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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية البيرو

٥٥

التخطيط اللغوي

نسخة أولية

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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية البيرو

٥٥

التخطيط اللغوي

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

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية البيرو

ⓒ مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦هـ

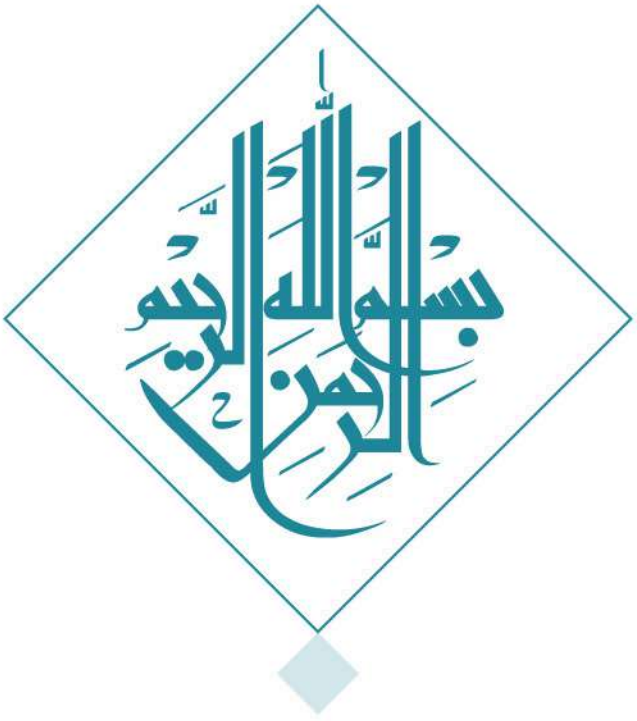
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم جمهورية البيرو. / مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية .- الرياض ، ١٤٤٦هـ

٨٦ ص ؛ ١٧*٢٤ سم.- (التخطيط اللغوي ؛ ٥٥)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٥٣٣
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٥٠-٧

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

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


بسم الله الرحمن الرحيم

فهرس التقرير

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ٩
كلمة المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) ١٠
مقدمة التقرير ١٢

جمهورية البيرو ٢٣١

أولا: نبذة عامة ٣٦٤
ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية البيرو ٣٦٩
ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية البيرو: ٣٧٤
رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية البيرو ٣٨٩
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية البيرو ٤٠٤
سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٤١٩
سابعًا - ملخص حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية البيرو خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية ٤٢١

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

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

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

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

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

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

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

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

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

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

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

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

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

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمة التقرير

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

معايير اختيار الدول المستهدفة في قارتي أمريكا الشماليّة والجنوبيّة

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

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

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

معايير اختيار المؤسسات التعليمية المستهدفة

سار التقرير على منهجية دقيقة في اختيار المؤسسات التعليمية التي شملتها الدراسة مستندا في ذلك إلى معايير كفلت تمثيل واقع تعليم اللغة العربية في هاتين القارتين بكل تحدياته وفرصه المتنوعة. فقد حرصت الدراسة على تنويع العينة لتشمل الجامعات والمدارس والمراكز الإسلامية والمراكز المتخصصة في تعليم اللغات، بهدف مقارنة مختلف أساليب التعليم وتحديد أكثرها فعالية وفق سياقات مختلفة ومتعددة.

ولتحقيق صورة شاملة ودقيقة عن هذه السياقات، اعتمد التقرير في اختيار المؤسسات التعليمية في الدول المستهدفة على مجموعة من المعايير المحددة. تمثلت أبرز هذه المعايير في أن يبلغ عدد طلاب المؤسسة ما لا يقل عن عشرة طلاب، مع مراعاة مدة تدريس اللغة العربية؛ حيث اشترط ألا تقل عن يومين في الأسبوع، وهدف هذا الشرط إلى ضمان

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

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

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

قام الفريق البحثي، عقب اختيار الدول المستهدفة، بتحديد عينة شملت ٨٦ مؤسسة تعليمية في ٤١ مدينة موزعة على ٨ دول في القارتين. وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة ٨٩٢ طالبًا، بواقع ٣٨٨ من الذكور ٥٠٤ من الإناث، بالإضافة إلى ١٢٣ معلمًا، منهم ٥٨ من الذكور ٦٥ من الإناث. وقد جُمعت البيانات من قبل ٨٦ مديرًا ومديرة يمثلون إدارات جميع المؤسسات المستهدفة، لتقديم تحليل شامل يبرز مواطن القوة والتحديات التي تواجه برامج تعليم اللغة العربية، ويسلط الضوء على الإجراءات اللازمة لتحسين جودة التعليم فيها.

آلية جمع البيانات

اتبع التقرير منهجًا مختلطًا في جمع البيانات حول حالة تعليم اللغة العربية في الدول المستهدفة، إذ دمج بين البيانات الكمية المتمثلة في الاستبانات، والكيفية المتمثلة في المقابلات الشخصيّة وأدوات الملاحظة التي يقدمها جامعو البيانات وفق منهجيّة التقرير المُدرجة في وثيقة التقرير.

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

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

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

جمهورية البيرو

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١٠	المؤسسات
١٠	المديرون
١٤	المعلمون
١٤٩	الطلاب

المدن المستهدفة

أريكيبا | تكنا | ليما

أولا: نبذة عامة

تقع جمهورية البيرو في الجزء الغربي من أمريكا الجنوبية، وعاصمتها لِيمَا. يحدُّها من الشمال كلّ من دولتي الإكوادور وكولومبيا، ومن الشرق البرازيل، ومن الجنوب الشرقي بوليفيا، ومن الجنوب تشيلي، وتطلّ من الغرب على المحيط الهادي. وتُعَدُّ البيرو ثالث أكبر دولة في أمريكا الجنوبية من حيث المساحة، إذ تبلغ مساحتها ١,٢٨٥,٠٨٢ كيلو مترًا مربعًا (Burr, et al, 2023). ويقدَّر عدد سكانها بنحو ٣٣ مليون نسمة؛ مما يجعلها خامس أكبر دولة في القارّة من حيث عدد السكان (Burr, et al, 2023).

يتميز اقتصاد البيرو بتنوعه الكبير واعتماده على عدة قطاعات رئيسة. ويبلغ مؤشر التنمية البشرية فيها درجات مرتفعة. ويعدّ التعدين أحد أهمّ القطاعات الاقتصادية، إذ تمتلك البيرو احتياطيات ضخمة من المعادن، كالنحاس والذهب والفضة والزنك والرصاص. ولقطاع الزراعة أيضًا دور مهم في اقتصاد البلاد، إذ تنتج مجموعة متنوعة من المحاصيل الزراعية، ومنها البطاطس والذرة والأرز والقطن والقهوة. ولكونها تطلّ على المحيط الهادي، فإن قطاع الصيد يعدّ مصدرًا حيويًّا للدخل، إذ تُعدّ البيرو من أكبر منتجي الأسماك عالميًّا. وعلاوة على ذلك، يشهد قطاع السياحة نموًّا ملحوظًا بفضل العديد من الوجهات السياحية الجذابة، كمدينة ماتشو بيتشو الأثرية، ومدينة كوسكو التاريخية، وغابات الأمازون. في المقابل، يصل مستوى الفقر في البيرو إلى نسبة ٣٤٪ (World Bank, 2023).

ويتسم التركيب الديموغرافي في البيرو بتنوعه الكبير، إذ يشكّل السكان الأصليون ما يقرب من ٤٥٪ من السكان، تليهم فئة المستيزو (Mestizo)، وهم خليط من ذوي الأصول الأوروبية والأمريكية الأصلية، ويشكلون نسبة ٣٧٪، ثم الأوروبيون، بنسبة ١٥٪، وذوو الأصول الإفريقية، بنسبة ٣٪ (CIA, 2023). والغالبية العظمى من سكان البيرو من المسيحيين الكاثوليك الرومانيين. لكن من بينهم أيضًا أقلية يعتنقون ديانات أخرى، كالإسلام واليهودية (CIA, 2023).

واللغة الإسبانية هي اللغة الرسمية للبيرو، ويتحدث بها أغلب السكان، وفيها كذلك العديد من اللغات الأصلية التي يتحدث بها السكان الأصليون، مثل الكيشوا (Kichua)، والأيمارا (Aymara) (CIA, 2023). بالإضافة إلى ذلك، هناك في البيرو لغات أخرى تحظى باعتراف رسمي، ويمكن اعتبارها من لغات المستوى الأول؛ لأنها تدرَّس بشكل أو بآخر في نظام التعليم. وتأتي في مقدمتها اللغة الإنجليزية (Burr, et al, 2023)، التي يبلغ عدد مستخدميها ١٥ ألفًا (Eberhard et al., 2024)، وتُدرَّس مادّةً إجباريةً في جميع مراحل التعليم لأهميتها في قطاعات

السياحة والاقتصاد والعلاقات التجارية والدولية (Burr, et al, 2023). وأما اللغة العربية، فلا توجد إحصائيات دقيقة بعدد مستخدميها، لكن ارتباطها بالإسلام والمجتمعات العربية المهاجرة في البيرو يجعلنا نقدّر عدد مستخدميها بنحو ٢٥٠٠ فرد.

وصل العرب إلى البيرو مع الغزو الإسباني في القرن السادس عشر. ومن هؤلاء العرب، كان هناك مسلمون حافظوا على إسلامهم وتقاليدهم وثقافتهم، في حين اضطر آخرون إلى اعتناق الكاثوليكية تحت ضغط السلطات الإسبانية، خاصة بعد سقوط الأندلس (Abugattas, 1982). وقد تجلّى تأثير هذا الوجود العربي والإسلامي في جوانب مختلفة من الحياة في البيرو، بما في ذلك الهندسة المعمارية، فبعض المباني في العاصمة لِيما لا تزال تحتفظ بتصميمها الأندلسي المميز (Burr et al., 2023).

شهدت البيرو موجات هجرة عربية كبيرة في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، إذ قدم إليها مهاجرون من لبنان وسوريا وفلسطين وغيرها من البلدان العربية، بحسب تعليق من بَايِيثا (Baeza, 2014). واستقر هؤلاء المهاجرون في مدن مختلفة في البيرو، مثل ليما، وأريكيبا، وكوسكو، وإيكا، وتاكنا، وأنشؤوا مؤسسات وجمعيات لتعزيز التواصل بين أفراد الجالية العربية. وقد أسهم هؤلاء المهاجرون بدرجة كبيرة في إثراء المجتمع البيروفي بثقافتهم ولغتهم وتقاليدهم، وأسسوا مدارس وجمعيات لتعليم اللغة العربية والثقافة الإسلامية (كوش، ٢٠١١).

شهد تعليم العربية لغةً أجنبية في البيرو تطوّرا على مراحل متعددة، بدءًا من جهود المهاجرين العرب الأوائل في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين. فقد أسس هؤلاء المهاجرون، وخاصة من فلسطين، مدارس وجمعيات خاصة لتعليم أبنائهم اللغة العربية وثقافتها وتاريخها، سعْيًا منهم إلى الحفاظ على هويتهم وتعزيز التواصل فيما بينهم في بيئة المهجر الجديدة (Abugattas, 1982; Baeza, 2014).

ومع منتصف القرن العشرين، شهدت البيرو تأسيس جمعيات إسلامية، مثل الجمعية الإسلامية في ليما، التي أسهمت في زيادة الاهتمام بتعليم اللغة العربية (وحدة رصد اللغة الإسبانية، ٢٠١٨). وقد أشرفت هذه الجمعيات على تنظيم دورات لتعليم اللغة العربية، مع التركيز على تعليم القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، لتعزيز الوعي الديني والثقافي لدى المسلمين وتوفير فرص لغير المسلمين للتعرف على الإسلام واللغة العربية. وفي العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين، قدم مدرسون عرب إلى البيرو لتعليم اللغة العربية في المراكز الإسلامية، وذلك في إطار التعاون مع بعض الدول العربية، مثل مصر والمغرب، في مجال

تعليم اللغة العربية. (وحدة رصد اللغة الإسبانية، ٢٠١٨).

هناك عوامل عديدة تاريخية وثقافية، ودينية، وسياسية، وشخصية تشجع على تعلم اللغة العربية في البيرو. فتاريخيًّا، ترتبط البيرو ارتباطًا وثيقًا بالتراث العربي والإسلامي، إذ يعود وجود العرب في البلاد إلى فترة الغزو الإسباني في القرن السادس عشر. وقد ترك هذا الوجود بصمات واضحة في الثقافة والعمارة واللغة البيروفية؛ مما أثار اهتمام البعض بتعلم اللغة العربية لاستكشاف هذا التراث بشكل أعمق. بالإضافة إلى ذلك، يشعر بعض البيروفيين بفضول ثقافي تجاه العالم العربي، ويرون في تعلم اللغة العربية وسيلة للتعرف على ثقافة مختلفة وحضارة يريدون فهمها فهْمًا أفضل (طه، ٢٠٢١). أما من الناحية الدينية، فإن المسلمين في البيرو يرغبون في تعلم اللغة العربية لفهم القرآن الكريم وتعاليم الإسلام، وممارسة شعائرهم الدينية ممارسة صحيحة (المستودع الدعوي الرقمي، ٢٠٢٤). كما أن هناك اهتمامًا متزايدًا من غير المسلمين بتعلم اللغة العربية لفهم الإسلام، سواء كان ذلك بدافع الفضول الثقافي أو الرغبة في اعتناق الإسلام. وعلى الصعيد السياسي، تسعى البيرو إلى تعزيز علاقاتها مع الدول العربية، ويمكن لتعلُّم اللغة العربية أن يفتح أبوابًا جديدة للتعاون في مجال الاقتصاد والاستثمار (كوش، ٢٠١١). وهناك أيضًا دوافع شخصية لدى فئات من أبناء البلاد لتعلم اللغة العربية، من أجل التواصل مع أفراد الجالية العربية في البيرو، وبناء علاقات اجتماعية وثقافية معهم. ولعل في هذه الدوافع المتنوعة ما يعكس الأهمية المتزايدة للغة العربية في البيرو على المستويات الثقافية والدينية والاقتصادية والشخصية.

يتركز تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية في عدد محدود من المؤسسات التعليمية في البيرو، كالجامعات والمراكز الثقافية والمدارس والمعاهد الخاصة. فعلى سبيل المثال، تقدّم الجامعة البابوية الكاثوليكية في البيرو مواد في الأدب الشرقي، من ضمنها دراسات تركز على الجوانب الثقافية والتاريخية للغة العربية. وللمركز الثقافي العربي في ليما كذلك دور رائد في هذا المجال، إذ يقدّم دورات في تعليم اللغة العربية لجميع المستويات، وينظم أنشطة ثقافية لتعريف المجتمع البِيرُوفِي بالثقافة العربية والإسلامية، وتعزيز التفاهم بين الثقافتين. وأما المدارس والمعاهد الخاصة، فنجد من بينها مدرسة الأندلس التي تقدم تعليمًا مزدوجا باللغتين العربية والإسبانية، وتستهدف بشكل أساسي أبناء الجالية العربية في البيرو؛ لمساعدتهم في الحفاظ على لغتهم وثقافتهم الأم.

على الرغم من الجهود المبذولة في هذا المجال، فإن هناك تحدّيات عديدة تواجه تعليم اللغة العربية في البيرو. ومن أبرزها، قلة المدرسين المؤهلين لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها

(Coronel-Molina, 2015): مما يؤثر سلبًا في مستوى التعليم ويحدّ من فرص تعلم اللغة العربية تعلُّمًا جيّدًا. إضافة إلى ذلك، هناك نقص حادّ في المواد التعليمية المناسبة لتعليم اللغة العربية لغةً أجنبية، سواء من الكتب الدراسية أو الموادّ السمعية البصرية الحديثة أو الموارد التعليمية التفاعلية المتاحة عبر الإنترنت (المستودع الدعوي الرقمي، ٢٠٢٤). ومن شأن ذلك أن يجعل عملية التعلم صعبة على الدارسين، ويحُول دون تطوير مهاراتهم اللغوية على الوجه المطلوب. ومن التحدّيات أيضًا قلة المؤسسات التعليمية التي تقدّم برامج لتعليم اللغة العربية في البيرو (وحدة رصد اللغة الإسبانية، ٢٠١٨)، وهذا يحدّ من الفرص المتاحة للطلبة الراغبين في تعلُّمها. بالإضافة إلى ذلك، هناك نقص في درجة الوعي بأهمية اللغة العربية لدى فئات من المجتمع البيروفي (وحدة رصد اللغة الإسبانية، ٢٠١٨)، ولهذا أثر سلبي في درجة الإقبال على تعلم اللغة العربية، وفي مستوى الدعم المتاح لتعليم اللغة العربية. ومن التحديات كذلك طبيعة اللغة العربية وصعوبتها بالنسبة إلى غير الناطقين بها، واختلاف قواعدها النحوية والصرفية ونظام كتابتها مقارنةً باللغات اللاتينية التي يتحدث بها معظم البيروفيين (Attia et al., 2009)؛ مما يجعل تعلم اللغة العربية غاية تتطلب جهدًا كبيرًا ووقتًا طويلا. كما يعاني تعليم اللغة العربية في البيرو من نقص في التمويل، وهذا يؤثر في جودة البرامج ويحدّ من قدرة المؤسسات التعليمية على التوسع وتوفير الموارد اللازمة لتعليم اللغة العربية بشكل فعّال (وحدة رصد اللغة الإسبانية، ٢٠١٨).

