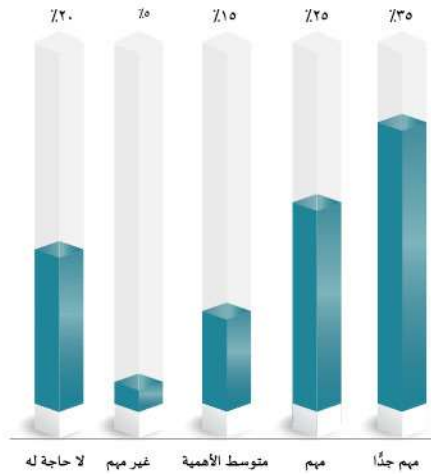
الشكل ٧,٢٥: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلمي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



مثملاً يظهر في الشكل (٧,٢٥)، فإن ٧٥٪ من المعلمين المشاركين في هذه الدراسة يرون أنهم «مؤهلون جداً» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٢٠٪ يرون أنهم «مؤهلون» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ٥٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» لهذه الوظيفة.



الشكل ٨، ٢٥: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبين نتائج الدراسة أن ٣٥٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة يرون أن ذلك أمر «مهم جدًا»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٥٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهم»، فيما رأى ٢٠٪ منهم أنهم لا يحتاجون لذلك، ونسبة منهم أخرى قدرها ١٥٪ يرون أنه أمر «متوسط الأهمية»، في حين رأت نسبة منهم ضئيلة قدرها ٥٪ أن ذلك أمر «غير مهم».

الجدول ١٢، ٢٥: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية

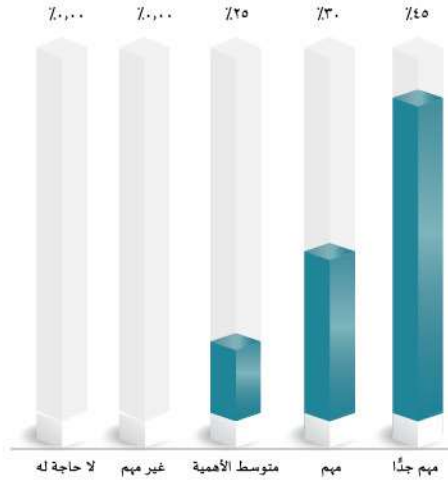
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢	١٠٪
نعم	١٨	٩٠٪
الإجمالي	٢٠	١٠٠٪

وتبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من أعضاء العينة، وقدرها ٩٠٪، سبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية/اللغة الثانية، في حين أن نسبة ضئيلة منهم قدرها ١٠٪ لم يسبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية/اللغة الثانية.

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 مفصل بالنتائج:

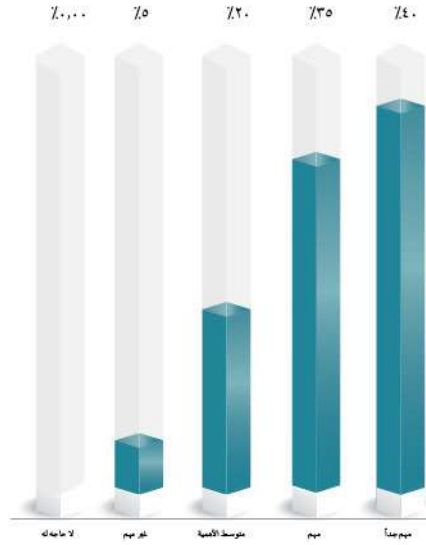
الشكل ٩،٢٥: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



مثلما يظهر في الشكل (٩،٢٥)، فإن ٤٥٪ من المدرسين المشاركين في هذه الدراسة يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها أمر "مهم جداً"، ورأى ٣٠٪ منهم أنها "مهمة"، و ٢٥٪ منهم أنها أمر «متوسط الأهمية».

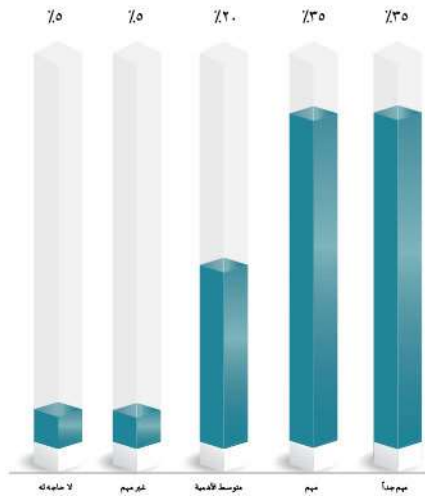


الشكل ١٠,٢٥: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



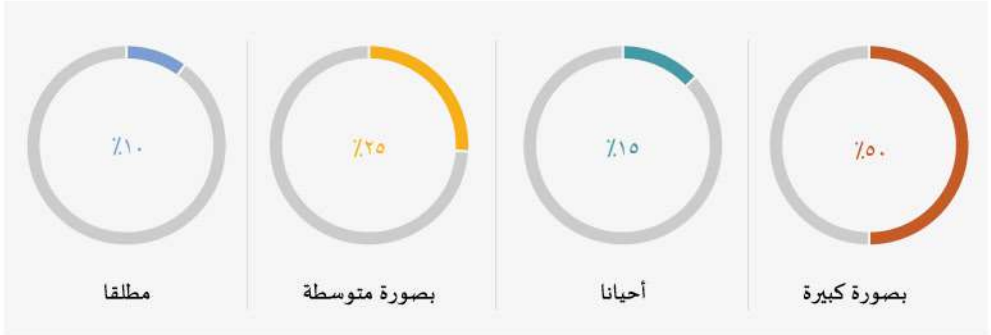
وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى ٤٠٪ من أعضاء العينة أنها أمر «مهم جداً»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٥٪ يرون أنها أمر «مهم»، ورأى ٢٠٪ منهم أنها أمر «متوسط الأهمية»، فيما رأى ٥٪ منهم أنها أمر «غير مهم».

الشكل ١١,٢٥: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن نسبة متساوية من المدرسين المستهدفين، وقدرها ٣٥٪، يرون أن ذلك «مهم جداً» أو «مهم»، تليهم نسبة قدرها ٢٠٪ يرون أنها أمر «متوسط الأهمية»، فيما ترى نسبة أخرى ضئيلة قدرها ٥٪ أنها أمر «غير مهم»، أو «لا حاجة له».

الشكل ١٢،٢٥: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٢،٢٥) أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين يفعلون ذلك بدرجة «كبيرة»، تليهم نسبة قدرها ٢٥٪ يستعينون بها «بدرجة متوسطة»، فنسبة أخرى قدرها ١٥٪ يستعينون بها «أحياناً»، ونسبة منهم قدرها ١٠٪ لا يستعينون بها «مطلقاً».

الجدول ١٣،٢٥: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٢٠٪
نعم	١٦	٨٠٪
الإجمالي	٢٠	١٠٠٪

توضح البيانات في الجدول (١٣،٢٥) أن نسبة كبيرة قدرها ٨٠٪ من المدرسين المشاركين يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليها نسبة منهم قدرها ٢٠٪ لا يستفيدون من تلك المصادر.



الجدول ١٤،٢٥: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١	٥٪
نعم	١٩	٩٥٪
الإجمالي	٢٠	١٠٠٪

وتوضح البيانات أيضًا أن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٩٥٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ٥٪، لا يفعلون ذلك

الجدول ١٥،٢٥: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١	٥٪
نعم	١٩	٩٥٪
الإجمالي	٢٠	١٠٠٪

وتوضح البيانات أيضًا أن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٩٥٪، يوظفون إستراتيجية لعب الأدوار في دروسهم، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ٥٪، لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٦،٢٥: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٧	٣٥٪
نعم	١٣	٦٥٪
الإجمالي	٢٠	١٠٠٪

كما توضح البيانات أن ٦٥٪ من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، يوظفون الترجمة إلى لغة الدارسين أو لغة وسيطة في دروسهم، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ٣٥٪، لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٧،٢٥: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
١٠٪	٢	لا
٩٠٪	١٨	نعم
١٠٠٪	٢٠	الإجمالي

وتوضح البيانات في الجدول (١٧،٢٥) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المعلمون في دروسهم مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٩٠٪، فيما هي ليست كذلك بالنسبة إلى ١٠٪ منهم.

الجدول ١٨،٢٥: مدى دمج السياقات الثقافية في أنشطة التعلم

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
٥٪	١	لا
٩٥٪	١٩	نعم
١٠٠٪	٢٠	الإجمالي

وتوضح البيانات في الجدول (١٨،٢٥) أن ٩٥٪ من المدرسين المشاركين يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة التعلم، في حين لا يفعل ذلك ٥٪ منهم.



الجدول ١٩,٢٥: مدى دمج إستراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١	٥٪
نعم	١٩	٩٥٪
الإجمالي	٢٠	١٠٠٪

كما توضح البيانات في الجدول (١٩,٢٥) أن ٩٥٪ من المدرسين المشاركين يطبقون في دروسهم إستراتيجية التعلم التعاوني، في حين لا يفعل ذلك ٥٪ منهم.

