



إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم



جمهورية تشيلي



إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية تشيلي



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم جمهورية تشيلي

② مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦ هـ

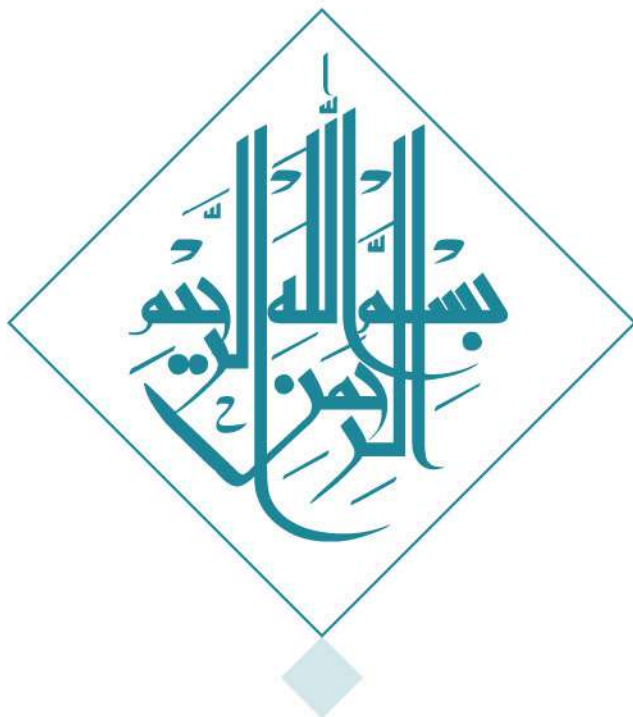
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم جمهورية
تشيلي. / مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية -. الرياض ،
١٤٤٦ هـ

٨٦ ص ؛ ٢٤*١٧ سم-. (التخطيط اللغوي ؛ ٦٥)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٥٣٦
ردمك: ٨-٥٣-٨٤٩٨-٦٠٣-٩٧٨

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

الآراء الواردة في هذا الكتاب تمثل رأي الفريق العلمي، ولا تعكس - بالضرورة - رأي المجمع.



فهرس التقرير

٩	كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
١٠	كلمة المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)
١٢	مقدمة التقرير
٢٣١	جمهورية تشيلي
٤٣٤	أولاً - نبذة عامة :
٤٣٨	ثانياً - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية تشيلي
٤٤٣	ثالثاً - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية تشيلي
٤٥٨	رابعاً - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية تشيلي
٤٧٣	خامساً - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية تشيلي
٤٨٨	سادساً - تقارير الزيارات الميدانية
٤٩٠	سابعاً - ملخص حالة تعليم اللغة العربية في دولة تشيلي خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

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

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

ولإدراك المجمع أهميَّة الجوابات البحثيَّة التي تُقدِّمها المسوح والمقابلات الميدانيَّة؛ أسَّس مشروع: (تقرير حالة تعليم اللُّغة العربيَّة لغةً ثانيةً حول العالم)، وهو عملٌ علميٌّ يقوم على بناء وثيقة لتعليم العربيَّة لغةً ثانيةً، ويُصدِر ثلاثين تقريراً عن تعليم اللُّغة العربيَّة في ما لا يقل عن ثلاث مئة مركز أو معهد أو قسمٍ لتعليمها، تنتهي إلى ثلاثين دولةً موزَّعةً على قارَّات العالم؛ سعياً لملء الفراغات المتعلِّقة بهذا الجانب، وضبطاً لجهود المعنيِّين بتعليمها، وتوجيهاً لأعمالهم. وقد أُعدَّ هذا التقرير ليكون مرجعاً أصيلاً في ميدان تعليم العربيَّة لغةً ثانيةً، وطلبيَّة لمشروعات نافعة، وابعثاً لمبادرات مهمَّة.

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

وختاماً 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 الوشي

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

إن التخطيط والسياسة اللغوية من أُسس استعمال اللغات وفهمها في المجتمعات، وبخاصة في عالم اليوم شديد الترابط والاتصال، الذي تزايد فيه مكانة التكيّف مع الإستراتيجيات اللغوية من أجل الحفاظ على وظيفة اللغات سبيلاً إلى التعارف، ولا سيما اللغة العربية الرابطة بين نحو ملياري مسلم يمثلون ربع سكان المعمورة، ونحو نصف مليار عربي ينتمون إلى الوطن العربي، ومن ثمّ كان توفّر إطار عملٍ شاملٍ للتخطيط والسياسة اللغوية ضرورياً في الحفاظ على المكانة الثقافية والحضارية للغة العربية، وتعزيز مكانتها العالمية في أيّ معاً.

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

ومهما يكن فإن ضرورة العناية بتلك القضايا باستقراء عامّ؛ تفرض حاجةً إلى نهج أكثر توحيداً للجهود دولياً من أجل تعزيز مكانة اللغة العربية على المستوى العالمي، وذلك بمزيد من التعاون والتنسيق الدوليين، والاستثمار في التعليم بمراحله، وحضور اللغة العربية في مجالات الثقافة والإعلام والدبلوماسية، وتحقيق ذلك بعملٍ جامع بين الحكومات، والمؤسسات اللغوية، والمنظمات الدولية، من أجل إنشاء إطار عملٍ شاملٍ يُجاوز باللغة العربية حدود الوطن العربي إلى دول العالم قاطبة.

ولأن سلامة النتائج من سلامة المقدمات؛ انبغى لذلك المسعى التعاوني الجامع أن يُقدّم له برصدٍ شاملٍ مُفضّل لحال اللغة العربية عالمياً، مؤسس على رؤية منهجية تتناسب وما للعربية من عراقة وقداصة وغنى، وقد كان، فإن «تقرير حالة تعليم اللغة العربية حول العالم» - الذي بين أيدينا - عنيت به المملكة العربية السعودية، موكلاً إلى مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، وهو مُنجزٌ نوعيٌّ أمكن به الانتقال بالتخطيط والسياسة اللغوية من المستوى الوطني إلى المستوى الدولي، لأنه فاتحة مشروع لغوي أعظم يتضمّن أهدافاً أسمى، ويتوسّل أدوات أكفأ، ويتغيّا نتائج أنفذ، بها ستبنى التعاونات متعددة الأطراف من أجل إنشاء منهج

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

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمة التقرير

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ولتقديم صورة حديثة حول حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية في قارتي أمريكا الشمالية والجنوبية، يقدّم هذا التقرير الذي يهدف إلى رسم صورة واضحة وشاملة لواقع تعلّمها وتعليمها في هاتين القارتين، مناقشاً الأوضاع الراهنة، ومُسلطاً الضوء على التحديات والفرص المتاحة في هذا المجال. كما يناقش هذا التقرير الدوافع لتعلم اللغة العربية في هاتين القارتين في العصر الحاضر، ويُقدم تحليلاً مفصلاً لواقع التعليم في المؤسسات التعليمية والمراكز الثقافية، مع التركيز على مناهج وأساليب التعليم، ودرجة ملاءمتها للاحتياجات المختلفة للمتعلّمين. 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 مرجعاً قيماً للباحثين في مجال تعليم اللغة العربية في قارتي أمريكا الشمالية والجنوبية، ويُساهم في تعزيز مكانة اللغة العربية، ويدعم التواصل بين الشعوب والثقافات. وقد تضمنت منهجية التقرير معايير لاختيار الدول والمؤسسات المستهدفة، بالإضافة إلى طرق وأدوات جمع البيانات وتحليلها.

معايير اختيار الدول المستهدفة في قارتي أمريكا الشمالية والجنوبية

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

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

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

معايير اختيار المؤسسات التعليمية المستهدفة

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

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

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

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

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

قام الفريق البحثي، عقب اختيار الدول المستهدفة، بتحديد عينة شملت ٨٦ مؤسسة تعليمية في ٤١ مدينة موزعة على ٨ دول في القارتين. وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة ٨٩٢ طالباً، بواقع ٣٨٨ من الذكور و٥٠٤ من الإناث، بالإضافة إلى ١٢٣ معلماً، منهم ٥٨ من الذكور و٦٥ من الإناث. وقد جُمعت البيانات من قبل ٨٦ مديراً ومديرة يمثلون إدارات جميع المؤسسات المستهدفة، لتقديم تحليل شامل يبرز مواطن القوة والتحديات التي تواجه برامج تعليم اللغة العربية، ويسلط الضوء على الإجراءات اللازمة لتحسين جودة التعليم فيها.

آلية جمع البيانات

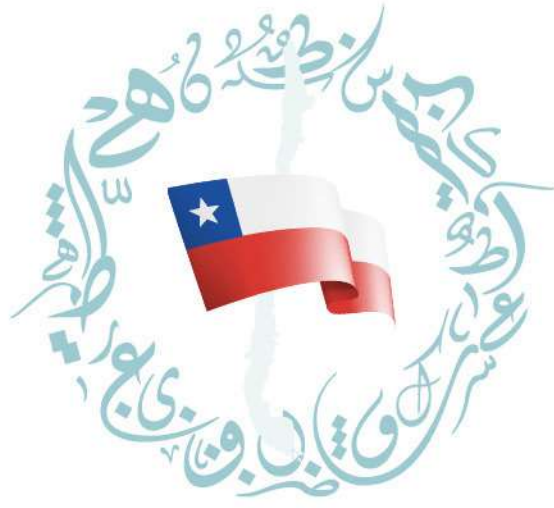
اتبع التقرير منهجاً مختلطاً في جمع البيانات حول حالة تعليم اللغة العربية في الدول المستهدفة، إذ دمج بين البيانات الكمية المتمثلة في الاستبانات، والكيفية المتمثلة في المقابلات الشخصية وأدوات الملاحظة التي يقدمها جامعوا البيانات وفق منهجية التقرير المدرجة في وثيقة التقرير.

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

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

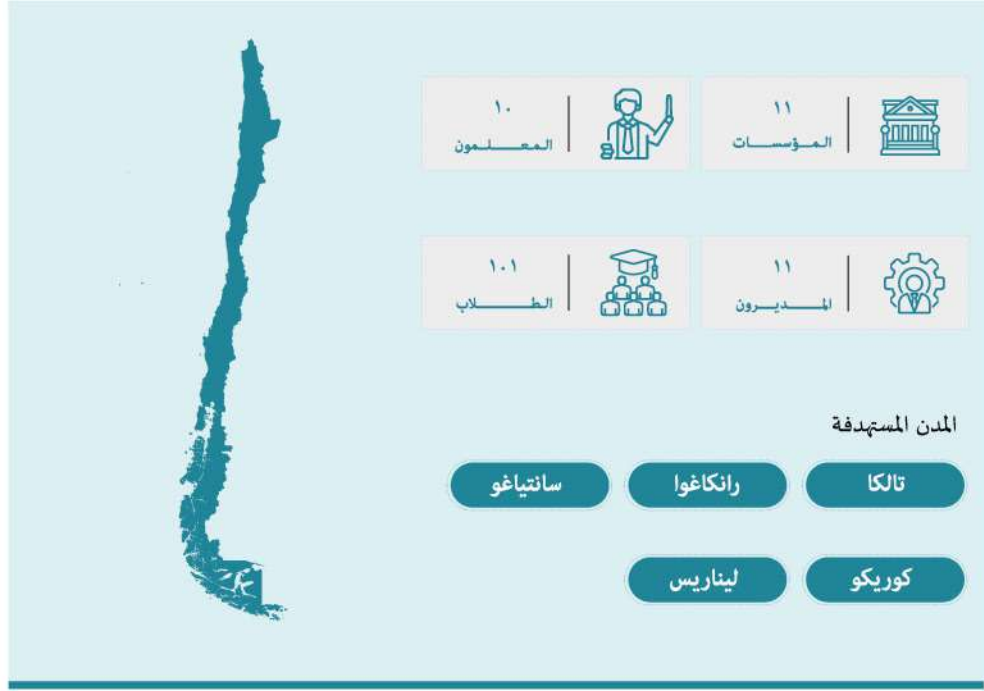
وختامًا، يقدم التقرير عرضًا شاملاً للنتائج الرئيسية التي تم التوصل إليها، بعد استعراض تفصيلي لنتائج كل دولة على حدة. ويهدف هذا العرض إلى توفير فهم متكامل لحالة تعليم اللغة العربية في هاتين القارتين، مع التركيز على تحديد أبرز التحديات التي تواجهها هذه المؤسسات التعليمية. كما يقدم التقرير توصيات موجهة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