وعلى الرغم من كل هذه التحديات، هناك جهود حثيثة تبذل لتعزيز تعليم اللغة العربية في البيرو، خصوصًا بالتعاون مع الدول العربية، لتوفير المواد التعليمية والمدرسين المؤهلين، وإنشاء المزيد من البرامج لتعليم اللغة العربية في المدارس والجامعات، وزيادة الوعي بأهمية اللغة العربية في أوساط المجتمع البيروفي (وحدة رصد اللغة الإسبانية، ٢٠١٨).

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في دولة البيرو 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 وقفاتٍ مع مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في البيرو، 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 البيرو. هذا، وتتخلل هذه الدراسةَ سلسلةٌ من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة ومن أعضاء الطاقميْنِ التعليمي والإداري، نوقشت خلالها جملة من القضايا والمقترحات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية في البيرو. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة، أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية البيرو

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

١. رسالة المؤسسات:

تشابهت رسائل المؤسسات المستهدفة في هذا التقرير إلى حد كبير. فقد أفادت سبع مؤسسات أن رسالتها تتمثل في الدعوة إلى الإسلام. وذكرت إحدى المؤسسات أن رسالتها هي توفير تعليم ذي جودة عالية. وأفادت المؤسسة التاسعة أن رسالتها تتمحور حول تعليم مناهج الإسلام واللغة العربية. وأمّا المؤسسة العاشرة، فقد ذكرت أن رسالتها تتمثل في تسهيل تعلم اللغة العربية.

٢. أهداف المؤسسات:

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

أ. نشر الإسلام واللغة العربية.

ب. تأهيل المواطنين بالتعليم الجيد من منظور عالمي.

ج. الدفاع عن حقوق المسلمين والمطالبة بها.

د. تعليم اللغات الأجنبية.

هـ. تدريس القرآن الكريم واللغة العربية للناطقين بغيرها.

و. تربية النشء على تعاليم الدين الإسلامي.

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

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في البيرو بين مراكز إسلامية، ومدرستين، ومركز لتعليم اللغة. وفي الجدول (١,٢٨) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١,٢٨: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلاب المسجَّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً
			إناث	ذكور				
مدرسة	٢٠٠٨	معتمدة	١٨٣	١٦٣	أكثر من ٥٠ طالبًا	الابتدائية / المتوسطة	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	٢٠٢١	معتمدة	٩٢	٨٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	الابتدائية / المتوسطة	فصلي	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠١٨	غير معتمدة	-	١١	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	شهري	٣-٦ أشهر
مركز إسلامي	١٩٩٠	غير معتمدة	٤٥	١٦٥	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	شهري	٣-٦ أشهر
مركز إسلامي	١٩٩٠	غير معتمدة	٥١	١٥٣	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	ثلاثة شهور	٣-٦ أشهر
مركز إسلامي	١٩٩٢	غير معتمدة	٤٥	٦٥	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة دبلوم	شهري	٦-١٢ شهرًا
مركز إسلامي	٢٠٠٠	غير معتمدة	٢٠	٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	شهري	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٧	معتمدة	٤٠	٨٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام/شهادة دبلوم	شهري	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٧	معتمدة	٤٢	٧٥	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة دبلوم	ثلاثة أشهر	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	٢٠٢١	معتمدة	٣٠	٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	شهري	سنة إلى سنتين

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

بيَّنت الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في البيرو معتمَدة بنسبة ٥٠٪. وبيَّنت الدراسة كذلك أن عدد الطلبة الذكور المسجلين حاليًّا يتراوح بين ١١ طلاب و١٦٥ طالبًا، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ٢٠ و١٨٣ طالبة. وأما متوسط أعداد الخريجين من برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيتراوح بين ١٠ طلاب و٢٠ طالبًا في رأي ٥٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة، فيما ترى نسبة متساوية قدرها ٢٠٪ منهم أنها أقل من ١٠ طلاب، أو تزيد على ٥٠ طالبًا.

وأما الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها تلك المؤسَّسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٦٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، في حين تمنح ٣٠٪ منها شهادة الدبلوم، و ٢٠٪ منها شهادة المرحلة الابتدائية والمتوسطة. وتتبع ٨٠٪ من المؤسسات النظام الشهري، في حين تتبع ٢٠٪ منها النظام الأكاديمي الفصلي. وتتراوح المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية بين سنة إلى سنتين في ٥٠٪ من المؤسسات، و بين ٣ إلى ٦ أشهر في ٣٠٪ منها، بينما تتجاوز السنتين في ٢٠٪ من المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حدٍّ ما. فقد أفادت ثماني مؤسسات أنها تعتمد اللغة الإسبانية في التواصل داخل المؤسسة، واللغة العربية في التدريس. وأفادت المؤسسة التاسعة أنها تعتمد ثلاث لغات في سياستها اللغوية، وهي العربية والإنجليزية والإسبانية. وأما المؤسسة العاشرة، فقد أفادت أن سياستها اللغوية تنص على استعمال اللغة الإنجليزية في التدريس، في حين يكون التواصل خاضعًا لمبدأ التعددية اللغوية للمتحدثين داخل المؤسسة.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمَد في بعض المؤسسات المستهدفة، مثلما يظهر في الجدول (٢,٢٨):

الجدول ٢,٢٨: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

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

مثلما يظهر في الجدول، تعتمد ٥٠٪ من المؤسسات المستهدفة اختبارًا ورقيًّا من إعدادها لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل الاختبار جميع المهارات في ٨٠٪ 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 (٣,٢٨) بيان للنتائج:

الجدول ٣,٢٨: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

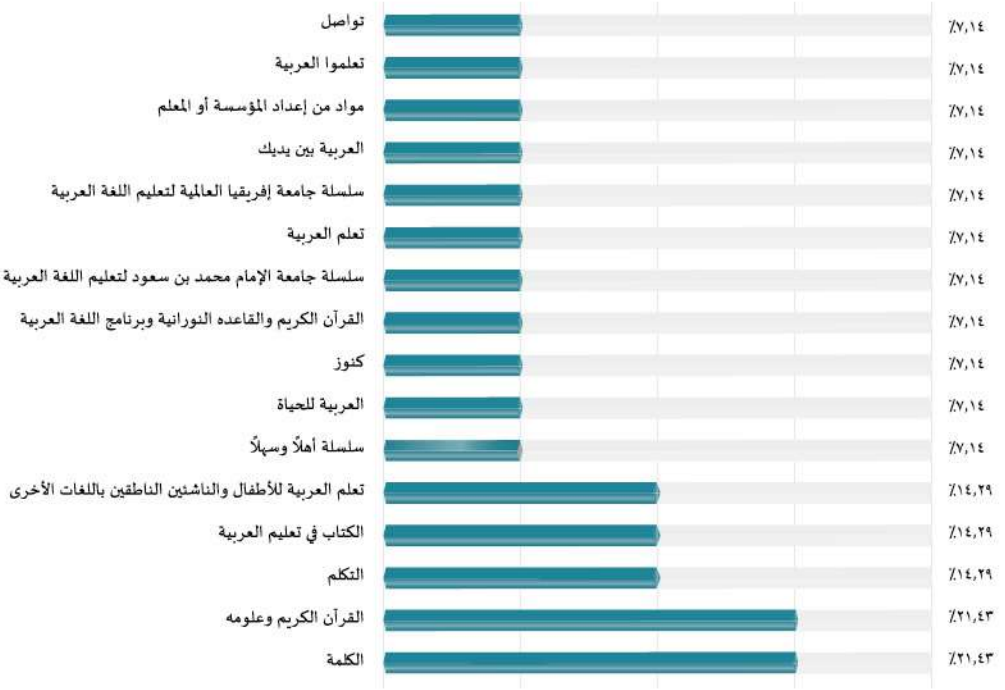
السؤال	الإجابة		الإجمالي
	نعم	لا	
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٠	١٠	١٠
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٢	٨	١٠
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٨	٢	١٠
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٦	٤	١٠

حيث يتبيّن أن جميع مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في البيرو ليس فيها معمل لغوي، وأن ٨٠٪ منها لا يوجد فيها معمل للحاسب الآلي، وهناك مكتبات في ٨٠٪ من تلك المؤسسات، فيما تتوافر الوسائل التعليمية في ٦٠٪ منها فقط.

وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١,٢٨) بيان للنتائج:

وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١,٢٨) بيان للنتائج:

الشكل ١,٢٨: السلاسل والكتب التعليميَّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



ووفقًا للشكل (١,٢٨)، تبيّن نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا هما كتابا «الكلمة» و«القرآن الكريم وعلومه» بنسبة متساوية قدرها ٢١,٤٣٪ لكل منهما، يليهما «التكلّم» و «الكتاب في تعليم العربية» و «تعلم العربية للأطفال والناشئين الناطقين باللغات الأخرى»، بنسبة متساوية قدرها ١٤,٢٩٪ لكل منها، وتليها كتب أخرى نسبة استخدامها متساوية، وقدرها ٧,١٤٪. لكل منها.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية البيرو:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ١٤٩ طالبًا وطالبة من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في البيرو.

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

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

الجدول ٤,٢٨: خصائص الطلاب المشاركين في المؤسسات المستهدفة

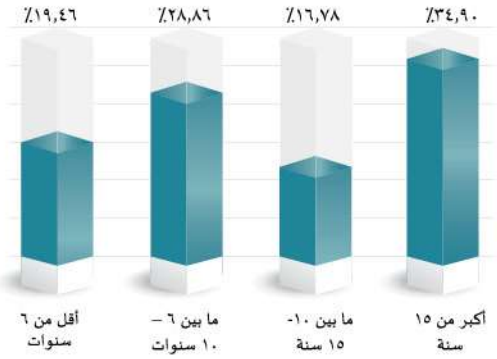
الجنس	ذكر	٥٧	٪ ٣٨,٢٦
	أنثي	٩٢	٪ ٦١,٧٤
	الإجمالي	١٤٩	٪ ١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٧	٪ ٤,٧٠
	من ١٠ إلى ١٤ عاماً	٦٨	٪ ٤٥,٦٤
	من ١٥ إلى ١٩ عاماً	١٥	٪١٠,٠٧
	من ٢٠ إلى ٢٤ عاماً	٦	٪ ٤,٠٣
	أكثر من ٢٤ عاماً	٥٣	٪ ٣٥,٥٧
	الإجمالي	١٤٩	٪ ١٠٠
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٢١	٪ ١٤,٠٩
	الثانوية	٧٢	٪ ٤٨,٣٢
	المتوسطة	٢	٪ ١,٣٤
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٢٢	٪ ١٤,٧٧
	دراسات عليا	٧	٪ ٤,٧٠
	لا يدرس	٢٥	٪ ١٦,٧٨
	الإجمالي	١٤٩	٪ ١٠٠
الجنسية	البيرو	١٤٢	٪ ٩٥,٣٠
	فنزويلا	٣	٪ ٢,٠١
	كولومبيا	١	٪ ٠,٦٧
	ألمانيا	١	٪ ٠,٦٧
	بوليفيا	١	٪ ٠,٦٧
	جواتيمالا	١	٪ ٠,٦٧
	الإجمالي	١٤٩	٪ ١٠٠

البلاد الأصلية	البيرو	١١٦	٪ ٧٧,٨٥
	باكستان	٩	٪ ٦,٠٤
	مصر	٤	٪ ٢,٦٨
	فنزويلا	٤	٪ ٢,٦٨
	إسبانيا	٣	٪ ٢,٠١
	ألمانيا	٢	٪ ١,٣٤
	تشيلي	٢	٪ ١,٣٤
	كولومبيا	١	٪ ٠,٦٧
	سوريا	١	٪ ٠,٦٧
البلاد الأصلية	جيبوتي	١	٪ ٠,٦٧
	الفلبين	١	٪ ٠,٦٧
	المكسيك	١	٪ ٠,٦٧
	اليمن	١	٪ ٠,٦٧
	إنجلترا	١	٪ ٠,٦٧
	جواتيمالا	١	٪ ٠,٦٧
	بوليفيا	١	٪ ٠,٦٧
	الإجمالي	١٤٩	٪ ١٠٠
اللغة الأولى	اللغة الإسبانية	١٤٢	٪ ٩٥,٣٠
	اللغة الإسبانية والألمانية	٣	٪ ٢,٠١
	اللغة الأوردية	٢	٪ ١,٣٤
	اللغة العربية	١	٪ ٠,٦٧
	اللغة الإنجليزية	١	٪ ٠,٦٧
	الإجمالي	١٤٩	٪ ١٠٠
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة الإسبانية	١١٦	٪ ٧٧,٨٥
	اللغة الإسبانية والإنجليزية	٩	٪ ٦,٠٤
	اللغة الأوردية	٤	٪ ٢,٦٨
	اللغة الإسبانية والألمانية والعربية	٤	٪ ٢,٦٨
	اللغة الإسبانية والأوردية	٤	٪ ٢,٦٨
	اللغة الإنجليزية	٣	٪ ٢,٠١
	اللغة الإسبانية والإنجليزية والعربية	٣	٪ ٢,٠١
	اللغة الفلبينية	١	٪ ٠,٦٧
	اللغة الإسبانية والإنجليزية والفرنسية والصينية	١	٪ ٠,٦٧
	اللغة الأوردية والبنجابية والإنجليزية	١	٪ ٠,٦٧
	اللغة الإسبانية والعربية	١	٪ ٠,٦٧
	اللغة الإسبانية والكيتشوا	١	٪ ٠,٦٧
	اللغة الإسبانية والأيمرية والكيتشوا	١	٪ ٠,٦٧
	الإجمالي	١٤٩	٪ ١٠٠

بالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين جدول (٤,٢٨)، فقد توزعوا إلى خمس فئات عمرية وكان النصيب الأكبر منها لفئة الشباب من ١٠ إلى ١٤ عاما، وذلك بنسبة ٤٥,٦٤٪، تليها فئة الشباب لأكثر من ٢٤ عاما، بنسبة ٣٥,٥٧٪. وكانت المشاركة الكبرى للطالبات بنسبة ٦١,٧٤٪، مقارنةً بنسبة الطلبة الذكور، التي بلغت ٣٨,٢٦٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة الثانوية مثّلوا الأغلبية بنسبة ٤٨,٣٢٪، مقارنةً بطلبة المرحلة الجامعية الذين مثّلوا ١٤,٧٧٪ من المشاركين.

ويتضح من إجابات المشاركين أن ٩٥,٣٠٪ منهم يحملون الجنسية البيروفية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلّة منهم؛ حيث إن ٧٧,٨٥٪ منهم من أصول بيروفية. واللغة الإسبانية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٩٥,٣٠٪ من الطلبة المشاركين، ويتحدث بها ٧٧,٨٥٪ مع عائلاتهم. وفي الشكل (٢,٢٨) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أوّل ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية:

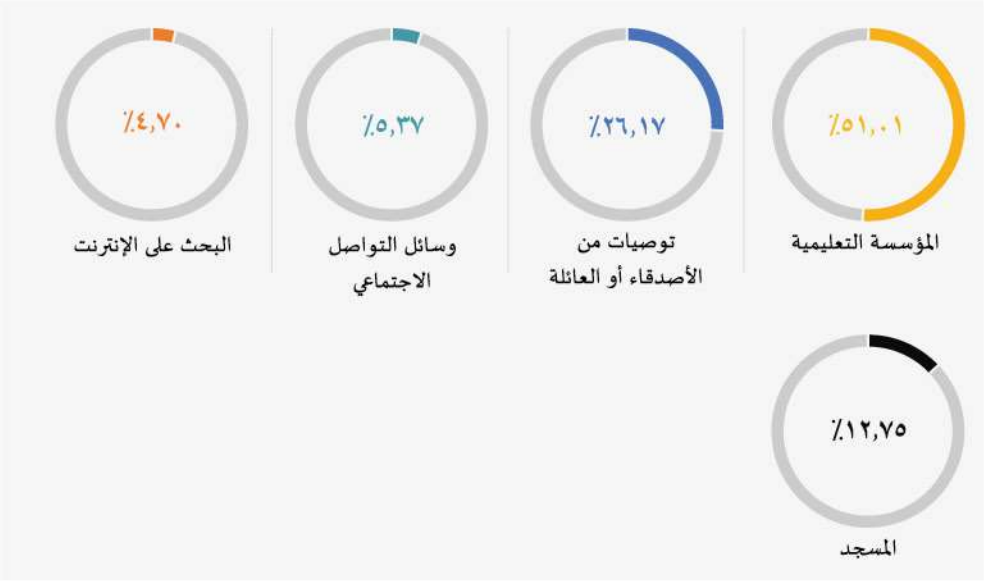
الشكل ٢,٢٨: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيّن أن ٣٤,٩٠٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا بتعلم اللغة العربية وقد تجاوزوا ١٥ سنة من عمرهم، تليهم الفئة العمرية ما بين ٦ و ١٠ سنوات، بنسبة ٢٨,٨٦٪، ثم الفئة العمرية الأقل من ٦ سنوات، بنسبة ١٩,٤٦٪، فالذين تتراوح فئتهم العمرية ما بين ١٠ و ١٥ سنة، بنسبة ١٦,٧٨٪.

وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناءً على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,٢٨):

الشكل٣,٢٨:وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربيَّة الملتحقين بها حاليًا



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن جهود المؤسسة التعليمية جاءت في الصدارة بنسبة ٥١,٠١٪، ثم توصيات الأصدقاء بنسبة ٢٦,١٧٪، فإعلانات المساجد بنسبة ١٢,٧٥٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ٥,٣٧٪، فالبحث عبر الإنترنت بنسبة ٤,٧٠٪.

الجدول٥,٢٨: البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

نوع البرامج	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مجاني	١١٠	٪ ٧٣,٨٣
مدفوع	٣٢	٪ ٢١,٤٨
منحة دراسية	٧	٪ ٤,٧٠
الإجمالي	١٤٩	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (٥.٢٨) أن برامج تعليم اللغة العربية في البيرو مجانية بالنسبة إلى ٧٣,٨٣٪، في حين أنها بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٢١,٤٨٪ منهم، وبمنحة دراسية بالنسبة إلى ٤,٧٠٪ منهم فقط.

الجدول ٦,٢٨: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	١٣٨	٪ ٩٢,٦٢
نعم	١١	٪ ٧,٣٨
الإجمالي	١٤٩	٪ ١٠٠

وتبين إجابات الطلبة المشاركين أن ٩٢,٦٢٪ منهم لم يسبق لهم المشاركة في برامج الانغماس اللغوي أو التبادل الطلابي، في حين أن ٧,٣٨٪ منهم 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 تفاوتوا في تحديد تلك الأسباب، لكن عوامل الدين جاءت في المقدمة، بنسبة ٤١,٦١٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية، بنسبة ٤٠,٢٧٪، تليها دوافع الإثراء الشخصي، ودراسة اللغة العربية كمتطلب أكاديمي، بنسبة متساوية قدرها ٣٤,٢٣٪ لكل منهما، ثم الرغبة في السفر إلى دولة عربية، بنسبة ٣٣,٥٦٪، فالرغبة في السفر للعمل في دولة عربية، بنسبة ١٨,٧٩٪، وتساوى عاملاً الحاجة للتقديم على الجامعة ودراسة العربية كمتطلب مهني بنسبة ٦,٠٤٪ لكل منهما، في الشكل (٤,٢) تفصيل هذه النتائج:

الشكل ٤,٢٨: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة

ومن خلال خمسة أسئلة محدَّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٧,٢٨) تلخيص لتلك النتائج مرتَّبةً تنازليًّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال:

الجدول ٧,٢٨: تصورات الدارسين حول أهميّة تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	للغة العربيّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي	٣٩	٦٣	٣٤	٤	٩	١٤٩	٣,٨	١,١	١,٠٥	٧٥,٩٧٪	٩,٢٩	أوافق
		٢٦,١٧٪	٤٢,٢٨٪	٢٢,٨٢٪	٢,٦٨٪	٦,٠٤٪	١٠٠٪						
٢	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي	٤٠	٤٩	٤٦	١١	٣	١٤٩	٣,٧٥	٠,٩٩	١	٧٥,٠٣٪	٩,٢١	أوافق
		٢٦,٨٥٪	٣٢,٨٩٪	٣٠,٨٧٪	٧,٣٨٪	٢,٠١٪	١٠٠٪						
٣	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية	٤٥	٣٤	٤٤	١٧	٩	١٤٩	٣,٦	١,٤٤	١,٢	٧١,٩٥٪	٦,٠٨	أوافق
		٣٠,٢٠٪	٢٢,٨٢٪	٢٩,٥٣٪	١١,٤١٪	٦,٠٤٪	١٠٠٪						
٤	يعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي	١٦	٥٥	٥٦	١٥	٧	١٤٩	٣,٣٩	٠,٩٤	٠,٩٧	٦٧,٧٩٪	٤,٩١	محايد
		١٠,٧٤٪	٣٦,٩١٪	٣٧,٥٨٪	١٠,٠٧٪	٤,٧٠٪	١٠٠٪						
٥	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل	١٣	٣١	٨٦	١٣	٦	١٤٩	٣,٢١	٠,٧٦	٠,٨٧	٦٤,٣٪	٣,٠١	محايد
		٨,٧٢٪	٢٠,٨١٪	٥٧,٧٢٪	٨,٧٢٪	٤,٠٣٪	١٠٠٪						

فعن دور تعلُّم اللغة العربية في تعزيز التفاهم الثقافي، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٢,٢٨٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٦,١٧٪، فالإجابة (محايد) بنسبة ٢٢,٨٢٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٥,٩٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية تعلُّم اللغة العربية في تعزيز التفاهم الثقافي في رأي الطلبة المشاركين.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، إذ بلغت ٣٢,٨٩٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٣٠,٨٧٪، فالإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٦,٨٥٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٥,٠٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٥، وانحراف معياري قدره ١,٠٠، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن إتقان مهارات اللغة العربية في نظر المشاركين عامل مهم في تعزيز تطورهم الوظيفي في البيرو.

وعن أهمية الدين كواحد من الدوافع لتعلم اللغة العربية، لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، إذ بلغت ٣٠,٢٠٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٩,٥٣٪، فالإجابة (أوافق)، بنسبة قدرها ٢٢,٨٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧١,٩٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦، وانحراف معياري قدره ١,٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في البيرو.

وعن أهمية تعلم اللغة العربية في مجال الدراسة والمهنة، لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٣٧,٥٨٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٦,٩١٪، فالإجابة (أوافق بشدة) بنسبة قدرها ١٠,٧٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٧,٧٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفًا محايدًا بشأن أهمية اللغة العربية في مجال الدراسة والمهنة في البيرو.

وعن أهمية تعلم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين الإجابات، إذ بلغت ٥٧,٧٢٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٢٠,٨١٪ ثم الإجابتان (لا أوافق) و (أوافق بشدة) بنسبة متساوية قدرها ٨,٧٢٪ لكل منهما. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٤,٣٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢١، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا محايدًا بشأن أهمية الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل في البيرو.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,٢٨) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في البيرو، وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلاب عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية:

الجدول ٨,٢٨: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جدًا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج	٤٨	٥١	٤٠	٤	٦	١٤٩	٣,٨٨	١,٠٥	١,٠٢	٧٧,٥٨٪	١٠,٤٩	راضٍ
		٣٢,٢١٪	٣٤,٢٣٪	٢٦,٨٥٪	٢,٦٨٪	٤,٠٣٪	١٠٠٪						
٢	يشجع المعلمون الطلاب على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل	٤١	٥٧	٤١	٩	١	١٤٩	٣,٨٦	٠,٨٣	٠,٩١	٧٧,١٨٪	١١,٤٩	راضٍ
		٢٧,٥٢٪	٣٨,٢٦٪	٢٧,٥٢٪	٦,٠٤٪	٠,٦٧٪	١٠٠٪						
٣	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويّة وتقدُّمي بنّاءة	٤٣	٥٥	٤٠	٦	٥	١٤٩	٣,٨٤	٠,٩٩	١	٧٦,٧٨٪	١٠,٢٦	راضٍ
		٢٨,٨٦٪	٣٦,٩١٪	٢٦,٨٥٪	٤,٠٣٪	٣,٣٦٪	١٠٠٪						
٤	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها	٣٣	٥٨	٤٨	٨	٢	١٤٩	٣,٧٥	٠,٨٢	٠,٩	٧٥,٠٣٪	١٠,١٤	راضٍ
		٢٢,١٥٪	٣٨,٩٣٪	٣٢,٢١٪	٥,٣٧٪	١,٣٤٪	١٠٠٪						
٥	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلاب مناسب	٤٠	٤٨	٤٩	٧	٥	١٤٩	٣,٧٤	١,٠٢	١,٠١	٧٤,٩٪	٨,٩٩	راضٍ
		٢٦,٨٥٪	٣٢,٢١٪	٣٢,٨٩٪	٤,٧٠٪	٣,٣٦٪	١٠٠٪						
٦	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنةً بالرسوم مناسبة جدًا	٣٦	٤٢	٦٤	٦	١	١٤٩	٣,٧١	٠,٨١	٠,٩	٧٤,٢٣٪	٩,٦٥	راضٍ
		٢٤,١٦٪	٢٨,١٩٪	٤٢,٩٥٪	٤,٠٣٪	٠,٦٧٪	١٠٠٪						
٧	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب	٢٥	٦٠	٥٧	٧	٠	١٤٩	٣,٦٩	٠,٦٤	٠,٨	٧٣,٨٣٪	١٠,٥٢	راضٍ
		١٦,٧٨٪	٤٠,٢٧٪	٣٨,٢٦٪	٤,٧٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٨	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية	٢٦	٦١	٥٣	٧	٢	١٤٩	٣,٦٨	٠,٧٤	٠,٨٦	٧٣,٦٩٪	٩,٧١	راضٍ
		١٧,٤٥٪	٤٠,٩٤٪	٣٥,٥٧٪	٤,٧٠٪	١,٣٤٪	١٠٠٪						
٩	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية	٣٠	٥٤	٥٣	٨	٤	١٤٩	٣,٦٦	٠,٩	٠,٩٥	٧٣,١٥٪	٨,٤٨	راضٍ
		٢٠,١٣٪	٣٦,٢٤٪	٣٥,٥٧٪	٥,٣٧٪	٢,٦٨٪	١٠٠٪						
١٠	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية	٢٣	٦١	٥٣	١١	١	١٤٩	٣,٦٣	٠,٧٣	٠,٨٥	٧٢,٦٢٪	٩,٠١	راضٍ
		١٥,٤٤٪	٤٠,٩٤٪	٣٥,٥٧٪	٧,٣٨٪	٠,٦٧٪	١٠٠٪						
١١	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية	٢٣	٥٩	٥١	١٦	٠	١٤٩	٣,٦	٠,٧٦	٠,٨٧	٧١,٩٥٪	٨,٣٤	راضٍ
		١٥,٤٤٪	٣٩,٦٠٪	٣٤,٢٣٪	١٠,٧٤٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
١٢	المرافق العامّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة	٢٢	٦٦	٤٤	١٣	٤	١٤٩	٣,٦	٠,٨٧	٠,٩٣	٧١,٩٥٪	٧,٨١	راضٍ
		١٤,٧٧٪	٤٤,٣٠٪	٢٩,٥٣٪	٨,٧٢٪	٢,٦٨٪	١٠٠٪						

١٣	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم	٣٠.	٥٢	٤٨	١٤	٥	١٤٩	٣,٥٩	١,٠٣	١,٠٢	٪ ٧١,٨١	٧,٠٩	راضٍ
		٪ ٢٠,١٣	٪ ٣٤,٩٠	٪ ٣٢,٢١	٪ ٩,٤٠	٪ ٣,٣٦	٪١٠٠						
١٤	أنا راضٍ تمامًا عن بيئة الفصل الدّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا	٢٢	٥٠	٦٠	١٢	٥	١٤٩	٣,٤٨	٠,٩١	٠,٩٥	٪ ٦٩,٦٦	٦,١٩	راضٍ
		٪ ١٤,٧٧	٪ ٣٣,٥٦	٪ ٤٠,٢٧	٪ ٨,٠٥	٪ ٣,٣٦	٪١٠٠						
١٥	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيّة أو برامج المساعدات الماليّة المتاحة لتعليم اللغة العربيّة	٢٤	٤٤	٦٣	١٠	٨	١٤٩	٣,٤٤	١,٠٣	١,٠١	٪ ٦٨,٨٦	٥,٣٤	راضٍ
		٪ ١٦,١١	٪ ٢٩,٥٣	٪ ٤٢,٢٨	٪ ٦,٧١	٪ ٥,٣٧	٪١٠٠						
١٦	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويّة (مثل معامل لمهارات اللغة)	١٥	٤٠	٧٠	١٦	٨	١٤٩	٣,٢٦	٠,٩٣	٠,٩٦	٪ ٦٥,١	٣,٢٣	محايد
		٪ ١٠,٠٧	٪ ٢٦,٨٥	٪ ٤٦,٩٨	٪ ١٠,٧٤	٪ ٥,٣٧	٪١٠٠						

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٤,٢٣٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٢,٢١٪، فالإجابة «محايد»، بنسبة ٢٦,٨٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,٥٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»،مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في البيرو.

وأما عن مدى رضاهم عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٣٨,٢٦٪، تليها الإجابتان «راضٍ جدًّا» و«محايد»، بنسبة متساوية قدرها ٢٧,٥٢٪ لكل منهما. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,١٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن دور المعلمين وتشجيعهم في برامج اللغة العربية في البيرو.

وعن رأيهم بخصوص تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٦,٩١٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٨,٨٦٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٦,٨٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٧٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٤، وانحراف معياري قدره ١,٠٠، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا

الطلبة المشاركين عمومًا عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في البيرو.

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 ٣٨,٩٣٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٢,٢١٪، فالإجابة «راضٍ جدًّا»، بنسبة ٢٢,١٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٥,٠٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن برامج اللغة العربية في البيرو وإسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وأما عن مدى رضاهم عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٣٢,٢١٪، تليها الإجابة (راضٍ) بنسبة ٣٢,٨٩٪، فالإجابة (راضٍ جدًّا) بنسبة ٢٦,٨٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٤,٩٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٤، وانحراف معياري قدره ١,٠١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في البيرو.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنةً بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٢,٩٥٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٨,١٩٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٤,١٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٤,٢٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧١، وانحراف معياري قدره ٠,٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في البيرو، مقارنةً بالرسوم التي يدفعونها.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وبلغت ٤٠,٢٧٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٨,٢٦٪، فالإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٦,٧٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٣,٨٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٩، وانحراف معياري قدره ٠,٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدلّ على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن

تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في البيرو.

وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهدافهم من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٠,٩٤٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٣٥,٥٧٪. فالإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٧,٤٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٣,٦٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٨، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في البيرو وتوافقها مع أهدافهم.

وأما عن رأيهم في مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلبة المشاركين في البرنامج، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٦,٢٤٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٥,٥٧٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٠,١٣٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٨,٢٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٣,١٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في البيرو.

وعن رأيهم حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠,٩٤٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٥,٥٧٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٥,٤٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٢,٦٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٣، وانحراف معياري قدره ٠,٨٥. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في البيرو.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلّمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٩,٦٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٤,٢٣٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٥,٤٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧١,٩٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧. وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في البيرو.

وفيما يخص رأيهم حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٤,٣٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة

٢٩,٥٣٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٤,٧٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧١,٩٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في البيرو.

وأما عن رأيهم في مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٤,٩٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٢,٢١٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٠,١٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧١,٨١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٩، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن دروس الدعم والمتابعة التي توفرها المؤسسات للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم.

وأما عن مدى رضاهم عن بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠,٢٧٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٣,٥٦٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٤,٧٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٩,٦٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٨، وانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في البيرو، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وعن مدى علمهم بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٢,٢٨٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٩,٥٣٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٦,١١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٨,٨٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٤، وانحراف معياري قدره ١,٠١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين «راضون» بشأن المنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة في البيرو.

وفيما يخص رأيهم حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٦,٩٨٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٦,٨٥٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٠,٧٤٪.

ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٨) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٥,١٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» عمومًا بشأن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

٤. اللغة العربية في حياة الطلبة اليومية:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكناهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٩,٢٨) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٩,٢٨: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	٧٩	٧٠	١٤٩
		٪ ٥٣,٠٢	٪ ٤٦,٩٨	٪ ١٠٠
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	١٠٦	٤٣	١٤٩
		٪ ٧١,١٤	٪ ٢٨,٨٦	٪ ١٠٠
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسكُنُ؟	٩	١٤٠	١٤٩
		٪ ٦,٠٤	٪ ٩٣,٩٦	٪ ١٠٠
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	٢٨	١٢١	١٤٩
		٪ ١٨,٧٩	٪ ٨١,٢١	٪ ١٠٠
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	١٣	١٣٦	١٤٩
		٪ ٨,٧٢	٪ ٩١,٢٨	٪ ١٠٠

وفيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٣,٠٢٪، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٤٦,٩٨٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت ومواقع الويب وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى ٧١,١٤٪ من الطلبة المشاركين أن تلك الإمكانية متاحة لهم بسهولة، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٢٨,٨٦٪، بأنها غير متاحة. وأما عن الصحف باللغة العربية، فقد أجاب ٩٣,٩٦٪ من الطلبة المشاركين بأنها غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب

البقية، أي ما نسبته ٦,٠٤٪، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة، فقد أجاب ٨١,٢١٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات غير متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ١٨,٧٩٪، أن الوصُول إلى تلك القنوات متاح لهم بسهولة. وأما عن سهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة، فقد أجاب ٩١,٢٨٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٨,٧٢٪ منهم أن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

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

أبدى الدارسون بشكل عام رضاهم عن مؤسسات تعليم اللغة العربية التي التحقوا بها؛ لأنها تسعى لخدمتهم ومساعدتهم في تحقيق أهدافهم، ولأن المعلمين بشكل عام يبذلون جهدهم في شرح الدروس، ولاحظوا أن ثمة تحسنًا ملحوظًا في مستواهم اللغوي، وهذا ما يجعلهم راضين عن هذه التجربة. لكن فئة منهم ذكروا أن تجربتهم في المؤسسات تُعَدُّ عادية وموقفهم تجاهها ربما يكون أقرب إلى الحياد. فيما أفاد بعضهم أن هناك جوانب في البرامج تتطلب تطويرا وتحسينًا لتكون تجربة تعلم اللغة في المؤسسات مرضية بالفعل.

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

أشار الدارسون المشاركون إلى عددٍ من التجارب الإيجابية التي مروا بها منذ انضمامهم إلى تلك البرامج، ومنها تعلم العربية ونطق أصواتها وكتابة حروفها، وتَمكُّنَهم من قراءة القرآن الكريم وفهم معانيه، وهذه كلها في رأيهم تجارب إيجابية رائعة. ومن التجارب الإيجابية التي مروا بها كذلك تطور مهاراتهم الشخصية والأكاديمية، التي كان لتلك البرامج دورٌ كبيرٌ فيها. وأعرب بعضهم عن سعادتهم بوجود طلبة من أصول عربية في تلك البرامج، وهو ما مكنهم من التعرف على الثقافة العربية عن طريقهم.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

وصف معظم الدارسين المشاركين التفاعل بينهم وبين معلميهم بالتفاعل الودي والإيجابي. وذكروا أن علاقتهم بهم رائعة ومتميزة. فالمعلمون حريصون على أن يفهم الطلبة الدروس، ويسعون للإجابة عن استفساراتهم حتى خارج الفصل الدراسي. كما أنهم يتفهمون احتياجات الدارسين ويسعون إلى مساعدتهم في تحقيق أهدافهم وتذليل العقبات التي تواجههم. وذكر بعض الدارسين أن تفاعل المعلمين وتعاملهم معهم مهني إلى حد كبير، وهذا ما يسعى كل طالب للحصول عليه من معلمه في المؤسسة.

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

تفاوتت إجابات الدارسين المشاركين في هذا الشأن. فقد أعرب بعضهم عن رضاهم عن المناهج لأنها تتوافق إلى حد كبير مع أهدافهم واحتياجاتهم. ولاحظ بعض الدارسين أن المناهج ربما تكون متوافقة مع أهدافهم من الناحية الدينية، بوصفهم مسلمين، لكنها لا تتوافق مع أهدافهم واحتياجاتهم كمتعلمين للغة العربية لغة ثانية؛ لأنها لا تقدم لهم سوى الحد الأدنى من المعرفة المتعلقة بهذا الجانب. وأشار بعضهم إلى أن المناهج لا تتوافق مع أهدافهم واحتياجاتهم لأنها «عشوائية» لا تستند إلى منهجية محددة يسير عليها متعلم اللغة. ولاحظ فريق منهم أن المناهج بحاجة إلى قدر كبير من التطوير والتحسين كي تفي باحتياجاتهم وتحقق أهدافهم اللغوية.

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

تنوعت الأهداف التي أشار إليها الطلبة المشاركون في هذا الشأن، ومنها رغبتهم الشديدة في التعرف على الثقافة الدينية في البلاد العربية، والتعرف على العادات والتقاليد والفنون، وتاريخ الشعوب العربية وجذورهم الثقافية وعلاقتها بالتاريخ العربي القديم. وأما عن مدى إسهام البرامج في تحقيق تلك الأهداف، فقد أفاد بعض الدارسين أن دورها من هذه الناحية محدود جدًّا ومتواضع، ولا يمكن التعويل عليه.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية البيرو

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ١٤ مدرسًا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في البيرو، وتمثل نسبة المدرسات منهم ٥٧,١٤٪، في حين يمثل المدرسون ٤٢,٨٦٪. وتتراوح أعمار النسبة الكبرى من المدرسين ما بين ٣١ و٤٠عاما، وأكثر من ٥٠ عاما، بنسبة متساوية قدرها ٤٢,٨٦٪ لكل منهما، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ و٥٠ عاما، بنسبة ٢١,٤٣٪، ففئة الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٤ و٣٠ عاما، بنسبة ٧,١٤٪، بالتساوي مع فئة الذين تقل أعمارهم عن ٢٤ عاما. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرسين، ونسبتهم ٦٤,٢٩٪، يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم فئة الذين يحملون شهادة الماجستير، بنسبة ٢١,٤٣٪، فالذين يحملون شهادة الدبلوم العالي، بنسبة ١٤,٢٩٪. وتشير البيانات إلى أن ٤٢,٨٦٪ من المدرسين يحملون الجنسية البيروفية، في حين أن ٢٨,٥٧٪ يحملون الجنسية المصرية أو اليمنية. كما توضح الدراسة أن ٣٥,٧١٪ من المدرسين بلدهم الأصلي هو اليمن، وتعود أصول النسبة الباقية إلى كل من مصر والبيرو، بنسبة متساوية قدرها ٢٨,٥٧٪، تليهما المغرب بنسبة ٧,١٤٪. واللغة العربية هي لغة النسبة الكبرى من المدرسين، وقدرها ٧١,٤٣٪، ثم اللغة الإسبانية، بنسبة ٢٨,٥٧٪. وتظهر الدراسة كذلك أن ٥٧,١٤٪ منهم لديهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية، مقابل ٤٢,٨٦٪ منهم ليس لديهم مؤهل علمي في هذا التخصص. وفي الجدول (١٠,٢٨) تفصيل هذه النتائج:

الجدول ١٠,٢٨: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٦	٪ ٤٢,٨٦
	أنثى	٨	٪ ٥٧,١٤
	الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	١	٪ ٧,١٤
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	١	٪ ٧,١٤
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	٦	٪ ٤٢,٨٦
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٣	٪ ٢١,٤٣
	أكثر من ٥٠ عامًا	٣	٪ ٢١,٤٣
	الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	٢	٪ ١٤,٢٩
	بكالوريوس	٩	٪ ٦٤,٢٩
	ماجستير	٣	٪ ٢١,٤٣
	دكتوراه	٠	٪ ٠,٠٠
	الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

الجنسية	البيرو	٦	٪ ٤٢,٨٦
	اليمن	٤	٪ ٢٨,٥٧
	مصر	٤	٪ ٢٨,٥٧
	الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠
البلاد الأصلية	اليمن	٥	٪ ٣٥,٧١
	مصر	٤	٪ ٢٨,٥٧
	البيرو	٤	٪ ٢٨,٥٧
	المغرب	١	٪ ٧,١٤
	الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠
اللغة الأم	اللغة العربية	١٠	٪ ٧١,٤٣
	اللغة الإسبانية	٤	٪ ٢٨,٥٧
	الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	٦	٪ ٤٢,٨٦
	نعم	٨	٪ ٥٧,١٤
	الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

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

الشكل ٥,٢٨: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة

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

الشكل ٦,٢٨: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

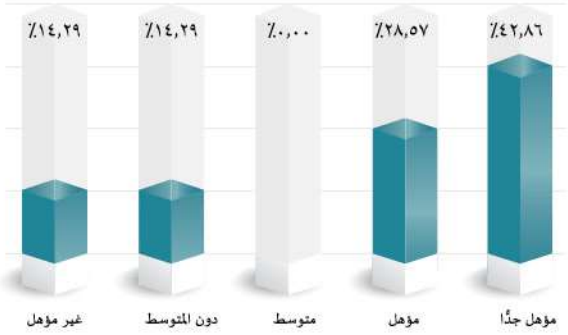
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٧,١٤٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في البيرو لديهم خبرة في المجال تتراوح بين سنة إلى ٥ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٥,٧١٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين ٥ و١٠ سنوات، فنسبة قدرها ٧,١٤٪ لمن تزيد خبرتهم في المجال على ١٠ سنوات.

الجدول ١١,٢٨: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٧	٪ ٥٠
نعم	٧	٪ ٥٠
الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

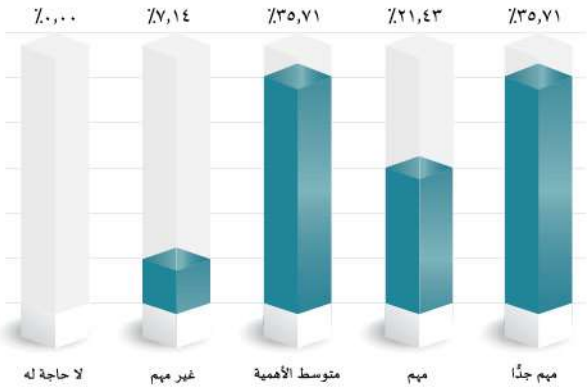
وتبيّن نتائج الدراسة كذلك أن ٥٠٪ من المعلمين المستهدفين لم يسبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، وأن ٥٠٪ منهم كذلك سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧,٢٨: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



مثلما يظهر في الشكل (٧,٢٨)، فإن ٤٢,٨٦٪ من المعلمين المستهدفين يرون أنهم «مؤهلون جدا» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٥٧٪ يرون أنهم «مؤهلون» لذلك، فنسبة أخرى متساوية قدرها ١٤,٢٩٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة «دون المتوسطة» أو «غير مؤهلين» لهذه الوظيفة.

الشكل ٨,٢٨: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص الحاجة إلى تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٣٥,٧١٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في البيرو يرون أن ذلك أمر «مهم جدًّا» أو «متوسط الأهمية»، تليها نسبة منهم قدرها ٢١,٤٣٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهمّ»، فيما رأى ٧,١٤٪ منهم أن ذلك الأمر «غير مهم».

الجدول ١٢,٢٨: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

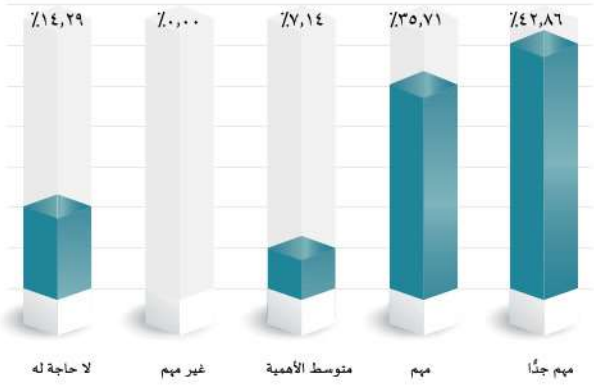
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٠	٪ ٧١,٤٣
نعم	٤	٪ ٢٨,٥٧
الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أن ٧١,٤٣٪ من أعضاء العينة لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن ٢٨,٥٧٪ منهم سبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

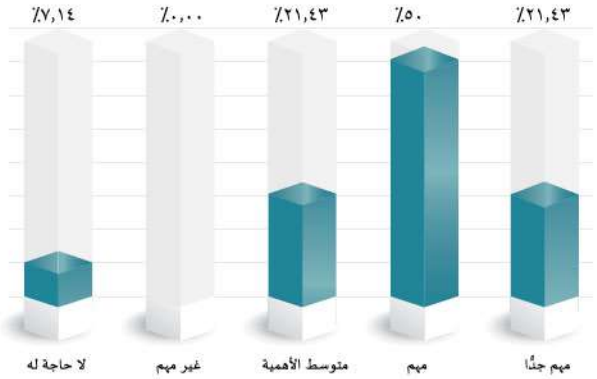
في هذا القسم، اتجهت الأسئلة إلى معرفة آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ٩,٢٨: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



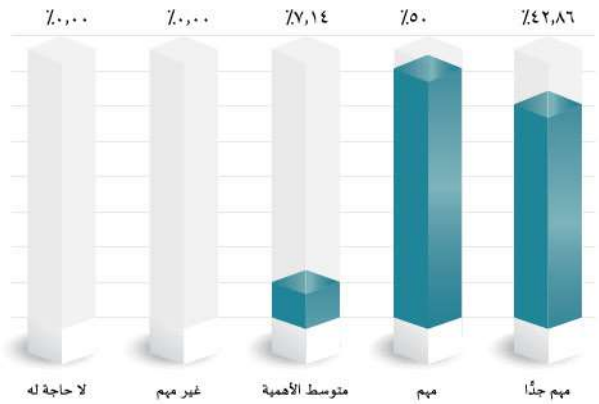
تباينت الآراء حول طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، لكن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٤٢,٨٦٪، يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جدًّا»، فيما رأى ٣٥,٧١٪ منهم أنها «مهمّة»، ورأى ١٤,٢٩٪ منهم أنها أمر «لا حاجة له»، فيما رأى ٧,١٤٪ منهم أنها أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١٠,٢٨: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



وأما عن جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى ٥٠٪ من أعضاء العينة أنها «مهمة»، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٢١,٤٣٪ يرون أنها أمر «مهم جدًّا» أو «متوسط الأهمية»، فيما رأى ٧,١٤٪ منهم أنها أمر «لا حاجة له».

الشكل ١١,٢٨: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المدرسين المستهدفين يرون أن ذلك أمر «مهمّ»، تليهم نسبة قدرها ٤٢,٨٦٪ يرون أنه أمر «مهم جدًّا»، فيما ترى نسبة أخرى ضئيلة قدرها ٧,١٤٪ أنه أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١٢,٢٨: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية

وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٢,٢٨) أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين يستعينون بها «بدرجة متوسطة»، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٥٧٪ يستعينون بها «بدرجة كبيرة»، فنسبة أخرى قدرها ١٤,٢٩٪ منهم لا يستعينون بها «مطلقًا»، ونسبة قدرها ٧,١٤٪ يستعينون بها «أحيانًا».

الجدول ١٣,٢٨: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

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

توضح البيانات في الجدول (١٣,٢٨) أن ٦٤,٢٩٪ من المدرسين المشاركين لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ٣٥,٧١٪ منهم يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٤,٢٨: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

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

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

الجدول ١٥,٢٨: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

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

كما توضح البيانات في الجدول (١٤,٢٨) أن ٧٨,٥٧٪ من المدرسين المشاركين يوظفون إستراتيجية لعب الأدوار في أثناء التدريس، وأن ٢١,٤٣٪ منهم لا يوظفونها في دروسهم.

الجدول ١٦,٢٨: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

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

وتوضح البيانات في الجدول (١٦,٢٨) أن الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس ممارسة شائعة لدى ٧٨,٥٧٪ من المدرسين المشاركين، لكن ٢١,٤٣٪ منهم لا يستخدمون هذه الطريقة.

الجدول ١٧,٢٨: مدى توظيف المواقف الحقيقة في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٠	٪ ٠,٠٠
نعم	١٤	٪ ١٠٠
الإجمالي	١٤	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٧,٢٨) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى ١٠٠٪ منهم.

الجدول ١٨,٢٨: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

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

وتوضح البيانات في الجدول (١٨,٢٨) أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٩٢,٨٦٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك ٧,١٤٪ منهم.

الجدول ١٩,٢٨: مدى دمج إستراتيجيّات التعلم التعاوني في التدريس

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

كما توضح البيانات في الجدول (١٩,٢٨) أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٩٢,٨٦٪، يطبقون إستراتيجية التعلم التعاوني في دروسهم، لكن ٧,١٤٪ منهم لا يطبقونها.

الشكل ١٣,٢٨: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية

وتوضح البيانات في الشكل (١٣,٢٨) أن ٤٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تقل عن ٢٠٪ من الحصة التدريسية، تليها نسبة منهم قدرها ٣٥,٧١٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تتراوح بين ٢٠ و٣٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ٢١,٤٣٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد على ٥٠٪ من الحصة التدريسية.

