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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

الولايات المتحدة المكسيكية

٥٣
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

الولايات المتحدة المكسيكية

٥٣

التخطيط اللغوي

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

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

الولايات المتحدة المكسيكية

ⓒ مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦هـ

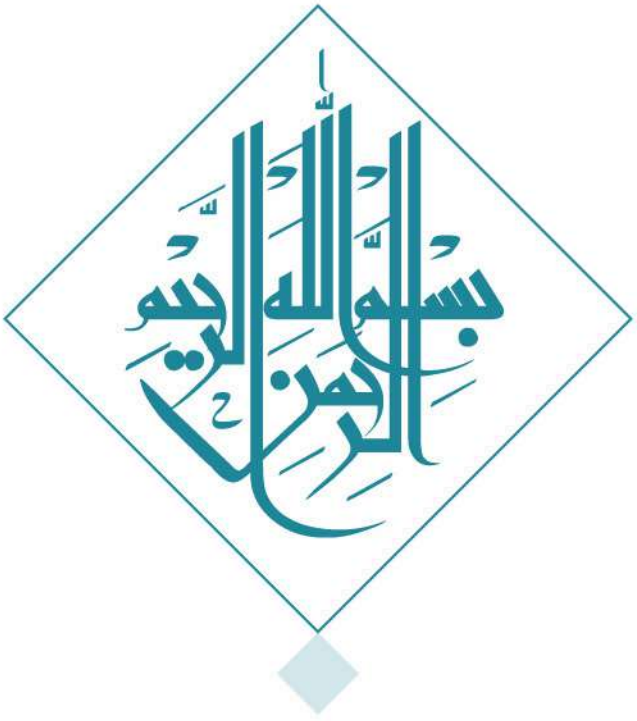
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم الولايات المتحدة المكسيكية. / مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية .- الرياض ، ١٤٤٦هـ

٧٨ ص ؛ ١٧*٢٤ سم.- (التخطيط اللغوي ؛ ٥٣)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٥٢٦
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٤٥-٣

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

الولايات المتحدة المكسيكية ٢٣١

أولًا - نبذة عامة ٢٣٤
ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في المكسيك ٢٣٦
ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في المكسيك: ٢٤٠
رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في المكسيك: ٢٥٤
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في المكسيك: ٢٦٩
سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٢٨٢
سابعًا: حالة تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة المكسيكية: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية ٢٨٤

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، وصولًا إلى الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى.

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

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

أما من الناحية السياسية والاقتصادية، فقد ازدادت الأهمية الجيوسياسية للشرق الأوسط بالنسبة للعديد من دول الأمريكتين؛ مما دفع الحكومات والشركات إلى تشجيع تعلم اللغة العربية (تلمساني، ٢٠٢٢; كوبرسون، ٢٠١٩). كما أسهمت العلاقات الاقتصادية المتنامية بين دول الأمريكتين والدول العربية في تعزيز أهمية تعلمها (نصر، ٢٠٢٠; El Ghazouani, 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.

الولايات المتحدة المكسيكية

١٠	المؤسسات
١٠	المديرون
١٠	المعلمون
٧٠	الطلاب

المدن المستهدفة

تيخوانا | غوادالاخارا | مكسيكو سيتي | مونتيري | هيرموسيو

أولًا - نبذة عامة

تقع دولة الولايات المتحدة المكسيكية في أمريكا الشمالية، وعاصمتها مدينة مكسيكو. تحدها الولايات المتحدة الأمريكية من الشمال وغواتيمالا وبليز من الجنوب، والمحيط الهادي من الغرب وخليج المكسيك والبحر الكاريبي من الشرق. (United Nations, 2020).

وتُعَدُّ المكسيك خامسة أكبر دولة في الأمريكتين والثالثة عشرة في العالم من حيث مساحتها التي تبلغ نحو ١,٩٦ مليون كيلو متر مربع (United Nations, 2020)، ويقدر عدد سكانها بنحو ١٢٨ مليون نسمة، وهي قوة اقتصادية وسياسية وثقافية في المنطقة والعالم، وهي عضو في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وفي مجموعة العشرين ومنظمة الأمم المتحدة، والاتحاد الأمريكي وغيرها من المنظمات الدولية (Hamnett, 2019).

تُعَدُّ المكسيك دولة علمانية، وليس لها ديانة رسمية، ولكن معظم سكانها ينتمون إلى الكنيسة الكاثوليكية الرومانية بنسبة تصل إلى ٨٣٪، ويوجد بها أيضًا أقليات من البروتستانت واليهود والمسلمين والبوذيين وغيرهم (Díaz, 2019) .

وتتميز المكسيك بتنوعها العرقي والثقافي واللغوي؛ حيث تضم مختلف الجماعات الأصلية والمهاجرة والمستعمرة والمختلطة. لكن اللغة الإسبانية هي اللغة الرسمية للبلاد. (Liddicoat, 2016) أما اللغات الأجنبية الأكثر شهرةً وانتشارًا في المكسيك، فتأتي في مقدمتها اللغة الإنجليزية بلا منازع، إذ تدرَّس الإنجليزية في كل مستويات التعليم كمادة إجبارية (Toledo Sarracino, 2023) ولعل ما يسوّغ انتشار الإنجليزية في نظام التعليم المكسيكي هو الموقع الجغرافي للبلاد ومتاخمتها للولايات المتحدة، والعلاقات الاقتصادية بين البلدين. وتأتي في المستوى الثاني، من حيث الشهرة والانتشار، لغات مثل العربية التي يقدَّر عدد مستخدميها بـ ٦٣٠ ألفًا، ولغة المايا التي يقدَّر عدد مستخدميها بـ ٧٧٥ ألفًا (Eberhard et al., 2024).

وأما اللغات الأوروبية الأخرى، كالفرنسية والألمانية، فعلى الرغم من أنها تدرَّس في بعض المدارس الخاصة (Hernandez, et al, 2022)، فإن عدد مستخدميها قليل مقارنةً باللغة العربية ولغة المايا؛ حيث يتراوح عدد مستخدمي الفرنسية بـ ٣٩ ألفًا و عدد مستخدمي الألمانية بـ٣١ ألفًا (Eberhard et al., 2024).

وأما اللغة العربية، فهي واحدة من اللغات المهاجرة التي تستخدم في المكسيك كلغة ثانية أو ثالثة في بعض المجتمعات؛ حيث يقدَّر عدد المتحدثين بها في المكسيك بنحو ٦٣٠ ألفًا (Eberhard et al., 2024). وترجع بداية تعليم اللغة العربية في المكسيك إلى القرن السادس عشر،

مع وصول المهاجرين العرب، وخاصة من لبنان وسوريا (Funk, 2016) . وتأسست أول مدرسة عربية في المكسيك في أوائل القرن العشرين، وكانت تركز على تعليم اللغة العربية للأطفال المهاجرين من أصول عربية (Alfaro-Velcamp, 2011). ومنذ ذلك الحين، انتشرت اللغة العربية تدريجيًا في المكسيك من خلال المراكز الثقافية والمساجد وبعض المبادرات الفردية(Hassan, 2019) .

ينتشر المتحدثون باللغة العربية في مختلف الولايات والمدن المكسيكية، ولكن أكبر الجاليات العربية تتركز في ولايات مثل ولايات تشياباس (Chiapas) وبويبلا (Puebla) وفيراكروز (Veracruz) وكويريتارو (Queretaro) وكامبيتشي (Campeche) وتاباسكو (Tabasco) ويوكاتان (Yucatan) وكواهويلا (Coahuila) ونويفو ليون (Nuevo Leon) وتاما (Tama) وليباس (Li-pase) (Alfaro-Velcamp, 2007). وتتميز الجالية العربية في المكسيك بتنوعها الديني والثقافي والاجتماعي؛ حيث تضم مسلمين ومسيحيين ودروز ويهود وغيرهم. كما تتميز بحضورها ومشاركتها في مختلف المجالات العلمية والاقتصادية والفنية والرياضية والسياسية في المجتمع المكسيكي (Alfaro-Velcamp, 2007).

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في المكسيك من حيث المؤسسات القائمة عليها ورسالتها وأهدافها وبرامجها ومواردها وخصائصها التنظيمية والإدارية والمالية، كما نرصد ظروف الطلبة ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية هناك، 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 المكسيك، 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 المكسيك. هذا، وتتخلل هذه الدراسةَ سلسلةٌ من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة ومن أعضاء الطاقمين التعليمي والإداري، نوقشت خلالها جملة من القضايا والمقترحات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية في المكسيك. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة، أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في المكسيك

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

١. رسالة المؤسسات:

تنوعت منطلقات رسائل المؤسسات التعليمية في دولة المكسيك من جوانب عديدة؛ فذكرت أربع مؤسسات أن رسالتها تتمثل في تعزيز التعددية الثقافية، ونشْرِ الفنون والآداب بين طلابها. وأفادت ثلاث مؤسسات أن رسالتها تتمحور حول الاهتمام بنشر الدين الإسلامي وثقافته وقيمه، والإسهام في تعزيز قيم السلام والتسامح، والقيم الإنسانية العالمية، والتعايش السلمي، ونشر الثقافة العربية بين أبناء المجتمع المكسيكي. فيما ذكرت ثلاث مؤسسات أخرى أن رسالتها تتمحور حول تعليم العربية ونشر ثقافتها، وتعزيز أوجه التعاون الدولي.

٢. أهداف المؤسسات:

تعددت رسائل المؤسسات في دولة المكسيك، ويمكن إجمال تلك الأهداف حسب الآتي:

أ. تأهيل الطلبة علميًّا وتقنيًّا، ونقل المعارف والآداب العالمية، وتعليم الفنون.

ب. تمكين الطلبة من التواصل الخارجي مع العالم عبر تعليم اللغة العربية واللغة الإنجليزية.

ج. التعريف بالدين الإسلامي، ونشر الوعي حول المعارف والتعاليم الإسلامية.

د. تأهيل الطلبة ليكونوا متعددي اللغات، وتعزيز تعلم اللغة العربية.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في المكسيك

بينت الدراسة أن ٧ من مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في المكسيك هي مراكز إسلامية، إضافةً إلى مركزين لتعليم اللغة، وجامعة. كما بينت تقاربا بين المؤسسات المشاركة من حيث عدد طلبتها وأعضاء طواقمها التعليمية والإدارية، واللغات التي تقوم بتدريسها إلى جانب العربية. وفي الجدول (١,٢٦) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١,٢٦: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلاب المسجَّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية لغات التدريس غير العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمُها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً
			إناث	ذكور				
جامعة	٢٠١٠	غير معتمدة	١٠	١٠	أكثر من ٥٠ طالبًا	لا تقدم الجهة شهادة	فصلي	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠١٩	غير معتمدة	٩	٢	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	شهري	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠١٨	غير معتمدة	٥	٧	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	لا تقدم الجهة شهادة	ثلاثة شهور	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	١٩٨٩	معتمدة	١٢	١٠	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	شهري	٣-٦ أشهر
مركز إسلامي	٢٠٠٩	غير معتمدة	٥	٥	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	شهري	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٠	معتمدة	١٠	٥	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	شهري	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٠	غير معتمدة	-	١٣	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٢	غير معتمدة	٨	٥	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	ثلاثة شهور	٣-٦ أشهر
مركز إسلامي	٢٠١٤	غير معتمدة	٨	٤	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	ثلاثة شهور	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	٢٠٢١	غير معتمدة	١٠	٥	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	شهري	٣-٦ أشهر

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

بيَّنت الدراسة أن ٢٠٪ فقط من مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في المكسيك معتمَدة رسميا، وأن ٨٠٪ منها غير معتمَدة، وأن عدد الطلاب المسجلين فيها حاليًّا من الذكور والإناث لا يزيد عن ٢٢ طالبًا في كل مؤسسة. وأما متوسط أعداد الخريجين من برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيقدّر ٨٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين أنه أقل من عشرة طلاب سنويّا.

وأما المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمُها المؤسَّسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح أن ٧٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة إتمام للبرنامج، و٣٠٪ منها لا تقدم أي شهادة أو درجة علمية.

وأما النظام الأكاديمي المتّبَع، فهو نظام الفصل الثلاثي في ٢٠٪ من المؤسسات المشاركة، والنظام الشهري في ٥٠٪ منها، ونظام الفصل السداسي في ٣٠٪ منها. وتتراوح المدة النموذجية

لبرنامج اللغة العربية في المؤسسات بين ثلاثة إلى ستة أشهر في ٣٠٪ من المؤسسات، وبين سنة إلى سنتين في ٥٠٪ منها، وقد تمتد لأكثر من سنتين في ٢٠٪ من المؤسسات المشاركة.

وأما النظام الأكاديمي المتّبَع، فهو نظام الفصل الثلاثي في ٣٠٪ من المؤسسات المشاركة، والنظام الشهري في ٢٠٪ منها، ونظام الفصل السداسي في ٢٠٪ منها. وتتراوح المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية في المؤسسات بين ثلاثة إلى ستة أشهر في ٣٠٪ من المؤسسات، وبين سنة إلى سنتين في ٤٠٪ منها، وقد تمتد لأكثر من سنتين في ٢٠٪ من المؤسسات المشاركة.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حدٍّ ما. فقد أشارت سبع مؤسسات إلى أنها تعتمد التعددية اللغوية داخل المؤسسة، لكنّ للغة الإسبانية حضورًا يفوق العربية، وتظل هي اللغة السائدة رغم تشجيع الطلاب على استخدام اللغة العربية الفصيحة، بل على استخدام اللهجات العربية كذلك. كما أشارت جميع المؤسسات إلى أنها لا تفرض قيودًا على استخدام لغات بعينها، وأن اللغات المنتشرة بين منسوبيها هي اللغة الإسبانية ثم العربية والإنجليزية. فيما أشارت مؤسستان أنهما تعتمدان اللغتين الإسبانية والعربية داخل المؤسسات. وبقيت مؤسسة واحدة ذكرت أنها تعتمد العربية فقط لغةَ تواصل داخل المؤسسة. وأشار جميع مديري المؤسسات المستهدفة في الدراسة إلى أن التواصل الرسمي والإداري يجري باللغة الإسبانية.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية ليس معتمَدا في جميع المؤسسات المشاركة ولكن في بعضها فقط، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول (٢,٢٦):

الجدول ٢,٢٦: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٤	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٢	٢
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
١	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٠	١
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٥	

مثلما يظهر في الجدول (٢,٢٦)، تعتمد ٥٠٪ من المؤسسات المستهدفة اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل جميع المهارات في ٤٠٪ منها. أما بالنسبة لطريقة تنفيذ الاختبار، فإن ٨٠٪ من المؤسسات التي تجريه تعتمد الطريقة الورقية، بينما يتم استخدام الحاسب الآلي فيما نسبته ٢٠٪ 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 (٣.٢٦) بيان للنتائج:

الجدول ٣,٢٦: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة	
	نعم	لا
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	١	٩
هل يتوفر الحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٢	٨
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٤	٦
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٦	٤

حيث يتبيّن أن ٩٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في المكسيك ليس فيها معمل لغوي، وأن ٨٠٪ منها لا يوجد فيها معمل للحاسب الآلي، ولا توجد مكتبات في ٦٠٪ منها. في المقابل، تتوافر الوسائل التعليمية في٦٠٪ من تلك المؤسسات.

وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل ادناه بيان للنتائج:

الشكل ١,٢٦: السلاسل والكتب التعليميَّة المقررة في المؤسسات المستهدفة

تبين النتائج فيما يخص سلسلة الكتب المستخدمة بشكل أساسي في التدريس، فتبين الدراسة أن أكثرها استخدامًا هو كتاب "العربية بين يديك" بنسبة ٥٠٪، يليه كتاب "الكلمة: كتاب باللغة الإسبانية لتعليم اللغة العربية"، بنسبة ٤٠٪، فيما تتساوى بقية الكتب في الاستخدام بنسبة ١٠٪ لكل منها.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في المكسيك:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ٧٠ طالبًا من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في المكسيك.

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في المكسيك، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,٢٦: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

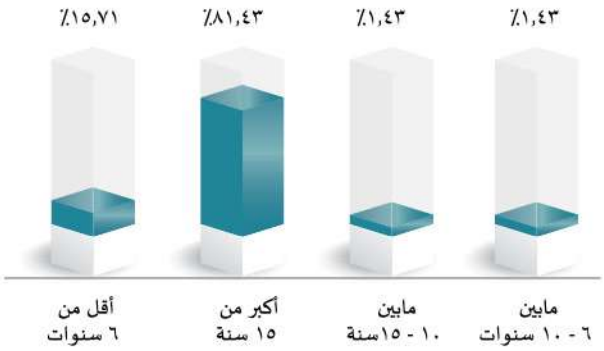
الجنس	ذكر	١٩	٪٢٧,١٤
	أنثى	٥١	٪٧٢,٨٦
	الإجمالي	٧٠	٪١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٠	٪٠,٠٠
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٠	٪٠,٠٠
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٣٦	٪٥١,٤٣
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	٢٨	٪٤٠
	أكثر من ٢٤ عامًا	٦	٪٨,٥٧
	الإجمالي	٧٠	٪١٠٠

المرحلة الدراسية	الابتدائية	١	٪١,٤٣
	المتوسطة	٣	٪٤,٢٩
	الثانوية	٢	٪٢,٨٦
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٣٥	٪٥٠
	دراسات عليا	١٩	٪٢٧,١٤
	لا تدرس	١٠	٪١٤,٢٩
	الإجمالي	٧٠	٪١٠٠
الجنسية	المكسيك	٦٩	٪٩٨,٥٧
	كولومبيا	١	٪١,٤٣
	الإجمالي	٧٠	٪١٠٠,٠٠
البلاد الأصلية	المكسيك	٦٢	٪٨٨,٥٧
	إسبانيا	٣	٪٤,٢٩
	كولومبيا	١	٪١,٤٣
	المغرب	١	٪١,٤٣
	لبنان	١	٪١,٤٣
	لا إجابة	٢	٪٢,٨٦
	الإجمالي	٧٠	٪١٠٠
اللغة الأولى	الإسبانية	١٧٧	٪٦١,٢٥
	الإجمالي	٦٥	٪٢٢,٤٩
اللغة المستخدمة في المنزل	الإسبانية	٥٥	٪٧٨,٥٧
	الإسبانية والإنجليزية	١٠	٪١٤,٢٩
	الإسبانية والإنجليزية والعربية	١	٪١,٤٣
	الإسبانية والإنجليزية والفرنسية	١	٪١,٤٣
	الإسبانية والإنجليزية والكورية	١	٪١,٤٣
	الإسبانية والعربية	١	٪١,٤٣
	لا إجابة	١	٪١,٤٣
	الإجمالي	٧٠	٪١٠٠

فبالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين (جدول ٤,٢٦)، نجد أنهم توزعوا بحسب العمر إلى ثلاث فئات عمرية، وكان النصيب الأكبر لفئة الشباب من ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٥١,٤٣٪، تليها الفئة العمرية من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بنسبة ٤٠٪، ثم الفئة العمرية الأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ٨,٥٧٪ من مجموع المشاركين. كما كانت المشاركة الكبرى للإناث، وذلك بنسبة ٧٢,٨٦٪، مقارنةً بنسبة الذكور التي بلغت ٢٧,١٤٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة الجامعية مثّلوا الأغلبية بنسبة ٥٠٪، مقارنةً بطلبة مرحلة الدراسات العليا الذي مثّلوا ٢٧,١٤٪ من المشاركين.

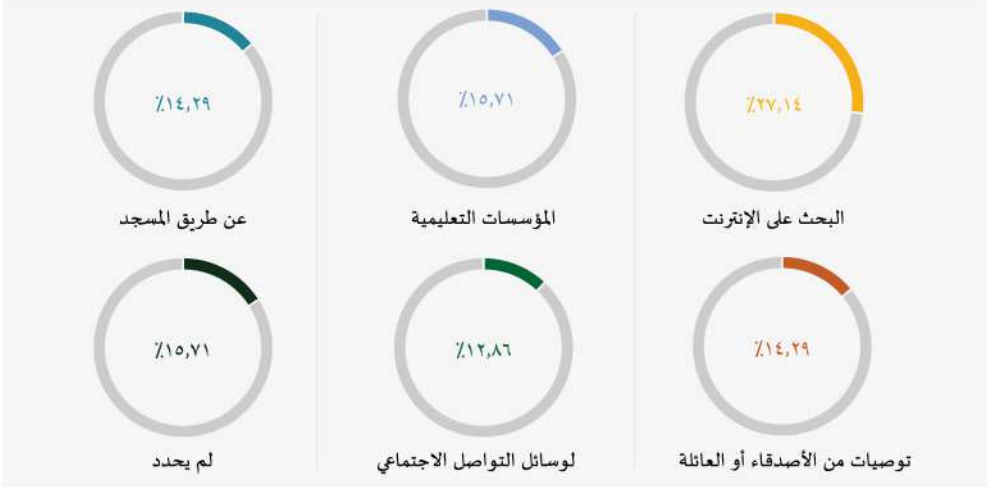
ويتضح من إجابات المشاركين أن معظمهم يحمل الجنسية المكسيكية وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلة منهم؛ حيث إن ٨٨,٥٧٪ منهم هم من أصول مكسيكية. وقد أجمع الطلبة المشاركون على أن اللغة الإسبانية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٧٨,٥٧٪ منهم مع عائلاتهم، في حين يتحدث ١٤,٢٩٪ من الطلبة المشاركين الإنجليزية والإسبانية معًا في المنزل مع عائلاتهم.

الشكل ٢,٢٦: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



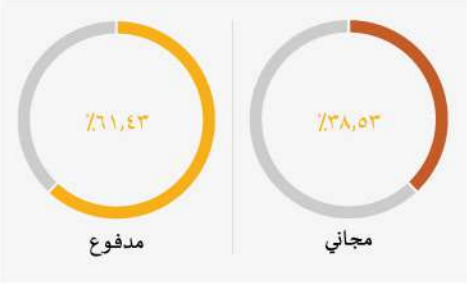
ويتبيّن أن ٨١,٤٣٪ من الطلبة بدؤوا بتعلم اللغة العربية وقد تجاوزت أعمارهم ١٥ سنة، تليها نسبة ١٥,٧١٪ للطلاب الذين تقل أعمارهم عن ٦ سنوات، فيما بدأ ١,٤٣٪ منهم دراسة العربية في سن تتراوح بين ١٠ و١٥ عاما، أو بين ٦ و١٠ سنوات. وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناءً على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل التالي:

الشكل ٣,٢٦: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربيّة الملتحقين بها حاليًا



تفاوتت الاجابات على هذا السؤال، غير أن النسبة الأعلى من الطلبة المشاركين علمت بالبرنامج من خلال البحث في الإنترنت، وذلك بنسبة ٢٧,١٤٪، تليها جهود المؤسسة التعليميَّة بنسبة ١٥,٧١٪، ثم المعلومات عن طريق المسجد وتوصيات الأصدقاء أو العائلة بنسبة متساوية قدرها ١٤,٢٩٪، وكانت النسبة الأدنى لوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ١٢,٨٦٪.

الشكل ٤,٢٦: البرامج المجانيّة والمدفوعة



وتظهر الدراسة كذلك أن ٣٨,٥٧٪ من الطلبة المشاركين يدرسون في برامج تعليم اللغة العربية في المكسيك بمقابل مدفوع، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ٦١,٤٣٪ منهم، مثلما يظهر في الشكل (٤,٢٦):

الجدول ٥,٢٦: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

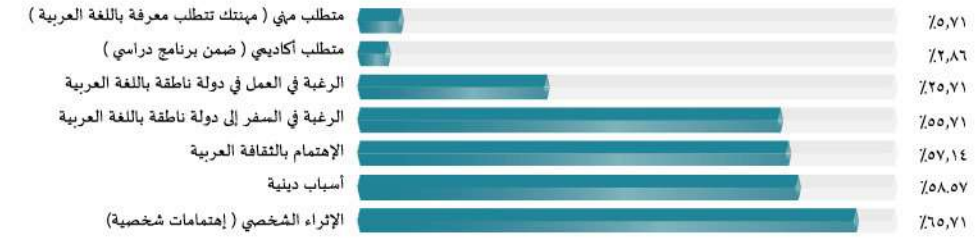
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
نعم	١٧	٪ ٢٤,٢٩
لا	٥٣	٪٧٥,٧١
الإجمالي	٧٠	٪١٠٠

كما أظهرت الدراسة أن ٧٥,٧١٪ من الطلبة المشاركين لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج للانغماس اللغوي من قبل، فيما شارك ٢٤,٢٩٪ منهم في برامج من قبل، مثلما يظهر في الجدول (٥,٢٦).

٢. دوافعهم لتعلِم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديدهم للأسباب التي دفعتهم لدراسة اللغة العربية، غير أن الإثراء الشخصي كان هو الدافع الرئيس بنسبة ٦٥,٧١٪، تليه الأسباب الدينية بنسبة ٥٨,٥٧٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٥٧,١٤٪، فالرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية بنسبة ٥٥,٧١٪ من الإجابات. مثلما يظهر في الشكل (٥,٢٦):

الشكل ٥,٢٦: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



الجدول ٦,٢٦: تصورات الدارسين حول أهمية تعلم 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	٣١	٢٨	٥	٠	٦	٧٠	٤,١١	١,٢٩	١,١٤	٪٨٢	٨,١٧	أوافق
		٪ ٤٤,٢٩	٪ ٤٠	٪ ٧,١٤	٪ ٠,٠٠	٪ ٨,٥٧	٪ ١٠٠						
٢	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي	٢٣	٢٣	١٤	٤	٦	٧٠	٣,٧٦	١,٤٩	١,٢٢	٪٧٥	٥,٢٠	أوافق
		٪ ٣٢,٨٦	٪ ٣٢,٨٦	٪ ٢٠	٪ ٥,٧١	٪ ٨,٥٧	٪ ١٠٠						
٣	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسية التي تحفزني لتعلم اللغة العربية	٢٨	٨	٦	١٣	١٥	٧٠	٣,٣٩	٠,٩٤	٠,٩٧	٪٦٨	٣,٣٧	محايد
		٪ ٤٠	٪ ١١,٤٣	٪ ٨,٥٧	٪ ١٨,٥٧	٪ ٢١,٤٣	٪ ١٠٠						
٤	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل	١١	١٦	٣٤	٧	٢	٧٠	٣,٣	٢,٧١	١,٦٥	٪٦٦	١,٥٢	محايد
		٪ ١٥,٧١	٪ ٢٢,٨٦	٪ ٤٨,٥٧	٪ ١٠	٪ ٢,٨٦	٪ ١٠٠						
٥	يعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي	١١	١٥	٢٥	١٦	٣	٧٠	٣,٢١	١,٢١	١,١٠	٪٦٤	١,٥٩	محايد
		٪ ١٥,٧١	٪ ٢١,٤٣	٪ ٣٥,٧١	٪ ٢٢,٨٦	٪ ٤,٢٩	٪ ١٠٠						

فمن حيث أهمية اللغة العربية في الجانب الثقافي، لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٤,٢٩٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٤٠٪؛ مما يبيّن أن للغة العربية دورًا مهمًّا في تعزيز التفاهم الثقافي. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١١، وانحراف معياري قدره ١,١٤ وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابتان (أوافق) و (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلاب المشاركين بنسبة متساوية قدرها ٣٢,٨٦٪، تليهما الإجابة (محايد) بنسبة ٢٠٪؛ مما يدل على أن إتقان مهارات اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين عامل مهم في تعزيز تطورهم الوظيفي في المكسيك. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٦، وانحراف معياري قدره ١,٢٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة».

وحول ما إذا كان الدين يعدّ من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في المكسيك، لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة من إجابات الطلاب المشاركين، إذ بلغت ٤٠٪، تليها الإجابة (لا أوافق بشدة) بنسبة ٢١,٤٣٪. أما الإجابة بـ (لا أوافق)، فسجلت نسبة قدرها ١٨,٥٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٨٪ بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٩ وانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «محايد»؛ مما يدل على النظرة المحايدة إلى الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في المكسيك.

وفيما يخص ما إذا كان الطلب متزايدا في سوق العمل في المكسيك على مهارات اللغة العربية، لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة من إجابات الطلاب المشاركين، وبلغت ٤٨,٥٧٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٢٢,٨٦٪، ثم الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ١٥,٧١٪، وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٦٪ بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣، وانحراف معياري قدره ١,٦٥، وكان الاتجاه السائد للعينة «الحياد» رغم تحفظ ما يقارب من ثلث العينة؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن أهمية مهارات اللغة العربية في سوق العمل.