الشكل ١٣,٢٥: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٣,٢٥) أن نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين، قدرها ٨٠٪، يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة الدراسية، تليهم نسبة قدرها ٢٠٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ 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 والمهام الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (٢٠,٢٥) مجموعة الأسئلة التي طُرحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ٢٠,٢٥: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق بشدة	لا أوافق	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	التواصل مع الطلاب فعال وسهل.	١١	٩	٠	٠	٠	٢٠	٤,٥٥	٠,٢٥	٠,٥	٪٩١	١٣,٩٣	أوافق بشدة
		٪٥٥	٪٤٥	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٢	التواصل والتعاون مع الزملاء فعال وسهل.	٦	٩	٣	٢	٠	٢٠	٣,٩٥	٠,٨٥	٠,٩٢	٪٧٩	٤,٦١	أوافق
		٪٣٠	٪٤٥	٪١٥	٪١٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٣	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	٥	٨	٦	١	٠	٢٠	٣,٨٥	٠,٧٣	٠,٨٥	٪٧٧	٤,٤٥	أوافق
		٪٢٥	٪٤٠	٪٣٠	٪٥	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٤	ثُلثي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجتي التدريسية.	٣	١٢	١	٤	٠	٢٠	٣,٧	٠,٩١	٠,٩٥	٪٧٤	٣,٢٨	أوافق
		٪١٥	٪٦٠	٪٥	٪٢٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٥	يوفر البرنامج للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة.	٢	١٢	٣	٢	١	٢٠	٣,٦	٠,٩٤	٠,٩٧	٪٧٢	٢,٧٧	أوافق
		٪١٠	٪٦٠	٪١٥	٪١٠	٪٥	٪١٠٠						
٦	ثُلثي الموارد والمواد التعليمية احتياجتي التدريسية.	٠	١٢	٣	٥	٠	٢٠	٣,٣٥	٠,٧٣	٠,٨٥	٪٦٧	١,٨٣	محايد
		٪٠,٠٠	٪٦٠	٪١٥	٪٢٥	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٧	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلاب ضغطاً إضافياً عليهم.	٢	٨	٦	٣	١	٢٠	٣,٣٥	١,٠٣	١,٠١	٪٦٧	١,٥٤	محايد
		٪١٠	٪٤٠	٪٣٠	٪١٥	٪٥	٪١٠٠						
٨	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	١	٦	١١	٢	٠	٢٠	٣,٣	٠,٥١	٠,٧١	٪٦٦	١,٨٨	محايد
		٪٥	٪٣٠	٪٥٥	٪١٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٩	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقية.	١	٧	٦	٦	٠	٢٠	٣,١٥	٠,٨٣	٠,٩١	٪٦٣	٠,٧٤	محايد
		٪٥	٪٣٥	٪٣٠	٪٣٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرض.	٠	٢	٤	١٠	٤	٢٠	٢,٢	٠,٧٦	٠,٨٧	٪٤٤	٤,١٠	لا أوافق
		٪٠,٠٠	٪١٠	٪٢٠	٪٥٠	٪٢٠	٪١٠٠						



ففيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلبتهم «فعالاً وسهلاً»، تبين نتائج الدراسة أن ٥٥٪ من المدرسين المشاركين «موافقون بشدة» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٤٥٪ منهم «موافقون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٥٥، بانحراف معياري قدره ٠,٥، وبنسبة إجماع قدرها ٩١,٠٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة بشدة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالاً وسهلاً، تبين نتائج الدراسة أن ٤٥٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و ٣٠٪ منهم «موافقون بشدة»، و ١٥٪ منهم «محايدون». وهناك نسبة منهم قدرها ١٠٪ «لا يوافقون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبين نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ «محايدون»، فنسبة ثالثة قدرها ٢٥٪ «موافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٥، بانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وبنسبة إجماع قدرها ٧٧٪؛ مما يؤكد أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، فقد أجاب ٦٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ٢٠٪ منهم بـ «لا أوافق»، فيما أجاب ١٥٪ منهم بـ «أوافق بشدة»، و ٥٪ منهم بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧، بانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وبنسبة إجماع قدرها ٧٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم فيما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة، أجاب ٦٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ١٥٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة ثالثة متساوية قدرها ١٠٪ للإجابتين «لا أوافق» و «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦، بانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وبنسبة إجماع قدرها ٧٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٦٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٥٪ أجابوا بـ «لا أوافق»، فنسبة قدرها ١٥٪ أجابوا بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٥،



بانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وبنسبة إجماع قدرها ٦٧٪: مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنةً بعدد الطلبة يخلق ضغوطاً إضافية على المدرسين، فقد أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الموافقة» بنسبة ٤٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠٪، فالإجابة «لا أوافق» بنسبة ١٥٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٥، بانحراف معياري قدره ١,٠١، وبنسبة إجماع قدرها ٦٧٪: مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبين نتائج الدراسة أن ٥٥٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «محايد»، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ منهم أجابوا بـ «أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣، بانحراف معياري قدره ٠,٧١، وبنسبة إجماع قدرها ٦٦٪: مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٣٥٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليها نسبة متساوية قدرها ٣٠٪ أجابوا بـ «محايد» و«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,١٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩١، وبنسبة إجماع قدرها ٦٣٪: مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم فيما إذا كان المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضياً، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٥٠٪ بـ «لا أوافق»، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٢٠٪ لكل من الإجابتين «لا أوافق بشدة» و«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٢، بانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وبنسبة إجماع قدرها ٤٤٪: مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

لأغراض هذه الدراسة، أجرينا سلسلة من المقابلات الشخصية 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:



أفاد معظم المعلمين أن أكثر الطرق المستخدمة لديهم في التدريس هي الطريقة التواصلية، وذكروا أنهم يعتمدون فيها على كثير من الأساليب والمهام التي تحاكي اللغة في صورتها الطبيعية. وأشار بعضهم إلى أنهم يستخدمون طريقة تُعرفُ بتدريس الكفاءة اللغوية عبر القراءة ورواية القصص (Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling). وذكر بعض المدرسين العاملين في المراكز الإسلامية خصوصًا أنهم يستخدمون الطريقة التقليدية (السمعية الشفوية). ومنهم كذلك من يستخدمون طريقة التدريس بالترجمة، لا سيما مع الطلبة المبتدئين وفي دروس القواعد خاصة. وذكروا أن ذلك أمر ضروري، لا سيما أن اللغة العربية تُدرّس بوصفها لغة أجنبية. وأما عن توظيف التقنية في التدريس، فيظهر من الإجابات أنها مفعلة بشكل كامل، سواء من خلال الوسائل التقنية التي توفرها المؤسسات في الفصول الدراسية (وقد أفاد بعضهم أن الشرح يعتمد عليها بدرجة كبيرة جدًا)، أو عبر المنصات الخارجية، سواء منها التي يستخدمها المعلمون للتواصل مع الدارسين وعرض الواجبات والتكاليف (كمنصات أنظمة إدارة التعلم)، أو عبر المنصات المخصصة لتعليمي العربية، وهي كثيرة حسب تعبيرهم.

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

أفاد بعض المعلمين أنهم يستخدمون اللغة الإنجليزية بوصفها لغة وسيطة، لكن في سياقات محددة، ومع الطلبة المبتدئين فقط. وأفاد آخرون أنهم يستخدمونها لشرح قواعد النحو والصرف وبعض المفردات الصعبة، وذكروا أن ذلك ضروري باعتبار أن اللغة العربية تُدرّس بوصفها لغة أجنبية. وأشار بعضهم إلى أن استخدامهم للغة الإنجليزية يقتصر على شرح التعليمات المتعلقة بالمقرر والواجبات والامتحانات. ولاحظ فريق منهم أنهم يلجؤون إلى اللغة الإنجليزية بوصفها لغة وسيطة حين تستعصي بعض المسائل على الطلبة، أو حين يضيق الوقت أمامهم في أثناء شرح الدرس.

ج. حول التحديات التي تواجه المعلمين في تدريس العربية أو البرامج التي يدرّسون فيها:

ذكر المعلمون عددًا من التحديات التي تواجههم في تعليم اللغة العربية، ومنها: عدم كفاية التمويل المؤسسي، خصوصًا للأنشطة الثقافية والفعاليات الخارجية، وكذلك قلة عدد الطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية مقارنةً بالبرامج الأخرى. وذكر بعضهم أن النصوص الأصيلة التي تناسب الدارسين باللغة العربية شحيحة. وأشاروا أيضًا إلى الازدواجية اللغوية بين الفصحى واللهجات وكيف تمثل تحديًا كبيرًا لهم عند التدريس، خصوصًا مع الدارسين



الذين يظنون، بسبب التركيز على الفصحى، أنها لغة لا يستخدمها الناطقون الأصليون. ومن التحديات التي تواجههم كذلك التنوع الثقافي للدارسين داخل الفصل الدراسي؛ فغالبًا ما يكون جزء منهم من الذين جاؤوا لدراسة الفصحى، وجزء آخر يتعلمون العربية بوصفها لغة أجنبية أو ثانية، وهذا يشكل عقبة لهم في اختيار أساليب التدريس المناسبة.

د. مقترحاتهم لتحسين برامج تعليم العربية وتعزيز التواصل وتبادل الخبرات مع غيرهم من معلمي العربية:

قدّم المعلمون عددا من المقترحات في هذا الشأن، ومنها تفعيل علاقات التواصل وتبادل الخبرات بين المؤسسات، وتفعيل البحث العلمي في مجال اكتساب اللغة العربية، والاستفادة من المؤتمرات المتخصصة الكثيرة التي تقام في الولايات المتحدة الأمريكية. ومن مقترحاتهم أيضًا تنشيط التعاون مع الجامعات والمؤسسات المتخصصة في العالم العربي؛ مما سيكون فعالاً ومفيداً للجانبين. واقترحوا كذلك تفعيل برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي والتبادل العلمي بين المعلمين والمهتمين.

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

أعرب معظم المعلمين عن رضاهم عن المحتوى التعليمي الذي تقدمه برامج تعليم اللغة العربية، فهو في نظرهم مناسب إلى حد كبير. لكنهم لاحظوا أن الاستمرار مدة طويلة على منهج أو مقرر واحد ليس ظاهرة علمية صحية؛ فطبيعة المناهج أن تتطور وتحسن وفقًا للمتغيرات التي تشهدها اللغة نفسها، والثقافة كذلك. ولذا فإن المناهج الحالية في اعتقادهم بحاجة ماسة إلى إضافة نصوص كثيرة أصيلة - وهذا أبرز ما ينقصها حاليًا، وكذلك إجراء مراجعة دائمة للجوانب الثقافية التي تغطيها المناهج.

خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة الأمريكية

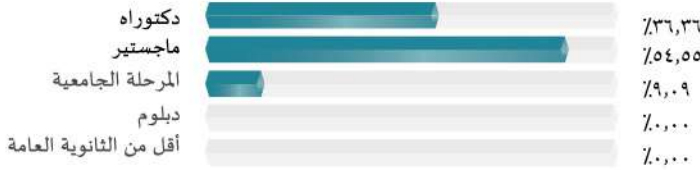
١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديموغوية

لأغراض هذه الدراسة، التقينا بمديري ١١ مؤسسة من مؤسسات تعليم العربية لغة



ثانية في الولايات المتحدة، وبدأنا بتحديد خصائصهم الديموغرافية والديموغوية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال. وفي الفقرات التالية بيان بالنتائج التي تم رصدها:

الشكل ١٤،٢٥: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



وفيما يخص المؤهل الدراسي، تُظهر الدراسة أن أكثر المديرين المستهدفين، ونسبتهم ٥٤,٥٥٪، يحملون شهادة الماجستير، تليهم نسبة قدرها ٣٦,٣٦٪ من حملة شهادة الدكتوراه، فنسبة قدرها ٩,٠٩٪ ممن يحملون شهادة البكالوريوس/ الليسانس.

الجدول ٢١،٢٥: تخصصات مديري المؤسسات

النسبة المئوية	عدد المديرين	التخصص
٤٥,٤٥٪	٥	اللسانيات
٩,٠٩٪	١	تاريخ وإثنولوجيا الشرق الأوسط
٩,٠٩٪	١	الإدارة العامة
٩,٠٩٪	١	التربية الخاصة واللغة العربية
٩,٠٩٪	١	الأدب العربي المعاصر
٩,٠٩٪	١	الإدارة التعليمية
٩,٠٩٪	١	الهندسة الكيميائية
١٠٠٪	١١	الإجمالي

وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٤٥,٤٥٪ منهم متخصصون في اللسانيات، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٩,٠٩٪ تخصصهم في تاريخ وإثنولوجيا الشرق الأوسط، أو الإدارة العامة، أو التربية الخاصة واللغة العربية، أو الأدب العربي المعاصر، أو الإدارة التعليمية، أو الهندسة الكيميائية.

الجدول ٢٢،٢٥: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الإنجليزية	١١	٪ ١٠٠
اللغة العربية	٨	٪ ٧٢،٧٣
اللغة الفرنسية	٥	٪ ٤٥،٤٥
اللغة الإسبانية	١	٪ ٩،٠٩

وأما عن اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٪١٠٠ منهم يتقنون اللغة الإنجليزية، و ٪٧٢،٧٣ منهم يتقنون اللغة العربية، في حين يتقن ٪٤٥،٤٥ منهم اللغة الفرنسية، و ٪٩،٠٩ منهم اللغة الإسبانية.

الشكل ١٥،٢٥: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين



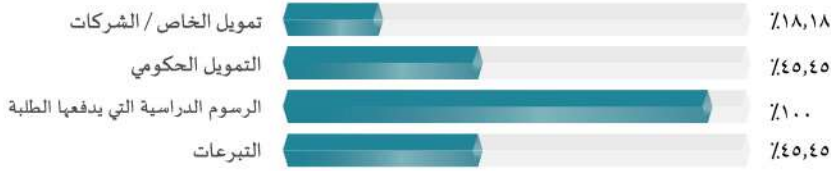
وأما عن عدد سنوات الخبرة في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٪٧٢،٧٣، لديهم خبرة في المجال تزيد على سبع سنوات، تليها نسبة منهم قدرها ٪١٨،١٨ تتراوح خبرتهم في المجال بين ٤ إلى ٧ سنوات، فنسبة قدرها ٪٩،٠٩ تقل سنوات خبرتهم في المجال عن ٤ سنوات.

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 مفصل بالنتائج:



الشكل ١٦,٢٥: مصادر الدخل في برامج تعليم اللغة العربية



وفيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة، تظهر الدراسة أن ٪١٠٠ من المؤسسات المستهدفة تعتمد أساساً على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وعلى التبرعات أو التمويل الحكومي بالنسبة إلى ٪٤٥,٤٥ من المؤسسات، فيما تعتمد ٪١٨,١٨ منها على التمويل الخاص.

الجدول ٢٣,٢٥: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

النسبة المئوية	عدد المؤسسات	الميزانية السنوية
٪ ٢٧,٢٧	٣	أكثر من ٥٠٠,٠٠٠ دولار
٪ ٠,٠٠	٠	٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار
٪ ١٨,١٨	٢	١٠٠,٠٠٠ دولار - ٢٠٠,٠٠٠ دولار
٪ ٠,٠٠	٠	٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار
٪ ٥٤,٥٥	٦	أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار
٪ ١٠٠	١١	الإجمالي

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية تُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٪٥٤,٥٥ من المؤسسات المستهدفة، وتزيد تلك الميزانية على ٥٠ ألف دولار بالنسبة إلى ٪٢٧,٢٧ منها، فيما تتراوح ما بين ١٠ ألف و ٢٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٪١٨,١٨ منها.

الجدول ٢٤،٢٥: البرامج المجانية والمدفوعة

النسبة المئوية	عدد البرامج	الإجابة
٩,٠٩٪	١	مجاني
٩٠,٩١٪	١٠	مدفوع
١٠٠٪	١١	الإجمالي

وتوضح نتائج الدراسة أن ٩,٠٩٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، في حين أن الدراسة مجانية بالنسبة إلى ٩,٠٩٪ من تلك المؤسسات.

الجدول ٢٥،٢٥: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

النسبة المئوية	عدد البرامج	الإجابة
١٨,١٨٪	٢	متاح
٨١,٨٢٪	٩	غير متاح
١٠٠٪	١١	الإجمالي

وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج الدراسة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة، تبين الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ١٨,١٨٪ من المؤسسات، وغير متاحة في ٨١,٨٢٪ منها.

الشكل ١٧،٢٥: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادة بالدفع الإلكتروني لدى ٩٠,٩١٪ من المؤسسات، أو بالتحويل المصرفي بالنسبة إلى ٣٦,٣٦٪ منها، أو بصفة شخصية لدى ٢٧,٢٧٪ من المؤسسات.



الشكل ١٨،٢٥: المنح الدراسية والمساعدات المالية لدى البرامج



وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٥٤,٥٥٪ من مؤسسات تعليم العربية في الولايات المتحدة لا تتلقى برامج دعم مالي للبرنامج، في مقابل ٢٧,٢٧٪ منها لديها منح دراسية أو برامج مساعدات مالية للبرنامج.

الجدول ٢٦،٢٥: الشراكات مع المنظمات الخارجية

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

وتوضح نتائج الدراسة أن ٩,٠٩٪ فقط من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية، في مقابل ٩٠,٩١٪ ليس لديها أي شراكات على الإطلاق مع منظمات خارجية لدعم طلبة البرنامج.

الشكل ١٩،٢٥: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن ٤٥,٤٥٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم يحظى بمشاركة «قليلة جدًا» من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٣٦,٣٦٪ منهم أن برنامجهم يتلقى «بعض المشاركة» من أصحاب العمل في القطاع العام، في حين يرى ١٨,١٨٪ منهم أن تلك المشاركة «متوسطة».

وفي جانب متصل، اتجهت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة توفر لطلبتها برامج للانغماس اللغوي. وفيما يلي بيان بالنتائج:

الجدول ٢٧,٢٥: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللغوي

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٢	١٨,١٨٪
لا	٩	٨١,٨٢٪
الإجمالي	١١	١٠٠٪

حيث تبين نتائج الدراسة أن ٨١,٨٢٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة لا تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل ١٨,١٨٪ منها توفر لطلبتها تلك البرامج. وتبين الدراسة أيضًا أن جميع برامج الانغماس اللغوي المتاحة بمقابل مدفوع يتحمله الطالب، وأنها توفر سكنًا خاصًا للطلبة خلال فترة البرنامج.

الجدول ٢٨,٢٥: الدول التي تتعاون معها البرامج في برامج الانغماس اللغوي

الدولة	النسبة المئوية
المغرب	٥٠٪
الأردن	٥٠٪

مثلما يظهر من الجدول (٢٨,٢٥)، فإن البلدان التي تستقبل طلبة برامج الانغماس اللغوي هي المغرب، والأردن.



الجدول ٢٩،٢٥: مدة برامج الانغماس اللغوي لدى البرامج

النسبة المئوية	عدد البرامج	مدة البرنامج
٥٠٪	١	أقل من ٣ أشهر
٠,٠٠٪	٠	٣-٦ أشهر
٠,٠٠٪	٠	٦-١٢ شهرًا
٥٠٪	١	فترة الإجازة الصيفية

تبين نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من برامج الانغماس اللغوي المتاحة تقل مدتها عن ٣ أشهر، في حين تكون خلال فترة الإجازة الصيفية في ٥٠٪ منها. واتجهت الدراسة كذلك إلى معرفة وجهة نظر مديري المؤسسات حول ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة

الشكل ٢٠،٢٥: معدل التسرب الدراسي في البرامج



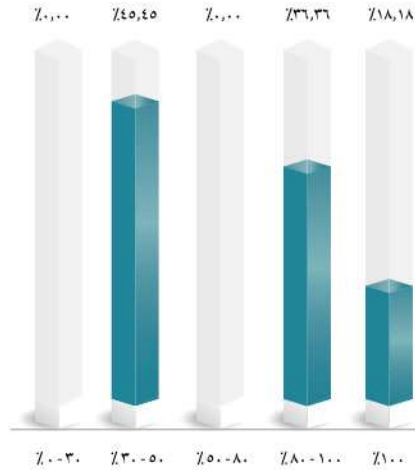
حيث توضح نتائج الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٢٧,٢٧٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية أقل من ٥٪ من الطلبة، أو تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، في حين يرى ١٨,١٨٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪ من الطلبة، وكان ٢٧,٢٧٪ منهم غير متأكدين.