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

في هذا الجزء من الدراسة سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبتهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهامّ الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (٢٠,٢٨) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ٢٠,٢٨: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	التواصُل مع الطلاب فعّال وسهل	٦	٥	٣	٠	٠	١٤	٤,٢١	٠,٦	٠,٧٧	٨٤,٢٩٪	٥,٨٨	أوافق بشدّة
		٤٢,٨٦٪	٣٥,٧١٪	٢١,٤٣٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم	٤	٨	٢	٠	٠	١٤	٤,١٤	٠,٤١	٠,٦٤	٨٢,٨٦٪	٦,٦٩	أوافق
		٢٨,٥٧٪	٥٧,١٤٪	١٤,٢٩٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعّال وسهل	٣	٨	٣	٠	٠	١٤	٤	٠,٤٣	٠,٦٥	٨٠٪	٥,٧١	أوافق
		٢١,٤٣٪	٥٧,١٤٪	٢١,٤٣٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيّة	٢	٩	٣	٠	٠	١٤	٣,٩٣	٠,٣٥	٠,٥٩	٧٨,٥٧٪	٥,٨٥	أوافق
		١٤,٢٩٪	٦٤,٢٩٪	٢١,٤٣٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة	١	٨	٤	١	٠	١٤	٣,٦٤	٠,٥٢	٠,٧٢	٧٢,٨٦٪	٣,٣٥	أوافق
		٧,١٤٪	٥٧,١٤٪	٢٨,٥٧٪	٧,١٤٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
٦	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية	٢	٦	٥	١	٠	١٤	٣,٦٤	٠,٦٦	٠,٨١	٧٢,٨٦٪	٢,٩٦	أوافق
		١٤,٢٩٪	٤٢,٨٦٪	٣٥,٧١٪	٧,١٤٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٧	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين	٢	٦	٤	٢	٠	١٤	٣,٥٧	٠,٨٢	٠,٩	٧١,٤٣٪	٢,٣٧	أوافق
		١٤,٢٩٪	٤٢,٨٦٪	٢٨,٥٧٪	١٤,٢٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٨	تُلبّي الموارد والمواد التعليميّة احتياجاتي التدريسية	١	٧	٤	٢	٠	١٤	٣,٥	٠,٦٨	٠,٨٢	٧٠٪	٢,٢٧	أوافق
		٧,١٤٪	٥٠٪	٢٨,٥٧٪	١٤,٢٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٩	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنةً بعدد الطلاب ضغوطًا إضافيّة عليهم	٠	١	١٠	٣	٠	١٤	٢,٨٦	٠,٢٧	٠,٥٢	٥٧,١٤٪	-١,٠٤	محايد
		٠,٠٠٪	٧,١٤٪	٧١,٤٣٪	٢١,٤٣٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ	٠	١	٩	٤	٠	١٤	٢,٧٩	٠,٣١	٠,٥٦	٥٥,٧١٪	-١,٤٤	محايد
		٠,٠٠٪	٧,١٤٪	٦٤,٢٩٪	٢٨,٥٧٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

ففيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالاً وسهلاً»، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين «موافقون بشدة» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٥,٧١٪ منهم «موافقون» على ذلك، فنسبة منهم قدرها ٢١,٤٣٪ «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٢١، بانحراف معياري قدره ٠,٧٧، وبنسبة إجماع قدرها ٨٤,٢٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة بشدة».

وفيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٧,١٤٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٥٧٪ «يوافقون بشدة»على ذلك، فنسبة ثالثة قدرها ١٤,٢٩٪ «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١٤، بانحراف معياري قدره ٠,٦٤، وبنسبة إجماع قدرها ٨٢,٨٦٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالا وسهلا، تبين نتائج الدراسة أن ٥٧,١٤٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، وأن نسبة متساوية قدرها ٢١,٤٣٪

منهم «موافقون بشدة» على ذلك أو «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٠، بانحراف معياري قدره ٠,٦٥، وبنسبة إجماع قدرها ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦٤,٢٩٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، وأن ٢١,٤٣٪ «محايدون»، و١٤,٢٩٪ منهم «يوافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٣، بانحراف معياري قدره ٠,٥٩، وبنسبة إجماع قدرها ٧٨,٥٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة، فقد أجاب ٥٧,١٤٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٥٧٪ أجابوا بـ«محايد»، فنسبة أخرى متساوية قدرها ٧,١٤٪ «موافقون بشدة» أو «لا يوافقون» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٤، بانحراف معياري قدره ٠,٧٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧٢,٨٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، تبين نتائج الدراسة أن ٤٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، وأن ٣٥,٧١٪ منهم «محايدون»، و ١٤,٢٩٪ منهم بـ«موافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٤، بانحراف معياري قدره ٠,٨١، وبنسبة إجماع قدرها ٧٢,٨٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٢,٨٦٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٨,٥٧٪ «محايدون»، فنسبة منهم متساوية قدرها ١٤,٢٩٪ «موافقون بشدة» أو «لا يوافقون» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥٧، بانحراف معياري قدره ٠,٩، وبنسبة إجماع قدرها ٧١,٤٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، تبين نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليها نسبة منهم قدرها ٢٨,٥٧٪ «محايدون»، فنسبة قدرها ١٤,٢٩٪ «لا يوافقون» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥، بانحراف معياري قدره ٠,٨٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنةً بعدد الطلبة يخلق ضغوطًا إضافية على المدرسين، فقد أظهرت الدراسة أن ٧١,٤٣٪ من المدرسين المشاركين «محايدون» في هذا الشأن، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢١,٤٣٪، فالإجابة «أوافق» بنسبة ٧,١٤٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٨٦، بانحراف معياري قدره ٠,٥٢، وبنسبة إجماع قدرها ٥٧,١٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرْضِيا، فقد أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٦٤,٢٩٪ بـ«محايد»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٨,٥٧٪ أجابوا بـ«لا أوافق»، فنسبة منهم قدرها ٧,١٤٪ أجابوا بـ«أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧٩، بانحراف معياري قدره ٠,٥٦، وبنسبة إجماع قدرها ٥٥,٧١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع المعلمين

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

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

أفاد معظم المعلمين المشاركين أنهم يعتمدون الطرق التقليدية في التدريس، ومنها الطريقة السمعية الشفهية، أو طريقة التدريس بالتلقين، كما يسمونها، وتدريس القواعد عبر الترجمة. وذكر بعضهم أنهم يسعون لتوظيف بعض الإستراتيجيات الحديثة التي تعزز الجانب التفاعلي داخل الفصل الدراسي، ومنها: لعب الأدوار، والحوار والمحادثات، ونحوها. وأما عن توظيف التقنية في العملية التعليمية، فقد ذكر بعض المعلمين أنهم يحرصون على استخدام التقنية بشكل جيّد وفعّال إلى حدٍّ ما، سواء تلك التقنيات المُتاحة داخل المؤسسات التي يعملون بها، أو التقنيات الرائجة خارج المؤسسات، وذلك للتواصل فيما بينهم أو لتوجيه الدارسين نحو المنصات التي تعزز تعلم اللغة لديهم. ولاحظوا كذلك أن التقنية قد تكون هي الأداة الأساسية لشرح الدروس في بعض السياقات، خصوصًا حين يكون التدريس عن بعد.

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

أفاد معظم المعلمين أن استخدام لغات أخرى في تدريس اللغة العربية هو ممارسة شائعة لديهم. وأضافوا أن اللغة الإسبانية هي المستخدمة غالبًا في شرح الدروس، وأن ذلك الأمر يعدّ ضرورة، لا سيما مع المتعلمين المبتدئين. وذكر بعض المعلمين أن لديهم منهجًا يتبعونه في التدريس، وهو استخدام اللغة الإسبانية لشرح الدروس إلى أن يبلغ المتعلمون مستوى معينا، هو المستوى الثالث غالبا، ثم يتوقفون عن استخدام أي لغة وسيطة، ويكون الشرح باللغة العربية فقط. ولاحظ بعضهم أن الشائع لديهم هو استخدام اللغة العربية وحدها، لكن إذا دعت الحاجة لتوضيح بعض المفردات، فإنهم لا يترددون في استخدام لغات وسيطة هي الإسبانية غالبًا لكونها لغة مشتركة بين الجميع.

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

أشار المعلمون المشاركون إلى تحديات متنوعة تواجههم في عملهم، وهي تحديات مالية وإدارية وأكاديمية. فضعف المرتبات في مؤسسات تعليم اللغة العربية عائق كبير؛ لأنهم لا يستطيعون الاعتماد في دخلهم على وظيفة التعليم في برامج اللغة العربية وحدها، ويحتاجون إلى العمل في وظائف أخرى، وهذا ينعكس سلبا على مستوى التعليم وجودته ويجعله دون الحد الأدنى المطلوب. ومن التحديات التي تواجههم أيضًا فقْر الوسائل التعليمية والمناهج المتخصصة لمتعلمي العربية لغة أجنبية، وقلة الخيارات المطروحة من هذا الجانب، وهذا - في نظرهم - من أكبر التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في البيرو. وتحدث بعض المعلمين كذلك عن صعوبة الظروف الاقتصادية لدى بعض الدارسين وأهاليهم؛ مما يعوق انضمامهم لبرامج اللغة العربية بسبب بُعدها عن أماكن سكناهم وصعوبة التنقل إلى المؤسسات وتكاليفه الباهظة، وقلة الدافعية لدى بعضهم.

د. مقترحاتهم لتحسين تعليم العربية وتعزيز التواصل وتبادل الخبرات مع معلمي العربية الآخرين:

قدم المعلمون عددًا من المقترحات في هذا الشأن. ومنها إنشاء منظمة تضم جميع المعلمين والمهتمين بتعليم اللغة العربية في البيرو، وعقد ورشات عمل وندوات خاصة بهذا المجال، وهذا سيسهم في نظرهم بشكل كبير في تحسين البرامج، وتبادل الخبرات، ومناقشة التحديات التي يواجهونها في تعليم العربية. وذكروا أن هناك جهودًا جيدة تُبذَل في هذا الصدد، وأن هناك مجموعات مهتمة، لكنها جهود فردية تحتاج إلى مزيد من الدعم والتعاون وتضافر الجهود من

الجميع. ولاحظوا أن معظم مؤسسات تعليم اللغة العربية في البيرو، إن لم يكن جميعها، هي مراكز إسلامية أو ثقافية عامة، وبالتالي، فهناك حاجة ماسة لتكثيف الجهود لإنشاء مؤسسة مستقلة تختص بتعليم العربية لغة أجنبية.

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

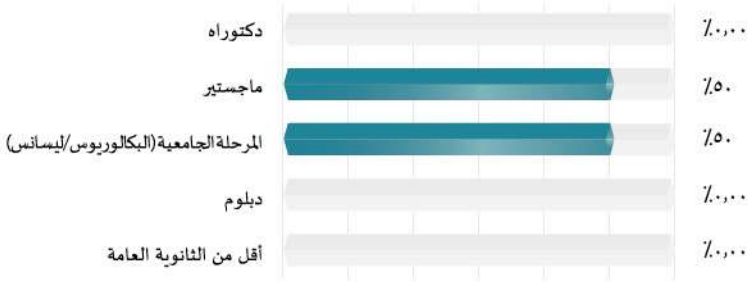
أبدى معظم المعلمين رضاهم عن المحتوى التعليمي المقدم والمناهج المعتمدة، خصوصًا إذا أخذنا في الاعتبار الجوانب الدينية التي تمثل الهدف الأساسي من تعلُّم اللغة العربية لدى بعض الدارسين في البيرو، وأن المناهج بصورتها الحالية تخدم ذلك الهدف. لكن هذا لا يعني أن المناهج لا تحتاج إلى مزيد من التطوير والتحسين لتناسب احتياجات جميع المتعلمين وأهدافهم. في المقابل، أبدى قلة من المعلمين عدم رضاهم عن المناهج والمحتوى التعليمي المقدَّم؛ لأن المحتوى في نظرهم ضعيف ولا يمكن الاعتماد عليه لتحقيق أهداف متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية، ولا يفي إلا بجوانب أساسية بسيطة من اللغة العربية.

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

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

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

الشكل ١٤,٢٨: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



وفيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن ٥٠٪ من المديرين المستهدفين، يحملون شهادة الماجستير، و٥٠٪ منهم يحملون شهادة البكالوريوس أو الليسانس.

الجدول ٢١,٢٨: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
علم النفس	٢	٪ ٢٠
التربية	٢	٪ ٢٠
العولمة	١	٪ ١٠
اللغة العربية والعلوم الإسلامية	١	٪ ١٠
تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	١	٪ ١٠
المحاسبة	١	٪ ١٠
الإدارة	١	٪ ١٠
اللسانيات والترجمة	١	٪ ١٠
الإجمالي	١٠	٪ ١٠٠

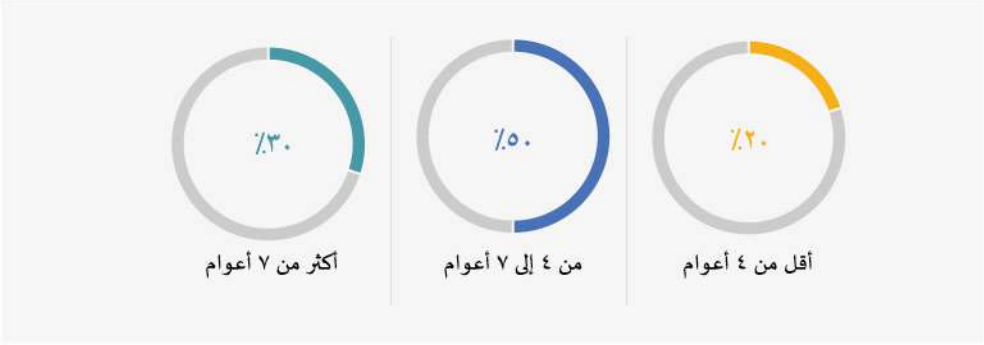
وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن نسبة متساوية منهم قدرها ٢٠٪ متخصصون في علم النفس أو التربية، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٠٪ تخصصهم في كل من العولمة، واللغة العربية والعلوم الإسلامية، وتعليم العربية للناطقين بغيرها، والمحاسبة، والإدارة، واللسانيات والترجمة.

الجدول ٢٢,٢٨: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الإسبانية	٩	٩٠٪
اللغة الإنجليزية	٧	٧٠٪
اللغة العربية	٦	٦٠٪

وأما عن اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في البيرو، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٠٪ منهم يتقنون اللغة الإسبانية، و٧٠٪ منهم يتقنون اللغة الإنجليزية، و ٦٠٪ منهم يتقنون اللغة العربية.

الشكل ١٥,٢٨: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

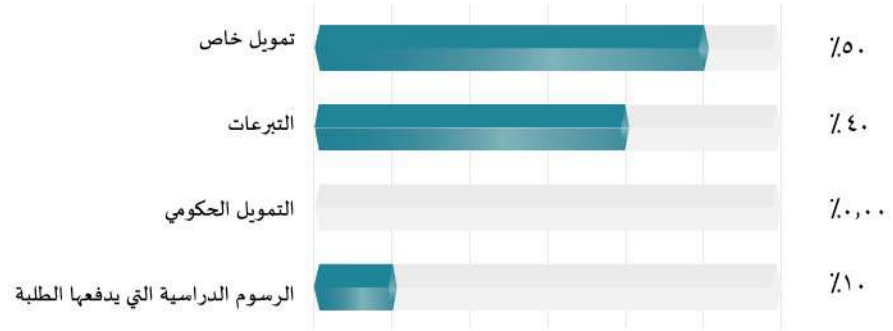


وأما عن خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٥٠٪ منهم لديهم خبرة في المجال تتراوح بين ٤ و٧ سنوات، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ تزيد خبرتهم في المجال عن ٧ سنوات، فنسبة منهم قدرها ٢٠٪ تقل خبرتهم في المجال عن ٤ سنوات.

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 ماليًّا. وفيما يلي بيان مفصّل بالنتائج:

الشكل ١٦,٢٨: مصادر الدخل في برامج تعليم اللغة العربية



وفيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في البيرو، أظهرت الدراسة أن ٥٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد أساسًا على التمويل الخاص، وعلى التبرعات بالنسبة إلى ٤٠٪ من المؤسسات، فيما تعتمد ١٠٪ منها على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة.

الجدول ٢٣,٢٨: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

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

يتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية تُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ١٠٠٪ من المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في البيرو.