جمهورية تشيلي



تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغة ثانية حول العالم





أولاً - نبذة عامة :

تقع دولة تشيلي في جنوب غرب أمريكا الجنوبية، وتمتد على شريط من الأرض طويل وضيق بين جبال الأنديز والمحيط الهادي. وعاصمتها سانتياغو. تضم تشيلي أرخبيل تيرا ديل فويغو (Terra del Fuego) وجزيرة باسكو (the island of Pascua)، وجزر خوان فرنانديز (Ar- Fernandez) (chipelago Juan)، وغيرها من الجزر الصغيرة. وتبلغ مساحتها نحو ٧٥٦ ألف كيلو متر مربع، ويقدر عدد سكانها بنحو ١٩ مليون نسمة، أغلبهم من أصول أوروبية، وخاصة من إسبانيا وألمانيا (United Nations, 2020).

دولة تشيلي دولة ديمقراطية جمهورية، تتكون من ١٦ مقاطعة ومنطقة اتحادية. وهي عضو في منظمة الأمم المتحدة، ومنظمة الدول الأمريكية، وحركة عدم الانحياز، ومجموعة العشرين، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ومنظمة التجارة العالمية، وغيرها من المنظمات الدولية (OECD, 2018).

ودولة تشيلي من الدول المتنوعة جغرافيا وثقافيا ودينيا، وتحترم حرية الأديان. وأكثر الديانات انتشاراً فيها هي المسيحية التي يعتنقها نحو ٧٠٪ من السكان. وأما باقي السكان فينتمون إلى ديانات أخرى، مثل الإسلام، واليهودية، وغيرها (Díaz, 2019).

يتحدث معظم سكان تشيلي اللغة الإسبانية التي هي اللغة الرسمية للدولة. وفيها أيضاً لغات أخرى تحظى باعتراف رسمي في بعض المناطق، مثل اللغات الأصلية (مثل الكيشوا والمابودونغون والراباني)، واللغة الإنجليزية، واللغة الفرنسية؛ مما يدل على التنوع الثقافي والتاريخي لدولة تشيلي (Liddicoat, 2016).

ومن اللغات الأجنبية الأكثر شهرة وانتشاراً في تشيلي اللغة الإنجليزية، وتأتي في المستوى الأول من حيث الأهمية، إذ تدرّس مادّة إجباريّة في جميع مستويات التعليم لأهميتها في الاقتصاد والعلاقات التجارية والدولية، وتعول عليها الدولة في علاقاتها، خصوصاً مع الولايات المتحدة (Fernandez, & Rojas, 2018). ومن لغات المستوى الثاني من حيث الشعبية والانتشار، اللغة الألمانية، ويتحدث بها نحو ٤٥ ألفاً من أبناء تشيلي، والإيطالية التي يبلغ عدد المتحدثين بها ٣٨ ألفاً (Eberhard et al., 2024). وتدرّس هاتان اللغتان في بعض المعاهد والمدارس الخاصة (Liddicoat, 2016). وتأتي معهما في المستوى نفسه من حيث الأهمية الاقتصادية والتجارية لغة الماندرين الصينية التي يبلغ عدد مستخدميها ١٣ ألف شخص (Romano et al, 2021).

أما في المستوى الثالث من حيث الشهرة والانتشار، فتأتي لغات مثل العربية (ويقدر عدد مستخدميها بـ ٤ آلاف فرد)، والصربية (ويقدر عدد مستخدميها بـ ٣٩٠٠ فرد)، والروسية (ويقدر عدد مستخدميها بـ ٢٠٠٠ شخص) (Eberhard et al., 2024)، وجميعها لغات ترتبط بأقليات عرقية مهاجرة تعيش في تشيلي، وينحصر استخدامها في أغراض دينية، أو لأغراض التواصل داخل تلك الجماعات (Liddicoat, 2016; Sabagh & Bozorgmehr, 2018).

وعلى الرغم من أن العربية ليست من اللغات الرسمية في تشيلي، فإن لها حضورًا بارزًا في مجتمع البلاد وثقافته. فهي تُستخدم أساسًا من قبل الجالية العربية في تشيلي، التي تُعد ثاني أكبر جالية عربية في دول أمريكا اللاتينية، بعد الأرجنتين (Sabagh & Bozorgmehr, 2018). وبالإضافة إلى ذلك، يعيش في تشيلي نحو ١٠٠ ألف مسلم يتحدثون اللغة العربية لأغراض دينية وثقافية (Sabagh & Bozorgmehr, 2018).

تدرس اللغة العربية في واحدة على الأقل من جامعات تشيلي، وأهمها مركز الدراسات العربية التابع لجامعة تشيلي (Centro de Estudios Árabes de la Universidad de Chile, University Department in Ñuñoa, Chile) في مدينة نونيووا (Ñuñoa). وتدرس أيضًا في عدد محدود من المدارس والمراكز الإسلامية في تشيلي.

ولتعليم اللغة العربية في تشيلي تاريخ طويل ومتشعب، يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتاريخ الهجرة العربية إلى البلاد. ففي أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، قدمت موجات من المهاجرين العرب، خاصة من لبنان وسوريا وفلسطين، إلى تشيلي بحثًا عن فرص اقتصادية جديدة (Barrera, 2021, Stern, 2017). وجاء هؤلاء المهاجرون ومعهم لغتهم وثقافتهم فشكّلوا بداية لوجود اللغة العربية في المجتمع التشيلي. كان تعليم اللغة العربية في البداية يقتصر على العائلات والجماعات العربية، ويخدم أغراضًا دينية في الأساس، ترتبط بتعليم القرآن الكريم والإنجيل وأساسيات اللغة (Bawalsa, 2018; Barrera, 2021). ومع مرور الوقت، وتزايد الاهتمام بالثقافة العربية والإسلامية في تشيلي، تأسست بعض الصحف العربية، مثل جريدة «الوطن» وجريدة «الشرق»، وبدأت بعض المراكز الخاصة والمساجد في تقديم دورات لتعليم اللغة العربية (Bawalsa, 2018).

هناك عوامل عديدة تشجع أبناء تشيلي على تعلم اللغة العربية لغةً أجنبيةً. فمن ناحية، يعكس تعلم العربية اهتمامًا بالتراث العربي الغني في البلاد، الذي يرتبط بالمهاجرين العرب الذين قدموا إلى تشيلي في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، خاصة من لبنان

وسوريا وفلسطين (Stern, 2017). وقد ترك هؤلاء المهاجرون بصمة واضحة في الثقافة التشيلية، وصار تعلم اللغة العربية وسيلة للتواصل مع هذه الجالية الكبيرة وفهم تراثها الغني. من ناحية أخرى، أسهمت ظاهرة العولمة المتنامية في تعزيز العلاقات الاقتصادية والسياسية والثقافية بين تشيلي والعالم العربي (Baeza, 2016)، وهذا يجعل اللغة العربية أداة مهمة للتواصل مع دول العالم العربي، وتعزيز التفاهم بين الثقافات. بالإضافة إلى ذلك، يحظى تاريخ اللغة العربية وثقافتها الغنية والمتنوعة باهتمام لدى العديد من أبناء تشيلي، وازداد الإقبال على تعلم اللغة العربية باعتبارها جسراً يتيح للمتعلمين اكتشاف أسرار الأدب والموسيقى والفنون العربية، وفهم الإسلام والثقافة العربية بشكل أفضل (Hassan, 2019).

تتنوع المؤسسات التعليمية التي تقدم برامج لتدريس اللغة العربية في تشيلي لتلبية احتياجات المتعلمين المختلفة. فالجامعات، مثل جامعة تشيلي، توفر للطلبة برامج متنوعة في اللغة العربية، بدءاً من الدورات التمهيدية ووصولاً إلى برامج الدراسات العليا المتخصصة في اللغة العربية وآدابها. وتنهض المراكز الثقافية أيضاً بدور مهم في هذا المجال. فالمركز الثقافي العربي في سانتياغو، مثلاً، يقدم دورات في اللغة العربية لجميع المستويات، وينظم أنشطة ثقافية متنوعة لتعزيز التفاهم بين أبناء الثقافتين العربية والتشيلية. كما يقدم معهد الدراسات الإسلامية في تشيلي دورات في اللغة العربية والدراسات الإسلامية لجميع المستويات. وكذلك بعض المدارس الخاصة في تشيلي، مثل المدرسة العربية في سانتياغو، التي تقدم برنامجاً لتعليم اللغة العربية للأطفال والكبار من أفراد الجالية العربية في تشيلي، بهدف الحفاظ على اللغة العربية وتعزيز الهوية الثقافية لأبناء الجالية.

وعلى الرغم من تنامي الاهتمام بتعلم اللغة العربية في تشيلي، فإن هناك تحديات عديدة تعوق انتشارها. ومن أبرزها فقر الموارد التعليمية المتاحة، إذ تعاني المدارس والمعاهد نقصاً في الكتب والمناهج الدراسية الحديثة، بالإضافة إلى قلة المعلمين المؤهلين لتدريس اللغة العربية لغة أجنبية (Bruckmayr, 2014). كما يعاني المتعلمون قلة في الفرص المتاحة لممارسة اللغة عملياً خارج الفصول الدراسية، وهذا يؤثر فيطلاقة لسانهم ويعوق قدرتهم على التواصل الفعال باللغة العربية. بالإضافة إلى ذلك، لا يزال تعلم اللغة العربية يعدّ غير ضروري في أوساط عديدة داخل البلاد، رغم الجهود المبذولة لتعزيز الاهتمام بالثقافة العربية والإسلامية (Hassan, 2019)، وقد أدّى هذا إلى تدني مكانتها في سوق العمل وتناقص الإقبال على دراستها (Bruckmayr, 2014).

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



ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية تشيلي

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

١. رسالة المؤسسات:

تنوعت رسالة المؤسسات المستهدفة في تشيلي. فقد أفادت خمس مؤسسات أن رسالتها تنص على تعزيز اللغة العربية وثقافتها ونشرها في أمريكا الجنوبية بشكل عام، وفي تشيلي بشكل خاص. وأشارت مؤسسات إلى أن رسالتهما تتمثل في مد جسور التواصل بين العالم العربي وأمريكا الجنوبية، والمجتمع التشيلي خصوصاً. وأفادت المؤسسة الثامنة أن رسالتها تتمثل في دعم التعددية الثقافية داخل تشيلي. وذكرت المؤسسات التاسعة والعاشر أن رسالتهما تتمحور حول تعليم القرآن الكريم وتعاليم الدين الإسلامي. وأما المؤسسة الحادية عشرة، فقد بينت أن رسالتها تتمثل في تطوير الدراسات الإسلامية والعربية.