الشكل ٢٥: أسباب التسرب الدراسي في البرامج



وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٦٣,٦٤٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود لأسباب شخصية، ويرى ٤٥,٤٥٪ منهم أنها نتيجة لصعوبات تعليمية، في حين يرى ٣٦,٣٦٪ منهم أنها تعود لأسباب مالية، ويرى ١٨,١٨٪ منهم أنها نتيجة لعدم الاهتمام.

الشكل ٢٦: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدر ٤٥,٤٥٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٣٠٪ و ٥٠٪ من الطلبة، تليها نسبة منهم قدرها ٣٦,٣٦٪ يقدرونها بما بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة، فيما يقدر ١٨,١٨٪ منهم أنها فرص التوظيف متاحة لـ ١٠٠٪ من الطلبة.



الشكل ٢٣،٢٥: الفرص المهنية المتاحة لخريجي البرامج



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها الوظائف التعليمية في رأي ٦٣,٦٤٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها الوظائف الدبلوماسية في رأي ٥٤,٥٥٪ منهم، ثم وظائف القطاع الخاص والعمل في المنظمات الدولية، في رأي ٤٥,٤٥٪ منهم، فوظائف الترجمة والأعمال الحرة في رأي ٢٧,٢٧٪ منهم، ثم العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية في رأي ٩,٠٩٪ منهم.

٣. تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة الأمريكية:

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

الجدول ٣٠،١٨: تصورات المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المؤسست	التباين	الانحراف	النسبة	ت-test	اتجاه العينة
١	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٥	٥	١	٠	٠	١١	٤,٣٦	٠,٤١	٠,٦٤	٨٧,٢٧٪	٧,٠٢	أوافق بشدة
		٤٥,٤٥٪	٤٥,٤٥٪	٩,٠٩٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	لدى الطلاب دافع لتعلم اللغة العربية.	٣	٦	٢	٠	٠	١١	٤,٠٩	٠,٤٥	٠,٦٧	٨١,٨٢٪	٥,٤١	أوافق
		٢٧,٢٧٪	٥٤,٥٥٪	١٨,١٨٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٤	٤	٢	١	٠	١١	٤	٠,٩١	٠,٩٥	٨٠٪	٣,٤٧	أوافق
		٣٦,٣٦٪	٣٦,٣٦٪	١٨,١٨٪	٩,٠٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						



٤	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	٨	٢	١	٠	١١	٣,٦٤	٠,٤١	٠,٦٤	٪٧٢,٧٣	٣,٢٨	أوافق
٥	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٤	٣	٢	٠	٢	١١	٣,٦٤	٢,٠٥	١,٤٣	٪٧٢,٧٣	١,٤٧	أوافق
٦	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	٤	٤	٠	١	٢	١١	٣,٦٤	٢,٢٣	١,٤٩	٪٧٢,٧٣	١,٤١	أوافق
٧	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٢	٥	١	٣	٠	١١	٣,٥٥	١,١٦	١,٠٨	٪٧٠,٩١	١,٦٨	أوافق
٨	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٠	٥	٥	١	٠	١١	٣,٣٦	٠,٤١	٠,٦٤	٪٦٧,٢٧	١,٨٧	محايد
٩	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٢	٥	١	١	٢	١١	٣,٣٦	١,٨٧	١,٣٧	٪٦٧,٢٧	٠,٨٨	محايد
١٠	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٣,٠٩	١,٩	١,٣٨	٪٦١,٨٢	٠,٢٢	محايد
١١	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	١	٣	٠	٥	٢	١١	٢,٦٤	١,٦٩	١,٣	٪٥٢,٧٣	٠,٩٣	محايد
١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	٠	٠	٢	٤	٥	١١	١,٧٣	٠,٥٦	٠,٧٥	٪٣٤,٥٥	٥,٦٢	لا أوافق



تبين نتائج الدراسة أن نسبة متساوية من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة، وقدرها ٤٥,٤٥٪، «يوافقون» و «يوافقون بشدة» على أن لدى مؤسساتهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج، تليها نسبة منهم قدرها ٩,٠٩٪ «محايدون» في هذا الشأن. وسجل المتوسط المرجح نسبة تساوي ٤,٣٦، بانحراف معياري قدره ٠,٦٤، وبنسبة الإجماع قدرها ٨٧,٢٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة بشدة».

ويظهر من نتائج الدراسة أن ٥٤,٥٥٪ من المديرين المشاركين «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعاً لتعلم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٢٧,٢٧٪ «يوافقون بشدة» على ذلك، فنسبة منهم قدرها ١٨,١٨٪ «محايدون». وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٠٩، بانحراف معياري قدره ٠,٦٧، وكانت نسبة الاتفاق ٨١,٨٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه العينة هو «الموافقة».

وبخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابتان «أوافق» و «أوافق بشدة» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٣٦,٣٦٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ١٨,١٨٪، فالإجابة «غير موافق» بنسبة قدرها ٩,٠٩٪. وقد سجل المتوسط المرجح للسؤال ٤,٠٠، بانحراف معياري قدره ٠,٩٥، ونسبة إجماع قدرها ٨٠٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٧٢,٧٣٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ١٨,١٨٪، ثم الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٩,٠٩٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٣,٦٤، بانحراف معياري قدره ٠,٦٤، وبنسبة إجماع قدرها ٧٢,٧٣٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٣٦,٣٦٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون بشدة» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم قدرها ٢٧,٢٧٪ «يوافقون» على ذلك، فنسبة منهم متساوية قدرها ١٨,١٨٪ «محايدون» أو «لا يوافقون بشدة» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٦٤، بانحراف معياري قدره ١,٤٣، وكانت نسبة الإجماع ٧٢,٧٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الموافقة».

وعن مدى ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، سجلت الإجابتان «أوافق»



و«أوافق بشدة» أعلى نسبة بين إجابات المديرين المشاركين، وقدرها ٣٦,٣٦٪ لكل منهما، تليهما الإجابة «لا أوافق بشدة»، بنسبة ١٨,١٨٪، فالإجابة «لا أوافق»، بنسبة ٩,٠٩٪. وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٤، بانحراف معياري قدره ١,٤٩، وبنسبة إجماع قدرها ٧٢,٧٣٪: مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الموافقة».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٧,٢٧٪، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ١٨,١٨٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥٥، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، ونسبة إجماع قدرها ٧٠,٩١٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وأما بخصوص تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية وما إذا كانت مناسبة، فقد سجلت الإجابتان «محايد» و «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٥,٤٥٪ لكل منهما، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٩,٠٩٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٦، بانحراف معياري قدره ٠,٦٤، ونسبة إجماع قدرها ٦٧,٢٧٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٤٥,٤٥٪ من مديري المؤسسات المشاركين ب«أوافق»، وأجابت نسبة منهم متساوية قدرها ١٨,١٨٪ ب«أوافق بشدة» و«لا أوافق بشدة»، وأجاب ٩,٠٩٪ منهم ب«لا أوافق» و«محايد». وسجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٣٦، بانحراف معياري قدره ١,٣٧، ونسبة إجماع قدرها ٦٧,٢٧٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياة».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٢٧,٢٧٪، تليها الإجابات «لا أوافق» و «لا أوافق بشدة» و«محايد» و«أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٨,١٨٪ لكل منها. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٩، بانحراف معياري قدره ١,٣٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦١,٨٢٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياة».

وأما عن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابة «أوافق»، بنسبة ٢٧,٢٧٪، ثم الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ١٨,١٨٪. وقد سجل المتوسط المرجح ٢,٦٤، بانحراف معياري قدره



١,٣، ونسبة إجماع قدرها ٥٢,٧٣٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة، سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة قدرها ٣٦,٣٦٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ١,٧٣، بانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وبنسبة إجماع قدرها ٣٤,٥٥٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «لا أوافق بشدة».

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

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

أ. حول تأثير الموارد المتاحة على إدارة برامج تعليم العربية في الولايات المتحدة الأمريكية:

ذكر المديرون المشاركون أن الموارد المالية التي تتيحها المؤسسات لبرامج اللغة العربية ليست ثابتة سنوياً، وهذا يؤثر في إدارة البرامج. ومن تلك الموارد المالية المنح الدراسية التي تتيحها الجامعات للدارسين، وهي قليلة، وذلك يؤثر في سمعة البرامج ونسبة إقبال الدارسين عليها، كما يؤثر في الفرص المتاحة لتطوير كفاءة المعلمين وتمكينهم من المشاركة في المؤتمرات العلمية ودعمهم، وهذه من الجوانب التي تعاني منها كثير من البرامج. ولذلك أيضاً تأثير في أوجه التعاون مع المؤسسات المعنية في العالم العربي بشأن برامج الانغماس اللغوي. وذكرت مؤسسات المراكز الإسلامية أنها تواجه هي أيضاً تحديات كبيرة بسبب نقص الموارد المالية والبشرية، وخصوصاً أنها تعوّل في تمويلها غالباً على رسوم التسجيل والتبرعات، والمعلمين المتطوعين.