الجدول ٢٤,٢٨: البرامج المجانيّة والمدفوعة

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
مجاني	٩	٪ ٩٠
مدفوع	١	٪ ١٠

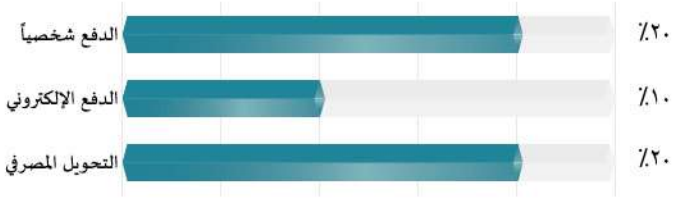
وتوضح نتائج الدراسة كذلك أن برنامج اللغة العربية مجاني في ٩٠٪ من المؤسسات، في حين أنه بمقابل مدفوع في ١٠٪ من تلك المؤسسات.

الجدول ٢٥,٢٨: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٢	٪ ٢٠
لا	٨	٪ ٨٠
الإجمالي	١٠	٪ ١٠٠

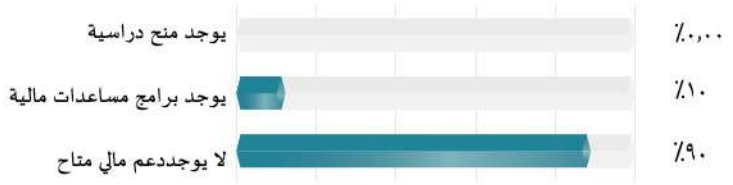
وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج تعليم اللغة العربية في البيرو، تبيّن الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٢٠٪ فقط من المؤسسات، وغير متاحة في ٨٠٪ من المؤسسات.

الشكل ١٧,٢٨: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادة بصفة شخصية لدى ٢٠٪ من المؤسسات، أو بالتحويل المصرفي بالنسبة إلى ٢٠٪ منها، أو بالدفع الإلكتروني في ١٠٪ من المؤسسات.

الشكل ١٨,٢٨: المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج



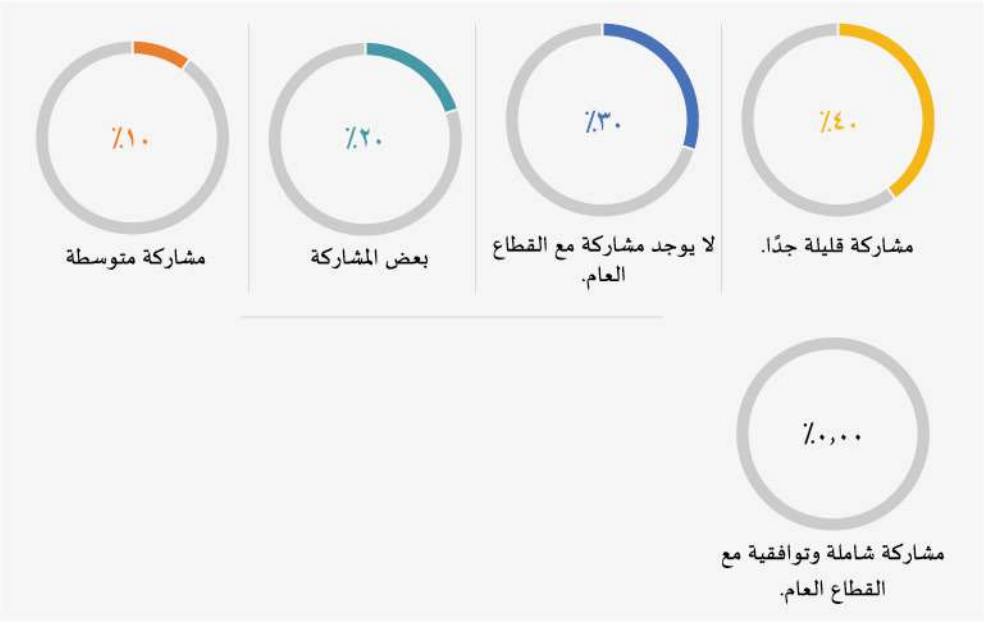
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٩٠٪ من مؤسسات تعليم العربية في البيرو لا تقدم أي دعم مالي للطلبة، في مقابل ١٠٪ منها فقط لديها برامج مساعدات مالية.

الجدول ٢٦,٢٨: الشراكات مع المنظمات الخارجية

الإجابة	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
نعم	٠	٠٫٠٠ ٪
لا	١٠	١٠٠ ٪
الإجمالي	١٠	١٠٠ ٪

توضح نتائج الدراسة أن جميع مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في البيرو ليس لديها أي شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية.

الشكل ١٩,٢٨: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة أفادوا أن برنامجهم يحظى بمشاركة قليلة جدًّا من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، وأفاد ٣٠٪ منهم أن مؤسساتهم ليس لديها أي مشاركة مع القطاع العام، ويرى ٢٠٪ منهم أنهم يتلقون بعض المشاركة من أصحاب العمل في القطاع العام، في حين يرى ١٠٪ منهم أن مؤسساتهم تحظى بمشاركة متوسطة مع القطاع العام.

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

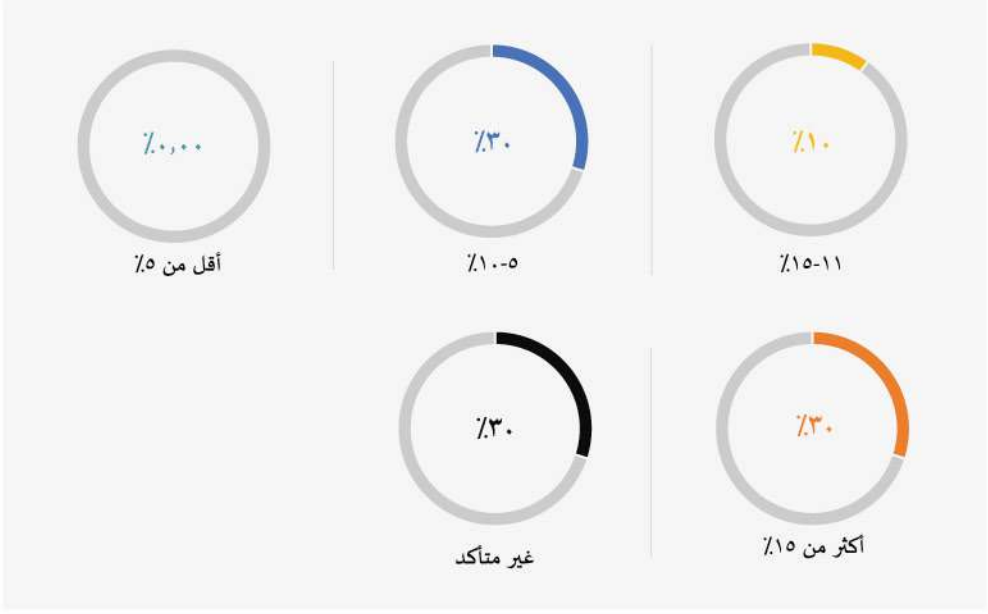
الجدول ٢٧,٢٨: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٠	٪ ٠,٠٠
لا	١٠	٪ ١٠٠
الإجمالي	١٠	٪ ١٠٠

حيث تبيّن نتائج الدراسة أن جميع المؤسسات المستهدفة لتعليم العربية لغة ثانية في البيرو لا توفر لطلبتها برامج انغماس لغوي.

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

الشكل ٢٠,٢٨: معدل التسرب الدراسي في البرامج

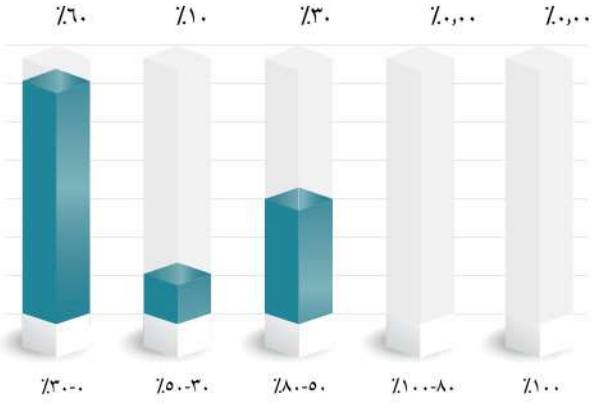


توضح نتائج الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٣٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥ و١٠٪ من الطلبة، أو تزيد على ١٥٪ من الطلبة، في حين يرى ١٠٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪ من الطلبة. وهناك نسبة منهم قدرها ٣٠٪ غير متأكدين من الأمر.

الشكل ٢١,٢٨: أسباب التسرب الدراسي في البرامج

وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فترى نسبة متساوية قدرها ٤٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود لأسباب مالية أو أسباب شخصية أو صعوبات تعليمية، ويرى ٢٠٪ منهم أنها نتيجة لعدم الاهتمام.

الشكل ٢٢,٢٨: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٦٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٣٠٪ أو أقل من الطلبة، تليها نسبة قدرها ٣٠٪ منهم يقدرونها بما بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الطلبة، فيما يقدر ١٠٪ منهم أنها ما بين ٥٠٪ و٨٠٪ من الطلبة.

الشكل ٢٣,٢٨: الفرص المهنية المتاحة لخريجي البرامج

وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فيتصدرها العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية في رأي ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، يليها العمل في المنظمات الدولية في رأي ٤٠٪ منهم، ثم وظائف الترجمة والأعمال الحرة في رأي ٣٠٪ منهم، فالوظائف التعليمية أو الوظائف الدبلوماسية أو وظائف القطاع الخاص في رأي ١٠٪ منهم.

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

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

الجدول ٢٨,٢٨: تصورات المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٦	٣	١	٠	٠	١٠	٤,٥	٠,٤٥	٠,٦٧	٪ ٩٠	٧,٠٧	أوافق بشدّة
		٪ ٦٠	٪ ٣٠	٪ ١٠	٪ ٠,٠٠	٪ ٠,٠٠	٪ ١٠٠						
٢	لدى الطلاب دافع لتعلم اللغة العربية.	٧	١	٢	٠	٠	١٠	٤,٥	٠,٦٥	٠,٨١	٪ ٩٠	٥,٨٨	أوافق بشدّة
		٪ ٧٠	٪ ١٠	٪ ٢٠	٪ ٠,٠٠	٪ ٠,٠٠	٪ ١٠٠						
٣	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية	٦	٢	١	٠	١	١٠	٤,٢	١,٥٦	١,٢٥	٪ ٨٤	٣,٠٤	أوافق بشدّة
		٪ ٦٠	٪ ٢٠	٪ ١٠	٪ ٠,٠٠	٪ ١٠	٪ ١٠٠						
٤	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٤	٣	٣	٠	٠	١٠	٤,١	٠,٦٩	٠,٨٣	٪ ٨٢	٤,١٨	أوافق
		٪ ٤٠	٪ ٣٠	٪ ٣٠	٪ ٠,٠٠	٪ ٠,٠٠	٪ ١٠٠						
٥	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٥	١	٣	٠	١	١٠	٣,٩	١,٦٩	١,٣	٪ ٧٨	٢,١٩	أوافق
		٪ ٥٠	٪ ١٠	٪ ٣٠	٪ ٠,٠٠	٪ ١٠	٪ ١٠٠						
٦	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية؟	١	٦	٣	٠	٠	١٠	٣,٨	٠,٣٦	٠,٦	٪ ٧٦	٤,٢١	أوافق
		٪ ١٠	٪ ٦٠	٪ ٣٠	٪ ٠,٠٠	٪ ٠,٠٠	٪ ١٠٠						
٧	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٣	٣	٣	٠	١	١٠	٣,٧	١,٤١	١,١٩	٪ ٧٤	١,٨٦	أوافق
		٪ ٣٠	٪ ٣٠	٪ ٣٠	٪ ٠,٠٠	٪ ١٠	٪ ١٠٠						
٨	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٣	٢	٢	١	٢	١٠	٣,٣	٢,٢١	١,٤٩	٪ ٦٦	٠,٦٤	محايد
		٪ ٣٠	٪ ٢٠	٪ ٢٠	٪ ١٠	٪ ٢٠	٪ ١٠٠						
٩	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة	١	٢	٢	٣	٢	١٠	٢,٧	١,٦١	١,٢٧	٪ ٥٤	- ٠,٧٥	محايد
		٪ ١٠	٪ ٢٠	٪ ٢٠	٪ ٣٠	٪ ٢٠	٪ ١٠٠						
١٠	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	١	١	٣	٢	٣	١٠	٢,٥	١,٦٥	١,٢٨	٪ ٥٠	- ١,٢٣	لا أوافق
		٪ ١٠	٪ ١٠	٪ ٣٠	٪ ٢٠	٪ ٣٠	٪ ١٠٠						
١١	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	١	١	٣	٠	٥	١٠	٢,٣	٢,٠١	١,٤٢	٪ ٤٦	-١,٥٦	لا أوافق
		٪ ١٠	٪ ١٠	٪ ٣٠	٪ ٠,٠٠	٪ ٥٠	٪ ١٠٠						
١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة	٠	٠	١	١	٨	١٠	١,٣	٠,٤١	٠,٦٤	٪ ٢٦	-٨,٣٩	لا أوافق بشدة
		٪ ٠,٠٠	٪ ٠,٠٠	٪ ١٠	٪ ١٠	٪ ٨٠	٪ ١٠٠						

أظهرت نتائج الدراسة أن ٦٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في البيرو «يوافقون بشدة» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ «يوافقون» على ذلك، فنسبة منهم قدرها ١٠٪ «محايدون». وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٥٠، بانحراف معياري قدره ٠,٦٧، وكانت نسبة الإجماع ٩٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الموافقة بشدة».

ويظهر من نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من المديرين المشاركين «يوافقون بشدة» على أن لدى الطلبة دافعًا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٢٠٪ «محايدون»، فنسبة منهم قدرها ١٠٪ «يوافقون» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٥٠، بانحراف معياري قدره ٠,٨١، وكانت نسبة الاتفاق ٩٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة بشدة».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، قدرها ٦٠٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة قدرها ٢٠٪، فالإجابتان «محايد» و «لا أوافق بشدة» بنسبة ١٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٢٠، بانحراف معياري قدره ١,٢٥، وبنسبة إجماع قدرها ٨٤٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة بشدة».

وبينت النتائج أن ٤٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في البيرو «يوافقون بشدة» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج، تليها نسبة متساوية قدرها ٣٠٪ منهم «محايدون» أو «يوافقون» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح نسبة ٤,١٠، بانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وبنسبة الإجماع قدرها ٨٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابة «أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠٪، فالإجابتان «أوافق» و«لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٩٠، بانحراف معياري قدره ١,٣٠، ونسبة إجماع قدرها ٧٨٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وبخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠٪، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة قدرها ١٠٪. وسجل المتوسط المرجح

للسؤال ٣,٨٠، بانحراف معياري قدره ٠,٦، ونسبة إجماع قدرها ٧٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الموافقة».

وأما عن تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية وما إذا كانت مناسبة، فقد سجلت الإجابات «محايد» و«موافق» و«موافق بشدة» نسبة متساوية قدرها ٣٠٪ لكل منها، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ١٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧، بانحراف معياري قدره ١,١٩، ونسبة إجماع قدرها ٧٤٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٠٪، تليها الإجابات «لا أوافق بشدة» و«أوافق» و«محايد» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منها، فالإجابة «لا أوافق» بنسبة ١٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣، بانحراف معياري قدره ١,٤٩، ونسبة إجماع قدرها ٦٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وحول مدى ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، أجاب ٣٠٪ من المديرين المشاركين بـ«لا أوافق»، تليها الإجابات «أوافق» و«محايد» و«لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منها، ثم الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ١٠٪. وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧، بانحراف معياري قدره ١,٢٧، وبنسبة إجماع قدرها ٥٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الحياد».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابتان «لا أوافق بشدة» و«محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٠٪ لكل منهما، تليهما الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٠٪، ثم الإجابتان «أوافق» و«أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٢,٥، بانحراف معياري قدره ١,٢٨، وبنسبة إجماع قدرها ٥٠٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ «لا أوافق بشدة»، وأجابت نسبة منهم قدرها ٣٠٪ بـ«محايد»، وأجاب ١٠٪ منهم بـ«أوافق» و«أوافق بشدة». وسجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٢,٣، بانحراف معياري قدره ١,٤٢، ونسبة إجماع قدرها ٤٦٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في البيرو، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٨٠٪، تليها الإجابتان «لا أوافق» و «محايد» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ١,٣، بانحراف معياري قدره ٠,٦٤، وبنسبة إجماع قدرها ٢٦٪، 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 الشخصيّة مع عدد من مديري المؤسسات المستهدفة في هذا التقرير حول عدد من القضايا، وجاءت نتائج تلك المقابلات وفق الآتي:

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

أفاد المديرون المشاركون أن الموارد المالية والبشرية المتاحة محدودة جدًّا، فهم يعتمدون على رسوم التسجيل والتبرعات في معظم الحالات، وهي لا تفي بالحد الأدنى من التعليم الجيد. ولذا فإنهم يعملون وفق الإمكانات المتاحة رغم قلتها. وأشار قلة منهم إلى أن لديهم نقصا في الكفاءات المتخصصة من المعلمين، ولا يملكون الموارد الكافية لتوظيف المتخصصين أو استقطابهم، أو تطوير كفاءات المعلمين الذين لديهم. ولاحظوا أن برامج اللغة العربية في المؤسسات هي جزء من برامج أخرى متعددة، والموارد المتاحة لهذه البرامج محدودة في غالب الأحيان؛ نظرًا إلى أن المؤسسات ليست مختصة بشكل كامل في تعليم اللغة العربية، الذي هو نشاط من ضمن أنشطة متعددة تقدمها تلك المؤسسات.