وحول ما إذا كان إتقان اللغة العربية أحد الأمور الأساسية والقيمة في مجال الدراسة والمهنة في المكسيك، لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، إذ بلغت ٣٥,٧١٪، تليها الإجابة (لا أوافق) بنسبة ٢٢,٨٦٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢١، وانحراف معياري قدره ١,١٠، وكان الاتجاه السائد للعينة «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن أهمية اللغة العربية في

مجال الدراسة والمهنة.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٧,٢٦) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في المكسيك 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 ٧.٢٦: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويّة وتقدُّمي بنّاءة	٤٦	١٨	٥	٠	١	٧٠	٤,٥٤	٠,٥٧	٠,٧٦	٩١٪	١٧,٠٥	راضٍ جدًّا
		٦٥,٧١٪	٢٥,٧١٪	٧,١٤٪	٠,٠٠٪	١,٤٣٪	١٠٠٪						
٢	راضٍ تماما عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج	٤٩	١٤	٥	٠	٢	٧٠	٤,٥٤	٠,٧٥	٠,٨٦	٩١٪	١٤,٩٢	راضٍ جدًّا
		٧٠٪	٢٠٪	٧,١٤٪	٠,٠٠٪	٢,٨٦٪	١٠٠٪						
٣	يشجع المعلمون الطلاب على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل	٤٣	١٨	٦	١	٢	٧٠	٤,٤١	٠,٨٦	٠,٩٣	٨٨٪	١٢,٧٤	راضٍ جدًّا
		٦١,٤٣٪	٢٥,٧١٪	٨,٥٧٪	١,٤٣٪	٢,٨٦٪	١٠٠٪						
٤	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا	٣٩	١٩	٩	٠	٣	٧٠	٤,٣٠	١,٠٠	١,٠٠	٨٦٪	١٠,٨٩	راضٍ جدًّا
		٥٥,٧١٪	٢٧,١٤٪	١٢,٨٦٪	٠,٠٠٪	٤,٢٩٪	١٠٠٪						
٥	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلاب مناسب	٤٠	١٧	١٠	٠	٣	٧٠	٤,٣٠	١,٠٣	١,٠١	٨٦٪	١٠,٧٤	راضٍ جدًّا
		٥٧,١٤٪	٢٤,٢٩٪	١٤,٢٩٪	٠,٠٠٪	٤,٢٩٪	١٠٠٪						
٦	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب	٢٣	٣٧	٨	٠	٢	٧٠	٤,١٣	٠,٦٩	٠,٨٣	٨٣٪	١١,٣٤	راضٍ
		٣٢,٨٦٪	٥٢,٨٦٪	١١,٤٣٪	٠,٠٠٪	٢,٨٦٪	١٠٠٪						
٧	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية	٢٢	٣٥	١١	١	١	٧٠	٤,٠٩	٠,٦٦	٠,٨١	٨٢٪	١١,٢٢	راضٍ
		٣١,٤٣٪	٥٠٪	١٥,٧٣٪	١,٤٣٪	١,٤٣٪	١٠٠٪						
٨	المرافق العامّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة	٢٥	٣١	١١	١	٢	٧٠	٤,٠٩	٠,٨٣	٠,٩١	٨٢٪	٩,٩٨	راضٍ
		٣٥,٧١٪	٤٤,٢٩٪	١٥,٧١٪	١,٤٣٪	٢,٨٦٪	١٠٠٪						
٩	أنا راضٍ تماما عن بيئة الفصل الدّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا	٢٢	٣٦	٩	١	٢	٧٠	٤,٠٧	٠,٧٦	٠,٨٧	٨١٪	١٠,٢٥	راضٍ
		٣١,٤٣٪	٥١,٤٣٪	١٢,٨٦٪	١,٤٣٪	٢,٨٦٪	١٠٠٪						

١٠	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية	٢٧	٢٤	١٤	٤	١	٧٠	٤,٠٣	٠,٩٦	٠,٩٨	٨١٪	٨,٨٠	راضٍ
		٣٨,٥٧٪	٣٤,٢٩٪	٢٠٪	٥,٧١٪	١,٤٣٪	١٠٠٪					
١١	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية	١٩	٣٦	١٢	٢	١	٧٠	٤	٠,٧٠	٠,٨٣	٨٠٪	١٠,٠٢	راضٍ
		٢٧,١٤٪	٥١,٤٣٪	١٧,١٤٪	٢,٨٦٪	١,٤٣٪	١٠٠٪					
١٢	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها	١٨	٣٤	١٣	٣	٢	٧٠	٣,٩	٠,٨٧	٠,٩٤	٧٨٪	٨,٠٥	راضٍ
		٢٥,٧١٪	٤٨,٥٧٪	١٨,٥٧٪	٤,٢٩٪	٢,٨٦٪	١٠٠٪					
١٣	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم	١١	٢٤	٢٦	٦	٣	٧٠	٣,٤٩	١,٠١	١,٠٠	٧٠٪	٤,٠٨	راضٍ
		١٥,٧١٪	٣٤,٢٩٪	٣٧,١٤٪	٨,٥٧٪	٤,٢٩٪	١٠٠٪					
١٤	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية	١١	٢٦	٢١	٩	٣	٧٠	٣,٤٧	١,٠٩	١,٠٥	٦٩٪	٣,٧٦	راضٍ
		١٥,٧١٪	٣٧,١٤٪	٣٠٪	١٢,٨٦٪	٤,٢٩٪	١٠٠٪					
١٥	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويّة (مثل معامل لمهارات اللغة)	١٣	١٣	٣٣	٩	٢	٧٠	٣,٣٧	١,٠٥	١,٠٢	٦٧٪	٣,٠٢	محايد
		١٨,٥٧٪	١٨,٥٧٪	٤٧,١٤٪	١٢,٨٦٪	٢,٨٦٪	١٠٠٪					
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيّة أو برامج المساعدات الماليّة المتاحة لتعليم اللغة العربيّة	١١	٤	٣٧	١٢	٦	٧٠	٣,٠٣	١,٢٢	١,١٠	٦١٪	٠,٢٣	محايد
		١٥,٧١٪	٥,٧١٪	٥٢,٨٦٪	١٧,١٤٪	٨,٥٧٪	١٠٠٪					

وفيما يتعلق برأي الطلبة حول تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ جدًّا» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٥,٧١٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٥,٧١٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٧,١٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٢٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٩١,٠٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٥٤، وانحراف معياري قدره ٠,٧٦، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية.

وعن مدى رضا الطلاب المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ جدًّا» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٧٠٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٠٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ٧,١٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٢٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٩١,٠٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٥٤، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد

للعينة»راضٍ جدًّا»؛ مما يدل مما يدل على رضا الطلاب عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلاب عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ جدًّا) أعلى نسبة بين إجابات الطلاب المشاركين، وبلغت ٦١,٤٣٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٥,٧١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٢٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤١، وانحراف معياري قدره ٠,٩٣، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلاب عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلاب المشاركين عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنةً بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «راضٍ جدًّا» أعلى نسبة من الإجابات وقدرها ٥٥,٧١٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٧,١٤٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٢,٨٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٢٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٠، وانحراف معياري قدره ١,٠٠، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في المكسيك، مقارنةً بالرسوم التي يدفعونها.

وعن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ جدًّا) أعلى نسبة بين إجابات الطلاب المشاركين، وبلغت ٥٧,١٤٪، تليها الإجابة (راض) بنسبة ٢٤,٢٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٢٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٠، وانحراف معياري قدره ١,٠١. وكان الاتجاه السائد للعينة» راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلاب عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في المكسيك.

وبخصوص رضا الطلاب المشاركين عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلاب وبلغت ٥٢,٨٦٪، وتليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٢,٨٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٢٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٣، وانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدلّ على رضا الطلاب عن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في المكسيك.

وأما عن وجهة نظر الطلاب المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فسجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلاب المشاركين وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣١,٤٣٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٥,٧٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٢٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٩، وانحراف معياري قدره ٠,٨١. وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلاب المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلاب المشاركين حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٤,٢٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٥,٧١٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٥,٧١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٢٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩١، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية.

وأما عن مدى رضا الطلاب المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، فسجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥١,٤٣٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣١,٤٣٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٢,٨٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٢٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٠٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٧، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلاب التام عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في المكسيك، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وفيما يخص وجهة نظر الطلاب المشاركين حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب المشاركين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ جدًّا» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٨,٥٧٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٤,٢٩٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٠٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٧,٢٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٠٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٣، وانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلاب عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية للطلبة.

وفيما يتعلق بمنهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلاب من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلاب المشاركين، وبلغت ٥١,٤٣٪، تليها الإجابة (راضٍ جدًّا) بنسبة ٢٧,١٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٢٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٠، وانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وكان الاتجاه

السائد للعينة «راضٍ «؛ مما يدل على رضا الطلاب عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في المكسيك وتوافقها مع أهدافهم.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، فسجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلاب، وقدرها ٤٨,٥٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٥,٧١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٢٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٠، وانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في المكسيك ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين عن مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٧,١٤٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٤,٢٩٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٥,٧١٪، فالإجابة «غير راض» بنسبة ٨,٥٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٢٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٩، وانحراف معياري قدره ١,٠٠، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا».

وعن مدى رضا الطلاب المشاركين عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلّمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلاب المشاركين، وقدرها ٣٧,١٤٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٥,٧١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٢٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٧، وانحراف معياري قدره ١,٠٥. وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو «الرضا».

وأما عن وجهة نظر الطلاب المشاركين حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، فسجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات الطلاب المشاركين وقدرها ٤٧,١٤٪، تليها الإجابة «راضٍ» و «راضٍ جدًّا» بنسبة متساوية قدرها ١٨,٥٧٪ لكل منهما، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٢,٨٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٢٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٧، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» عمومًا بشأن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وأما عن مدى علم الطلاب المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، فسجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة من إجابات الطلاب المشاركين وقدرها ٥٢,٨٦٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ١٧,١٤٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٥,٧١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,٢٦) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦١,٠٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٠٣، وانحراف معياري قدره ١,١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن المنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة في المكسيك.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكناهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٨,٢٦) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٨,٢٦: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	٤١	٢٩	٧٠
		٪٥٨,٥٧	٪٤١,٤٣	٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	٦١	٩	٧٠
		٪٨٧,١٤	٪١٢,٨٦	٪١٠٠
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسُكنُ؟	٥	٦٥	٧٠
		٪٧,١٤	٪٩٢,٨٦	٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	١٦	٥٤	٧٠
		٪٢٢,٨٦	٪٧٧,١٤	٪١٠٠
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	١٤	٥٦	٧٠
		٪٢٠	٪٨٠	٪١٠٠

فيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٨,٥٧٪، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٤١,٤٣٪، 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 ٨٧,١٤٪ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ١٢,٨٦٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود

صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٩٢,٨٦٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٧,١٤٪، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث يسكنون، أجاب ٧٧,١٤٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات غير متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٢٢,٨٦٪، أن الوصُول إلى تلك القنوات التلفزيونية متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم، فقد أجاب ٨٠٪ من الطلاب المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية، أي ما نسبته ٢٠٪ من الطلبة المشاركين أن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

لأغراض هذه الدراسة، كانت هناك سلسلة من المقابلات الشخصيّة مع عدد من الطلبة في المؤسسات المستهدفة في المكسيك، 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:

قدم الدارسون إجابات مختلفة حول هذا الأمر، ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة أقسام: قلة منهم راضون إلى حد كبير عن تجربتهم في تلك البرامج؛ وفئة ثانية منهم يشعرون بالرضا عن تلك البرامج إدراكًا منهم أن ذلك هو مدى طاقة العاملين في تلك المؤسسات؛ نظرًا إلى قلة المؤسسات التي تقدم برامج لتعليم العربية في المكسيك. فرضاهم عن تلك البرامج يعود إلى كونها حققت لهم موقعًا يمكّنهم من تحقيق أهدافهم من تعلم العربية رغم العوائق التي يواجهونها. وأما الفئة الثالثة، فهي الفئة التي لم تعبر عن رضاها عن تلك البرامج لعدد من الأسباب، منها: أن تلك البرامج تشكو من فترات طويلة تنقطع خلالها دروس تعليم العربية، كما أنها تعاني من قصور في المواد والمناهج التعليمية، وتفتقر إلى الجانب التطبيقي في التدريس، وهي كذلك لا تقدم المحتوى التعليمي الكافي للدارسين، لا سيما المبتدئين منهم.

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

أشار الدارسون إلى عدد من التجارب الإيجابية التي مروا بها منذ التحاقهم بتلك البرامج، ومن أبرزها: التعرف على ثقافة البلدان الناطقة بالعربية، وبعض عادتها وتقاليدها. كما أشار آخرون إلى أن تلك البرامج مكنتهم من التعرف على الثقافة الإسلامية، وقراءة القرآن الكريم دون الحاجة إلى ترجمة، وهذه من التجارب الإيجابية التي مروا بها. وذكر بعضهم أنهم، حين بدؤوا يتعلمون العربية، وجدوا مشتركات لفظية كثيرة بين العربية والإسبانية التي يتحدثون بها لغة أولى، وقد يسّر عليهم هذا الأمر بعض مراحل التعلم وجعل منها تجربة إيجابية -حسب تعبيرهم، والأمر نفسه لدى بعض المتعلمين الذين رأوا في مستوى الكفاءة اللغوية التي حققوها منذ التحاقهم بتلك البرامج عاملاً إيجابيًّا رائعًا. كما أفاد آخرون أن حصولهم عبر تلك البرامج على فرصة للتواصل مع ناطقين أصليين باللغة العربية كان تجربة إيجابية بالنسبة إليهم.

ج. حول التفاعل بين الطلاب ومعلميهم في تلك البرامج:

وصف معظم الدارسين التفاعل بينهم وبين معلميهم بأنه تعامل رائع يسوده الود والاحترام، وأشاروا إلى أن معلميهم متاحون حتى في خارج أوقات البرنامج الدراسي للإجابة عن تساؤلاتهم. وهو كذلك تعامل تسوده الثقة. فيما أشار آخرون في بعض البرامج إلى أن التفاعل بينهم وبين معلميهم تفاعل حازم وجاد، وهم يعدّون ذلك مهمًا في سبيل تحقيق أهدافهم، وتطوُّر مستواهم اللغوي. فيما رأى بعض الدارسين الآخرين أن ذلك التفاعل لا يصل إلى الحد الذي يطمحون إليه، وعللوا ذلك بكون الفصول الدراسية تضم طلبة من مستويات متعددة، وهذا ما يجعل التفاعل محدودًا في بعض الأحيان.