ب. مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في الولايات المتحدة الأمريكية:

قدم المديرون عدداً من المقترحات في هذا الشأن، ومنها: زيادة المنح الدراسية المخصصة للدارسين، سواء من المؤسسات الداخلية أو الخارجية، والتوسع في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي بالتنسيق مع المؤسسات المعنية في العالم العربي، وكذلك إبرام اتفاقيات تعاون في مجالات التعليم والثقافة والمؤتمرات العلمية. واقترحوا كذلك ضرورة العمل على تحديث المناهج، لا سيما ما يتعلق منها بالازدواجية اللغوية بين العربية الفصحى واللهجات،

وتحديد الأهداف من وراء تعليمها بوضوح وفق الأساليب العلمية، بالإضافة إلى ضرورة الإفادة من التطور التقني الهائل في مجال تعليم العربية لغة ثانية.

ج. تطلعاتهم المستقبلية بشأن برامج تعليم العربية في الولايات المتحدة الأمريكية:

أعرب المديرون المشاركون في هذا الصدد عن أملهم في تحسين مستوى التسويق لبرامج تعليم العربية، وذكروا أن ذلك مرهون بدعمها عبر تنظيم المؤتمرات المتخصصة، وتطوير المناهج ودعمها، والإفادة من ثورة الذكاء الاصطناعي لتطوير أساليب تدريس اللغة العربية، وتصميم البرامج المتخصصة القائمة على الذكاء الاصطناعي لدعم اللغة العربية. كما أعربوا عن تطلّعهم إلى إبرام شراكات متعددة وموسعة مع المؤسسات المعنية في العالم العربي.

د. مقترحاتهم للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في الولايات المتحدة الأمريكية:

قدم المديرون المشاركون عددًا من المقترحات في هذا الشأن، ومنها: إبرام اتفاقيات مع الجامعات العربية، لا سيما في دول الخليج، لتوسيع برامج الانغماس اللغوي، والتبادل الطلابي، وتمويل بعض البرامج، وإتاحة المنح الدراسية للدارسين في الداخل، وإقامة المؤتمرات المتخصصة، وورشات العمل لتطوير كفاءة المعلمين المبتدئين، وكذلك تقديم المنح الدراسية لتمكين دارسي اللغة العربية من فرص الابتعاث إلى الجامعات العربية. وأعربوا عن أملهم في أن تسهم الجامعات العربية في وضع مناهج حديثة تتناسب مع الثقافة العربية والإسلامية.

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

أشار المديرون إلى عدد من برامج اللغات الأخرى التي تُدرس في المؤسسات إلى جانب برنامج اللغة العربية، ومن أبرزها: اللغة الصينية، والإسبانية، والفارسية، والعبرية، والفرنسية، والألمانية، واليابانية، والإيطالية. ويعتقد معظمهم أن برنامج اللغتين الفارسية والعبرية ربما هما الأقرب لبرامج اللغة العربية من حيث اهتمامات الدارسين وأعدادهم. لكنهم لاحظوا أن تلك البرامج قد تتفوق في بعض الأحيان على برامج اللغة العربية من حيث الدعم الخارجي الذي تتلقاه.



سادساً - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمختلف المؤسسات التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في الولايات المتحدة، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. فقد لوحظ أن هناك تفاوتاً بين المؤسسات التعليمية المستهدفة من حيث استخدام اللغة العربية. ففي بعض المؤسسات تُستخدم العربية بشكل أساسي في التواصل بين المعلمين والطلبة، خاصة في المستويات المتقدمة. وفي مؤسسات أخرى، تكون الإنجليزية هي لغة التواصل الرئيسية، مع حضور للغة العربية في الفصول الدراسية خلال ساعات العمل. والأمر يختلف بالنسبة إلى التواصل بين المعلمين وأعضاء الطاقم الإداري؛ حيث تُستخدم الإنجليزية غالباً. وتشجع بعض المؤسسات طلبتها على استعمال اللغة العربية قدر الإمكان، في حين يظل استخدامها محدوداً في مؤسسات أخرى، وتؤثر في ذلك عوامل مثل مستوى الطلبة وخلفياتهم اللغوية المتنوعة.

وأما في اللوحات الإرشادية والتعليمية، فإن استخدام اللغة العربية متفاوت أيضاً بين مختلف المؤسسات التعليمية. ففي معظم الحالات، تكون اللغة الإنجليزية هي اللغة الرئيسية في اللوحات والإعلانات، سواء داخل الفصول الدراسية أو خارجها. وفي بعض المؤسسات هناك لوحات إرشادية باللغة العربية داخل الفصول الدراسية ومكاتب المعلمين، في حين تفتقر مؤسسات أخرى تماماً إلى أي لوحات باللغة العربية. وتُستخدم العربية فقط في بعض الأماكن، وفي سياقات محددة، كدروس اللغة العربية أو إعلانات الأنشطة المتعلقة باللغة العربية. وبشكل عام، يبدو أن استخدام اللغة العربية في اللوحات الإرشادية والتعليمية محدود؛ لأن التركيز فيها أكبر على اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة التواصل المشتركة.

وهناك أيضاً تفاوت بين المؤسسات التعليمية في مستوى التشجيع على استخدام اللغة العربية. ففي بعض المؤسسات، يُبدي المدرسون حماساً واضحاً لتعليم اللغة العربية، فيحثّون الطلبة على التحدث بها قدر المستطاع داخل الفصول الدراسية. وهناك مدرسون يستخدمون اللغة العربية بشكل حصري، في حين يلجأ آخرون إلى استخدام الإنجليزية عند الضرورة لشرح المفاهيم الصعبة. وفي بعض المؤسسات، يقتصر التشجيع على وقت الدرس فقط، في حين تقدم مؤسسات أخرى مكافآت إضافية للتشجيع على استخدام العربية. ولوحظ في بعض الحالات أن تواصل المعلمين فيما بينهم باللغة العربية يعطي إشارة محفزة للطلبة من هذه الناحية. ومع ذلك، فإن مستوى التشجيع قد يتأثر بمدى إتقان أعضاء الإدارة للغة العربية. وعلى العموم، فإنه لا توجد في معظم المؤسسات التعليمية قيود صارمة على استخدام



لغات أخرى غير العربية، مع السماح باستخدام اللغة الإنجليزية عند الحاجة، خاصة خارج الفصول الدراسية.

وأما البنية التحتية، فتختلف من مؤسسة تعليمية إلى أخرى. فبعض المؤسسات جزء من جامعات كبيرة، وهي مجهزة بالكامل، وفيها فصول دراسية حديثة، ومكتبات واسعة، ومختبرات للحاسب الآلي. وفي هذه المؤسسات، تتوفر موارد تعليمية متطورة لتدريس اللغة العربية. وفي مؤسسات أخرى أصغر حجمًا، كالمراكز الإسلامية أو المدارس المستقلة، هناك بيئة تعليمية مناسبة وإن كانت أقل تطورًا. وتحتوي هذه الأماكن فصولا دراسية مجهزة بوسائل تعليمية أساسية، مثل شاشات العرض. وفي بعض المؤسسات مكتبات متخصصة تضم أقسامًا للكتب العربية، وتفتقر مؤسسات أخرى إلى هذه الموارد. وعلى العموم، تتراوح جودة البنية التحتية من مناسبة إلى ممتازة، اعتمادًا على حجم كل مؤسسة ومواردها.

وتختلف المؤسسات التعليمية كذلك من حيث معامل اللغة والحاسب الآلي والأدوات التقنية. فبعض المؤسسات، وخاصة الكليات الجامعية، تضم معامل للحاسب الآلي يمكن للطلبة استخدامها، وفي بعضها كذلك معمل لغوي متخصص. أما في المؤسسات الصغرى، فغالبًا ما تكون معدات الحاسب الآلي داخل الفصول الدراسية نفسها، بحيث يكون كل فصل بمثابة معمل حاسب يضم كل ما يحتاجه الطالب. ومعظم الفصول الدراسية مجهزة بأدوات تقنية، مثل أجهزة الحاسب الآلي، والبروجكتور، والسبورات الذكية في بعض الحالات. وتوفر بعض المؤسسات أيضًا أجهزة حاسوب مستقلة لكل طالب. وهذه الأدوات مفيدة في تدريس اللغة العربية، لغير الناطقين بها خاصة. ومع ذلك، فإن الطلبة يشكون، في بعض الحالات، من بطء أجهزة الكمبيوتر وعدم فاعليتها. وعلى العموم، يبدو أن توفر هذه المرافق والأدوات وجودتها تتوقف على حجم المؤسسة ومواردها.

ويتنوع استخدام الأدوات التقنية بين المؤسسات التعليمية. ففي معظم الحالات، يستخدم المعلمون التقنيات بشكل فعال، فيعرضون المواد التعليمية عبر البروجكتور، ويستخدمون المنصات التعليمية التفاعلية. ويستخدم الطلبة أجهزتهم الشخصية أو أجهزة الحاسوب المتوفرة للكتابة، وتسجيل الفيديوهات، ويمارسون الألعاب التعليمية. وتستخدم بعض المؤسسات محتوى تعليمي متخصصا من إنشاء المعلمين أنفسهم، يحتوي على مقاطع فيديو وألعاب تعليمية. ومع ذلك، هناك بعض الشكاوى من الطلبة غير الناطقين بالعربية من كثرة التركيز على الكتابة والقراءة، رغم الحاجة إلى تركيز أكبر على مهارات التحدث والاستماع.

ختامًا، ومن الملاحظات الإضافية، تشهد برامج تعليم اللغة العربية انخفاضًا في عدد الطلبة:



مما يستدعي جهودًا خاصة من المؤسسات لتحفيز الإقبال على هذه البرامج. وهناك دعوات لأن تزداد العناية باستخدام اللغة العربية وتوظيف التقنيات الذكية في التعليم، وتوفير المعامل اللغوية المتخصصة داخل المؤسسات التي لا توجد فيها تلك المعامل. كما لوحظ نقص في المواد التعليمية التفاعلية. من جهة أخرى، تميزت بعض المؤسسات بوجود مناهج «أصيلة» خاصة بها من تطوير تلك المؤسسات نفسها، وتراعي الاختلافات الثقافية بين الدارسين. كما لوحظ حماس بين الطلبة لتعلم العربية.