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية في دولة تشيلي، ويمكن إجمالها حسب الآتي:

أ. تعليم اللغة العربية.

ب. نشر الثقافة العربية ولغتها بين المتحدثين بالإسبانية.

ج. تعليم المتحدثين التراثيين اللغة العربية وتعزيزها لديهم.

د. تعليم القراءة والكتابة باللغة العربية.

هـ. دعم الدراسات العربية والإسلامية والدراسات البينية.

و. الحفاظ على الهوية والثقافة العربية ودعم الجاليات العربية في تشيلي.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في تشيلي

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في تشيلي بين جامعة، ومدرسة، ومراكز لتعليم اللغة. وفي الجدول (١،٢٩) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١،٢٩: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلاب المسجلين حالياً في برنامج اللغة العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنوياً (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدرجات العلمية التي تقيّمها المؤسسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً
			إناث	ذكور				
جامعة	١٩٦٥	معتمدة	٨	٨	أقل من عشرة طلاب	شهادة دبلوم	فصلي	سنة إلى سنتين
مدرسة	١٩٧٧	معتمدة	٢٢١	٢٠٠	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	فصلي	شهرًا ٦-١٢
مركز لغة	١٩٣٨	غير معتمدة	٧	٥	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	فصلي	شهرًا ٦-١٢
مركز لغة	٢٠١٧	غير معتمدة	٦	٧	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	شهري	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠١٧	معتمدة	٢	١٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	لا تقدم الجهة شهادة	شهري	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠١٨	غير معتمدة	١٠	١٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	لا تقدم الجهة شهادة	شهري	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠١٩	غير معتمدة	٦	٨	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	ثلاثة شهور	أشهر ٣-٦
مركز لغة	٢٠٢٠	غير معتمدة	٥	٧	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	شهري	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠٢٠	غير معتمدة	١٠	٤	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	شهري	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠٢٣	غير معتمدة	١٥	١٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	لا تقدم الجهة شهادة	شهري	أشهر ٣-٦
مركز لغة	٢٠٢٣	غير معتمدة	١٠	٥	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	لا تقدم الجهة شهادة	شهري	أقل من ثلاثة أشهر

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

بيّنت الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في تشيلي معتمدة أكاديمياً بنسبة ٢٧,٢٧٪. وتوضح الدراسة كذلك أن عدد الطلبة الذكور المسجلين حالياً يتراوح بين ٥ طلاب و ٢٠٠ طالب، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين طالبتين و ٢٢١ طالبة. وأما متوسط أعداد الخريجين من برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيقلّ عن ١٠ طلاب في رأي ٦٣,٦٣٪ من مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة، فيما يرى ١٨,١٨٪ منهم أنها تتراوح بين ١٠ و ٢٠ طالبًا، أو بين ٢٠ و ٥٠ طالبًا.

وأما الدرجات العلمية التي تمنحها تلك المؤسسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٢٧,٢٧٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، و ٦٣,٦٣٪ منها لا تمنح أي شهادة. وتتبع ٧٢,٧٣٪ من المؤسسات النظام الشهري الفصلي، بينما تتبع ٢٧,٢٧٪ منها النظام

الأكاديمي الفصلي. أظهرت الدراسة أن ٥٤,٥٥٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في البيرو تقدم برامج تستمر لمدة تتراوح بين سنة وستين، بينما تقدم ١٨,١٨٪ من المؤسسات برامج تتراوح مدتها بين ثلاثة وستة أشهر أو بين ستة أشهر وسنة.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متفاوتة إلى حدٍ ما. فقد أفادت إحدى المؤسسات أن سياستها اللغوية تنص على استخدام اللغة العربية في التدريس والتواصل داخل المؤسسة. وأفادت ست مؤسسات أن الإسبانية هي اللغة المعتمدة لديها في التدريس والتواصل. وذكرت مؤسسة أخرى أن اللغات الإسبانية والإنجليزية والعربية هي المعتمدة لديها في التدريس والتواصل داخل المؤسسة. وأفادت بقية المؤسسات أن سياستها اللغوية تنص على استخدام اللغة العربية في التدريس، واللغة الإسبانية في التواصل داخل المؤسسة.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمد في بعض المؤسسات المستهدفة، ويتم بطرق وأساليب متنوعة، مثلما يظهر في الجدول (٢,٢٩):

الجدول ٢,٢٩: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٤	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
١	٣
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
١	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
-	١
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٦	

مثلما يظهر في الجدول، تعتمد ٤٥,٤٥٪ من المؤسسات المستهدفة اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل جميع المهارات في ٨٠٪ 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 (١) بيان للنتائج:

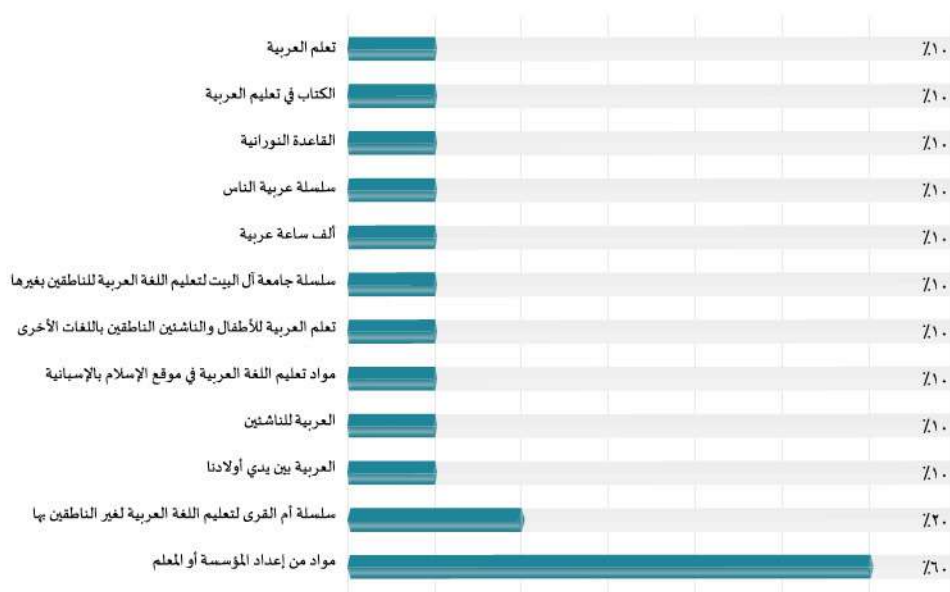
الجدول ٣,٢٩: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة	
	نعم	لا
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٠	١١
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٣	٨
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٣	٨
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٦	٥

حيث يتبين أن جميع مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في تشيلي ليس فيها معمل لغوي، وأن ٧٢,٧٢٪ منها لا يوجد فيها معمل للحاسب الآلي أو مكتبات، فيما تتوافر الوسائل التعليمية في ٥٤,٥٤٪ فقط من المؤسسات.

وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١,٢٩) بيان للنتائج:

الشكل ١، ٢٩: السلاسل والكتب التعليمية المقررة في المؤسسات المستهدفة



ووفقًا للشكل (٢٩، ١)، تبين نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا هي عبارة عن موادّ تعليمية من إعداد المؤسسة أو المعلم بنسبة ٦٠٪، تليها «سلسلة جامعة أم القرى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، بنسبة ٢٠٪، فمجموعة متنوعة من الكتب بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منها.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية تشيلي:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ١٠١ طالب وطالبة من عدة معاهد ومؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في تشيلي.

١. خصائصهم الديموغرافية والديموغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديموغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في تشيلي، وعددهم ١٠١ طالب وطالبة. وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,٢٩: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

٥٦	٥٥,٤٥٪	ذكر	الجنس
٤٥	٤٤,٥٥٪	أنثى	
١٠١	١٠٠٪	الإجمالي	
٢	١,٩٨٪	أقل من ١٠ أعوام	الفئات العمرية
٥	٤,٩٥٪	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	
٣٩	٣٨,٦١٪	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	
٦	٥,٩٤٪	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	
٤٩	٤٨,٥١٪	أكثر من ٢٤ عامًا	
١٠١	١٠٠٪	الإجمالي	المرحلة الدراسية
٢	١,٩٨٪	الابتدائية	
٧	٦,٩٣٪	المتوسطة	
٣٩	٣٨,٦١٪	الثانوية	
٢٥	٢٤,٧٥٪	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	
١٦	١٥,٨٤٪	دراسات عليا	
١١	١٠,٨٩٪	لا يدرس	
١	٠,٩٩٪	لم يحدد	
١٠١	١٠٠٪	الإجمالي	الجنسية
٩٦	٩٥,٠٥٪	تشيلي	
١	٠,٩٩٪	سوريا	
١	٠,٩٩٪	بوليفيا	
١	٠,٩٩٪	البرازيل	
١	٠,٩٩٪	إسبانيا	
١	٠,٩٩٪	باكستان	
١٠١	١٠٠٪	الإجمالي	

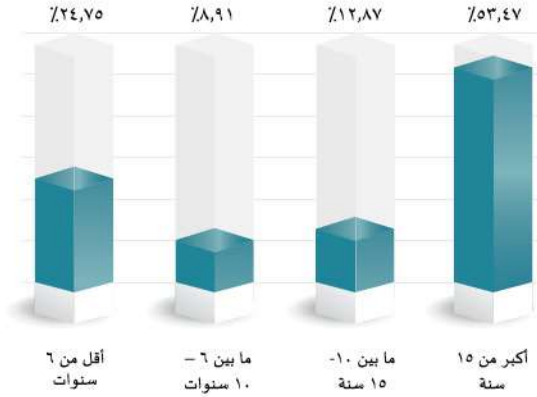
٤٢	٤١,٥٨٪	فلسطين	البلد الأصلية
٣٥	٣٤,٦٥٪	تشيلي	
١٠	٩,٩٠٪	سوريا	
٣	٢,٩٧٪	المغرب	
٢	١,٩٨٪	لبنان	
٢	١,٩٨٪	إيطاليا	
١	٠,٩٩٪	إسبانيا	
١	٠,٩٩٪	الولايات المتحدة	
١	٠,٩٩٪	الأردن	
١	٠,٩٩٪	باكستان	
١	٠,٩٩٪	أوروبا	
١	٠,٩٩٪	بوليفيا	
١	٠,٩٩٪	ألمانيا	
١٠١	١٠٠٪	الإجمالي	اللغة الأولى
٩٦	٩٥,٠٥٪	اللغة الإسبانية	
٢	١,٩٨٪	اللغة الإسبانية والعربية	
١	٠,٩٩٪	اللغة الإنجليزية	
١	٠,٩٩٪	اللغة الأوردية	
١	٠,٩٩٪	اللغة البرتغالية	
١٠١	١٠٠٪	الإجمالي	اللغة المستخدمة في المنزل
٧٣	٧٢,٢٨٪	اللغة الإسبانية	
١٣	١٢,٨٧٪	اللغة الإسبانية والعربية	
٨	٧,٩٢٪	اللغة الإسبانية والإنجليزية	
٤	٣,٩٦٪	اللغة الإسبانية والعربية والإنجليزية	
١	٠,٩٩٪	اللغة الأوردية	
١	٠,٩٩٪	اللغة الروسية	
١	٠,٩٩٪	اللغة البرتغالية	
١٠١	١٠٠٪	الإجمالي	

بالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين كما تظهر في الجدول (٤,٢٩)، فقد توزعوا إلى خمس فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الشباب الأكثر من ٢٤ عاما، وذلك بنسبة ٤٨,٥١٪، تليها فئة الشباب من ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٣٨,٦١٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطلاب الذكور بنسبة ٥٥,٤٥٪، مقارنةً بنسبة الطالبات التي بلغت ٤٤,٥٥٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة الثانوية مثلوا الأغلبية بنسبة ٣٨,٦١٪، مقارنةً بطلبة المرحلة الجامعية الذين مثلوا ٢٤,٧٥٪ من المشاركين.