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

جاءت إجابات الدارسين عن هذا السؤال متنوعة. فقد رأى بعضهم الدارسين أن المناهج المقدمة في البرامج التي يدرسون فيها تتوافق مع احتياجاتهم وأهدافهم. لكن آخرين رأوا خلاف ذلك، وهذا لعدد من الأسباب، منها: أن المادة التي تحتويها المناهج المعتمدة لديهم مكثفة؛ ولذا فهي لا تتناسب مع الوقت المخصص لها في تلك البرامج. في الوقت نفسه، رأى آخرون أن تلك المناهج تفتقر إلى المادة العلمية التي يطمحون لها التي يمكن أن تحقق أهدافهم واحتياجاتهم كمتعلمين. ورأى بعضهم أن السبب في ذلك أن المناهج -في أصلها -ليست مخصصة أو موجهة لتعليم العربية، بل لموضوعات أعم وأشمل، لا سيما الموضوعات الدينية، ولا يشكل المحتوى الذي يركز على اللغة العربية سوى جزء بسيط منها.

هـ. حول أهداف الدارسين بشأن المعرفة حول ثقافات البلدان الناطقة بالعربية، ومدى مساهمة البرامج التي يدرسون فيها لتحقيق ذلك.

أجمع الطلبة المستهدفون في هذا الشأن على أهمية التعرف على الثقافة العربية، وأن ذلك من الأهداف المهمة لديهم. وأشار بعضهم إلى اهتمامات محددة لديهم في ثقافة البلدان العربية، كثقافة المأكل والمشرب التي أشار إليها كثير منهم، وثقافة التعامل والحياة اليومية. وذكر بعضهم أنهم يطمحون إلى فهم الشعر العربي، وذلك لن يكون ممكنًا إلا بفهم الثقافة العربية نفسها. كما أشار بعضهم إلى اهتمامهم بمعرفة رؤية الشعوب الناطقة بالعربية وموقفها تجاه شعوب أمريكا الجنوبية، لا سيما دولة المكسيك. أما ما يتعلق بمدى تحقيق البرامج التي يدرسون فيها لتلك الأهداف، فقد جاءت إجاباتهم متنوعة حول هذا الأمر. فقد أشار بعضهم إلى أن البرامج التي يدرسون فيها، لا سيما تلك التي يعمل فيها ناطقون أصليون للغة العربية، تساعدهم في تحقيق تلك الأهداف. لكن هناك منهم من أشاروا إلى أن البرامج لا تعطي هذا الأمر أهمية بسبب تركيزها على موضوعات ترتبط بالمواد الدراسية؛ وهذا ما يجعل تلك البرامج -في أغلب الحالات -عاجزة عن تحقيق تلك الأهداف؛ مما جعل بعضهم يعبّرون عن حاجتهم للدراسة في أحد البلدان العربية.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في المكسيك:

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ١٠ مدرسين من عدة معاهد وكليات جامعية ومراكز إسلامية تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في المكسيك. وتمثّل نسبة الذكور ٧٠٪ من المدرسين المشاركين، في حين تمثل نسبة الإناث ٣٠٪ منهم. وقد انقسمت فئاتهم العمرية إلى ثلاث فئات، لكن ٤٠٪ منهم تتراوح أعمارهم ما بين ٣١عاما و٤٠عاما، و٤٠٪ منهم كذلك تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ و ٥٠ عاما، تليهما فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٢٤ و٣٠ عاما، بنسبة ٢٠٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي فأغلب المدرسين، ونسبتهم ٨٠٪ من حملة شهادات البكالوريوس، يليهم حملة شهادات الدبلوم العالي بنسبة ١٠٪، وحملة شهادة الماجستير بنسبة ١٠٪ كذلك. ومن الملاحظ كذلك أن ٤٠٪ من المعلمين المشاركين يحملون الجنسية المكسيكية، في حين تتوزع الجنسيات الباقية على مدرّسين: من مصر بنسبة ٢٠٪، ومن الأكوادور وتشيلي واليمن ولبنان/كندا بنسبة ١٠٪ لكل بلد. وترجع أصول هؤلاء المدرسين في الأساس إلى مصر والمغرب، بنسبة ٣٠٪ لكل منهما، وإلى لبنان بنسبة ٢٠٪، ثم اليمن وتونس بنسبة ١٠٪ لكل

منهما. وتبيّن الدراسة أيضًا أن اللغة العربية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٩٠٪ من المدرسين، في حين أن اللغة الإسبانية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ١٠٪ منهم. وتبين الدراسة أخيرا أن ٧٠٪ من المدرسين المشاركين ليس لهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية، في حين يتوافر هذا التخصص لدى ٣٠٪منهم.

الجدول ٩,٢٦: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٧	٧٠٪
	أنثى	٣	٣٠٪
	الإجمالي	١٠	١٠٠٪
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	٠	٠,٠٠٪
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٢	٢٠٪
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	٤	٤٠٪
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٤	٤٠٪
	أكثر من ٥٠ عامًا	٠	٠,٠٠٪
	الإجمالي	١٠	١٠٠٪
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	١	١٠٪
	بكالوريوس	٨	٨٠٪
	ماجستير	١	١٠٪
	الإجمالي	١٠	١٠٠٪
الجنسية	المكسيك	٤	٤٠٪
	مصر	٢	٢٠٪
	الإكوادور	١	١٠٪
	تشيلي	١	١٠٪
	اليمن	١	١٠٪
	لبنان/كندا	١	١٠٪
	الإجمالي	١٠	١٠٠٪
البلاد الأصلية	مصر	٣	٣٠٪
	المغرب	٣	٣٠٪
	لبنان	٢	٢٠٪
	اليمن	١	١٠٪
	تونس	١	١٠٪
	الإجمالي	١٠	١٠٠٪

ما اللغة الأولى	اللغة العربية	٩	٪٩٠
	الإسبانية	١	٪١٠
	الإجمالي	١٠	٪١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	٧	٪٧٠
	نعم	٣	٪٣٠
	الإجمالي	١٠	٪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 ٦,٢٦: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة

أما عن عدد سنوات العمل في المؤسسات الحالية، فالنسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٥٠٪، تتراوح فترة عملهم فيها بين ٤ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين سنة واحدة إلى ٣ سنوات، بنسبة ٣٠٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و٢٠ عاما، بنسبة ٢٠٪.

الشكل ٧,٢٦: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين لديهم خبرة في المجال تتراوح بين سنة واحدة و٥ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٤٠٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين ٥ إلى ١٠ سنوات، ونسبة أخرى قدرها ١٠٪ لمن تزيد خبرتهم في المجال على ١٠ سنوات.

الجدول ١٠,٢٦: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

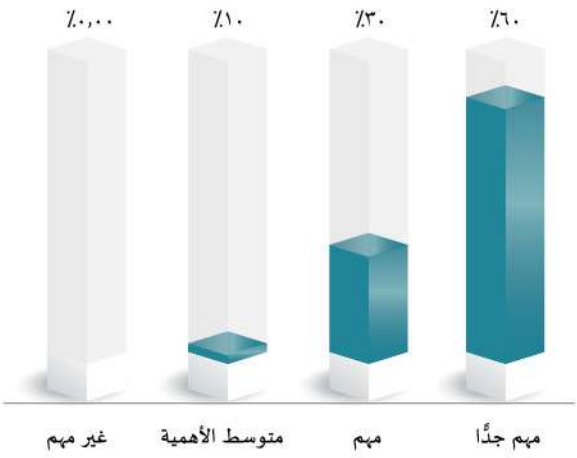
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٦	٦٠٪
نعم	٤	٤٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

وتبيّن نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من المعلمين المستهدفين سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٦٠٪ منهم لم يسبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٨,٢٦: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية

وتبيّن نتائج الدراسة كذلك أن ٥٠٪ من المعلمين المستهدفين يرون أنهم مؤهلون بدرجة «متوسطة» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٤٠٪ يرون أنهم «مؤهلون جدًّا» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ١٠٪ يرون أنهم «مؤهلون» لهذه الوظيفة.

الشكل ٩,٢٦: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦٠٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في المكسيك يرون أن ذلك أمر «مهم جدًّا»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهمّ»، فيما رأى ١٠٪ منهم أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية».

الجدول ١١,٢٦: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية

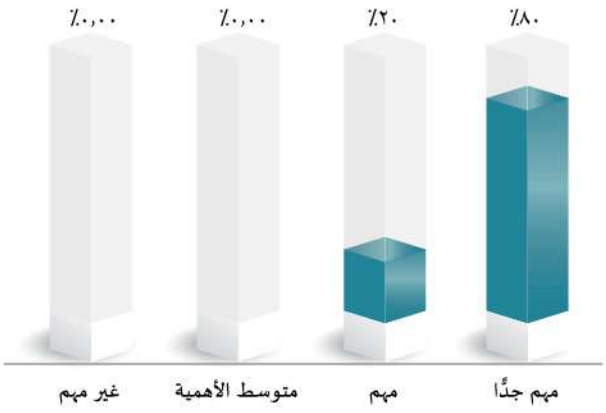
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٩	٪٩٠
نعم	١	٪١٠
الإجمالي	١٠	٪١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من أعضاء العينة، وقدرها ٩٠٪ من المدرسين المشاركين، لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية لغة ثانية، في حين أن نسبة قدرها ١٠٪ منهم فقط سبق لهم المشاركة في مثل تلك الحلقات أو الدورات.

٣. آراؤهم بشأن طرق تدريس العربية

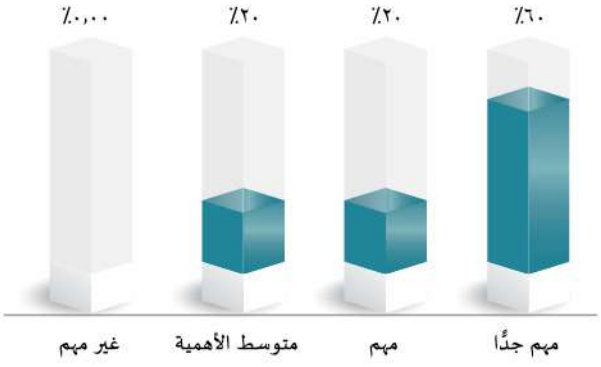
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى معرفة آراء المدرسين بشأن طرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ١٠,٢٦: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



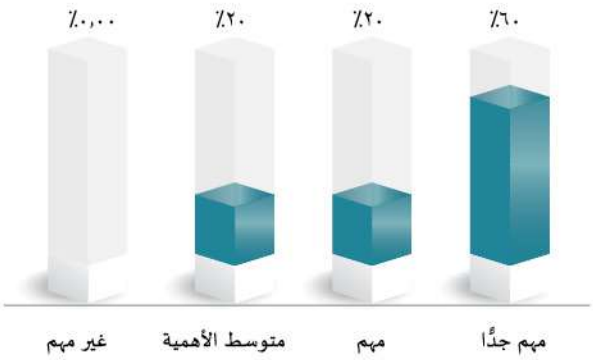
فيما يخص طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، بينت الدراسة أن أغلب المدرسين المستهدفين، ونسبتهم ٨٠٪، يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جدًّا»، فيما رأى ٢٠٪ منهم أنها «مهمّة».

الشكل ١١,٢٦: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى ٦٠٪ من أعضاء العينة أنها «مهمة جدًّا»، تليهم نسبة قدرها ٢٠٪ منهم يرون أنها «مهمة»، ورأى ٢٠٪ منهم كذلك أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١٢,٢٦: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦٠٪ المدرسين المستهدفين يرون أن ذلك «مهمّ جدًّا»، تليهم نسبة قدرها ٢٠٪ يرون أنها «مهمة»، فيما ترى نسبة أخرى قدرها ٢٠٪ منهم كذلك أنها «متوسطة الأهمية».

وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٣,٢٦) أن ٤٠,٠٠٪ من المدرسين المشاركين يفعلون ذلك «أحيانًا»، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ منهم يستعينون بها «بدرجة متوسطة»، فنسبة أخرى قدرها ٢٠٪ منهم يستعينون بها بدرجة «كبيرة».

الشكل ١٣,٢٦: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية

الجدول ١٢,٢٦: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٥٠٪
نعم	٥	٥٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

وتوضح البيانات في الجدول (١٢,٢٦) أن نسبة ٥٠٪ لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، كما هي النسبة المماثلة للمدرسين الذين يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٣,٢٦: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

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

و كما توضح البيانات أن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٩٠٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ١٠٪ لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٤,٢٦: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

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

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٤,٢٦) أن ١٠٠٪ من المدرسين المشاركين يستخدمونها أثناء التدريس.

الجدول ١٥,٢٦: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

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

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٥,٢٦) أن ١٠٠٪ من المدرسين المشاركين يمارسونها أثناء تدريسهم.

الجدول ١٦,٢٦: مدى توظيف المواقف الحقيقة في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪٣٠
نعم	٧	٪٧٠
الإجمالي	١٠	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٦,٢٦) أن التمارين اللغوية التي يمارسونها في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى ٧٠٪ من المدرسين المشاركين، ويذكر ٣٠٪ منهم أن التمارين اللغوية التي يمارسونها في تدريسهم غير مرتبطة بمواقف يومية حقيقية.

الجدول ١٧,٢٦: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

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

ويتبين أيضًا أن ٨٠٪ من المدرسين المشاركين يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٢٠٪.

الجدول ١٨,٢٦: مدى دمج إستراتيجيّات التعلم التعاوني في التدريس

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

وتوضح البيانات أن الأغلبية العظمى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٩٠٪، يطبقون إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، في حين لا تستخدمها نسبة ضئيلة منهم، وقدرها ١٠٪.