ب. مقترحاتهم لتحسين برامج تعليم العربية في دولة البيرو:

قدم المديرون عددًا من المقترحات في هذا الشأن، ومن أبرزها: ضرورة إنشاء مؤسسات أو معاهد مختصة بتعليم العربية لغة أجنبية، تؤسَّس وفق أساليب وخطط حديثة على غرار برامج تعليم اللغات الأجنبية. وأفادوا أن تدريس اللغة العربية بشكل عام يحتاج إلى مناهج تعليمية متخصصة تناسب احتياجات الدارسين في البيرو وأمريكا الجنوبية عمومًا. واقترحوا وضع برامج تعليمية بالتعاون مع جهات متخصصة، تكون متاحة عبر الإنترنت ليفيد منها الدارسون في البيرو.

ج. تطلعاتهم المستقبلية حول برامج تعليم العربية في دولة البيرو:

اقترح المديرون المشاركون عددا من المبادرات التي يأملون في أن تسهم في تطوير تعليم العربية في دولة البيرو. ومن أهمها إنشاء مركز أو معهد مختص في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وأن تسعى إحدى المؤسسات الكبرى في دول أمريكا الجنوبية لفتح فروع لها في البيرو. وأعربوا عن أملهم في أن تتوسع مؤسسات تعليم اللغة العربية الحالية لقبول المزيد من الطلبة، مع مراعاة التنوع في خلفياتهم الثقافية والاجتماعية والدينية، وأن يبادر المجتمع العربي في البيرو بمساهمات أكثر فاعلية تجاه تعليم العربية لغة أجنبية، وأن يزداد الإقبال على تعلمها. ولاحظوا أن هناك رغبة متزايدة في تعلم اللغة العربية لدى البيروفيين، خصوصًا من الشباب، وهذا ما يضع المؤسسات الحالية أمام مسؤولية كبرى تتطلب منها الاستعداد كما ينبغي لرفْع التحدي وتوفير ما يلزم لتلبية احتياجات أعداد كبيرة من المتعلمين والمهتمين.

د. مقترحاتهم للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في دولة البيرو:

أفاد المديرون أن هناك حاجة للتنسيق في اتجاهات متعددة مع السفارات العربية في البيرو لتسهيل التواصل مع الجهات المختصة في العالم العربي، وكذلك مع الجهات الداعمة إداريًّا وماليًّا، سواء في الداخل أو في الخارج. ومن مقترحاتهم في هذا الشأن أن تفتتح الجامعات العربية المتخصصة فروعا لها في دولة البيرو، أو توفر عددا من المنح الدراسية لمتعلمي العربية في البيرو للدراسة في تلك الجامعات، وأن تقوم الجهات والمراكز المتخصصة بتصميم مناهج تعليمية حديثة وتوفر مصادر تعليمية تتناسب مع طبيعة دارسي اللغة العربية في دول أمريكا الجنوبية. ومن مقترحاتهم أيضًا التعاون بين المؤسسات الحالية والمؤسسات الخارجية لاعتماد شهادات التخرج في برامج اللغة العربية في البيرو؛ ومن شأن مبادرة كهذه أن تعزز نسبة الإقبال والدافعية لدى الراغبين في تعلم العربية.

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

أفاد بعض المديرين أن ثمة لغات تُدرس في مؤسساتهم إلى جانب برامج اللغة العربية، ومنها

اللغتان الإنجليزية والفرنسية، وهما اللغتان الغالبتان في المؤسسات. وذكروا أن وضع اللغة الإنجليزية ربما يشبه اللغة العربية كثيرًا من الناحية الإدارية وعدد الطلبة المسجلين. لكن برامج اللغة الإنجليزية تتميز بجودة مناهجها ومستوى الدعم السنوي الذي تتلقّاه من بعض المنظمات لدعم الطلبة المتفوقين والمتميزين، وكذلك الزيارات وبرامج الانغماس اللغوي التي توفرها لهم.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمختلف المؤسسات التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في دولة البيرو، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. فقد لوحظ أن هناك تشابهًا بين المؤسسات المختلفة من حيث لغة التواصل المستخدمة، وهي الإسبانية في معظم المؤسسات، أو الإسبانية والعربية والإنجليزية في بعضها. وفي معظم الحالات، تكون الإسبانية هي لغة التواصل الرئيسة بين معلمي اللغة العربية وطلبتهم، في حين تُستخدم الإسبانية للتواصل مع أعضاء الطاقم الإداري. أما بين المعلمين وبعض الإداريين، فاللغة العربية هي السائدة حين يكون هؤلاء من الناطقين بالعربية لغة أولى. وهناك حضور بسيط للغة الإنجليزية بين أعضاء الطاقم الإداري في بعض المؤسسات. لكن يمكن القول، بناء على الزيارات الميدانية، إن الإسبانية هي اللغة السائدة عمومًا في التواصل والتدريس داخل المؤسسات.

وأما اللغة المستخدمة في اللوحات الإرشادية والتعليمية، فهي تختلف من مؤسسة إلى أخرى. ففي بعض المؤسسات، تستخدم اللغة الإسبانية بدرجة كبيرة باعتبارها اللغة السائدة في البلاد. وفي مؤسسات أخرى، يلاحظ استخدام اللغة العربية في اللوحات الإرشادية والتعليمية داخل الفصول الدراسية وخارجها.

وتتفاوت المؤسسات من حيث درجة التشجيع على استخدام اللغة العربية. فبعضها تشجع على ذلك كثيرًا من خلال الألعاب اللغوية وربط اللغة بالهوية الإسلامية، وخصوصًا أن معظم المؤسسات هي مراكز إسلامية، وأن التشجيع على استعمال العربية فيها بارز رغم مستوى اللغة المتواضع لدى الدارسين فيها. وبصفة عامة، لا يبدو أن هناك قيودًا صارمة على استخدام لغات أخرى إلى جانب العربية داخل المؤسسات.

وأما البنية التحتية داخل المؤسسات فمستواها متواضع في معظم المؤسسات، وهي في الغالب مراكز إسلامية تضم فصولا مخصصة لتعليم العربية. وقد تكون تلك الفصول أحيانًا داخل المصلى نفسه، أو داخل مكتبة المسجد أو المركز الإسلامي. وتتوفر في أغلب المراكز وسائل تقنية بسيطة صوتية ومرئية، لكن وسائل التعليم التقنية الحديثة غير موجودة. ولوحظ أن إحدى المؤسسات هي في الأصل مسكن للمعلمين، خصصوا فيه جناحا لتعليم العربية، يرتاده عدد منتظم من الدارسين.

وأما من حيث الأدوات التقنية وتوظيفها، فمعظم المؤسسات ليس فيها معامل اللغة ولا معامل الحاسب الآلي، باستثناء مؤسستين يوجد فيهما معمل للحاسب الآلي لكنه لا يستخدم

- فيما يبدو - لأغراض تعليم اللغة العربية. كما أن الفصول الدراسية في أغلب المؤسسات لا توجد فيها أدوات التعليم التقنية المتطورة، وإنما الكتب فقط والسبورات التقليدية. ورغم وجود بعض التقنيات البسيطة في معظم المؤسسات، فإن استخدامها - فيما يظهر - مرهون باختيار المعلمين وليس ممارسة شائعة في تلك المؤسسات.

أخيرا، ومن الملاحظات المتفرقة، فإن معظم المؤسسات، سواء كانت مساجد أو مراكز أو مدارس إسلامية، لا تقتصر على برامج تدريس العربية، وإنما العربية واحد من برامجها. وبالتالي، فتدريس العربية فيها ليس مكثفًا، حتى مع الطلبة الذين يفترض أنهم في المستويات المتقدمة، لكن مهاراتهم اللغوية لا تدل على ذلك. كما لوحظ أن كثيرًا من المعلمين ليسوا من المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية رغم الجهود والحماس الذي يظهرونه في أثناء التدريس وحثّ الدارسين على تعلم اللغة العربية.

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

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

بدايةً، فإن التركيب الديموغرافي للمجتمع البيروفي يتسم بتنوع كبير، إذ يشكّل السكان الأصليون ما يقرب من ٤٥٪ من السكان، تليهم فئة المِستيزو (Mestizo)، وهم خليط من ذوي الأصول الأوروبية والأمريكية الأصلية، ويشكلون نسبة ٣٧٪، ثم الأوروبيون، بنسبة، ١٥٪، وذوو الأصول الإفريقية، بنسبة ٣٪. وتعتنق الغالبية العظمى من سكان البيرو الديانة المسيحية الكاثوليكية الرومانية لكن من بينهم أيضًا أقليات تعتنق ديانات أخرى كالإسلام واليهودية. وبالنظر إلى التنوع اللغوي في جمهورية البيرو، فاللغة الإسبانية هي اللغة الرسمية للبيرو، ويتحدث بها أغلب السكان. كما أن هناك العديد من اللغات الأصلية التي يتحدث بها السكان الأصليون، مثل الكيشوا والأيمارا. وإضافة إلى ذلك، فهناك لغات أخرى تحظى باعتراف رسمي في البيرو، ويمكن اعتبارها من لغات المستوى الأول لأنها تدرَّس بشكل أو بآخر في نظام التعليم. وتأتي في مقدمتها اللغة الإنجليزية التي يبلغ عدد مستخدميها ١٥ ألفًا، وتُدرَّس مادّةً إجباريةً في جميع مراحل التعليم. وأما اللغة العربية، فلا توجد إحصائيات دقيقة بعدد مستخدميها، لكن ارتباطها بالإسلام والمجتمعات العربية المهاجرة في البيرو يساعد في تقدير عدد مستخدميها

بنحو ٢٥٠٠ فرد.

وتؤدي مؤسسات تعليم اللغة العربية في البيرو دورًا محوريًا في خدمة الهوية الإسلامية واللغة العربية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في الدعوة إلى الإسلام وتعليم مناهجه، وتعليم اللغة العربية وتسهيل تعليمها، وتوفير تعليم ذي جودة عالية. وتؤدي مؤسسات تعليم العربية في البيرو مهمتها من خلال أهداف متنوعة؛ حيث تركز على تربية النشء على تعاليم الدين الإسلامي، ونشر الإسلام واللغة العربية، وتدريس القرآن الكريم واللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعليم اللغات الأجنبية، والدفاع عن حقوق المسلمين والمطالبة بها، وتأهيل المواطنين بالتعليم الجيد من منظور عالمي.

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية المستهدفة بالدراسة في البيرو ما بين مراكز إسلامية ومدارس دوليّة تجعل العربية جزءًا من مناهج تدريس اللغات فيها. وتشير نتائج الدراسة إلى أن نصف المؤسسات المستهدفة بهذه الدراسة حاصلة على اعتماد أكاديمي، وتعتمد 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 درجة الدبلوم. وتشير نتائج الدراسة إلى أن المؤسسات المستهدفة بهذه الدراسة تواجه تحديات تتمثل في انعدام المعامل اللغوية في جميع المؤسسات، وافتقار ٨٠٪ منها إلى برامج الانغماس اللغوي ومعامل الحاسب الآلي، لكن توفر المكتبات في ٨٠٪ من المؤسسات، إضافة إلى توفر الوسائل التعليمية في ٦٠٪ منها يسهم في تقليل أثر التحديات ودعم عملية التعلم.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حدٍّ ما. فقد ذكرت معظم المؤسسات أنها تعتمد اللغة العربية للتدريس والإسبانية للتواصل، فيما تعتمد نسبة ضئيلة من المؤسسات استخدام العربية والإسبانية والإنجليزية للتدريس والتواصل، في حين تعتمد نسبة ضئيلة أخرى من المؤسسات استخدام الإنجليزية للتدريس، وتسمح بتعددية اللغة للتواصل.

وتعتمد برامج تعليم العربية في البيرو كتبًا دراسية عديدة، وتبين الدراسة أن أكثرها استخدامًا هما كتابا «الكلمة» و«القرآن الكريم وعلومه»، يليهما كتاب «التكلّم» و «الكتاب في تعليم العربية» وكتاب «تعلم العربية للأطفال والناشئين الناطقين باللغات الأخرى» إضافة إلى كتب أخرى متعددة. وحول ما إذا كان ثمة علاقة بين نوع المؤسسة والكتب المستخدمة أو المعتمدة لديها، فقد كشفت نتائج تحليل مربع كاي عن عدم وجود علاقة ارتباط قوية بين نوع المؤسسة والكتب أو السلاسل المعتمدة ($X^2(5, N = 10) = 3.141, p = 0.678$). في حين أظهر قياس حجم التأثير باستخدام (Cramér's V) علاقة متوسطة بين نوع المؤسسة

والكتب المعتمدة لديها(V=0.341) . وهي نتيجة تشير إلى أن نوع المؤسسات وسياقها في البيرو لا يبدو عاملاً مؤثرًا في اختيار واعتماد المقررات والمناهج للدارسين فيها. وقد يعزى ذلك إلى أن ثمة تقاطعات كبيرة بين المؤسسات المختلفة في اختيارها اختلافها لسلاسل وكتب متشابهة.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بهذه الدراسة طلبة يتشابهون بشكل كبير في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٥,٣٠٪ منهم يحملون الجنسية البيروفية، منهم ٧٧,٨٥٪ من أصول بيروفية، في حين أن قلة منهم تعود أصولهم إلى بلدان أخرى. وعلى مستوى اللغة، أفاد ٩٥,٣٠٪ من الطلبة المشاركين أن الإسبانية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها فقط مع عائلاتهم ٧٧,٨٥٪ منهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية من سن ١٠ إلى ١٤ عامًا بنسبة ٤٥,٦٤٪، ثم الفئة العمرية ممن تجاوزوا ٢٤ عامًا بنسبة ٣٥,٥٧٪، تليهم الفئة العمرية بين ١٥ إلى ١٩ عامًا وذلك بنسبة ١٠,٠٧٪، ثم الفئة العمرية ممن تقل أعمارهم عن ١٠ أعوام بنسبة ٤,٧٠٪، وأخيرًا الفئة العمرية بين ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بنسبة ٤,٠٣٪.

وتأتي دوافع الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية في البيرو لأسباب متعددة، وقد تفاوت الطلبة في تحديد تلك الأسباب، كما ذكر بعض الطلبة أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق بتلك البرامج، غير أن الدوافع الدينية جاءت في المقدمة بنسبة ٤١,٦١٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٤٠,٢٧٪، ثم تحقيق المتطلبات الأكاديمي، والإثراء الشخصي بنسبة متساوية قدرها ٣٤,٢٣٪.

ويصاحب التحاق الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية تجاهها؛ حيث أظهروا رضاهم بشكل عام عن معظم جوانب تلك البرامج. فقد أبدى الطلبة رضاهم عن كفاءة معلميهم المهنية، والتعليقات البناءة التي يقدمونها حول كفاءاتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، إضافة إلى تشجيع معلميهم لهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم، ومستوى الدعم الذي يقدمه المعلمون لهم. كما عبر الطلبة عن رضاهم تجاه تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم، والأنشطة غير الصفية، ودروس الدعم التي تقدمها المؤسسات للطلبة الذين يواجهون صعوبات تعليمية، والقيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية مقارنةً بالرسوم، ومدى إسهام البرامج في تعريفهم بالثقافة العربية، إضافة إلى موارد المؤسسات التعليمية، ومرافقها العامة، وبيئة فصولها الدراسية بما في ذلك الوسائل والتقنيات التعليمية، إضافة إلى خدمات الدعم التي توفرها المؤسسات للطلبة، ومستوى درايتهم بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة. من جهة أخرى، أظهرت تصورات الطلبة

حيادهم تجاه وجود فرص للتطبيق العملي لمهاراتهم اللغوية. وقد أظهرت نتائج تقييم رضا الطلبة عن بعض الجوانب المتعلقة ببرامجهم حسب نوع المؤسسات التي يلتحقون بها وجود ارتباط كبير بنوع المؤسسة على رضا الدارسين تجاه مرافقها التعليمية. ووفقًا لنتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي، أظهرت المدارس (coefficient =-1.001, p = 0.011) علاقة ذات دلالة إحصائية، مقارنةً بالمراكز الإسلامية. وفيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية، كشفت النتائج عن عدم وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة؛ حيث كان للمدارس تأثير سلبي وغير دال إحصائيًا (coefficient =-0.246, p = 0.523). وفيما يخص المناهج التعليمية والمحتوى التعليمي الذي تقدمه المؤسسات ورضا الدارسين حوله، أظهرت النتائج أن نوع المؤسسة قد يؤثر بشكل كبير على في رضا الطلبة، إذ كشفت نتيجة المدارس عن علاقة سلبية وذي دلالة إحصائية (coefficient =-0.890, p = ٠,٠٢٦)، مقارنةً بالمراكز الإسلامية؛ مما يشير إلى أن نوع المؤسسة قد يؤثر في رضا الدارسين عن المناهج والمحتوى التعليمي. وعلى الرغم من ذلك، أظهرت نتيجة مربع إيتا (Eta-Square)، أن هذه العلاقات -وإن كان بعضها يبدو ذا دلالة إحصائية بارزة – تبدو ضعيفة نسبيا. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة للعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلاب عن المنهج والمحتوى التعليمي ($\eta^2 = 0.198$)، وعن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية ($\eta^2 = 0.061$). وعن المرافق التعليمية ($\eta^2 = 0.239$). وتشير هذه القيم إلى أن نوع المؤسسة قد يكون له تأثير محدود نسبيًا.