ويتضح من إجابات المشاركين أن ٩٥,٠٥٪ منهم يحملون الجنسية التشيلية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لعدد منهم؛ حيث إن ٣٤,٦٥٪ منهم من أصول تشيلية. ويرى ٩٥,٠٥٪ من الطلبة المشاركين أن اللغة الإسبانية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٧٢,٢٨٪ منهم مع عائلاتهم.

وفي الشكل (٢,٢٩) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أول ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية:

الشكل ٢,٢٩: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيّن أن ٥٣,٤٧٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا بتعلم اللغة العربية وقد تجاوزوا ١٥ سنة من عمرهم، تليهم فئة الذين بدؤوا يتعلمون العربية وهم دون السادسة من عمرهم، بنسبة ٢٤,٧٥٪، فالذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٠ و ١٥ سنة، بنسبة ١٢,٨٧٪، وكانت النسبة الأدنى، وقدرها ٨,٩١٪، لمن تراوحت أعمارهم بين ٦ و ١٠ سنوات.

وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناءً على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,٢٩):

الشكل ٣,٢٩: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربية الملتحقين بها حالياً



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن توصيات الأصدقاء جاءت في الصدارة بنسبة ٤٢,٥٧٪، ثم جهود المؤسسة التعليمية بنسبة ٣٠,٦٩٪، فالبحث عبر وسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ١٣,٨٦٪، فالبحث عبر الإنترنت بنسبة ١٢,٨٧٪.

الجدول ٥,٢٩: البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مجاني	٢٦	٢٥,٧٤٪
مدفوع	٧٥	٧٤,٢٦٪
الإجمالي	١٠١	١٠٠٪

يظهر من الشكل (٥,٢٩) أن برامج تعليم اللغة العربية هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٧٤,٢٦٪ من الطلبة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ٢٥,٧٤٪ منهم.

الجدول ٦,٢٩: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

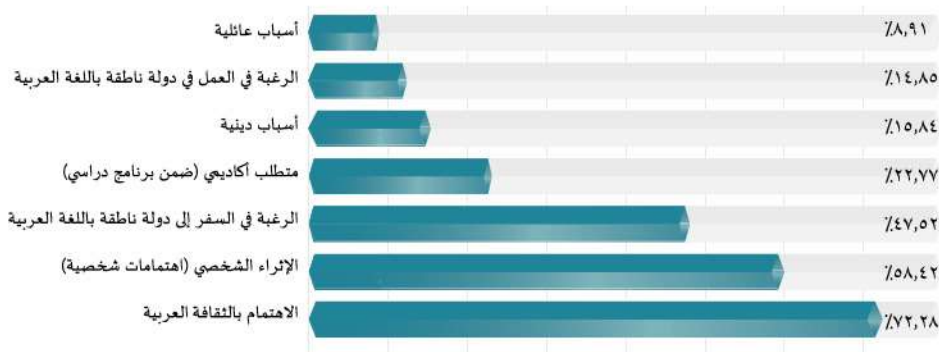
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	٩٠	٨٩,١١٪
نعم	١١	١٠,٨٩٪
الإجمالي	١٠١	١٠٠٪

مثلما يظهر في الجدول (٦,٢٩)، فإن ٨٩,١١٪ من دارسي اللغة العربية في تشيلي لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج انغماس لغوي أو تبادل طلابي، وأن ١٠,٨٩٪ منهم فقط شاركوا في مثل تلك البرامج.

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديد تلك الدوافع، لكن عامل الاهتمام بالثقافة العربية جاء في المقدمة، بنسبة ٧٢,٢٨٪، تليه دوافع الإثراء الشخصي، بنسبة ٥٨,٤٢٪، ثم الرغبة في السفر إلى دولة عربية، بنسبة ٤٧,٥٢٪، فدراسة العربية كمتطلب أكاديمي، بنسبة ٢٢,٧٧٪، يليها عامل الدين، بنسبة ١٥,٨٤٪، فالرغبة في السفر للعمل في إحدى الدول العربية، بنسبة ١٤,٨٥٪، والأسباب العائلية، بنسبة ٨,٩١٪، وفي الشكل (٤,٢٩) تفصيل هذه النتائج:

الشكل ٤,٢٩: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



ومن خلال خمسة أسئلة محدّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٧,٢٩) تلخيص لتلك النتائج مرتّبة تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال:

الجدول ٧,٢٩: تصورات الدارسين حول أهمية تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	لغة العربية دور مهم في تعزيز التفاهم الثقافي	٣٦	٥٨	٤	٣	٠	١٠١	٤,٢٦	٠,٤٥	٠,٦٧	٪٨٥,١٥	١٨,٨٧	أوافق بشدة
٢	تُعزز مهاراتي في اللغة العربية من تطوري الوظيفي	٢١	٤٠	٢٢	١٤	٤	١٠١	٣,٥٩	١,١٧	١,٠٨	٪٧١,٨٨	٥,٥٢	أوافق
٣	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل	٦	٤١	٣٢	١٨	٤	١٠١	٣,٢٧	٠,٩١	٠,٩٥	٪٦٥,٣٥	٢,٨٢	محايد
٤	يعد إتقان اللغة العربية أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراسي أو مهني	١٢	٣١	٢٨	١٩	١١	١٠١	٣,١٤	١,٣٩	١,١٨	٪٦٢,٧٧	١,١٨	محايد
٥	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية	٨	٢١	١٨	٢٦	٢٨	١٠١	٢,٥٥	١,٦٩	١,٣	٪٥١,٠٩	٣,٤٤	لا أوافق

فأما عن رأيهم في أهمية تعلم اللغة العربية ودورها في تعزيز التفاهم الثقافي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٧,٤٣٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٥,٦٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,١٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٦، وانحراف معياري قدره ٠,٦٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في رأي الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

وعن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٣٩,٦٠٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢١,٧٨٪، فالإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٠,٧٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧١,٨٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٩، وانحراف معياري قدره ١,٠٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية مهارات اللغة العربية لتعزيز التطور الوظيفي في تشيلي في نظر الطلبة المشاركين.

وعن أهمية تعلم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٤٠,٥٩٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٣١,٦٨٪ ثم الإجابة (لا أوافق) بنسبة

١٧,٨٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,٣٥٪، بمتوسط حسايي يساوي ٣,٢٧، وانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا محايدًا بشأن الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل في تشيلي. وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٣٠,٦٩٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٧,٧٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٢,٧٧٪، بمتوسط حسايي يساوي ٣,١٤، وانحراف معياري قدره ١,١٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا محايدًا بشأن أهمية اللغة العربية في مجال الدراسة والمهنة.

وعن أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في تشيلي، لقيت الإجابة (لا أوافق بشدة) أعلى نسبة بين الإجابات وبلغت ٢٧,٧٢٪، تليها الإجابة (لا أوافق) بنسبة ٢٥,٧٤٪، فالإجابة بـ (أوافق)، بنسبة قدرها ٢٠,٧٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٥١,٠٩٪، بمتوسط حسايي يساوي ٢,٥٥، وانحراف معياري قدره ١,٣، وكان الاتجاه السائد للعينة «عدم الموافقة»؛ مما يدل على أن الدين ليس عاملاً محفزاً لتعلم اللغة العربية في تشيلي في نظر الطلبة المشاركين.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,٢٩) آراء الطلبة المشاركين حول برامج اللغة العربية في تشيلي وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية.



الجدول ٨,٢٩: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جداً	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جداً	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج	٥٤	٤٠	٦	٠	١	١٠١	٤,٤٥	٠,٤٨	٠,٧	٪٨٨,٩١	٢٠,٨٧	راضٍ جداً
		٪٥٣,٤٧	٪٣٩,٦٠	٪٥,٩٤	٪٠,٠٠	٪١,٠٠	٪١٠٠						
٢	يشجع المعلمون الطلاب على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل	٤٧	٤٧	٦	٠	١	١٠١	٤,٣٨	٠,٤٧	٠,٦٩	٪٨٧,٥٢	٢٠,١٣	راضٍ جداً
		٪٤٦,٥٣	٪٤٦,٥٣	٪٥,٩٤	٪٠,٠٠	٪١,٠٠	٪١٠٠						
٣	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلاب مناسب	٤٩	٣٩	١٠	٣	٠	١٠١	٤,٣٣	٠,٦	٠,٧٧	٪٨٦,٥٣	١٧,٢٧	راضٍ جداً
		٪٤٨,٥١	٪٣٨,٦١	٪٩,٩٠	٪٢,٩٧	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٤	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغوية وتقدمي بناة	٤٣	٤٦	٩	٣	٠	١٠١	٤,٢٨	٠,٥٦	٠,٧٥	٪٨٥,٥٤	١٧,٢	راضٍ جداً
		٪٤٢,٥٧	٪٤٥,٥٤	٪٨,٩١	٪٢,٩٧	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٥	برنامج اللغة العربية يعرف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها	٣٦	٥٢	٩	٣	١	١٠١	٤,١٨	٠,٦٢	٠,٧٩	٪٨٣,٥٦	١٥,٠٢	راضٍ
		٪٣٥,٦٤	٪٥١,٤٩	٪٨,٩١	٪٢,٩٧	٪١,٠٠	٪١٠٠						
٦	يتوافق المنهج مع أمدائي من تعلم اللغة العربية	٣٧	٤٢	١٩	٢	١	١٠١	٤,١١	٠,٧١	٠,٨٤	٪٨٢,١٨	١٣,٢٢	راضٍ
		٪٣٦,٦٣	٪٤١,٥٨	٪١٨,٨١	٪١,٩٨	٪٠,٩٩	٪١٠٠						
٧	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب	٣٨	٣٩	١٦	٧	١	١٠١	٤,٠٥	٠,٩	٠,٩٥	٪٨٠,٩٩	١١,١٣	راضٍ
		٪٣٧,٦٢	٪٣٨,٦١	٪١٥,٨٤	٪٦,٩٣	٪٠,٩٩	٪١٠٠						
٨	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جداً	٣٣	٤٢	٢١	٥	٠	١٠١	٤,٠٢	٠,٧٣	٠,٨٦	٪٨٠,٤	١١,٩٨	راضٍ
		٪٣٢,٦٧	٪٤١,٥٨	٪٢٠,٧٩	٪٤,٩٥	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٩	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم	٣٧	٣٥	٢٠	٧	٢	١٠١	٣,٩٧	١,٠٢	١,٠١	٪٧٩,٤١	٩,٦٦	راضٍ
		٪٣٦,٦٣	٪٣٤,٦٥	٪١٩,٨٠	٪٦,٩٣	٪١,٩٨	٪١٠٠						
١٠	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية	٣٦	٣٦	١٥	١٢	٢	١٠١	٣,٩١	١,١٥	١,٠٧	٪٧٨,٢٢	٨,٥٣	راضٍ
		٪٣٥,٦٤	٪٣٥,٦٤	٪١٤,٨٥	٪١١,٨٨	٪١,٩٨	٪١٠٠						
١١	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلي جميع احتياجاتي التعليمية	٣٤	٣٥	١٨	١٢	٢	١٠١	٣,٨٦	١,١٥	١,٠٧	٪٧٧,٢٣	٨,٠٨	راضٍ
		٪٣٣,٦٦	٪٣٤,٦٥	٪١٧,٨٢	٪١١,٨٨	٪١,٩٨	٪١٠٠						

م	السؤال	راضٍ جداً	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جداً	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١٢	أنا راضٍ تماماً عن بيئة الفصل الدراسي، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا	٣٣	٣٤	١٨	١٤	٢	١٠١	٣,٨١	١,٢	١,١	٪٧٦,٢٤	٧,٤٤	راضٍ
١٣	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية	٢٨	٢٧	٣٢	١٢	٢	١٠١	٣,٦٦	١,١٣	١,٠٦	٪٧٣,٢٧	٦,٢٦	راضٍ
١٤	المرافق العامة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملامنة	٣٠	٣٢	١٧	١٩	٣	١٠١	٣,٦٦	١,٣٧	١,١٧	٪٧٣,٢٧	٥,٦٩	راضٍ
١٥	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية (مثل معامل لمهارات اللغة)	١٤	٣٤	٣١	١٨	٤	١٠١	٣,٣٦	١,١	١,٠٥	٪٦٧,١٣	٣,٤١	محايد
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنتج الدراسي أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية	١٠	١٩	٣٥	٢٤	١٣	١٠١	٢,٨٩	١,٣٢	١,١٥	٪٥٧,٨٢	٠,٩٥	محايد

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ جداً» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٣,٤٧٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٩,٦٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٨,٩١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤٥، وانحراف معياري قدره ٠,٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين التام عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في تشيلي.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن التشجيع الذي يلقيه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابتان (راضٍ) و (راضٍ جداً) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٤٦,٥٣٪ لكل منهما. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٧,٥٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٨، وانحراف معياري قدره ٠,٦٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين التام عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في تشيلي.