الشكل ١٤,٢٦: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية

توضح البيانات في الشكل (١٤,٢٦) أن نسبة قدرها ٧٠٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٢٠٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تقلّ عن ٢٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ١٠٪ يتحدث طلابهم العربية لأكثر من 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 (١٩,٢٦) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ١٩,٢٦: مدى دمج إستراتيجيّات التعلم التعاوني في التدريس

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	٣	٤	٣	٠	٠	١٠	٤	١,٢٤	١,١١	٨٠٪	٢,٨٤	أوافق
		٣٠٪	٤٠٪	٣٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪							
٢	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعّال وسهل	١	٥	٤	٠	٠	١٠	٣,٧	٠,٦٦	٠,٨١	٧٤٪	٢,٧٢	أوافق
		١٠٪	٥٠٪	٤٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪							
٣	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم	٤	٣	١	٠	٢	١٠	٣,٧	٢,٤٦	١,٥٧	٧٤٪	١,٤١	أوافق
		٤٠٪	٣٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	٢٠٪							
٤	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين	١	٤	٤	١	٠	١٠	٣,٥	٠,٧٤	٠,٨٦	٧٠٪	١,٨٤	أوافق
		١٠٪	٤٠٪	٤٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪							
٥	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيّة	١	٤	٢	٢	١	١٠	٣,٢	١,٣٦	١,١٧	٦٤٪	٠,٥٤	محايد
		١٠٪	٤٠٪	٢٠٪	٢٠٪	١٠٪							
٦	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة	٠	٤	٤	١	١	١٠	٣,١	٠,٩	٠,٩٥	٦٢٪	٠,٣٣	محايد
		٠,٠٠٪	٤٠٪	٤٠٪	١٠٪	١٠٪							
٧	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية	٠	٤	٢	١	٣	١٠	٢,٧	١,٨٦	١,٣٦	٥٤٪	٠,٧-	محايد
		٠,٠٠٪	٤٠٪	٢٠٪	١٠٪	٣٠٪							
٨	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنةً بعدد الطلاب ضغوطًا إضافيّة عليهم	٠	١	٣	٦	٠	١٠	٢,٥	٠,٩٤	٠,٩٧	٥٠٪	١,٦٣-	لا أوافق
		٠,٠٠٪	١٠٪	٣٠٪	٦٠٪	٠,٠٠٪							

٩	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ	٠	٢	٣	٣	٢	١٠	٢,٥	١,٥٤	١,٢٤	٪ ٥٠	١,٢٧-	لا أوافق
		٪٠,٠٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٣٠	٪٢٠							
١٠	تُلبّي الموارد والمواد التعليميّة احتياجاتي التدريسية	٠	٢	١	٤	٣	١٠	٢,٢	٢,١٦	١,٤٧	٪ ٤٤	١,٧٢-	لا أوافق
		٪٠,٠٠	٪٢٠	٪١٠	٪٤٠	٪٣٠							

ففيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالاً وسهلاً»، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ منهم «موافقون بشدة» أو «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤، بانحراف معياري قدره ١,١١، وبنسبة إجماع قدرها ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالا وسهلا، تبين نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و٤٠٪ منهم «محايدون»، تليهم نسبة قدرها ١٠٪ منهم أجابوا بـ«أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧، بانحراف معياري قدره ٠,٨١، وبنسبة إجماع قدرها ٧٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات التكنولوجيا في التدريس، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ«أوافق بشدة»، تليهم نسبة منهم قدرها ٣٠٪ أجابوا بـ«أوافق»، فنسبة منهم قدرها ٢٠٪ أجابوا بـ«لا أوافق بشدة»، فيما أجاب ١٠٪ منهم بـ«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧ بانحراف معياري قدره ١,٥٧ وبنسبة إجماع قدرها ٧٤٪؛ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٤٠٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ«أوافق» و «محايد»، تليهم نسبة أخرى متساوية قدرها ١٠٪ منهم أجابوا بـ«أوافق بشدة» و «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥، بانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وبنسبة إجماع قدرها ٧٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة لأعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٤٠٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢٠٪ أجابوا بـ«محايد» و «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح

٣,٢، بانحراف معياري قدره ١,٧، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة، أجاب ٤٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، و٤٠٪ آخرون بـ «محايد»، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل من الإجابتين «لا أوافق» و «لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,١، بانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وبنسبة إجماع قدرها ٦٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ٣٠٪ منهم بـ «لا أوافق بشدة»، فيما أجاب ٢٠٪ منهم بـ «محايد»، و ١٠٪ منهم بـ«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧، بانحراف معياري قدره ١,٣٦، وبنسبة إجماع قدرها ٥٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنةً بعدد الطلاب يسبب ضغوطًا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن ٦٠٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «لا أوافق»، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠٪»، فالإجابة «أوافق» بنسبة ١٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وبنسبة إجماع قدرها ٥٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضيًا، أجابت نسبة متساوية من المدرسين المشاركين قدرها ٣٠٪ بـ «لا أوافق» و «محايد»، تليها نسبة منهم متساوية كذلك قدرها ٢٠٪ أجابوا بـ«لا أوافق بشدة» و«أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٥، بانحراف معياري قدره ١,٢٤، وبنسبة إجماع قدرها ٥٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «لا أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ أجابوا بـ «لا أوافق بشدة»، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٢، بانحراف معياري قدره ١,٤٧، وبنسبة إجماع قدرها ٤٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

لأغراض هذه الدراسة، أجرينا سلسلة من المقابلات 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:

تنوعت الأساليب وطرق التدريس لدى المدرسين المشاركين في هذه الدراسة. فأشار أغلبهم إلى أنهم يستخدمون الطريقة التقليدية في التدريس، أو السمعية الشفهية (The Audiolingual method) القائمة على التلقين. وهناك من أشاروا إلى أنهم يستخدمون طرقًا محددة بعضها تراثية كالطريقة القرطبية، أو بعض الطرق المشهورة والمعروفة لديهم، مثل طريقة نور البيان. وأشار بعضهم إلى أنهم لا يلتزمون بطريقة محددة في التدريس، بل يتبعون طرقًا متنوعة تتناسب مع السياق ومستوى المتعلمين، كاستخدام الطريقة التواصلية في تعليم اللغة مع الدارسين في المستويات المتقدمة، وطريقة التدريس بالترجمة مع المبتدئين.

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

في هذا الصدد، أقرّ المعلمون المشاركون في هذه الدراسة بأن للغة الوسيطة دورًا مهمًا في تدريسهم. فهم يرون استخدامها ضرورة ملحة لكون العربية تدرّس في المكسيك بوصفها لغة أجنبية. وبينوا أن اللغة الشائعة في الاستخدام عند تدريس العربية هي اللغة الإسبانية. وأفادوا أن الاعتماد عليها يقل تدريجيا كلما تقدم الطلاب في مستواهم وكفاءتهم اللغوية. غير أن بعضهم أشاروا إلى أن البرامج التي يدرسون فيها لا تقدم سوى المبادئ الأساسية للغة العربية، ولهذا فإن اللغة الإسبانية تكاد تكون هي اللغة الوسيطة في التدريس طوال فترة التحاق الدارسين بالبرنامج.

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

أشار المجيبون إلى عدد من التحديات التي تواجه تعليم العربية في البرامج التي يعملون فيها عمومًا، ومنها: الافتقار الشديد للمناهج والمصادر التعليمية المناسبة للناطقين بالعربية لغة أجنبية، ولطلبة أمريكا اللاتينية على وجه التحديد. كما أشاروا إلى أنهم يواجهون تحديًا كبيرًا في تدريس المتعلمين الكبار مقارنةً بالصغار. ومن التحديات التي تواجههم كذلك أن بعض الدارسين لديهم اعتقاد شائع بصعوبة تعلم اللغة العربية، وهو ما جعل نسبة التسرب من تلك البرامج مرتفعة نسبيا. ومن التحديات التي أشاروا إليها -كذلك-افتقار البرامج التعليمية

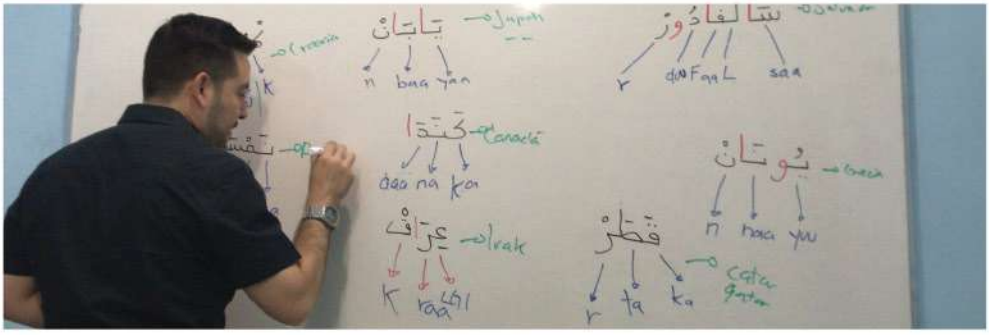
التي ينتمون لها إلى رؤية واضحة حول برنامج تعليم اللغة العربية؛ مما يجعل الأمر ضبابيا لديهم، وكذلك لطلبتهم. كما ذكروا أن نقص الشعور لديهم بالاستقرار المادي، بوصفهم معلمين للغة العربية، يمثّل تحدّيًا آخر كبيرًا لهم يجعلهم يفكرون جدّيًا في هذه المهنة وجدوى الاستمرار فيها.

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

قدّم المعلمون المشاركون جملة من المقترحات الرامية إلى تحسين مستوى تعليم العربية في المكسيك وتعزيز التواصل وتبادل الخبرات، ومنها: إنشاء الجمعيات المتخصصة لمعلمي العربية والمهتمين بها. وأكدوا ضرورة عقد اللقاءات السنوية لجميع معلمي العربية في المكسيك، وكذلك تنظيم دورات تدريبية مشتركة بينهم. وأفادوا بأهمية عقد لقاءات وجلسات عبر الإنترنت مع المؤسسات الخارجية المهتمة بتعليم العربية لمعلمي ودارسي العربية في المكسيك، فكثير من المعلمين في رأيهم ينقصهم التأهيل الجيد لتدريس العربية، وهو أمر لا يمكن تحقيقه إلا من خلال الشراكات مع الجهات الخارجية المهتمة.

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

أجمع أعضاء الطاقم التعليمي المشاركون على عدم رضاهم التام عن المحتوى التعليمي للبرامج التي ينتمون إليها؛ فهي إما مواد غير مكتملة ولا تسير وفق منهجية واضحة، أو مناهج لا تتناسب مع طبيعة الدارسين في المكسيك واحتياجاتهم. كما ذكر بعضهم أن المناهج المعتمَدة لديهم تعاني من نقص كبير، وهي بحاجة إلى تطوير وتحسين يتناسبان مع قيمة اللغة العربية وأهميتها.



خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في المكسيك:

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

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

الشكل ١٥,٢٦: مؤهلات مديري البرامج التعليمية

وفيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن ٨٠٪ من المديرين المستهدفين يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم نسبة قدرها ١٠٪ من حمَلة شهادة الدكتوراه، ونسبة قدرها ١٠٪ كذلك من حملة شهادة الماجستير.

الجدول ٢٠,٢٦: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
دراسات إسلامية	٢	٪٢٠
لغات	٢	٪٢٠
أنظمة	١	٪١٠
علوم اجتماعية	١	٪١٠
محاسبة ومراجعة قانونية.	١	٪١٠
اللغويات التطبيقية	١	٪١٠
التعليم والابتكار التربوي	١	٪١٠
علوم	١	٪١٠
الإجمالي	١٠	٪١٠٠

وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٢٠٪ منهم، متخصصون في الدراسات الإسلامية، ونسبة أخرى مساوية قدرها ٢٠٪ كذلك تخصصهم في اللغات، فنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل من التخصصات التالية: الأنظمة، والعلوم الاجتماعية، والمحاسبة، واللغويات التطبيقية، والتعليم والابتكار التربوي، والعلوم.

الجدول ٢١,٢٦: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
الإنجليزية	١	٪١٠
الإنجليزية والإسبانية	٢	٪٢٠
الإنجليزية والإسبانية والعربية	٤	٪٤٠
اللغة الإسبانية	١	٪١٠
الفرنسية والإسبانية والعربية	١	٪١٠
الإنجليزية والإسبانية والعربية والفرنسية	١	٪١٠
الإجمالي	١٠	٪١٠٠

وبخصوص اللغات التي يتحدث بها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في المكسيك، أظهرت نتائج الدراسة أن ٤٠٪ منهم يتحدثون ثلاث لغات، هي الإنجليزية، والإسبانية، والعربية، و٢٠٪ منهم يتحدثون الإنجليزية، والإسبانية فقط، في حين يتحدث ٢٠٪ منهم الفرنسية، والإسبانية، والعربية، ويتحدث ١٠٪ منهم الإنجليزية، والإسبانية، والعربية، والفرنسية.

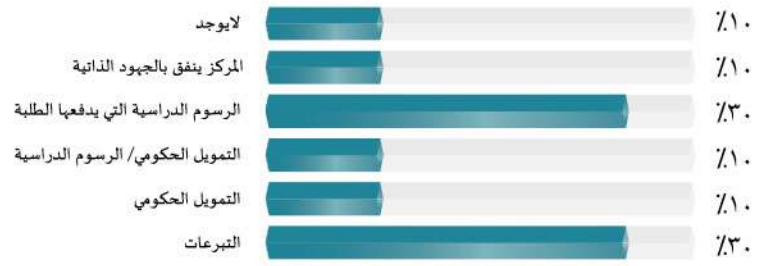
الشكل ١٦,٢٦: عدد سنوات الخبرة لمديري البرامج

وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين المشاركين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٧٠٪ منهم لديهم خبرة في المجال تتراوح بين ٤ إلى ٧ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٢٠٪ تزيد خبرتهم في المجال عن ٧ سنوات، فنسبة منهم قدرها ١٠٪ خبرتهم في المجال أقل من 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 ١٧,٢٦: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربية



وفيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في المكسيك، أظهرت الدراسة أن ٣٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد أساسًا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وعلى التبرعات بالنسبة إلى ٣٠٪ من المؤسسات، فيما تعتمد ١٠٪ منها على التمويل الحكومي أو الرسوم الدراسية بالإضافة إلى الرسوم الدراسية أو الجهود الذاتية للمركز.

الجدول ٢٢,٢٦: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانيّة السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٪٠,٠٠
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	١٠	٪١٠٠
الإجمالي	١٠	٪١٠٠

أجمع مديرو المؤسسات المشاركون في هذه الدراسة على أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية هي أقل من ٥٠ ألف دولار.

الشكل ١٨,٢٦: البرامج المجانيّة والمدفوعة

توضح نتائج الدراسة أن ٣٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في المكسيك تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، وهي مجانية في ٧٠٪ من تلك المؤسسات.

الشكل ١٩,٢٦: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية و الأنشطة التعليمية الأخرى

وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج الدراسة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في المكسيك، تبيّن الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٣٠٪ فقط من المؤسسات، وغير متاحة في ٧٠٪ منها لأنها مجانية.

الشكل ٢٠,٢٦: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج

وتتم معالجة المدفوعات عادةً عن طريق الدفع الشخصي، أو الإلكتروني، أو التحويل المصرفي بنسبة ٣٠٪ لكل منها.