وبالرغم من التصورات الإيجابية التي أبداها 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 إجابات الطلبة المشاركين في هذا الشأن؛ حيث أعرب بعضهم عن رضاهم عن المناهج لأنها تتوافق إلى حد كبير مع أهدافهم واحتياجاتهم. فيما ذكر بعض الطلبة أن المناهج ربما تكون متوافقة مع أهدافهم الدينية، لكنها لا تتوافق مع أهدافهم اللغوية؛ لأنها لا تقدم لهم سوى الحد الأدنى من المعرفة المتعلقة بهذا الجانب. وأشار الطلبة إلى أن المناهج لا تتوافق مع أهدافهم واحتياجاتهم لأنها لا تستند إلى منهجية واضحة يسير عليها متعلم اللغة.

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن ٦٤,٢٩٪ منهم يحملون درجة البكالوريوس، وأن ٢١,٤٣٪ منهم يحملون درجة الماجستير، فيما يحمل ١٤,٢٩٪ منهم درجة الدبلوم العالي. كما تَبَيّن أن ٥٧,١٤٪ منهم متخصصون في اللغة العربية، وأن ٢٨,٥٧٪ منهم فقط هم من سبق

وأن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن ٥٧,١٤٪ تتراوح خبرتهم بين سنة إلى ٥ سنوات، فيما تزيد خبرة البقية في مجال تعليم اللغة العربية عن ٥ سنوات. وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي عدم وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بارزة بين نوع المؤسسة ومستوى المؤهلات الأكاديمية للمعلمين فيها، فقد جاءت النتيجة للمدارس (coefficient =-14.829, p = 0.991)، مشيرة إلى أن العلاقة بين نوع المؤسسة وتأهيل المعلمين لا تبدو بارزة. كما أظهر تحليل مربع إيتا (Eta-Square)، أن العلاقة بين مؤهلات المعلمين ونوع المؤسسة تبدو متوسطة ($\eta^2 = 0.284$)،

وتحدّث المعلمون في برامج تعليم العربية في البيرو عن طرق التدريس التي يوظفونها في عملياتهم التدريسية. ويبدو أن الطرق التقليدية هي الغالبة على عملياتهم التدريسية؛ حيث أفاد معظم المعلمين المشاركين أنهم يعتمدون الطرق التقليدية في التدريس، ومنها الطريقة السمعية الشفهية، وتدريس القواعد عبر الترجمة. وذكر بعضهم أنهم يسعون لتوظيف بعض الإستراتيجيات الحديثة التي تعزز الجانب التفاعلي داخل الفصل الدراسي مثل لعب الأدوار، والحوار والمحادثات، ونحوها. 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) انعدام علاقات ارتباط ذات دلالة إحصائية بين رضا الطلاب عن العملية التعليمية وفاعليتها والتنويع بين طرق التدريس لدى المعلمين. فعلى سبيل المثال، أظهرت العلاقة بين إستراتيجية لعب الأدوار ورضا الطلبة علاقة سلبية غير دالة إحصائيًا (rpb = -0.250, p =0.522)، وكذلك الأمر فيما يتعلق بإستراتيجيات التعليم التعاوني (rpb = -0.083, p =0.838). وتشير هذه النتائج إلى أن بعض الإستراتيجيات التفاعلية قد لا تتماشى مع تفضيلات الطلبة؛ مما قد يؤثر سلباً في مستويات رضاهم، رغم أنها ليست ذات دلالة إحصائية بارزة. وبالمثل، لم تكن نتيجة طريقة التدريس بالترجمة مؤثرة وبارزة إحصائيًا (rpb = -0.250,p =0.552). تشير هذه النتائج إلى احتمالية وجود عوامل أخرى أكثر أهمية تؤثر على رضا الطلبة وتفاعلهم. وربما تعزى إلى نقص في التأهيل الأكاديمي لدى المعلمين، لا سيما فيما يتعلق بتدريس اللغة الثانية وأساليبها والإستراتيجيات الفاعلة التي تناسب احتياجات الطلبة. ومن جهة أخرى، أشار أغلب المعلمين المشاركين إلى أنهم لا يوظفون التقنية في دروسهم رغم إيمانهم بأهميتها، وعلّلوا ذلك بعدم توفرها في معظم المؤسسات. وأشار المعلمون إلى أن التقنية وإن كانت لا تُوظف داخل الفصل الدراسي، فإن الطلبة يستخدمونها من خلال هواتفهم الذكية للبحث عن بعض المراجع، وشرح

بعض المفردات الصعبة. كما أن الطلبة يستخدمونها بشكل مكثف لقراءة الكتب الدراسية؛ لأن أغلبها غير متاحة إلا بنسخها الرقمية. وأشار المعلمون كذلك إلى أن الطلبة يستخدمون التقنية لإنشاء المجموعات الطلابية لأغراض تعليمية. وأما عن توظيف التقنية في العمليات التدريسية، فلم يَظْهَر أنها شائعة الاستخدام؛ حيث أشار بعض المعلمين إلى أن استخدامها مرتبط بمدى توفر أدواتها في مؤسساتهم، وغالبًا ما تكون غير متوفرة. لكن بعضهم يشجعون طلبتهم على الاستفادة من المصادر المتاحة عبر الإنترنت باستخدام هواتفهم الذكية، لا سيما في الأعمال والأنشطة غير الصفية. وأما عن توظيف التقنية في العملية التعليمية، فقد ذكر بعض المعلمين أنهم يحرصون على استخدام التقنية بشكل جيّد وفاعل إلى حدٍّ ما، سواء بواسطة التقنيات المُتاحة في مؤسساتهم، أو التقنيات المتاحة على الأجهزة الذكية، وذلك للتواصل فيما بينهم أو لتوجيه الطلبة نحو المنصات التي تعزز تعلمهم. وذكروا كذلك أن التقنية قد تكون هي الأداة الأساسية للعملية التعليمية حين يكون التدريس عن بعد.

وكشف المعلمون المشاركون في الدراسة عن تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المستخدم في برامج تعليم اللغة العربية. وأبدى معظم المعلمين رضاهم عن المحتوى التعليمي المقدم، خصوصًا إذا أخذنا في الاعتبار الجوانب الدينية التي تمثل الهدف الأساسي من تعلُّم اللغة العربية لدى بعض الطلبة في البيرو. لكن هذا لا يعني أن المحتوى ليس بحاجة إلى مزيد من التطوير ليناسب احتياجات جميع المتعلمين وأهدافهم. في المقابل، أبدى قلة من المعلمين عدم الرضا عن المحتوى التعليمي المقدَّم؛ لأنه في نظرهم ضعيف ولا يُعتمد عليه لتحقيق أهداف متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية؛ حيث يركز على جوانب أساسية بسيطة من اللغة العربية.

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد تناولت جوانب متعددة، منها ضعف رواتبهم؛ حيث ذكر المعلمون أن ضعف الرواتب يشكل لهم تحديًا كبيرًا لأنهم لا يستطيعون الاعتماد في دخلهم على وظيفة التعليم في برامج اللغة العربية وحدها، وهذا ينعكس سلبا على مستوى التعليم وجودته ويجعله دون المستوى المطلوب. وأضاف المعلمون أن من أكبر التحديات التي تواجههم هو قلة الوسائل التعليمية الكتب الدراسية المخصصة لتعليم العربية لغة أجنبية. وتحدث بعض المعلمين كذلك عن قلة الدافعية لدى الطلبة، إضافة إلى صعوبة الظروف الاقتصادية لبعضهم؛ مما يحول دون انضمامهم لبرامج اللغة العربية بسبب بُعدها عن مساكنهم، وصعوبة التنقل وتكلفته الباهظة.

ولتجاوز هذه التحديات، دعا المعلمون إلى إنشاء منظمة تضم جميع المعلمين والمهتمين

بتعليم اللغة العربية في البيرو، وعقد ورش عمل وندوات خاصة بهذا المجال لتبادل الخبرات، ومناقشة التحديات التي تواجه تعليم العربية. وذكر المعلمون أن هناك جهودًا جيدة تُبذَل في هذا الصدد، لكنها جهود فردية تحتاج إلى مزيد من الدعم والتعاون وتضافر الجهود من الجميع. وبيّن المعلمون أن معظم مؤسسات تعليم اللغة العربية في البيرو هي مراكز إسلامية أو ثقافية عامة؛ مما يبرز الحاجة إلى تكثيف الجهود لإنشاء مؤسسة مستقلة تختص بتعليم العربية لغة أجنبية في جمهورية البيرو.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في البيرو، أفاد مديرو المؤسسات أن للموارد المتاحة دورًا حاسمًا في إدارة برامج تعليم العربية واستمرارها. وأشاروا إلى أن الموارد المالية والبشرية المتاحة محدودة جدًا؛ حيث تعتمد مؤسساتهم على رسوم التسجيل والتبرعات في معظم الحالات، وهي لا تفي بالحد الأدنى من التعليم الجيد. ولذا فإنهم يعملون وفق الإمكانات المتاحة رغم قلتها. وأشاروا أيضًا إلى أن لديهم نقصًا في الكفاءات المتخصصة من المعلمين، ولا يملكون الموارد الكافية لاستقطاب المتخصصين، أو تطوير كفاءات المعلمين الحاليين. وذكروا أن برامج اللغة العربية في مؤسساتهم هي جزء من برامج أخرى متعددة، وأن الموارد المتاحة لهذه البرامج محدودة في غالب الأحيان؛ نظرًا إلى أن المؤسسات ليست مختصة بشكل كامل في تعليم اللغة العربية؛ حيث إنه نشاط من ضمن أنشطة متعددة تقدمها تلك المؤسسات.

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 تسرب الطلبة، أفاد ٣٠٪ من المديرين أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪ من الطلبة، وأفاد ٣٠٪ آخرون أن نسبة التسرب تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، فيما أفاد ١٠٪ من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة تتراوح بين ١١٪ إلى ١٥٪ من الطلبة، في حين أفاد ٣٠٪ من المديرين أنهم لا يملكون بيانات مؤكدة عن نسبة تسرب الطلبة من برامجهم. وتفاوتت آراء المديرين حول أسباب تسرب الطلبة، وذكر بعض المديرين أكثر من سبب لذلك؛ حيث أظهرت النتائج أن ٤٠٪ من المديرين يرون أنها تعود إلى أسباب مالية، وبالنسبة نفسها يرى المديرون أن تسرب الطلبة يعود لصعوبات تعليمية، وبالنسبة نفسها كذلك يرى المديرون أن التسرب يعود لأسباب شخصية، فيما يرى ٢٠٪ من المديرين أن أسباب تسرب الطلبة تعود لعدم الاهتمام الكبير بتعلم العربية؛ مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم. ولم تظهر النتائج أن ثمة علاقة بين نسبة التسرب ونوع المؤسسة. وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي للمدارس مقارنةً بالمراكز الإسلامية ($coefficient = 1.162, p = 0.908$)،

عدم وجود علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة. غير أن نتائج تسرب الدارسين قد يكون مرتبطًا بعوامل أخرى لا تتعلق بنوع المؤسسة. فعلى سبيل المثال، أظهرت قيمة مربع إيتا (Eta-Square)، أن ثمة علاقة قوية بين مدة البرنامج وتسرب الدارسين ($\eta^2 = 0.592$). وهذا يشير إلى أن هيكل البرنامج، بما في ذلك مدته، قد يكون له دور أكثر أهمية في التأثير على معدلات الاحتفاظ بالطلبة مقارنةً بنوع المؤسسة نفسها.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر ٦٠٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الخريجين، بينما يقدّرها ٣٠٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الخريجين، فيما يقدر ١٠٪ من المديرين أن فرص التوظيف متاحة لما نسبته ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من مجموع الخريجين. وحول ما إذا كان تخرّج الطلاب من مؤسسة بعينها له تأثير على احتماليّة حصولهم على وظائف، أظهرت نتائج الانحدار اللوجستي الترتيبي للمدارس مقارنةً بالمراكز الإسلامية (coefficient =-13.975, p = 0.063) أن تأثير نوع المؤسسة التعليمية يبدو ضعيفًا في مدى حصول خريجيها على وظائف. غير أن قيمة مربع إيتا (Eta-Square) أظهرت وجود علاقة متوسطة بين نوع المؤسسة وفرص التوظيف بعد التخرج ($\eta^2 = 0.509$). ولعل ذلك يعود إلى طبيعة مؤسسات تعليم اللغة العربية، التي تصنف غالبًا كمراكز إسلامية أو مدارس ينصب جلّ اهتمامها على تحقيق أهدافها التعليمية بما يتوافق مع المرحلة العمرية للدارسين أو أهدافهم، لا إلى تهيئة خريجيها لسوق العمل.

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية. وشملت هذه المقترحات إنشاء مؤسسات أو معاهد مختصة بتعليم العربية بوصفها لغة أجنبية، على أن تؤسَّس وفق رؤية حديثة على غرار برامج تعليم اللغات الأجنبية. وأفاد المديرون أن تدريس اللغة العربية يحتاج إلى مناهج تعليمية تناسب احتياجات الطلبة في البيرو. واقترحوا وضع برامج تعليمية بالتعاون مع جهات متخصصة، وتكون متاحة عبر الإنترنت ليفيد منها طلبة برامج تعليم العربية في البيرو.

وبناء على النتائج السابقة لحالة تعليم اللغة العربية في البيرو، فإن نوع المؤسسة التعليمية لا يؤثر بدرجات بشكل واضح وبارز إحصائيًا في الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم اللغة العربية. كما لم تظهر البيانات وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تفاعل الطلبة وإستراتيجيات وطرق التدريس التي يوظفها المعلمون. وتُبرز هذه النتائج الطبيعة المعقدة للعملية التعليمية التي تتأثر بعوامل مختلفة وتؤثر فيها. فبينما يوفر نوع المؤسسة سياقًا لفهم فاعلية العملية التعليمية، فإن تأثيره الإجمالي محدود مقارنةً بدور ممارسات التدريس، وكفاية الموارد، وجودة المناهج

الدراسية. وفي ضوء هذه النتائج، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في البيرو. من أبرزها توفير موارد تعليمية متنوعة وحديثة، كالكتب الدراسية، والوسائل التعليمية، بما يستوعب مختلف احتياجات الطلبة، وذلك لإيجاد بيئة تعليمية شاملة وداعمة تؤدي إلى تجويد نتائج التعلم، وتحسين تجربة تعلم الطلبة. ومن التوصيات كذلك، تعزيز برامج النمو المهني للمعلمين، وخصوصًا فيما يتعلق بإستراتيجيات وطرق التدريس، وذلك لتوظيف إستراتيجيات وطرق تعزز من تفاعل ومشاركة الطلبة. فتوفير فرص النمو المهني للمعلمين يسهم في تحسين معدلات احتفاظ المؤسسات بالمعلمين المتميزين، مع ضرورة اتخاذ جهود أخرى في هذا الاتجاه بما يضمن استدامة جودة التعليم في برامج اللغة العربية. وتظهر حالة تعليم اللغة العربية في البيرو أن ثمة حاجة لتأسيس مراكز متخصصة لتدريسها -إذا ما وضع في الاعتبار- الإقبال المتزايد على تعلمها في المؤسسات التي تقدم برامج للغة العربية ضمن مناهجها الدراسية.

شكر وتقدير

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

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

فريق جمع البيانات في قارتي أمريكا الشمالية و الجنوبية

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

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

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

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الألف بائي).

9 786038 498507