وأما عن مدى رضاهم عن تواصل المعلمين وتوفيرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة

العربية، فقد سجلت الإجابة (راضٍ جدًا) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٤٨,٥١٪، تليها الإجابة (راضٍ) بنسبة ٣٨,٦١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٦,٥٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدًا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين التام عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في تشيلي.

وبخصوص رأيهم في تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٥٤٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٤٢,٥٧٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٨,٩١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٥,٥٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٨، وانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدًا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين التام عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في تشيلي.

وأما عن رأيهم حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥١,٤٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٣٥,٦٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٣,٥٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٨، وانحراف معياري قدره ٠,٧٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن برامج اللغة العربية في تشيلي وإسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٤١,٥٨٪، تليها الإجابة (راضٍ جدًا) بنسبة ٣٦,٦٣٪، فالإجابة (محايد) بنسبة ١٨,٨١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,١٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١١، وانحراف معياري قدره ٠,٨٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في تشيلي وتوافقها مع أهدافهم.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وبلغت ٣٨,٦١٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا»، بنسبة قدرها ٣٧,٦٢٪، فالإجابة «محايد» بنسبة قدرها ١٥,٨٤٪. ويتضح من خلال الجدول

رقم (٨,٢٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٩٩٪، بمتوسط حسايي يساوي ٤,٠٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن تصميم المناهج المتبعة في برامج اللغة العربية في تشيلي ومحتواها. وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنةً بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤١,٥٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٣٢,٦٧٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ٢٠,٧٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٤٠٪، بمتوسط حسايي يساوي ٤,٠٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في تشيلي، مقارنةً بالرسوم التي يدفعونها.

وعن رأيهم في مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ جدًا» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٦,٦٣٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٤,٦٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٩,٨٠٪، ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٤١٪، بمتوسط حسايي يساوي ٣,٩٧، وانحراف معياري قدره ١,٠١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن دروس الدعم التي توفرها البرامج للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم.

وفيما يتعلق برأيهم حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية لطلبة البرنامج، سجلت الإجابتان «راضٍ» و«راضٍ جدًا» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٥,٦٤٪ لكل منهما. ويظهر من خلال الجدول رقم (٨,٢٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٢٢٪، بمتوسط حسايي يساوي ٣,٩١، وانحراف معياري قدره ١,٠٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في تشيلي.

وعن رأيهم حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٤,٦٥٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٣٣,٦٦٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٧,٨٢٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,٢٣٪، بمتوسط حسايي يساوي ٣,٨٦، وانحراف معياري قدره ١,٠٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا

عن الموارد التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في تشيلي.

وأما عن مدى رضاهم عن بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٣,٦٦٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٣٢,٦٧٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٧,٨٢٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٢٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨١، وانحراف معياري قدره ١,١، وكان الاتجاه السائد للبيئة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في تشيلي، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣١,٦٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٢٧,٧٢٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٣,٢٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٦، وانحراف معياري قدره ١,٠٦، وكان الاتجاه السائد في العينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في تشيلي.

وفيما يخص رأيهم حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣١,٦٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٢٩,٧٠٪، ثم الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ١٨,٨١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٣,٢٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٦، وانحراف معياري قدره ١,١٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في تشيلي.

وأما عن رأيهم حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٣,٦٦٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠,٦٩٪، ثم الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ١٧,٨٢٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٧,١٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٦، وانحراف معياري قدره ١,٠٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحيد»: مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» عمومًا بشأن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وفيما يتعلق بمدى علمهم بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلم

اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٤,٦٥٪، تليها الإجابة «غير راضٍ»، بنسبة ٢٣,٧٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٥٧,٨٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٢,٨٩، وانحراف معياري قدره ١,١٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياة»: مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا محايدًا بشأن المنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية في تشيلي.

٤. اللغة العربية في حياة الطلبة اليومية:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكنهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكاناتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٩,٢٩) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدها:

الجدول ٩,٢٩: توفر المحتوى اللغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	٥٥	٤٦	١٠١
		٪ ٥٤,٤٦	٪ ٤٥,٥٤	٪ ١٠٠
٢	هل يمكنك الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على منصات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكن؟	٨٠	٢١	١٠١
		٪ ٧٩,٢١	٪ ٢٠,٧٩	٪ ١٠٠
٣	هل توجد صُحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث تسكن؟	٨	٩٣	١٠١
		٪ ٧,٩٢	٪ ٩٢,٠٨	٪ ١٠٠
٤	هل من السهل الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية حيث تسكن؟	٢٥	٧٦	١٠١
		٪ ٢٤,٧٥	٪ ٧٥,٢٥	٪ ١٠٠
٥	هل من السهل الوصول إلى محطات الرّاديو باللغة العربية في موقعك؟	١٥	٨٦	١٠١
		٪ ١٤,٨٥	٪ ٨٥,١٥	٪ ١٠٠

وفيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٤,٤٦٪، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٤٥,٥٤٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على منصات الإنترنت ومواقع الويب وخدمات البث، وما إلى ذلك، أجاب ٧٩,٢١٪ من الطلبة المشاركين بأن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٢٠,٧٩٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى

وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٩٢,٠٨٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٧,٩٢٪، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وأما عن سهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية حيث يسكنون، فقد أجاب ٧٥,٢٥٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات غير متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية، أي ما ٢٤,٧٥٪، أن الوصول إلى تلك القنوات متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى محطات الراديو باللغة العربية في مقر سكنهم، فقد أجاب ٨٥,١٥٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ١٤,٨٥٪ من الطلبة المشاركين، أن محطات الراديو العربية متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

أعرب معظم الدارسين المشاركين عن رضاهم عن تجربتهم في برامج اللغة العربية، وذلك لحسن التعامل الذي يلقونه من أساتذتهم ومن القائمين على تلك البرامج، والتطور الذي حققوه في اللغة العربية. لكن بعضهم لاحظوا أن ثمة جوانب في البرامج تجعل رضاهم عنها دون المأمول، ومنها: أن الدروس لا تقدّم باللغة العربية، بل عبر لغات وسيطة، كالإسبانية، وهذا يجعل التجربة في نظرهم غير مكتملة. وأشار آخرون إلى إشكاليات يواجهونها، ومنها افتقار بعض البرامج لمنهجية واضحة في تعليم اللغة العربية.

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

من التجارب الإيجابية التي مر بها الدارسون منذ التحاقهم بتلك البرامج اكتسابهم العديد من المفردات العربية التي أصبحت مألوفة لديهم، واكتسابهم لمبادئ الكتابة والإملاء العربي، والتطور اللغوي الملحوظ الذي حققوه في اللغة العربية. وأشار دارسون آخرون، وهم

«التراثيون» (من ذوي الأصول العربية)، أن التحاقهم بالبرامج مكنهم من التواصل مع أفراد عائلاتهم من خلال بعض الكلمات البسيطة، وهذه بحد ذاتها تجربة إيجابية وجميلة. وأثنى بعضهم على الأنشطة الثقافية التي تنظمها البرامج، هي مبادرة إيجابية مكنتهم من التعرف على ثقافة الشعوب العربية وعاداتهم وتقاليدهم، وكان ذلك حافزًا لتعلم اللغة بالنسبة إليهم.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

وصف معظم الدارسين التفاعل بينهم وبين معلميهم بالجيد والرائع. وأشادوا بحرص المعلمين على دعمهم وتعزيز الثقة لديهم، واستعدادهم لخدمتهم وإعادة شرح الدروس لهم، حتى خارج الفصل الدراسي. وأكدوا أن العلاقة بينهم وبين معلميهم علاقة ودية، وهذا - في نظرهم - يعزز بيئة التعلم ويجعلها بيئة تفاعلية تساعد على تذليل كثير من الصعوبات التي يواجهونها في تعلم اللغة العربية، ويشجعهم على الاستمرار في دراستها.

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

تفاوتت إجابات الدارسين في هذا الشأن. فقد ذكر بعضهم أن المناهج تتوافق إلى حد كبير مع أهدافهم واحتياجاتهم. وذكر آخرون أن المناهج جيدة لكنها تحتاج إلى تطوير وتحسين في جوانب محددة، لا سيما المهارات اللغوية الإنتاجية. وذكر بعضهم أن المناهج قد تلبى احتياجات فئة معينة من الدارسين الراغبين في تعلم أساسيات اللغة العربية، لكنها لا توافق رغبة الذين يطمحون إلى التمكن من اللغة العربية وبلوغ مستوى عالٍ في إتقانها. ومن الدارسين أيضًا من لاحظوا أن المناهج ربما تتطلب أن يكون لدى المتعلم خلفية في اللغة العربية قبل الالتحاق بالبرامج كي تلبى احتياجاته وتساعد في تحقيق أهدافه.

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

أعرب الدارسون المشاركون عن رغبة كبيرة في التعرف على جوانب كثيرة من ثقافة البلدان العربية، وخاصة منها الفنون والموسيقى، والثقافة الدينية. وأعرب بعضهم عن اهتمامهم بالعادات الاجتماعية والتقاليد المرتبطة بالأعياد والمناسبات الكبيرة، وثقافة المأكول والمشرب والملبس ونحوها. وأما عن مدى مساهمة البرامج في تحقيق تلك الأهداف، فقد أفادوا أنها مساهمة بسيطة ومتواضعة، من خلال بعض الأنشطة الثقافية التي تنظمها البرامج، أو المحادثات التي تدور بينهم وبين معلميهم في أثناء شرح الدروس.