الشكل ٢١,٢٦: المنح الدراسية في برامج تعليم اللغة العربية

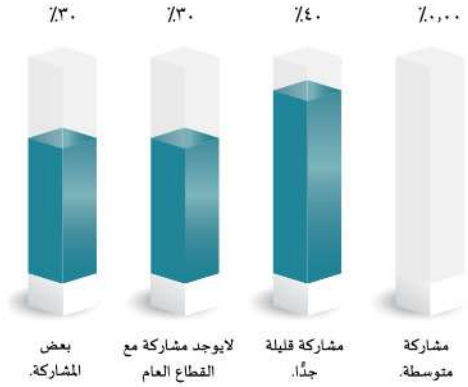
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من مؤسسات تعليم العربية في المكسيك ليس لديها دعم مالي، في مقابل ٣٠٪ منها فقط لديها منح دراسية.

الجدول ٢٣,٢٦: 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 المكسيك ليس لديها على الإطلاق أي شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية.

الشكل ٢٢,٢٦: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم تحظى بمشاركة قليلة جدًّا من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٣٠٪ منهم أنه لا توجد مشاركة مع القطاع العام، ويرى ٣٠٪ منهم أن مؤسساتهم تحظى ببعض المشاركة مع القطاع العام.

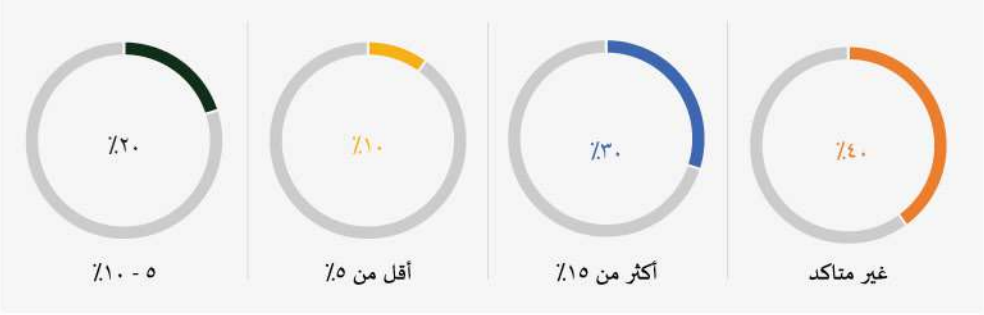
وفي جانب متصل، اتجهت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في المكسيك توفر لطلبتها برامج للانغماس اللغوي، وكذلك معرفة وجهة نظر مديري المؤسسات حول ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، وأنواع الفرص المهنية المتاحة لهم.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

الجدول ٢٤,٢٦: البرامج المجانيّة والمدفوعة

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

تبيّن نتائج الدراسة أن جميع مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في المكسيك لا تقدم برامج الانغماس اللغوي لطلبة اللغة العربية.

الشكل ٢٣,٢٦: معدلات التسرب الدراسي

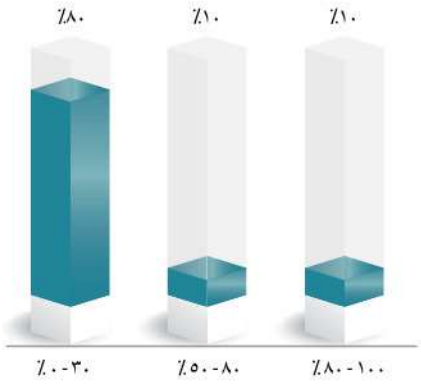


وتوضح نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة غير متأكدين من نسبة التسرب من برامج اللغة العربية في مؤسساتهم، ويرى ٣٠٪ منهم أنها تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، في حين يرى ٢٠٪ منهم أن نسبة التسرب من برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪ من الطلبة.

الشكل ٢٤,٢٦: أسباب التسرب الدرامي في البرامج

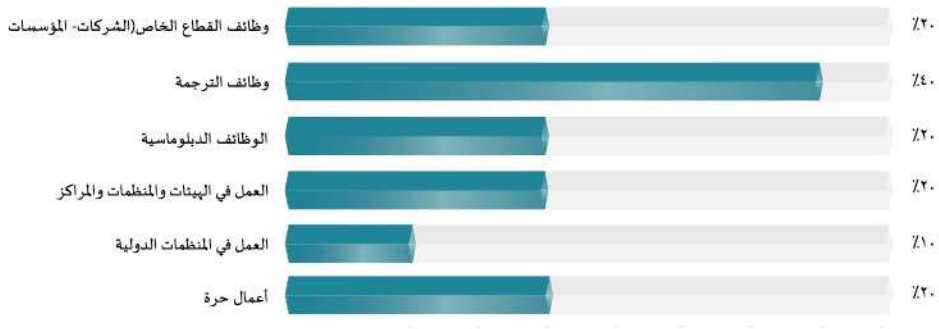
وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٦٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها مرتبطة بصعوبات تعليمية، ويرى ٥٠٪ منهم أنها مرتبطة بأسباب شخصية تخص الطلبة، في حين يرى ٣٠٪ منهم أنها تعود لأسباب مالية أو لعدم الاهتمام.

الشكل ٢٥,٢٦: معدلات التوظيف للخريجين



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٨٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٠ إلى ٣٠٪ من الطلبة، تليها نسبة ١٠٪ منهم يقدرونها بما بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الطلبة، فيما يقدّر ١٠٪ منهم كذلك أنها ما بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة.

الشكل ٢٦,٢٦: الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها وظائف الترجمة في رأي ٤٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها الوظائف الدبلوماسية، والعمل في كل من الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية، والقطاع الخاص، والأعمال الحرة، بالتساوي في رأي ٢٠٪ منهم، وكانت النسبة الأدنى للعمل في المنظمات الدولية في رأي ١٠٪ منهم.

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

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

الجدول ٢٥,٢٦: تصورات المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	لدى الطلاب دافع لتعلم اللغة العربية.	٣	٤	٣	٠	٠	١٠	٤	٠,٦	٠,٧٧	٪ ٨٠	٤,٠٨	أوافق
		٪٣٠	٪٤٠	٪٣٠	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٢	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٤	٢	٤	٠	٠	١٠	٤	٠,٨	٠,٨٩	٪ ٨٠	٣,٥٣	أوافق
		٪٤٠	٪٢٠	٪٤٠	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						

٣	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	٣	٣	٣	١	٠	١٠	٣,٨	٠,٩٦	٠,٩٨	٪ ٧٦	٢,٥٨	أوافق
		٪٣٠	٪٣٠	٪٣٠	٪١٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٤	ما مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية؟	٠	٦	١	٢	١	١٠	٣,٢	١,١٦	١,٠٨	٪ ٦٤	٠,٥٩	محايد
		٪٠,٠٠	٪٦٠	٪١٠	٪٢٠	٪١٠	٪١٠٠						
٥	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	١	٤	٢	٢	١	١٠	٣,٢	١,٣٦	١,١٧	٪ ٦٤	٠,٥٤	محايد
		٪١٠	٪٤٠	٪٢٠	٪٢٠	٪١٠	٪١٠٠						
٦	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة	٢	٣	١	٣	١	١٠	٣,٢	١,٧٦	١,٣٣	٪ ٦٤	٠,٤٨	محايد
		٪٢٠	٪٣٠	٪١٠	٪٣٠	٪١٠	٪١٠٠						
٧	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	١	٤	٢	١	٢	١٠	٣,١	١,٦٩	١,٣	٪ ٦٢	٠,٢٤	محايد
		٪١٠	٪٤٠	٪٢٠	٪١٠	٪٢٠	٪١٠٠						
٨	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٠	٢	٦	١	١	١٠	٢,٩	٠,٦٩	٠,٨٣	٪ ٥٨	٠,٣٨-	محايد
		٪٠,٠٠	٪٢٠	٪٦٠	٪١٠	٪١٠	٪١٠٠						
٩	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	٣	٣	٣	١	١٠	٢,٨	٠,٩٦	٠,٩٨	٪ ٥٦	٠,٦٥-	محايد
		٪٠,٠٠	٪٣٠	٪٣٠	٪٣٠	٪١٠	٪١٠٠						
١٠	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية	٠	٣	٣	٣	١	١٠	٢,٨	٠,٩٦	٠,٩٨	٪ ٥٦	٠,٦٥-	محايد
		٪٠,٠٠	٪٣٠	٪٣٠	٪٣٠	٪١٠	٪١٠٠						
١١	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٠	١	٥	٢	٢	١٠	٢,٥	٠,٨٥	٠,٩٢	٪ ٥٠	١,٧١-	لا أوافق
		٪٠,٠٠	٪١٠	٪٥٠	٪٢٠	٪٢٠	٪١٠٠						

١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة	٠	١	١	٤	٤	١٠	١,٩	٠,٨٩	٠,٩٤	٣٨ ٪	-٣,٦٨	لا أوافق
		٠,٠٠٪	١٠٪	١٠٪	٤٠٪	٤٠٪	١٠٠٪						

يظهر من نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى للمديرين المشاركين، وقدرها ٤٠٪، «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعًا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ لكل من الإجابتين «أوافق بشدة» و «محايد». وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤، بانحراف معياري قدره ٠,٧٧، وكانت نسبة الاتفاق ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «موافق».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في المكسيك «يوافقون بشدة» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٤٠٪ كذلك، فالإجابة «موافق» بنسبة ٢٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤، بانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وكانت نسبة الإجماع ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الموافقة».

وبينت النتائج فيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، لقيت الإجابات «موافق» و «موافق بشدة» و «محايد» أعلى نسبة من الإجابات وقدرها ٣٠٪ لكل منها، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ١٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٨، بانحراف معياري قدره ٠,٩٨، ونسبة إجماع قدرها ٧٦٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

بخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٠٪، فالإجابتان «محايد» و «لا أوافق بشدة» بنسبة قدرها ١٠٪ لكل منهما. وقد سجل المتوسط الراجح للسؤال ٣,٢، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، ونسبة إجماع قدرها ٦٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الحياد».

وبالنسبة لرأيهم حول الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابتان «لا أوافق» و«محايد» بنسبة ٢٠٪ لكل منهما، ثم الإجابتان «لا أوافق بشدة» و «أوافق بشدة» بنسبة ١٠٪ لكل منهما. وقد سجل

المتوسط المرجح ٣,٢، بانحراف معياري قدره ١,١٧،ونسبة إجماع قدرها ٦٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وأما بخصوص عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة، فسجلت الإجابتان «أوافق» و «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٠٪، تليها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٢٠٪، فالإجابتان «محايد» و «لا أوافق بشدة» بنسبة ١٠٪ لكل منهما. وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢، بانحراف معياري قدره ١,٣٣، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الحياد».

وأما بخصوص ما إذا كان يوجد خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج أظهرت نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في المكسيك «يوافقون» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها الإجابتان «محايد» و «لا أوافق بشدة» بنسبة ٢٠٪ لكل منهما، فالإجابتان «أوافق بشدة» و«لا أوافق» بنسبة ١٠٪ لكل منهما. وسجل المتوسط المرجح نسبة ٣,١، بانحراف معياري قدره ١,٣، وبنسبة إجماع قدرها ٦٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد هو «الحياد».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٠٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٢٠٪، فالإجابتان «لا أوافق بشدة» و «لا أوافق» بنسبة ١٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٨٣، ونسبة إجماع قدرها ٥٨٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابات «لا أوافق» و «أوافق» و «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٣٠٪ لكل منها، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ١٠٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٢,٨ بانحراف معياري قدره ٠,٩٨ وبنسبة إجماع قدرها ٥٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابات «لا أوافق» و «محايد» و «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٠٪ لكل منها، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة قدرها ١٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٨ بانحراف معياري قدره ٠,٩٨ وبنسبة إجماع قدرها ٥٦٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وأما بخصوص تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد

سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابتان «لا أوافق» و «لا أوافق بشدة» بنسبة ٢٠٪ لكل منهما، فالإجابة «أوافق» بنسبة قدرها ١٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٢، ونسبة إجماع قدرها ٥٠٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الموافقة».

وبخصوص ما إذا كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في المكسيك، سجلت الإجابتان «لا أوافق» و «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪ لكل منهما، تليهما الإجابتان «أوافق» و «محايد» بنسبة قدرها ١٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ١,٩، بانحراف معياري قدره ٠,٩٤ وبنسبة إجماع قدرها ٣٨٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «عدم الموافقة».

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

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

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

أجمع قادة المؤسسات غير المنتمية للجامعات على قلة الموارد بشكل كبير من الناحتين البشرية والمادية؛ فبرامجهم تفتقر لمدرسين متخصصين بتعليم العربية لغة ثانية؛ مما يجعل مخرجات البرنامج غير متوافقة مع ما يفترض أن تكون عليه تلك البرامج. كما أن الموارد المادية المتاحة قليلة جدًّا؛ وهو ما يعوق أي محاولات نحو تطوير البرامج لديهم. وهي كذلك تعاني من نقص كبير في الاحتياجات الأساسية للمؤسسات التعليمية. فالمؤسسات لا يمكنها قبول أعداد كبيرة أو التسويق لبرامجها؛ نظرًا إلى الإمكانات المحدودة لديها. أما البرامج التابعة للجامعات، فقد أشار مديروها إلى أنها تحظى بالدعم المناسب ماديًّا وإداريًّا.

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

قدم قادة المؤسسات المستهدفة في هذا التقرير عددًا من المقترحات التي يمكن من خلالها تحسين برامج تعليم العربية في دولة المكسيك، ومن أبرزها: إتاحة تعليم العربية عبر الإنترنت سواء من مؤسسات داخل الدولة أو من خارجها؛ فهناك حاجة ماسة لذلك وفق احتياجات بعض المتعلمين، ولا سيما العاملين. وأشاروا إلى ضرورة تأهيل المعلمين في برامج تعليم اللغة العربية. كما نوّهوا بأهمية عقد الاتفاقات والشراكات اللازمة مع بعض المؤسسات الخارجية

الداعمة للمتعلمين كبرامج الانغماس اللغوي في بعض الدول الناطقة بالعربية، والمنح الدراسية في الجامعات العربية. وأشاروا إلى أهمية تحسين البنية التحتية لكثير من المؤسسات التي تقدم برامج لتعليم العربية وتطويرها، ودعمها بالمواد اللازمة؛ وهو ما سيسهم في زيادة عدد الدارسين، وزيادة فرص القبول في تلك البرامج.