سابعًا. حالة تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملاً لنتائج دراسة حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في الولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تتمحور حول الاهتمام بالدراسات العربية والإسلامية، وتعليم اللغة العربية المعاصرة. كما يتناول هذا الملخص النتائج المتعلقة بالجوانب المختلفة لهذه المؤسسات، فيعرض خصائصها، وخصائص طلبتها، ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية فيها، وآراءهم حول تلك البرامج. وبالمثل، يستعرض هذا الملخص النتائج المرتبطة بالمعلمين القائمين على تلك البرامج، لمعرفة مؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وإستراتيجيات وطرق التدريس التي يتبنونها، وإبراز تصوراتهم حول سياقات تعليم اللغة العربية في المؤسسات التي يعملون بها، والتحديات التي تحد من قدرتهم على تقديم تجربة تعليمية معاصرة. ولإيجاد نظرة شاملة، يعرض هذا الملخص النتائج المتعلقة بمديري مؤسسات تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية 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 الولايات المتحدة الأمريكية، التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في هذا البلد.

بداية فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية تعمل في ظل تركيبة مجتمعية تضم مهاجرين من مختلف أنحاء العالم، ولهذا دور كبير في إثراء التنوع العرقي واللغوي والثقافي والديني في البلاد. فهناك ٤٣٠ لغة معروفة ومستعملة في الولايات المتحدة، منها ١٧٦ لغة أصلية، و٢٥٤ لغة مهاجرة. لكن اللغة الإنجليزية هي اللغة الأكثر انتشارًا في البلاد. وتأتي بعدها اللغة الإسبانية، وهي ثاني أكثر اللغات انتشارًا واستعمالًا. وهناك لغات أخرى، مثل الفرنسية، والصينية، والألمانية، والفيتنامية، والتاغالوغ، والكورية، والعربية، وجميعها مستعملة بشكل واسع في بعض الولايات والمجتمعات الأمريكية. ويُقدَّر عدد المتحدثين باللغة العربية في الولايات المتحدة بما يزيد على ١,٣٧٠,٠٠٠، وتأتي في المرتبة السابعة من حيث عدد المتحدثين بها. وأما الديانات فمعظم سكان الولايات المتحدة الأمريكية ينتمون إلى المسيحية بفروعها المختلفة، وتعيش فيها أقليات من المسلمين واليهود والبوذيين والهندوس وغيرهم.



ومن هنا، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية تلعب دورًا محوريًا في خدمة اللغة والثقافة العربية والهوية الإسلامية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في الاهتمام بالدراسات العربية والإسلامية، وتعليم اللغة العربية المعاصرة ولغات الشرق الأدنى وثقافته، ودمج الدارسين بالثقافة العربية، وتنمية القياديين المؤثرين في العالم وتأهيلهم، وتوفير التعليم الأكاديمي المتميز، وتعليم القيم الأخلاقية، وتمكين الدارسين من وسائل التعليم الذاتي. وتتنوع أهداف مؤسسات تعليم العربية في الولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث تركز على تأهيل الدارسين علميًا في ضوء التعاليم الإسلامية، وتأهيل الدارسين أكاديميًا وفكريًا وقياديًا، ودمج الدارسين ثقافيًا ولغويًا في المجتمع الدولي، وتعليم اللغات الأجنبية وثقافتها.

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية في الولايات المتحدة الأمريكية ما بين جامعات، ومدارس، ومراكز إسلامية ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتشير نتائج الدراسة إلى أن ٩١٪ من المؤسسات المستهدفة بهذه الدراسة حاصلة على اعتماد أكاديمي، وأن ٩٠,٩١٪ 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 درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. وتشير نتائج الدراسة إلى أن المؤسسات المستهدفة بهذه الدراسة تواجه تحديات تتمثل في افتقار ٨١,٨٢٪ منها إلى المعامل اللغوية، وافتقار ٨٠٪ منها إلى برامج الانغماس اللغوي، لكن توفر معامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية في معظمها يساهم في تقليل أثر التحديات وفي دعم عملية التعلم.

وتتبع المؤسسات المستهدفة بالدراسة سياسات لغوية مقاربة إلى حدٍ ما. فقد أفادت معظم المؤسسات المستهدفة أن سياستها اللغوية تنص على أن تكون العربية هي لغة التدريس، والإنجليزية لغة التواصل داخل المؤسسة. وأفادت قلة من المؤسسات أن السياسة اللغوية المعتمدة فيها تنص على أن تكون اللغة العربية هي لغة التدريس والتواصل داخل المؤسسة. وأفادت إحدى المؤسسات أن سياستها اللغوية تقضي بأن تكون اللغة العربية هي لغة التدريس والتواصل، وأن ذلك أمر إلزامي يتعهد به كل من المعلمين والطلبة عند التحاقهم بالمؤسسة. وتنص السياسة اللغوية في مؤسسة أخرى على أن اللغة العربية المعاصرة هي المعتمدة لديها في التدريس، واللهجة الشامية للتواصل داخل المؤسسة.

وتعتمد مؤسسات تعليم العربية في الولايات المتحدة الأمريكية كتبًا متعددة لبرامجها التعليمية، وتشير النتائج إلى أن أكثرها استخدامًا هو «الكتاب في تعليم العربية»، تليه مواد



من إعداد المؤسسة أو المعلم، ثم كتاب «أحب اللغة العربية لغير الناطقين بها»، إضافة إلى كتب وسلاسل أخرى. 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 ($X^2(7, N=)$ $p = 0.202$, $9.761 = (11)$). كما أن قياس حجم التأثير باستخدام (Cramér's V) يشير إلى أن ثمة علاقة متوسطة بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها ($V = 0.570$)، إذ تشير النتائج إلى أن سلسلة «الكتاب في تعليم العربية» هي السلسلة المستخدمة في غالب المؤسسات الجامعية والأكثر شيوعاً ودراسة داخل الدولة بشكل عام. كما أظهرت النتائج أن المراكز الإسلامية تميل إلى استخدام «سلسلة أحب اللغة العربية لغير الناطقين بها».

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية طلبة يتفاوتون في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديموغوية، ويتضح من إجابات المشاركين أن ٩٠,٦٠٪ منهم يحملون الجنسية الأمريكية، وتعود أصول غالبيتهم إلى أكثر من ٣٠ دولة. واللغة الإنجليزية هي لغة النسبة الكبرى من الطلبة المشاركون، وقدرها ٦٣,٠٩٪، ومن هؤلاء نسبة قدرها ٩,٤٠٪ يتحدثون اللغة العربية مع عائلاتهم. وتبين النتائج أن النسبة الكبرى من الطلبة ينتمون للفئة العمرية من ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة قدرها ٤٥,٦٤٪، تليها فئة من تتراوح أعمارهم بين ١٠ إلى ١٤ عامًا بنسبة ٢٣,٤٩٪، ثم فئة من تتراوح أعمارهم بين ٢٠ و ٢٤ عامًا بنسبة ٢٠,١٣٪، وأخيراً فئة من تجاوزوا ٢٤ عامًا بنسبة ١٠,٧٤٪ من مجموع المشاركين.

وتأتي دوافع الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية في الولايات المتحدة الأمريكية لأسباب متعددة. وتفاوت الطلبة المشاركون في تحديد العوامل التي تدفعهم للالتحاق بتلك البرامج، كما ذكر بعضهم أكثر من سبب للالتحاقهم ببرامجهم. لكن الحاجة لدراسة اللغة العربية كمطلب أكاديمي ضمن برنامج دراسي كان الدافع الرئيس بالنسبة إلى ٦٥,١٠٪ من الطلبة، تليها دوافع الاهتمام بالثقافة العربية بالنسبة إلى ٦٢,٤٢٪ منهم، وكان أقل الدوافع هو دراسة اللغة العربية لأسباب عائلية بالنسبة إلى ٤,٧٠٪ من الطلبة المشاركين.

ويصاحب التحاق الطلبة ببرامج تعليم العربية تصورات إيجابية تجاهها؛ حيث أظهروا رضاهم بشكل عام عن جميع جوانب تلك البرامج. وكانت نظرتهم تجاه معلمهم هي الأبرز؛ حيث أبدوا درجة عالية من الرضا حول كفاءة معلمهم المهنية، وتعليقاتهم حول كفاءاتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، وتشجيعهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم، ومستوى التواصل والدعم الذي يقدمونه لهم. كما أظهر الطلبة رضاهم عن بقية الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم العربية التي ينخرطون فيها؛ حيث أظهروا رضاهم عن القيمة التي تضيفها لهم



البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية، وكذلك الحال تجاه تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم. وقد امتدت هذه التصورات الإيجابية إلى جوانب أخرى شملت الأنشطة غير الصفية، وفرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية، والموارد التي توفرها المؤسسات التعليمية، والمرافق العامة بها، وبيئة الفصول الدراسية، وخدمات الدعم التي توفرها، ودروس الدعم للطلبة الذين يواجهون صعوبات تعليمية، ومدى دراية الطلبة بالمنهج الدراسي أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية. وقد أظهرت نتائج تقييم رضا الطلبة عن بعض الجوانب المتعلقة ببرامجهم حسب نوع المؤسسات التي يلتحقون بها. ووفقاً لنتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي، تبين وجود ارتباط كبير بين نوع المؤسسة ورضا الدارسين تجاه مرافقها التعليمية. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة لمراكز اللغة ($\text{coefficient} = -0.550, p = 0.764$)، وللجامعات ($\text{coefficient} = 2.243, p = 0.028$) وللمدارس ($\text{coefficient} = 0.478, p = 0.601$)؛ مما يشير إلى علاقة ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق برضا الدارسين تجاه المرافق والمؤسسات الجامعية. وفيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية، لم تكشف النتائج عن وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة؛ حيث كانت العلاقات مع جميع المؤسسات إيجابية، لكنها ليست ذات دلالة إحصائية بارزة. فقد جاءت نتيجة الجامعات ($\text{coefficient} = 1.908, p = 0.075$)، والمدارس ($\text{coefficient} = 1.350, p = 0.192$)، ومراكز اللغة ($\text{coefficient} = 1.350, p = 0.415$). ولم يكن الأمر كذلك مختلفاً فيما يتعلق بالمنهج التعليمية والمحتوى التعليمي الذي تقدمه المؤسسات ورضا الدارسين حوله، إذ أظهرت نتيجة الجامعات ($\text{coefficient} = 1.068, p = 0.240$)، ونتيجة المدارس ($\text{coefficient} = 1.182, p = 0.180$)، عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بارزة. تشير هذه النتائج إلى أن نوع المؤسسة، لا سيما الجامعات، يُسهم في تعزيز رضا الدارسين عن بعض الجوانب التعليمية المتعلقة بالمرافق وبيئة الفصل الدراسي، بينما تبدو المؤسسات متساوية فيما يتعلق برضا الدارسين حول الجوانب الأخرى. غير أن نتيجة مربع إيتا (Eta-Square)، أظهرت أن هذه العلاقات - وإن كان بعضها يبدو ذا دلالة إحصائية بارزة - تظل ضعيفة. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة للعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلاب عن المنهج والمحتوى التعليمي ($\eta^2 = 0.190$)، وعن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية ($\eta^2 = 0.249$). وكذلك عن المرافق التعليمية ($\eta^2 = 0.365$). وتشير هذه القيم إلى أن نوع المؤسسة لا يؤثر بشكل كبير في رضا الطلبة لصالح مؤسسة على أخرى، ولعل ذلك يعود إلى تحقيق المؤسسات على اختلاف أنواعها احتياجات دارسيها وفقاً لأهدافهم؛ مما جعل الفارق بينها في مسألة رضاهم يبدو ضئيلاً أو منعدماً. وتشير كذلك إلى أن مؤسسات تعليم



العربية داخل الدولة تسير وفق خطط واضحة وسياسات تعليمية محددة.

وبالرغم من التصورات الإيجابية التي أبدتها الطلبة تجاه معظم الجوانب المتعلقة بالبرامج التي يلتحقون بها؛ فقد أشاروا إلى بعض الملاحظات حول المناهج المعتمدة في برامجهم، ومدى قدرتها على تحقيق أهدافهم. وتفاوتت آراء الطلبة في هذا الشأن؛ حيث أبدى بعضهم رضاهم الكبير عن المناهج المقررة، إذ يعتقدون أنها جيدة، وتحقق كثيرًا من أهدافهم واحتياجاتهم، وتشمل جميع مهارات اللغة، وتعرفهم من خلال النصوص بكثير من جوانب الثقافة العربية. ويرى بعضهم أن مهارة التحدث ربما تكون هي أضعف المهارات التي تركز عليها المناهج. لكنها بشكل عام تحقق كثيرًا من الجوانب التواصلية في اللغة، سواء عبر ممارسات المعلمين أنفسهم في التدريس، أو من خلال بعض التدريبات المتاحة في المناهج نفسها. غير أن بعض الطلبة ذكروا أن المناهج، رغم جودة كثير من محتوياتها، فقد لا تكون كافية لمن يدرسون اللغة لأغراض معينة كالأغراض السياسية مثلاً، وهو جانب لا يجدون أن المناهج تعتني به بدرجة كافية، وأعربوا عن أملهم في أن تتوسع المناهج لتحقيق مثل تلك الأهداف، لا سيما من جانب المصطلحات المتعلقة بتلك الأغراض، وأن تنال اللغة الفصحى القدر الأكبر من الاهتمام أو التركيز.

أما فيما يتعلق بالمعلمين، أظهرت الدراسة أن ٦٠٪ منهم يحملون درجة الماجستير، وأن ٣٠٪ منهم يحملون درجة الدكتوراه، بينما يحمل ٥٪ منهم درجة البكالوريوس، كما يحمل ٥٪ منهم درجة الدبلوم العالي. وكشفت نتائج الدراسة أن ٦٠٪ من المعلمين المشاركين يحملون مؤهلاً في تخصص اللغة العربية، وأن ٩٠٪ منهم شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن ٧٠٪ منهم تزيد خبرتهم عن ١٠ سنوات في مجال تعليم اللغة العربية. وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي أن ثمة ارتباطاً بين نوع المؤسسة ومستوى المؤهلات الأكاديمية للمعلمين فيها. فقد جاءت نتيجة الجامعات بين نوع المؤسسة ومستوى المؤهلات الأكاديمية للمعلمين فيها. فقد جاءت نتيجة الجامعات (coefficient = 2.730, p = 0.019)، ومراكز اللغة (coefficient = 0.647, p = 0.597)، والمدارس (coefficient = 1.544, p = 0.321)؛ مما يشير إلى أن المعلمين في الجامعات يحملون مؤهلات أكاديمية أعلى مقارنةً بالمؤسسات الأخرى. وقد أكدت نتيجة مربع إيتا (Eta-Square) أن هذه العلاقات -وإن كان بعضها لا يُظهر دلالة إحصائية بارزة - تبدو قوية ($\eta^2 = 0.531$).

وتحدّث المعلمون في برامج تعليم العربية في الولايات المتحدة الأمريكية عن طرق التدريس التي يوظفونها في عملياتهم التدريسية. فقد أفادوا أنهم ينوعون في طرائق تدريسهم، وذكر معظمهم أن أكثر الطرق استخداماً هي الطريقة التواصلية، وأنهم يعتمدون فيها على كثير من الأساليب والمهام التي تحاكي اللغة في صورتها الطبيعية. وأشار بعض المعلمين إلى أنهم



يستخدمون ما وصفوه بتدريس الكفاءة اللغوية، عبر القراءة العامة وقراءة القصص. وذكر بعض المعلمين العاملين في المراكز الإسلامية خصوصاً أنهم يستخدمون الطريقة السمعية الشفوية. ومنهم كذلك من يستخدم طريقة التدريس بالترجمة، لا سيما مع الطلبة المبتدئين وفي دروس القواعد خاصة. 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 هناك علاقات ارتباط ليست ذات دلالة إحصائية بين رضا الطلاب عن العملية التعليمية وفعاليتها والتنوع بين طرق التدريس لدى المعلمين. وقد جاءت النتائج متماثلة لمعظم الإستراتيجيات ومنها، العلاقات بين إستراتيجية لعب الأدوار، وإستراتيجيات التعليم التعاوني، وكذلك طريقة التدريس بالترجمة، وتفاعل الدارسين معها ($rpb = 1.058, p = 1.000$). وربما تشير هذه النتائج إلى أن تلك الطرق والإستراتيجيات، التي يُفترض أن تكون فاعلة ومؤثرة في المتعلمين، لم توظف بطريقة صحيحة رغم المؤهلات الأكاديمية العالية لدى بعضهم. ولعل ذلك يعود إلى نقص في التأهيل الأكاديمي لدى بعض المعلمين لا سيما ما يتعلق بتدريس اللغة الثانية وأساليبها والإستراتيجيات الفاعلة فيها. وقد يعود ذلك لكون طبيعة الدارسين في تلك المؤسسات الذي نادراً ما تجمعهم ثقافة واحدة، يصعب على المعلمين، لا سيما في الجامعات، الاعتماد على طريقة تلائم جميع الدارسين مما جعل بعضهم يتبع طرقاً غير فاعلة. وربما يعود ذلك إلى أن البيانات التي استقصيت في هذا التقرير لم تكن كافية إلى حدٍ يسمح بإدراك تلك الفوارق بين المؤسسات، لا سيما إذا ما أخذنا بالاعتبار أن التقرير يشمل إحدى عشرة مؤسسة، وهي ربما تعد قليلة في دولة بحجم الولايات المتحدة الأمريكية. ومن الجدير بالذكر أن هذه النتائج، رغم عدم تأثيرها على مستوى رضا الدارسين وتفاعلهم، قد يكون لها تأثير على جوانب أخرى لم يتطرق لها هذا التقرير. وأما عن توظيف التقنية في التدريس، فتظهر النتائج أنها مفعلة بشكل كامل، سواء من خلال الوسائل التقنية التي توفرها المؤسسات في الفصول الدراسية، أو عبر المنصات الخارجية، سواء منصات أنظمة إدارة التعلم، أو المنصات المخصصة لتعليمي العربية، وهي كثيرة حسب تعبيرهم.

وكشف المعلمون المشاركون في الدراسة عن تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المستخدم في برامج تعليم اللغة العربية. وأعرب معظم المعلمين عن رضاهم عن المحتوى التعليمي الذي تقدمه برامج تعليم اللغة العربية، فهو في نظرهم مناسب إلى حد كبير. لكنهم ذكروا أن الاستمرار مدة طويلة على محتوى واحد ليس ظاهرة علمية صحيحة؛ فطبيعة المناهج أن تتطور وفقاً للمتغيرات التي تشهدها اللغة نفسها، وتشهدها الثقافة كذلك. ولذا فإن المناهج الحالية



في اعتقادهم بحاجة ماسة إلى إضافة نصوص أصيلة بشكل واسع، وإجراء مراجعة دائمة للجوانب الثقافية التي تتناولها المناهج.