رابعاً - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية تشيلي

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولوجية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ١٠ مدرّسين من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في تشيلي، وتمثل نسبة الإناث منهم ٧٠٪، في حين يمثل الذكور ٣٠٪ فقط. وتتراوح أعمار النسبة الكبرى من المدرّسين ما بين ٣١ و ٤٠ عاماً، بنسبة ٦٠٪، تليهم فئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ عاماً، بنسبة ٢٠٪، فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٢٤ و ٣٠ عاماً، بنسبة ١٠٪، بالتساوي مع فئة الذين أعمارهم ما بين ٤١ و ٥٠ عاماً. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرّسين، ونسبتهم ٤٠٪، يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم فئة من يحملون شهادة الماجستير أو الدبلوم العالي بنسبة متساوية قدرها ٣٠٪ لكل فئة. ومن الملاحظ أن ٦٠٪ من المدرّسين يحملون الجنسية التشيلية، وأن ٢٠٪ منهم يحملون الجنسية الفلسطينية. كما أن ٥٠٪ من المدرّسين بلدهم الأصلي هو فلسطين، وتتنوع أصول النسبة الباقية على كل من: سوريا، بنسبة ٢٠٪، والأردن ومصر والمغرب، بنسبة متساوية قدرها ١٠٪. واللغة العربية هي لغة النسبة الكبرى من المعلمين، وقدرها ٦٠٪، في حين أن اللغة الإسبانية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٤٠٪ منهم. ويتضح من نتائج الدراسة أيضاً أن ٤٠٪ فقط من المدرّسين المشاركين لديهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية، مقابل ٦٠٪ منهم لا يحملون شهادة في هذا التخصص.

الجدول ١٠، ٢٩: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	
	٣	٣٠٪
	أنثى	
الفئات العمرية	٧	٧٠٪
	الإجمالي	
	١٠	١٠٠٪
	٠	٠٪
	١	١٠٪
	٦	٦٠٪
	١	١٠٪
المؤهل الأكاديمي	٢	٢٠٪
	الإجمالي	
	١٠	١٠٠٪
	٣	٣٠٪
	٤	٤٠٪
	٣	٣٠٪
	١٠	١٠٠٪

٦٠٪	٦	تشيلي	الجنسية
٢٠٪	٢	فلسطين	
١٠٪	١	سوريا	
١٠٪	١	مصر	
١٠٠٪	١٠	الإجمالي	
٥٠٪	٥	فلسطين	البلاد الأصلية
٢٠٪	٢	سوريا	
١٠٪	١	الأردن	
١٠٪	١	مصر	
١٠٪	١	المغرب	
١٠٠٪	١٠	الإجمالي	
٦٠٪	٦	اللغة العربية	اللغة الأم
٤٠٪	٤	اللغة الإسبانية	
١٠٠٪	١٠	الإجمالي	
٦٠٪	٦	لا	مؤهل علي في تخصص اللغة العربية
٤٠٪	٤	نعم	
١٠٠٪	١٠	الإجمالي	

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

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

الشكل ٥، ٢٩: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحالية



تبين الدراسة أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة بين ٤ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين سنة واحدة و ٣ سنوات، بنسبة ٤٠٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و ٢٠ عاماً، بنسبة ١٠٪.

الشكل ٦,٢٩: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



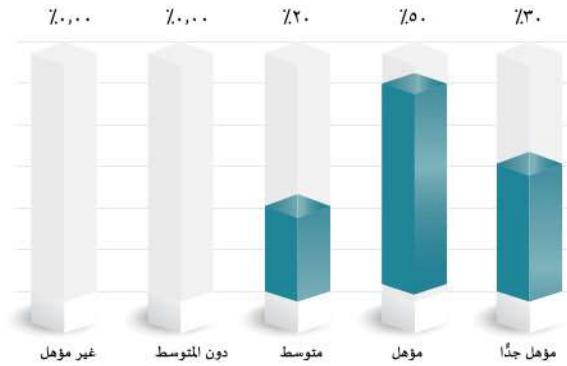
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في تشيلي لديهم خبرة في المجال تتراوح بين سنة واحدة و ٥ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٢٠٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين ٥ و ١٠ سنوات، ونسبة أخرى قدرها ١٠٪ لمن تزيد خبرتهم في المجال عن ١٠ سنوات.

الجدول ١١,٢٩: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

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

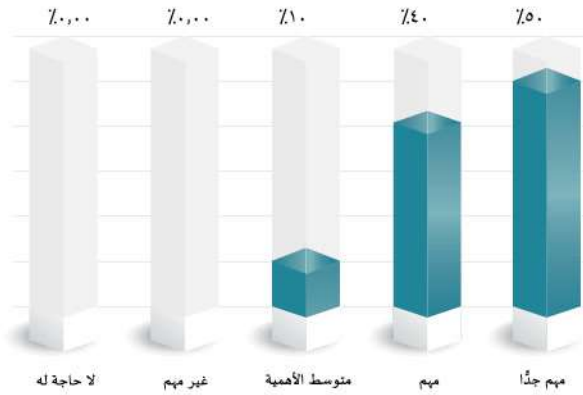
وتبين نتائج الدراسة كذلك أن ٨٠٪ من المعلمين المستهدفين لم يسبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغة ثانية، في حين أن ٢٠٪ منهم فقط سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٢٩: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلمي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



تبين نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المعلمين المشاركين يرون أنهم «مؤهلون» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ يرون أنهم «مؤهلون جدًا» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ٢٠٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» لهذه الوظيفة.

الشكل ٢٩: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص الحاجة لتنمية مهاراتهم اللغوية، تبين نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في تشيلي يرون أن ذلك أمر «مهم جدًا»، تليها نسبة منهم قدرها ٤٠٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهم»، فيما رأى ١٠٪ منهم أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية».

الجدول ١٢, ٢٩: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

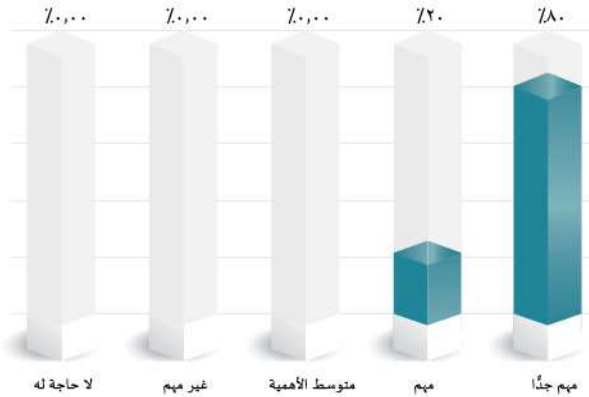
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٧	٪٧٠
نعم	٣	٪٣٠
الإجمالي	١٠	٪١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أن ٪٧٠ من أعضاء العينة لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، وأن ٪٣٠ منهم سبق لهم المشاركة في تلك الحلقات والدورات.

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

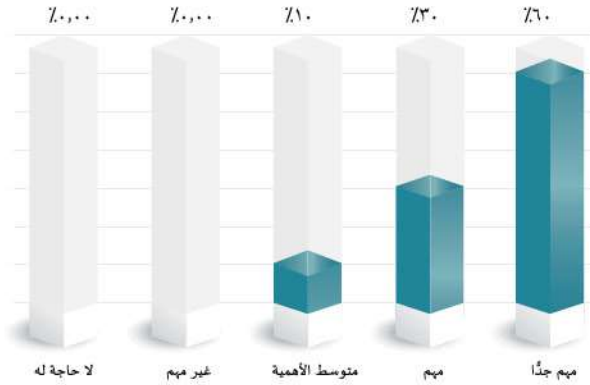
في هذا القسم، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصّل بالنتائج:

الشكل ٩, ٢٩: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



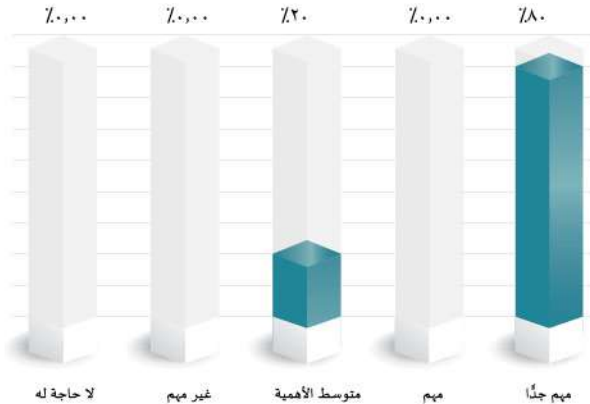
مثلما يظهر في الشكل (٩, ٢٩)، فإن ٪٨٠ من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جدًا»، فيما رأى ٪٢٠ منهم أنها «مهمة».

الشكل ١٠,٢٩: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



وأما عن جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى ٦٠٪ أعضاء العينة أنها «مهمة جدًا»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ١٠٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١١,٢٩: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة المدرسين المستهدفين، وقدرها ٨٠٪، يرون أن ذلك أمر «مهم جدًا»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٠٪ يرون أن ذلك أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١٢,٢٩: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٢,٢٩) أن نسبة متساوية قدرها ٣٠٪ من المدرسين المشاركين يفعلون ذلك «أحياناً» أو «بدرجة كبيرة»، تليها نسبة متساوية أيضاً قدرها ٢٠٪ منهم يستعينون بها «بدرجة متوسطة» أو لا يستعينون بها «مطلقاً».

الجدول ١٣,٢٩: إفادة المعلمين من مصادر تعليم العربية المتاحة عبر الإنترنت

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

توضح البيانات في الجدول (١٣,٢٩) أن ٦٠٪ من المدرسين المشاركين يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، لكن ٤٠٪ منهم لا يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٤,٢٩: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

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

وتوضح البيانات أيضًا 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 ١٥,٢٩: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

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

وتوضح البيانات في الجدول (١٥,٢٩) أن ٨٠٪ من المدرسين المشاركين يوظفون إستراتيجية لعب الأدوار في دروسهم، وأن ٢٠٪ منهم لا يوظفونها.

الجدول ١٦,٢٩: 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، تبين إجابات المدرسين المشاركين أن تلك العملية ممارسة شائعة جدًا لديهم؛ حيث يلجأ إليها جميعهم.

الجدول ١٧,٢٩: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

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

وتوضح البيانات في الجدول (١٧,٢٩) أن ٩٠٪ من المدرسين المشاركين يربطون التمارين بمواقف يومية حقيقية، في حين لا يفعل ذلك ١٠٪ منهم.

الجدول ١٨,٢٩: مدى دمج السياقات الثقافية في أنشطة التعلم

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

وتوضح البيانات في الجدول (١٨,٢٩) أن ٩٠٪ من المدرسين المشاركين يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة التعلم، في حين لا يفعل ذلك ١٠٪ منهم.

الجدول ١٩,٢٩: مدى دمج إستراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس

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

وتوضح البيانات في الجدول (١٩,٢٩) أن ٩٠٪ من المدرسين المشاركين يطبقون إستراتيجية التعلم التعاوني في فصولهم الدراسية، لكن ١٠٪ منهم لا يفعلون ذلك.