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

أفاد قادة المؤسسات أن لديهم أملا بمستقبل زاهر للعربية والإقبال عليها في دولة المكسيك. لكنهم أكدوا أن ذلك مرتبط بالدعم الذي يمكن أن تتلقاه البرامج. فالمؤسسات الحالية في حالتها الراهنة يصعب القول إنها ستشهد تطورًا لتعليم العربية نظرًا إلى إمكاناتها المحدودة والعقبات الكثيرة التي تواجهها. ولذا فهي لا تُعَدُّ بيئة جاذبة للناطقين بالإسبانية في المكسيك، والإقبال على برامج اللغة العربية محصور بشكل كبير بين فئة الجاليات الإسلامية وأبناء المهاجرين، وهو ما قد يهدد مستقبلها على المدى البعيد إذا استمرت على هذا الأمر؛ بل إن بعض المؤسسات أصبحت تواجه نقصًا ملحوظًا في المسجلين لديها مقارنةً بالسنوات السابقة.

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

بيّن عدد من قادة المؤسسات أن أهمّ ما يمكن فعله في الوقت الحالي هو إنشاء جمعية أو مؤسسة داخلية تتمحور حول تعليم العربية داخل دولة المكسيك؛ ويمكن من خلالها التنسيق ودعم تعليم اللغة العربية مع الجهات الخارجية، لتنظيم نشاطات من قبيل الدورات التأهيلية للمعلمين، وبرامج الانغماس اللغوي للمتعلمين، وتوفير المنح الدراسية، وإقامة ورشات العمل والندوات الداخلية للمهتمين بتعليم العربية. ورأى بعضهم أن تنظيم حلقات وفعاليات ثقافية بالتنسيق مع البلدان العربية سيكون فاعلا في دعم برامج اللغة العربية داخل المكسيك.

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

أفاد قادة المؤسسات أن البرامج التي تندرج تحت مؤسسات تتمثل أهدافها في تعليم اللغات الأجنبية تدرّس عددًا من اللغات إلى جانب العربية، كاللغة الإنجليزية، والفرنسية، والروسية، والإسبانية. وذكروا أن جميع هذه البرامج تحظى بالدعم المادي والإداري نفسه لكونها تقع تحت مظلة مؤسسة واحدة، وذكروا في هذا الصدد أن برامج اللغتين الروسية والفرنسية تكاد تتقاطع مع برنامج اللغة العربية في عدد الطلاب الدارسين.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارات لمختلف المؤسسات التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في المكسيك، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. ومما لوحظ أن اللغة الإسبانية هي اللغة الشائعة لأغراض التواصل بين متعلمي العربية في المؤسسات المستهدفة، ولعل ذلك يعود إلى كون أغلب المتعلمين مازالوا في مستويات دنيا أو دون المتوسطة؛ فيصعب عليهم استعمال العربية لغةَ تواصل بينهم وبين زملائهم أو حتى مع معلميهم. غير أن العربية بوصفها لغة تواصل لوحظت مستخدمةً بشكل واسع فيما بين المعلمين وإدارات المؤسسات، لا سيما في المراكز الدينية التي تدرّس العربية ضمن برامجها. وغلبت اللغة الإسبانية في المؤسسات المستهدفة كذلك في سياق اللوحات الإرشادية والإعلانات، وجاء استخدام اللغة العربية في مثل هذه السياقات مقتصرا على اللوحات التي تحمل عبارات دينية ونحوها.

ورغم قلة شيوع العربية خارج سياق الفصل الدراسي، فقد لوحظ أن بعض المؤسسات التعليمية تسعى لتشجيع طلابها على استخدام العربية، وكان ذلك بارزًا من خلال تكرار بعض العبارات والكلمات اليومية المتداوَلة مع طلابهم. في الوقت نفسه، تسعى بعض المؤسسات، لا سيما المراكز الإسلامية، إلى تشجيع استخدام العربية بين طلابها ومحادثتهم بحوارات قصيرة وبسيطة، وتكرار بعض العبارات الدينية. من جهة أخرى، لم يُلاحظ وجود أي قيود تفرضها المؤسسات على طلابها من حيث استخدام لغات غير العربية، بل لوحظ أن بعض المؤسسات يتواصل طلابها ومنسوبوها بلغات أخرى غير الإسبانية والعربية.

وأما البنية التحية لغالب المؤسسات، فقد لوحظ أن أوضاعها متفاوتة؛ فبعضها في حالة ليست جيدة، وتفتقر للعديد من المرافق المهمة والوسائل التعليمية التقنية، فيما تمتلك بعضها بنية تحتية جيدة إلى حدٍّ ما، وبعض الوسائل التعليمية المهمة. وعلى الرغم من أن بعض المؤسسات حوَتْ مكتبات خاصة بها، فإن أغلب الكتب فيها هي الكتب الدينية المتاحة باللغتين العربية والإسبانية، وخلت في غالبها من كتب يمكن أن يفيد منها متعلمو العربية، لا سيما في إطار تحسين كفاءتهم اللغوية.

ولعل شيوع الكتب الدينية في تلك المؤسسات يعود إلى كون أغلبها تدرّس العربية لأغراض دينية، وهو كذلك الدافع الرئيس لأغلب متعلمي العربية في تلك المؤسسات. لذلك فإن المؤسسات التي تدرس العربية بوصفها لغة أجنبية قليلة جدًّا في المكسيك مقارنةً بغيرها. ولعل

دراسة اللغة العربية لأسباب دينية هو ما يفسر أن أغلب تلك المؤسسات يستخدم معلموها مواد دراسية من إعدادهم ولا يعتمدون سلاسل تعليمية معروفة.

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

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملاً لنتائج دراسة حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في الولايات المتحدة المكسيكية؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في نشر الدين الإسلامي وثقافته وقيمه، وتعليم العربية ونشر ثقافتها. 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، ويشمل هذا الملخص النتائج المتعلقة بمديري مؤسسات تعليم العربية في المكسيك 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 المكسيك، التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في هذا البلد.

بداية فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في المكسيك تعمل وسط مجتمع يتميز بتنوعه العرقي والثقافي واللغوي؛ حيث يضم مختلف الجماعات الأصلية، والمهاجرة، والمستعمرة، والمختلطة. واللغة الإسبانية هي اللغة الرسمية للبلاد، أما اللغات الأجنبية الأكثر شهرة وانتشارا في المكسيك، فتأتي في مقدمتها اللغة الإنجليزية بلا منازع، إذ تدرَّس الإنجليزية في كل مستويات التعليم مادة إجبارية. وتأتي في المستوى الثاني من حيث الشهرة والانتشار، لغات مثل العربية التي يبلغ عدد مستخدميها نحو ٦٣٠ ألفًا، ولغة المايا التي يقدَّر عدد مستخدميها بـ ٧٧٥ ألفا. وأما اللغات الأوروبية الأخرى، كالفرنسية والألمانية، فعلى الرغم من أنها تدرَّس في بعض المدارس الخاصة؛ فإن عدد مستخدميها قليل مقارنةً باللغة العربية ولغة المايا. وتُعَدُّ المكسيك دولة علمانية ليس لها ديانة رسمية، لكن معظم سكانها ينتمون إلى الكنيسة الكاثوليكية الرومانية بنسبة تصل إلى ٨٣٪، ويوجد بها أيضًا أقليات من البروتستانت واليهود، والمسلمين، والبوذيين، وغيرهم.

ومن هنا، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في المكسيك تلعب دورًا محوريًا في خدمة

الهوية الإسلامية واللغة العربية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في نشر الدين الإسلامي وثقافته وقيمه، والإسهام في تعزيز قيم السلام والتسامح، والقيم الإنسانية العالمية، والتعايش السلمي، وتعليم العربية ونشر ثقافتها، وتعزيز التعددية الثقافية، ونشْرِ الفنون والآداب بين الطلبة، وتعزيز أوجه التعاون الدولي. وتؤدي مؤسسات تعليم العربية في المكسيك مهمتها من خلال أهداف متنوعة؛ حيث تركز على التعريف بالدين الإسلامي، ونشر الوعي حول المعارف والتعاليم الإسلامية، وتعزيز تعلم اللغة العربية، وتأهيل طلبة متعددي اللغات، وتمكين الطلبة من التواصل الخارجي مع العالم عبر تعليم اللغة العربية واللغة الإنجليزية.

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية في المكسيك ما بين جامعات، ومراكز إسلامية، ومراكز لغة متخصصة. وتشير نتائج الدراسة إلى أن ٢٠٪ فقط من المؤسسات المستهدفة حاصلة على اعتماد أكاديمي، وأن ٥٠٪ منها تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامج اللغة العربية. أما من حيث الشهادات الممنوحة للطلبة، فإن هذه المؤسسات تقدم شهادات إتمام لبرامجها في تعليم اللغة العربية. وتشير نتائج الدراسة إلى أن المؤسسات المستهدفة بهذه الدراسة تواجه تحديات تتمثل في انعدام برامج الانغماس اللغوي في جميع المؤسسات، وافتقار ٩٠٪ منها إلى المعامل اللغوية، و٨٠٪ منها إلى معامل الحاسب الآلي، إضافة إلى افتقار ٦٠٪ منها إلى المكتبات. لكن الوسائل التعليمية متوفرة في ٦٠٪ منها.

وتعتمد المؤسسات المستهدفة بهذه الدراسة سياسات لغوية متقاربة إلى حدٍّ ما. فقد أفادت معظم المؤسسات أنها تعتمد التعددية اللغوية داخل المؤسسة، لكنّ للغة الإسبانية حضورًا يفوق العربية، وتظل هي اللغة السائدة رغم تشجيع الطلبة على استخدام اللغة العربية الفصحى، أو اللهجات العربية. كما أشارت جميع المؤسسات إلى أنها لا تفرض قيودًا على استخدام لغات بعينها، وأن اللغات المنتشرة بين منسوبيها هي اللغة الإسبانية ثم العربية والإنجليزية. وأشارت قلة من المؤسسات أنها تعتمد اللغتين الإسبانية والعربية داخل المؤسسات. فيما ذكرت مؤسسة واحدة أنها تعتمد العربية فقط لغةَ تواصل داخل المؤسسة. وأشار جميع مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة إلى أن التواصل الرسمي والإداري يجري باللغة الإسبانية.

وتعتمد برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في المكسيك كتبًا عديدة، وتبين النتائج أن أكثرها استخدامًا هو كتاب «العربية بين يديك»، يليه كتاب «الكلمة» وهو كتاب باللغة الإسبانية لتعليم اللغة العربية؛ وهناك كتب أخرى متعددة. وحول ما إذا كان ثمة علاقة بين

نوع المؤسسة والكتب المستخدمة أو المعتمدة لديها، فلم تكشف نتائج تحليل مربع كاي عن علاقة ارتباط قوية وذات دلالة إحصائية بين نوع المؤسسة والكتب أو السلاسل المعتمدة لديها ($X^2(5, N = 10) = 1.867, p = 0.867$). كما أن قياس حجم التأثير باستخدام (Cramér's V) يشير إلى أن العلاقة تبدو أقل من متوسطة بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها (= V 0.258). ولعل ذلك يشير إلى افتقار المؤسسات حتى المتماثل منها إلى سياسة تعليمية ثابتة تجاه المناهج التي تقررها على الدارسين لديها.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بهذه الدراسة طلبة يتفاوتون في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية. فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٨,٥٧٪ منهم يحملون الجنسية المكسيكية، منهم ٨٨,٥٧٪ من أصول مكسيكية، فيما تعود أصول البقية إلى بلدان مختلفة. وعلى مستوى اللغة، فقد أجمع الطلبة المشاركون على أن اللغة الإسبانية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها مع عائلاتهم ٧٨,٥٧٪ منهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية بين ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٥١,٤٣٪، تليها الفئة العمرية بين ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بنسبة ٤٠٪، ثم الفئة العمرية ممن تجاوزوا ٢٤ عامًا، وذلك بنسبة ٨,٥٧٪ من مجموع الطلبة المشاركين. وتأتي دوافع الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية في المكسيك لأسباب متعددة، وقد تفاوت الطلبة في تحديد تلك الأسباب، كما ذكر بعضهم أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق برامجهم، غير أن الإثراء الشخصي كان هو الدافع الرئيس بنسبة ٦٥,٧١٪، تليه الأسباب الدينية بنسبة ٥٨,٥٧٪، وكان أقل الدوافع هو تحقيق متطلب مهني، وذلك بنسبة ٢,٨٦٪.

ويصاحب التحاق الطلبة ببرامج تعليم العربية في المكسيك تصورات إيجابية نحوها؛ حيث أظهر الطلبة رضاهم بشكل عام عن معظم جوانب تلك البرامج. وقد برزت تصوراتهم الإيجابية بشكل خاص تجاه معلميهم، إذ أظهروا درجة عالية من الرضا عن الكفاءة المهنية للمعلمين، وتعليقاتهم حول كفاءات طلبتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، وتشجيعهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم، وكذلك فيما يخص مستوى تواصل المعلمين ومقدار الدعم المقدم منهم. كما أظهر الطلبة تصورات إيجابية تجاه جوانب أخرى؛ حيث أظهروا رضاهم عن القيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية، وكذلك الحال تجاه تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم. وامتدت تصورات الطلبة الإيجابية إلى عناصر أخرى تتضمن الأنشطة غير الصفية، والموارد التي توفرها المؤسسات التعليمية، والمرافق العامة بها، وبيئة فصولها الدراسية. من جانب آخر، أظهر الطلبة حيادهم تجاه فرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية، وتجاه مستوى درايتهم بالمنح

الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة. وفيما يتعلّق بنتائج تقييم رضا الطلبة عن بعض الجوانب المتعلقة ببرامجهم حسب نوع المؤسسات التي يلتحقون بها، أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي عدم وجود ارتباط كبير بنوع المؤسسة ورضا الدارسين تجاه مرافقها التعليمية. فقد جاءت النتيجة لمراكز اللغة (coefficient =-0.748, p = 0.161)، وللجامعات (coefficient =0.719, p = 0.276)؛ مما يشير إلى علاقة ليست ذات دلالة إحصائية. وكذلك جاء الأمر مشابهًا فيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية، إذ لم يظهر وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة. فقد جاءت النتيجة للجامعات (coefficient =0.295, p = 0.661)،ولمراكز اللغة (coefficient =-0.666, p = 0.231). وفيما يتعلّق بالمناهج التعليمية والمحتوى التعليمي الذي تقدمه المؤسسات ورضا الدارسين حوله، فقد أظهرت النتائج أن نوع المؤسسة يؤثر سلبيا بشكل كبير على رضا الطلبة، إلا أنه غير دال إحصائيا، إذ جاءت نتيجة الجامعات (coefficient =-0.517, p = 0.436)، وكانت مراكز اللغة (coefficient =-0.531, p = 0.346). وهذه النتائج تشير إلى أن نوع المؤسسة لا يبدو مؤثرًا تجاه هذه الجوانب، وهي كذلك تبرز تقاطعات كثيرة بين جميع المؤسسات في هذه الجوانب. وقد أظهرت نتيجة مربع إيتا (Eta-Square)، أن هذه العلاقات تبدو ما بين ضعيفة إلى متوسطة. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة للعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلاب عن المنهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه للدارسين ($\eta^2 = 0.139$)، وبين نوع المؤسسة ورضا الدارسين عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية ($\eta^2 = 0.125$). وبين نوع المؤسسة ورضا الدارسين حول المرافق التعليمية ($\eta^2 = 0.205$). وتشير هذه القيم إلى أن نوع المؤسسة يؤثر في رضا الطلبة، لكنه محدود نسبيًا.