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد شملت جوانب متعددة، منها عدم كفاية التمويل المؤسسي، خصوصاً للأنشطة الثقافية والفعاليات الخارجية، وكذلك قلة عدد الطلبة المسجلين في برامج اللغة العربية مقارنةً بالبرامج الأخرى. وأشار بعض المعلمين إلى شح النصوص الأصيلة في المحتوى التعليمي، إضافة إلى الازدواجية اللغوية بين الفصحى واللهجات، وكيف أنها تمثل تحدياً كبيراً لهم عند التدريس، خصوصاً مع الطلبة الذين يظنون أن اللهجات لا يستخدمها الناطقون الأصليون. وقد يُعزى هذا الاعتقاد إلى التركيز على الفصحى. وأشار المعلمون كذلك إلى أنَّ اختلاف أهداف الطلبة وتنوعهم الثقافي داخل الفصل الدراسي الواحد يشكل تحدياً لهم في اختيار طرق التدريس المناسبة.

ولتجاوز هذه التحديات، دعا المعلمون إلى تفعيل التواصل بين المؤسسات لتبادل الخبرات، وتفعيل البحث العلمي حول طرق اكتساب اللغة العربية، والاستفادة من المؤتمرات المتخصصة التي تقام في الولايات المتحدة الأمريكية. ومن مقترحاتهم أيضاً تنشيط التعاون مع الجامعات والمؤسسات المتخصصة في العالم العربي. واقترح المعلمون كذلك تفعيل برامج التبادل الطلابي، والانغماس اللغوي، والتبادل العلمي بين المعلمين والمهتمين.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية، أفاد مديرو المؤسسات أن الموارد المالية المتاحة لبرامج اللغة العربية ليست ثابتة سنوياً، ومن تلك الموارد المالية المنح الدراسية التي تتيحها الجامعات للطلبة، وبسبب قلتها؛ فإن ذلك يؤثر في سمعة البرامج ونسبة إقبال الطلبة عليها. كما أن نقص الموارد المالية يؤثر في الفرص المتاحة لتطوير كفاءة المعلمين وتمكينهم من المشاركة في المؤتمرات العلمية ودعمهم، وهذه من الجوانب التي تعاني منها كثير من البرامج. ولنقص الموارد المالية تأثير كذلك في أوجه التعاون مع المؤسسات المعنية في العالم العربي بشأن برامج الانغماس اللغوي. وذكرت مؤسسات كالمراكز الإسلامية أنها تواجه هي أيضاً تحديات كبيرة بسبب نقص الموارد المالية والبشرية، وخصوصاً أنها تعول في تمويلها غالباً على رسوم التسجيل والتبرعات، وتطوِّع المعلمين.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج تعليم اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج مباشرة. وفيما يخص نسب التسرب الطلابي، أفاد ٢٧,٢٨٪ من المديرين أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقل عن ٥٪ من الطلبة، وأفاد ٢٧,٢٧٪ آخرون أن نسبة التسرب تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، فيما



أفاد ١٨,١٨٪ من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪ من الطلبة، في حين أفاد ٢٧,٢٧٪ من المديرين أنهم لا يملكون بيانات مؤكدة عن نسبة تسرب الطلبة من برامجهم. وتفاوتت آراء المديرين حول أسباب التسرب الطلابي، لكن معظم المديرين يرون أنها تعود إلى أسباب شخصية، ويرى بعض المديرين أنها تعود لصعوبات تعليمية، فيما يرى قليل من المديرين أن أسباب التسرب الطلابي تعود لأسباب مالية، في حين ترى نسبة قليلة أخرى من المديرين أن أسباب تسرب الطلبة تعود لعدم الاهتمام الكبير بتعليم العربية؛ مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم. ولتحديد العلاقة بين نوع المؤسسة التعليمية ومعدلات التسرب الطلابي في برامج تعليم اللغة العربية، لم تسفر نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات (coefficient = 15.988, p = 0.990)، ولمراكز اللغة (coefficient = 14.515, p = 0.990) عن وجود علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة. غير أن نتائج تسرب الدارسين وفقاً لقيمة مربع إيتا (Eta-Square)، أظهرت - على سبيل المثال - أن ثمة علاقة قوية ومتوسطة بين ظاهرة التسرب ونوع الشهادات التي يمنحها البرنامج ($\eta^2 = 0.524$)، وكذلك وجدت علاقة قوية بين مدة البرنامج وتسرب الدارسين ($\eta^2 = 0.587$)؛ مما يشير إلى أن هيكل البرنامج قد يؤثر في الاحتفاظ بالطلبة أكثر من نوع المؤسسة نفسها.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فَيُقدَّر ٤٥,٤٦٪ من المديرين المشاركين أن الفرص المتاحة بنسبة تتراوح بين ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الخريجين، بينما يقدِّرها ٣٦,٣٦٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ من الخريجين، في حين يقدر ١٨,١٨٪ من المديرين أن فرص التوظيف المتاحة للخريجين بنسبة ١٠٠٪. وحول ما إذا كان تخرُّج الطلاب من مؤسسة بعينها له تأثير على احتمالية حصولهم على وظائف؛ فقد أظهرت نتائج الانحدار اللوجستي الترتيبي علاقة سلبية للجامعات (coefficient = -1.308, p = 0.484) وعلاقة إيجابية ضعيفة لمراكز اللغة

(coefficient = 1.308, p = 0.544) لكنها علاقات ليست ذات دلالة إحصائية؛ مما يشير إلى أن للمؤسسة التعليمية تأثيراً ضعيفاً في مدى حصول خريجها على وظائف. غير أن قيمة مربع إيتا (Eta-Square) أظهرت أن العلاقة بين نوع المؤسسة وفرص التوظيف تبدو متوسطة ($\eta^2 = 0.593$)؛ مما يشير إلى أن نوع المؤسسة قد يكون له تأثير معتدل في فرص التوظيف للخريجين وجاهزيتهم لسوق العمل.

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية. وشملت هذه



المقترحات زيادة المنح الدراسية المخصصة للطلبة، سواء من المؤسسات الداخلية أو الخارجية، والتوسع في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي بالتنسيق مع المؤسسات المعنية في العالم العربي، بالإضافة إلى إبرام اتفاقيات تعاون في مجالات التعليم والثقافة والمؤتمرات العلمية. كما اقترح المديرون تحديث المناهج، خصوصاً فيما يتعلق بالازدواجية اللغوية بين العربية الفصحى واللهجات. كما اقترح المديرون الإفادة من التطور التقني الهائل في مجال تعليم اللغات الثانية.

وبناء على النتائج السابقة لحالة تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية، فإن نوع المؤسسة التعليمية يلعب دورًا محدودًا في بعض جوانب تعليم اللغة العربية، مثل توزيع الفئات العمرية للطلبة بين المؤسسات، واختيار الكتب الدراسية، ومعدلات التسرب الطلابي، وفرص توظيف الخريجين. ومع ذلك، فإن تأثيره في رضا الطلبة والمعلمين كان ضئيلاً. وفي المقابل، أظهرت النتائج أن عوامل أخرى، مثل ممارسات المعلمين، وتوفر الموارد التعليمية، ورواتب المعلمين التنافسية، تعد أكثر أهمية في تحديد مستويات الرضا وفاعلية برامج تعليم اللغة العربية. وعليه؛ يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية. ومن أبرزها تطوير ممارسات التدريس بما يجعلها أكثر فاعلية، من خلال تعزيز التواصل الفاعل مع الطلبة، وتشجيعهم المستمر على المشاركة والتفاعل مع زملائهم. كما يظهر أن ثمة حاجة لخلق إستراتيجيات تعليمية تلائم طبيعة ونوعية المتعلمين في تلك المؤسسات. إضافة إلى ذلك، ينبغي التركيز على تطوير المناهج الدراسية، إذ تشير النتائج إلى نقص ملحوظ في الاهتمام بتدريس اللغة العربية لأغراض خاصة، وهو ما يرى بعض الدارسين ضرورة تضمينه في المناهج أو البرامج تلبية لاحتياجاتهم وتحقيقاً لأهدافهم. فالإقتصار على تدريس العربية لأغراض أكاديمية لا يلبي احتياجات معظم الدارسين في الولايات المتحدة. كما يُوصى بتعزيز التعاون بين مؤسسات تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة والمؤسسات الخارجية الداعمة للغة العربية، من أجل تقديم منح للدارسين في المؤسسات الداخلية، بالإضافة إلى مزيد من التعاون فيما يتعلق ببرامج الانغماس اللغوي لتلبي تطلعات شريحة كبيرة من الدارسين وتساهم في تحسين مستوى كفاءتهم اللغوية.





شكر وتقدير

يتقدّم مَجْمَع الملك سلمان العالمي للغة العربية بوافر الشكر والتقدير لِكُلِّ مَنْ أسهم في إنجاز هذا التقرير من خُبراء وباحثين وجامعي بيانات ومحكمين ومراجعين ومحلي بيانات وفنيين ، إذ قدّموا فيه أعمالاً قيّمة ومتنوعة طوال فترة إعداده، فلهم خالص الشكر والتقدير، ويخصُّ بالشكر:



أ.د. محمود بن عبد الله 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 المجدي.
د. إكرام مسمودي.
أ. أماني جابر.
أ. أنجليكا ماريا روجاس.
أ. جمال يوسف.
أ. حسام بن الأزرق.
أ. رشا قوزاط.
أ. السيد جمال هببة.
أ. شيماء السيد.
د. عامر الأزرق.
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.

د. أحمد بن علي الأخشي.
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. عبد الإله ولد حرمه.
د. عبدالرحمن السلیمان.
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. نورا الحكيم.
أ. هدينة حسين.
أ. يوسف حماد

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

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الأبجدى).