الشكل ١٣,٢٩: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٣,٢٩) أن ٦٠٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ١٠٪ يتحدث طلابهم العربية لأقل من ٢٠٪ 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 بطلبهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهام الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (٢٠,٢٩) مجموعة الأسئلة التي طُرحت عليهم لتقضي هذه الجوانب، وهي مرتبة حسب رتبة كل سؤال:



الجدول ٢٩، ٢٠: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	2020	اتجاه العينة
١	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم	٦	٣	١	٠	٠	١٠	٤,٥٠	١,٢٦	١,١٢	٪٩٠	٤,٢٢	أوافق بشدة
		٪٦٠	٪٣٠	٪١٠	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٢	التواصل والتعاون مع الزملاء فعال وسهل	٤	٤	٢	٠	٠	١٠	٤,٢٠	٠,٩٢	٠,٩٦	٪٨٤	٣,٩٥	أوافق بشدة
		٪٤٠	٪٤٠	٪٢٠	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٣	التواصل مع الطلاب فعال وسهل	٤	٤	١	١	٠	١٠	٤,١٠	١,١٤	١,٠٧	٪٨٢	٣,٢٦	أوافق
		٪٤٠	٪٤٠	٪١٠	٪١٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٤	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقية	٢	٤	٣	٠	١	١٠	٣,٦٠	١,٢٤	١,١١	٪٧٢	١,٧	أوافق
		٪٢٠	٪٤٠	٪٣٠	٪٠,٠٠	٪١٠	٪١٠٠						
٥	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلاب ضغوطاً إضافية عليهم	٢	٣	٢	٣	٠	١٠	٣,٤٠	١,٢٨	١,١٣	٪٦٨	١,١٢	أوافق
		٪٢٠	٪٣٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٦	تُلبي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية	٣	٣	١	١	٢	١٠	٣,٤٠	٢,٢٨	١,٥١	٪٦٨	٠,٨٤	أوافق
		٪٣٠	٪٣٠	٪١٠	٪١٠	٪٢٠	٪١٠٠						
٧	يوفر البرنامج للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة	١	٢	٥	٢	٠	١٠	٣,٢٠	٠,٩٢	٠,٩٦	٪٦٤	٠,٦٦	محايد
		٪١٠	٪٢٠	٪٥٠	٪٢٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٨	تُلبي الموارد والمواد التعليمية احتياجاتي التدريسية	١	٤	٣	٠	٢	١٠	٣,٢٠	١,٧٢	١,٣١	٪٦٤	٠,٤٨	محايد
		٪١٠	٪٤٠	٪٣٠	٪٠,٠٠	٪٢٠	٪١٠٠						
٩	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ	١	٢	٥	١	١	١٠	٣,١٠	١,٣٤	١,١٦	٪٦٢	٠,٢٧	محايد
		٪١٠	٪٢٠	٪٥٠	٪١٠	٪١٠	٪١٠٠						

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١٠	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين	١	٤	٢	١	٢	١٠	٣,١٠	١,٩٤	١,٣٩	٪٦٢	٠,٢٣	محايد
		٪١٠	٪٤٠	٪٢٠	٪١٠	٪٢٠	٪١٠٠						

وفيما يخص الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبين نتائج الدراسة أن ٦٠٪ من المدرسين المشاركين «موافقون بشدة» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ «يوافقون» على ذلك، فنسبة ثالثة قدرها ١٠٪ «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٥٠، بانحراف معياري قدره ١,١٢، وبنسبة إجماع قدرها ٩٠٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد في هذه العينة هو «الموافقة بشدة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالاً وسهلاً، تبين نتائج الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٤٠٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» أو «موافقون بشدة» على ذلك، وأن ٢٠٪ منهم «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٢٠، بانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وبنسبة إجماع قدرها ٨٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة بشدة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعالاً وسهلاً»، فتبين نتائج الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٤٠٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» أو «موافقون بشدة» على ذلك، تليها نسبة متساوية أيضاً قدرها ١٠٪ منهم «محايدون» أو «لا يوافقون» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١٠، بانحراف معياري قدره ١,٠٧، وبنسبة إجماع قدرها ٨٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت ٤٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة منهم قدرها ٢٠٪ أجابوا بـ «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٠، بانحراف معياري قدره ١,١١، وبنسبة إجماع قدرها ٧٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنةً بعدد الطلبة يخلق ضغوطاً إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٣٠٪ من المدرسين

المشاركين أجابوا بـ «أوافق» و «لا أوافق»، تليها الإجابتان «أوافق بشدة» و «محايد» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٠، بانحراف معياري قدره ١,١٣، وبنسبة إجماع قدرها ٦٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلي احتياجاتهم التدريسية، أجابت نسبة متساوية قدرها ٣٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق» و «أوافق بشدة»، وأجاب ٢٠٪ منهم بـ «لا أوافق بشدة»، فيما أجابت نسبة أخرى متساوية قدرها ١٠٪ منهم بـ «محايد»، و «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٠، بانحراف معياري قدره ١,٥١، وبنسبة إجماع قدرها ٦٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة، فقد أجاب ٥٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «محايد»، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٢٠٪ أجابوا بـ «أوافق» و «لا أوافق»، فنسبة منهم قدرها ١٠٪ أجابوا بـ «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٠، بانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٠٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة منهم قدرها ٢٠٪ أجابوا بـ «لا أوافق بشدة»، فنسبة قدرها ١٠٪ أجابوا بـ «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٠، بانحراف معياري قدره ١,٣١، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضياً، أجاب ٥٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «محايد»، وأجاب ٢٠٪ منهم بـ «أوافق»، فيما أجابت نسبة منهم متساوية قدرها ١٠٪ بـ «لا أوافق» و «لا أوافق بشدة» و «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,١٠، بانحراف معياري قدره ١,١٦، وبنسبة إجماع قدرها ٦٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبين نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «أوافق»، تليها نسبة منهم متساوية

قدرها ٢٠٪ أجابوا بـ «لا أوافق بشدة» و«محايد»، فنسبة أخرى متساوية قدرها ١٠٪ أجابوا بـ «أوافق بشدة» و«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,١٠، بانحراف معياري قدره ١,٣٩، وبنسبة إجماع قدرها ٦٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع المعلمين

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

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

أفاد المعلمون أنهم يستخدمون الطرق التقليدية في الغالب، ومنها الطريقة السمعية الشفهية، والتدريس عن طريق الترجمة. وأفاد قليل منهم أنهم يستخدمون الطريقة الاستقرائية، والتعليم التعاوني أحياناً. وذكر بعضهم أنهم يتبعون التعليمات الموجودة في السلسلة الدراسية أو الكتاب المقرر، ولم يعينوا طريقة بذاتها. وأما عن استخدام التقنية في التدريس، فقد ذكروا أنهم يستخدمونها متى كانت متاحة في المؤسسة. لكنهم في المقابل يستخدمون التطبيقات والمنصات المتاحة على الأجهزة الذكية، وكذلك وسائل التواصل الاجتماعي، وهذه ممارسة شائعة كثيرًا لديهم في التدريس.

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

ذكر المعلمون أنهم يستخدمون لغات وسيطة في خلال التدريس، وهي الإسبانية في الغالب، أو اللغة الإنجليزية أحياناً. وذكروا أن استخدام الإسبانية - تحديداً - هو ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها، إذ لا يمكن للمتعلمين فهم الدروس دون لغة وسيطة مشتركة يفهمونها. وذكر بعضهم أن استخدام لغة وسيطة ممارسة مستمرة معهم في شرح دروس اللغة العربية، لكنهم يقللون منها كلما تقدم الطلبة في مستوياتهم، وعندها يصير استخدام اللغة الوسيطة مدموجاً مع العربية. ولاحظ بعض المعلمين أن الاستغناء عن اللغة الوسيطة ربما يكون مبرراً لو كان الدارسون يتعرضون للغة العربية بقدر كافٍ خارج المؤسسات، لكن الواقع غير ذلك، ولذا فإن استخدام لغة وسيطة أمرٌ ضروري كي تستمر العملية التعليمية.

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

من التحديات التي أشار إليها المدرسون في هذا الصدد تحديات إدارية وأكاديمية. فقد أكدوا أن المؤسسات والبرامج تعاني نقصاً في الموارد المالية والإدارية والأكاديمية. فالمعلمون لا يتلقون حوافز جيدة تشجعهم على الاستمرار في مهنة التعليم، والمناهج الموحدة التي يمكنهم الاعتماد عليها غير متاحة؛ مما يضطر كل واحد منهم إلى اختيار المنهج وفقاً لرؤيته، وقد يجد نفسه مضطراً لتصميم موادّ عديدة لدروسه؛ مما يجعل العبء عليه مضاعفاً. من جهة أخرى، لاحظ المعلمون المشاركون أن تدريس اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية يحتاج إلى كفاءة عالية في تدريس اللغات الأجنبية، وهو ما ينقص كثيراً منهم نظراً إلى عدم تخصصهم في هذا المجال، وافتقارهم إلى فرص للتطوير المهني توفرها لهم المؤسسات التي ينتمون إليها. وأشاروا كذلك إلى قلة الدافعية لدى كثير من الطلبة لتعلم اللغة نظراً إلى قلة الدعم والتشجيع من قبل الأهالي، وكذلك غياب البيئة المحفزة التي يمكن أن تحفز الدارسين على ممارسة اللغة العربية وتطوير مهاراتهم فيها.

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

قدم المعلمون المشاركون عدداً من المقترحات في هذا الشأن، ومنها: إقامة مؤتمرات علمية حول تعليم العربية في دول أمريكا الجنوبية، تمكّنهم من التواصل فيما بينهم، ومناقشة الصعوبات التي تواجههم، وتبادل الآراء حول حلولها. وذكروا أن أغلب المؤسسات والبرامج في تشيلي تقوم على جهود فردية، لذلك، فإن إنشاء جمعيات أو منظمات داخل الدولة قد يساهم في توحيد الجهود وتعزيزها. واقترحوا كذلك إيجاد فرص لتطوير كفاءات المعلمين الحاليين، وتصميم المناهج المتخصصة وفق أساليب التعليم الحديثة، وهذا سوف يساعد كثيراً في تحسين برامج تعليم العربية وزيادة الإقبال عليها.

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

أكد معظم المعلمين المشاركين أن محتوى البرامج والمناهج التعليمية الحالية هو عادة من اختيار المعلمين أنفسهم. لذلك فهو في اعتقادهم جيد ومناسب، لا سيما إذا وقع الاختيار على سلاسل تعليمية معروفة نشرتها مؤسسات أو جامعات معروفة ومتخصصة. لكنهم لاحظوا أن طبيعة اختيارهم للمناهج والمحتوى التعليمي ليست ثابتة، بل تتغير وتتنوع وفق حاجات

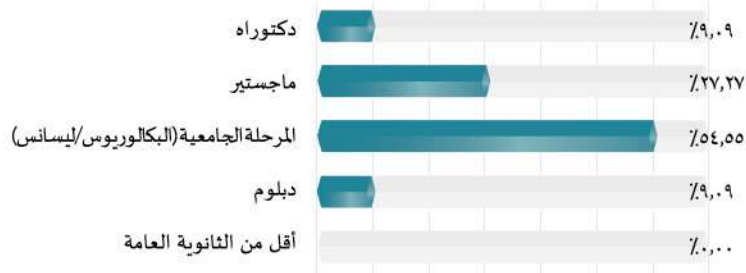
الطلبة وخلفياتهم في كل دورة تعليمية. لذا، فقد يكون من الصعب الحكم عليها وفق هذه الظروف. لكن المناهج بشكل عام بحاجة إلى تطوير وتحسين، حسب اعتقادهم، ولا بد أن تكون مناهج موحدة ومعتمدة ومخصصة لمتعلمي اللغة العربية في تشيلي بما يتوافق مع خلفياتهم الثقافية واللغوية واحتياجاتهم التعليمية.

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

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديموغوية

لأغراض هذه الدراسة، التقينا بمديري ١١ مؤسسة من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في تشيلي، وبدأنا بتحديد خصائصهم الديموغرافية والديموغوية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال. وفي الفقرات التالية بيان للنتائج التي تم رصدها:

الشكل ٢٩، ١٤: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



وفيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن ٥٤,٥٥٪ من المديرين المستهدفين يحملون شهادة المرحلة الجامعية (البكالوريوس أو الليسانس)، تليهم نسبة قدرها ٢٧,٢٧٪ من حملة شهادة الماجستير، فنسبة منهم متساوية قدرها ٩,٠٩٪ ممن يحملون شهادة الدكتوراه أو الدبلوم العالي.