وعلى الرغم 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 في هذا الشأن. فقد رأى بعضهم أن المحتوى المقدم في برامجهم يتوافق مع احتياجاتهم وأهدافهم. لكن آخرين رأوا خلاف ذلك؛ وعلّلوا رأيهم بكثافة المحتوى، وعدم اتساقه مع المدة الزمنية المخصصة لإنجازه. ورأى طلبة آخرون أن المحتوى التعليمي يفتقر إلى المادة العلمية التي يتطلعون إليها، التي يمكن أن تحقق أهدافهم واحتياجاتهم؛ وذكر بعض الطلبة أن السبب في ذلك هو أن المناهج نفسها ليست مخصصة لتعليم العربية، بل لموضوعات أعم وأشمل، لا سيما الموضوعات الدينية، ولا يشكل المحتوى الذي يركز على اللغة العربية سوى جزء بسيط منها.

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن ٨٠٪ منهم يحملون درجة البكالوريوس، فيما يحمل ١٠٪ منهم درجة الماجستير، في حين يحمل درجة الدبلوم العالي ١٠٪ من مجموع المعلمين المشاركين. كما تبين أن ٣٠٪ منهم متخصصون في اللغة العربية، وأن ١٠٪ منهم فقط هم من سبق وأن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن نصف المعلمين يتمتعون بخبرة في مجال تعليم اللغة العربية لا تقل عن ٥ سنوات. وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي عدم وجود علاقات ارتباط بين نوع المؤسسة ومستوى المؤهلات الأكاديمية للمعلمين فيها. فقد جاءت نتيجة مراكز اللغة (coefficient =-24.358, p = 1.000)، والجامعات (coefficient =-13.222, p=0.991)، الأمر الذي يشير إلى أن المعلمين في جميع المؤسسات تبدو مؤهلاتهم متقاربة، وهي نتيجة تؤكدها النتيجة المذكورة أعلاه؛ إذ أن ٨٠٪ منهم يحملون درجة البكالوريوس.

وتحدّث المعلمون في برامج تعليم العربية في المكسيك عن طرق التدريس التي يوظفونها في عملياتهم التدريسية. وأشار أغلبهم إلى أنهم يستخدمون الطريقة التقليدية في التدريس، أو السمعية الشفهية القائمة على التلقين. ومن المعلمين من أشار إلى استخدام طرق محددة كالطريقة القرطبية، أو بعض الطرق المشهورة والمعروفة لديهم مثل طريقة نور البيان. وأشار بعض المعلمين إلى أنهم لا يلتزمون بطريقة محددة في التدريس، بل يتبعون طرقًا متنوعة بحسب السياق ومستوى الطلبة، كاستخدام الطريقة التواصلية مع الطلبة في المستويات المتقدمة، وطريقة التدريس بالترجمة مع المبتدئين. وعلى الرغم من توظيف المعلمين لعدد من الطرق والإستراتيجيات في التدريس، إلا أن ذلك لم ينعكس على رضا الدارسين وتفاعلهم معها. فنتائج تحليل الارتباط المتسلسل الثنائي (The biserial correlation) تشير إلى عدم وجود علاقات ارتباط ذات دلالات إحصائية بين رضا الطلاب عن العملية التعليمية وفاعليتها والتنويع بين طرق التدريس لدى المعلمين، وقد جاءت نتائجها متطابقة، ومنها إستراتيجية التعليم التعاوني، ولعب الأدوار، وكذلك الأمر في توظيف استخدام الترجمة في التدريس (rpb = 0.000, p =1.000) . وهذه النتائج ربما تشير إلى أن تلك الطرق والإستراتيجيات، التي يُفترض أن تكون فاعلة ومؤثرة، لم توظف بطريقة صحيحة. ويبدو أيضًا أن التنويع في الطرق والإستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة العربية غائبٌ في الفصول الدراسية. وأن الطرق التقليدية هي المهيمنة في ذلك. ولعل ذلك يعود إلى نقص في التأهيل الأكاديمي لدى المعلمين لا سيما ما يتعلق بتدريس اللغة الثانية وأساليبها والإستراتيجيات الفاعلة فيها. من جهة أخرى، أشار أغلب المعلمين المشاركين إلى أنهم لا يوظفون التقنية بشكل أساسي في دروسهم؛ نظرًا لأن كثيرًا من المؤسسات التي ينتمون إليها تفتقر إلى كثير من الوسائل التقنية داخل الفصول الدراسي. ولكن ذكر

بعضهم أن استخدام التقنية لديهم يقتصر على عرض بعض مقاطع الفيديو المتاحة على منصة الإنترنت؛ لتعزيز فهم بعض الدروس.

وكشف المعلمون المشاركون في الدراسة عن تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المستخدم في برامج تعليم اللغة العربية. وأجمعوا على عدم الرضا التام عن المحتوى التعليمي في برامجهم؛ فهو إما مواد غير مكتملة ولا تسير وفق منهجية واضحة، أو غير ملائمة لطبيعة الطلبة في المكسيك واحتياجاتهم. كما ذكر بعض المعلمين أن المحتوى الحالي يعاني من نقص كبير، وأنه بحاجة إلى تطوير يتناسب مع قيمة اللغة العربية وأهميتها.

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد تناولت جوانب متعددة، منها الافتقار الشديد للمناهج والمصادر التعليمية المناسبة للناطقين بالعربية لغة أجنبية، ولطلبة أمريكا اللاتينية على وجه التحديد. كما أشار المعلمون إلى أنهم يواجهون تحديًا كبيرًا في تدريس المتعلمين الكبار مقارنةً بالصغار. ومن التحديات التي تواجههم كذلك شيوع اعتقاد بين بعض الطلبة بصعوبة تعلم اللغة العربية، وهو ما جعل نسبة التسرب من البرامج مرتفعة نسبيًا. وإضافة إلى ما سبق، فقد ذكر المعلمون أن البرامج التعليمية تفتقر إلى رؤية واضحة حول تعليم اللغة العربية. كما ذكروا أن نقص الشعور لديهم بالاستقرار المادي، بوصفهم معلمين للغة العربية، يمثّل تحدّيًا كبيرًا آخر يجعلهم يفكرون جدّيًا في مهنتهم وجدوى الاستمرار فيها.

ولتجاوز التحديات، دعا المعلمون إلى إنشاء الجمعيات المتخصصة لمعلمي العربية والمهتمين بها، إضافة إلى عقد اللقاءات السنوية لجميع معلمي العربية في المكسيك، وكذلك تنظيم دورات تدريبية مشتركة بينهم. وأفادوا بأهمية عقد لقاءات وجلسات عبر الإنترنت لمعلمي ومتعلمي العربية في المكسيك مع المؤسسات الخارجية المهتمة بتعليم العربية، فكثير من المعلمين -حسب رأيهم- ينقصهم التأهيل الجيد، وهو أمر لا يمكن تحقيقه إلا من خلال الشراكات مع الجهات الخارجية المهتمة.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في المكسيك، أجمع مديرو المؤسسات غير المنتمية للجامعات على قلة الموارد بشكل كبير من الناحتين البشرية والمادية؛ فبرامجهم تفتقر لمعلمين متخصصين في تعليم العربية بوصفها لغة ثانية؛ وهو ما يجعل مخرجات البرامج غير متوافقة مع ما يفترض أن تكون عليه. كما أن الموارد المادية المتاحة قليلة جدًا؛ مما يحول دون تطوير البرامج. وأكد المديرون أن المؤسسات بوضعها القائم لا يمكنها قبول أعداد كبيرة أو التسويق لبرامجها. أما البرامج التابعة للجامعات، فقد أشار مديروها إلى أنها تحظى بالدعم المناسب ماديًّا وإداريًّا.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج مباشرة. وفيما يخص نسب التسرب الطلابي، أفاد ٤٠٪ من المديرين أنهم لا يملكون بيانات مؤكدة عن نسب التسرب الطلابي في برامجهم، وأفاد ٣٠٪ من المديرين أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، فيما أفاد ٢٠٪ من المديرين أن نسبة التسرب الطلابي تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪ من الطلبة، في حين أفاد ١٠٪ من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة من برامجهم تقلّ عن ٥٪ من الطلبة. وتفاوت مديرو المؤسسات في تحديد أسباب التسرب الطلابي، وذكر بعضهم أكثر من سبب لذلك، لكن معظم المديرين يرون أن أسباب التسرب الطلابي تعود لصعوبات تعليمية، ويرى نصفهم أنها تعود لأسباب شخصية، فيما يرى قلة من المديرين أن أسباب تسرب الطلبة تعود لأسباب مالية، أو لعدم الاهتمام الكبير بتعلم العربية؛ مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم. ولم تظهر النتائج أن ثمة علاقة ارتباط بين نسبة التسرب ونوع المؤسسة. فقد أظهرت تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات (coefficient =-0.870, $p = 0.645$)، ولمراكز اللغة (coefficient =-16.576, $p = 0.979$) عدم وجود علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة التي كان يدرس فيها المتسربون. غير أن نتائج تسرب الدارسين مرتبط بجوانب أخرى بغض النظر عن نوع المؤسسة. فأظهرت -على سبيل المثال- قيمة مربع إيتا (Eta-Square)،– أن ثمة علاقة قوية وبارزة إحصائيًا بين ظاهرة التسرب ومدة البرنامج ($\eta^2 = 0.446$). مما يشير إلى أن هيكل البرنامج قد يؤثر في الاحتفاظ بالطلبة أكثر من نوع المؤسسة نفسها.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر ٨٠٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الخريجين، بينما يقدّرها ١٠٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الخريجين، فيما يقدر ١٠٪ من المديرين أن فرص التوظيف متاحة لجميع الخريجين. وحول ما إذا كان تخرّج الطلاب من مؤسسة بعينها له تأثير على احتماليّة حصولهم على وظائف؛ فقد أظهرت نتائج الانحدار اللوجستي الترتيبي أن للجامعات ولمراكز اللغة نتيجة متطابقة ليست ذات دلالة إحصائية (coefficient =15.361, $p = 0.979$)؛ مما يشير إلى أن لنوع المؤسسة التعليمية تأثيرًا ضعيفًا في مدى احتماليّة حصول خريجيها على وظائف. غير أن قيمة مربع إيتا (Eta-Square) أظهرت علاقة تبدو قويّة ($\eta^2 = 0.756$) بين نوع المؤسسة وفرص التوظيف بعد التخرج؛ مما يشير إلى أن نوع المؤسسة له دورٌ بارزٌ في فرص التوظيف للخريجين.

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية في المكسيك. وشملت هذه المقترحات إتاحة تعليم العربية عبر الإنترنت سواء من مؤسسات داخل الدولة أو من خارجها، فهناك حاجة ماسة لذلك وفق احتياجات بعض الطلبة، ولا سيما العاملين منهم. واقترح المديرون تأهيل المعلمين في برامج تعليم اللغة العربية من خلال فرص التطوير المهني، إضافة إلى عقد الاتفاقات والشراكات اللازمة مع بعض المؤسسات الخارجية الداعمة للمتعلمين، كبرامج الانغماس اللغوي في بعض الدول الناطقة بالعربية، والمنح الدراسية في الجامعات العربية.

وبناء على النتائج السابقة لحالة تعليم اللغة العربية في المكسيك، يظهر أن نوع المؤسسة يلعب دورًا ضئيلا أو أن تأثيره محدودٌ جدًا فيما يتعلق بكثير من الجوانب التعليمية. وهي دلالة على أن مؤسسات تعليم اللغة العربية داخل الدولة – رغم تعدد السياقات لتلك المؤسسات- بينها تشابه كبير جدًا في كثيرٍ من الجوانب التعليمية. ولذا يمكن أن تقدم بعض التوصيات في ضوء هذه النتائج، ومنها: أن معظم مؤسسات تعليم اللغة العربية- وربما تُستثنى الجامعات من ذلك- بحاجة إلى دعم مالي في المصادر التعليمية ودعم لتطوير البنية التحتية لها. فقد أبرزت النتائج أن كثيرًا منها لا يحتوي على مكتبات، ونصفها يفتقر للوسائل التعليمية اللازمة، ومعظمها لا يحتوي على معامل لغوية أو معامل للحاسب الآلي. كما يظهر أن طبيعة تدريس العربية تبدو تقليدية بشكل كبير، ويدلل على ذلك أن التدريس بالترجمة يعد من أبرز طرق التدريس المستخدمة وأكثرها شيوعًا. الأمر الذي يستدعي تبني إستراتيجيات تدريس حديثة تعنى بتطوير مهارات التواصل وتعزيز تفاعل الطلبة مع المحتوى التعليمي، ويشير إلى أن المعلمين بحاجة إلى تأهيل كبير فيما يتعلق بتدريس العربية وأساليب وإستراتيجيات تدريس اللغة الثانية بشكل عام. وكما تشير إلى أن تدريس العربية في المكسيك مازال في مرحلة أوليّة، إذ لا يوجد لدى المؤسسات المستهدفة برامج تمنح شهادات علمية سوى شهادات الإتمام؛ مما يبرز الحاجة إلى تطوير البرامج التعليمية لتشمل مستويات متقدمة وشهادات علمية معتمدة. كما يوصى بضرورة تعاون المؤسسات والمنظمات الداخليّة والخارجية المهتمة بتعليم اللغة العربية مع المؤسسات التعليمية في المكسيك لدعم جهودها في تعليم العربية في مختلف الجوانب التي أشير إليها؛ كي يتحقق للدارسين والمهتمين سياق تعليمي ومؤسسي ملائم.

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 498453