الجدول ٢٩، ٢١: تخصصات مديري المؤسسات

النسبة المئوية	عدد	التخصص
٪ ٢٧,٢٧	٣	القانون والمحاماة
٪ ١٨,١٨	٢	اللغة العربية
٪ ٩,٠٩	١	اللغة الإنجليزية
٪ ٩,٠٩	١	الأدب الإسباني
٪ ٩,٠٩	١	التاريخ العربي
٪ ٩,٠٩	١	الدراسات الإسلامية
٪ ٩,٠٩	١	إدارة الأعمال
٪ ٩,٠٩	١	العلاج الطبيعي
٪ ١٠٠	١١	الإجمالي

وأما التخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، فقد أظهرت الدراسة أن ٢٧,٢٧٪ منهم متخصصون في القانون والمحاماة، و١٨,١٨٪ منهم تخصصهم في اللغة العربية، وأن نسبة منهم متساوية قدرها ٩,٠٩٪ تخصصهم في اللغة الإنجليزية، أو الأدب الإسباني، أو التاريخ العربي، أو الدراسات الإسلامية، أو إدارة الأعمال، أو العلاج الطبيعي.

الجدول ٢٩، ٢٢: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

النسبة المئوية	عدد	اللغات
٪ ٩٠,٩١	١٠	اللغة الإسبانية
٪ ٧٢,٧٣	٨	اللغة الإنجليزية
٪ ٢٧,٢٧	٣	اللغة العربية
٪ ٩,٠٩	١	اللغة الفرنسية
٪ ٩,٠٩	١	اللغة الإيطالية

وأما اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في تشيلي، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٠,٩١٪ منهم يتقنون اللغة الإسبانية، و ٧٢,٧٣٪ منهم يتقنون اللغة الإنجليزية، و ٢٧,٢٧٪ منهم يتقنون اللغة العربية، في حين يتقن ٩,٠٩٪ منهم الفرنسية أو الإيطالية.

الشكل ١٥،٢٩: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين



وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٤٥,٤٥٪ منهم لديهم خبرة في المجال تقل عن ٤ أعوام، تليها نسبة منهم قدرها ٣٦,٣٦٪ تتراوح خبرتهم في المجال بين ٤ إلى ٧ أعوام، فنسبة منهم قدرها ١٨,١٨٪ تزيد خبرتهم في المجال على ٧ أعوام.

٢. ميزات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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

الشكل ١٦،٢٩: مصادر الدخل في برامج تعليم اللغة العربية



وفيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في تشيلي، أظهرت الدراسة أن ٧٢,٧٣٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد أساساً على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وعلى التمويل الخاص في ١٨,١٨٪ من المؤسسات.

الجدول ٢٤,٢٩: البرامج المجانية والمدفوعة

الميزانية السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
أكثر من ٥٠٠,٠٠٠ دولار	١	٩,٠٩٪
٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار	١	٩,٠٩٪
١٠٠,٠٠٠ دولار - ٢٠٠,٠٠٠ دولار	١	٩,٠٩٪
٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠,٠٠٪
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	٨	٧٢,٧٣٪
الإجمالي	١١	١٠٠٪

وتوضح نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية تُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٧٢,٧٣٪ من المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في تشيلي، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ١٠٠ ألف و ٢٠٠ ألف، أو بين ٢٠٠ ألف و ٥٠٠ ألف، أو تزيد عن ٥٠٠ ألف دولار أمريكي، بالنسبة إلى ٩,٠٩٪ منها.

الجدول ٢٤,٢٩: البرامج المجانية والمدفوعة

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
مجاني	٣	٢٧,٢٧٪
مدفوع	٨	٧٢,٧٣٪
الإجمالي	١١	١٠٠٪

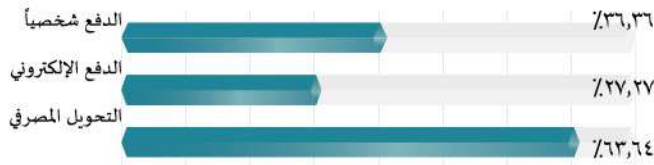
وتوضح نتائج الدراسة أن ٧٢,٧٣٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في تشيلي تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، في حين أن الدراسة مجانية في ٢٧,٢٧٪ من تلك المؤسسات.

الجدول ٢٥، ٢٩: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٨	٪ ٧٢,٧٣
لا	٣	٪ ٢٧,٢٧
الإجمالي	١١	٪ ١٠٠

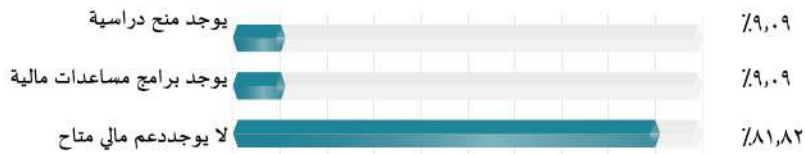
وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج الدراسة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في تشيلي، تبين الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٪ ٧٢,٧٣ من المؤسسات، وغير متاحة في ٪ ٢٧,٢٧ منها.

الشكل ١٧، ٢٩: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادة بالتحويل المصرفي لدى ٪ ٦٣,٦٤ من المؤسسات، أو بالدفع الشخصي لدى ٪ ٣٦,٣٦ من المؤسسات، أو بالدفع الإلكتروني بالنسبة إلى ٪ ٢٧,٢٧ منها.

الشكل ١٨، ٢٩: المنح الدراسية والمساعدات المالية لدى البرامج



وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٪ ٨١,٨٢ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في تشيلي لا تتلقى أي دعم مالي لبرامجها، في

مقابل ٩,٠٩٪ منها لديها منح دراسية، و ٩,٠٩٪ منها كذلك تتوافر لديها برامج مساعدات مالية.

الجدول ٢٦,٢٩: الشراكات مع المنظمات الخارجية

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

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

الشكل ١٩,٢٩: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن ٤٥,٤٥٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم يحظى بمشاركة قليلة جداً من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٤٥,٤٥٪ منهم كذلك أن تلك المشاركة معدومة، في حين يرى ٩,٠٩٪ منهم أن مؤسساتهم تحظى بمشاركة متوسطة من القطاع العام.

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

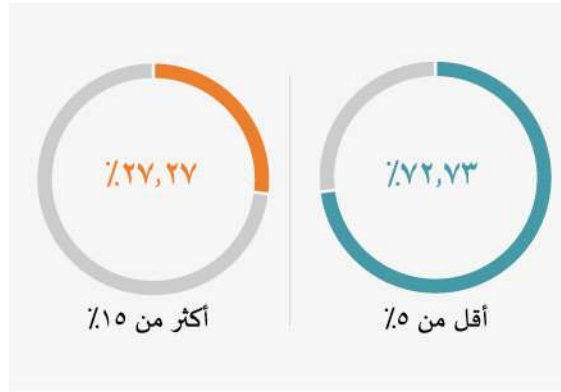
الجدول ٢٧,٢٩: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللغوي

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

حيث تبين نتائج الدراسة أن ٩٠,٩١٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في تشيلي لا توفر لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل ٩,٠٩٪ منها توفر لطلبتها برامج انغماس بمقابل مالي يدفعه الطالب، وتنفذ البرامج في دولة الأردن حيث يقضي الطلبة مدة تتراوح بين ٦ إلى ١٢ شهراً. ولا توفر المؤسسة سكناً لطلبة البرنامج خلال فترة الانغماس اللغوي.

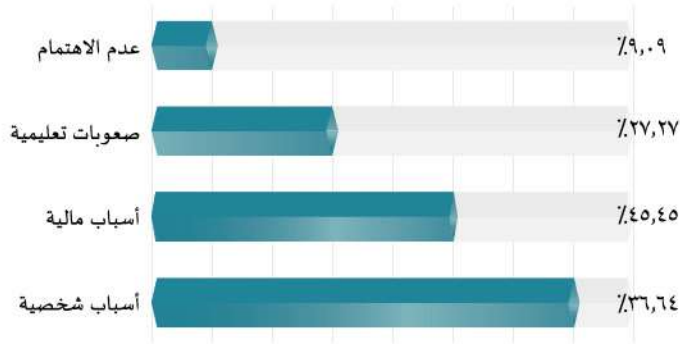
واتجهت الدراسة من جهة أخرى إلى معرفة وجهة نظر مديري المؤسسات حول ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، وفيما يلي بيان بالنتائج:

الشكل ٢٠,٢٩: معدل التسرب الدراسي في البرامج



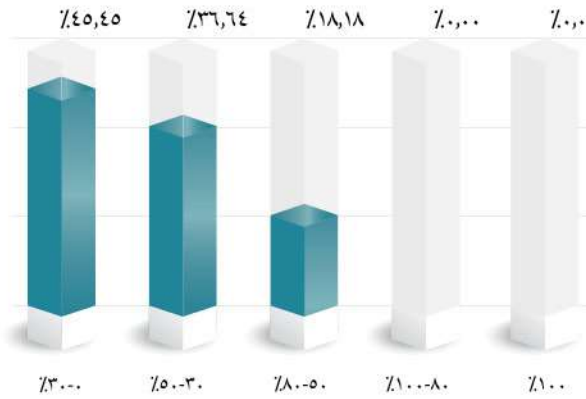
حيث توضح نتائج الدراسة أن ٧٢,٧٣٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية أقل من ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ٢٧,٢٧٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية تزيد على ١٥٪ من الطلبة.

الشكل ٢١,٢٩: أسباب التسرب الدراسي في البرامج



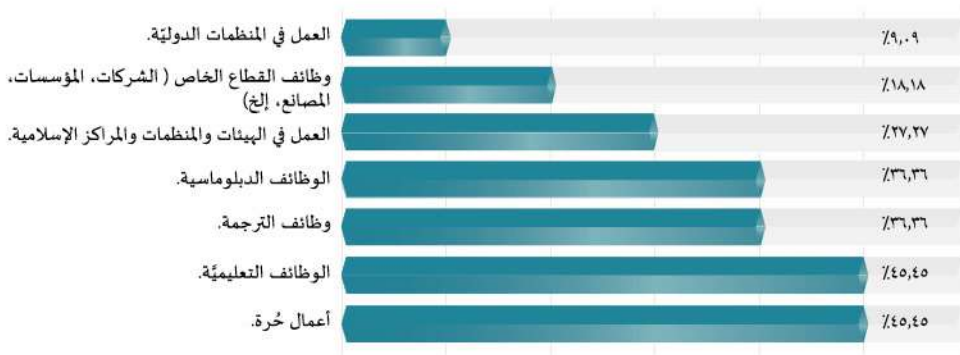
وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٦٣,٦٤٪ من مديري المؤسسات المشاركة أن التسرب يعود لأسباب شخصية، ويرى ٤٥,٤٥٪ منهم أنه يعود لأسباب مالية، في حين يرى ٢٧,٢٧٪ منهم أن سببه صعوبات تعليمية، ويرى ٩,٠٩٪ أن سبب التسرب هو عدم الاهتمام.

الشكل ٢٢،٢٩: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر 45,45٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين 30٪ أو أقل من الطلبة، ويقدّر 36,36٪ منهم أنها ما بين 30 إلى 50٪ من الطلبة، فيما يقدر 18,18٪ منهم أنها ما بين 50٪ و 80٪ من الطلبة.

الشكل ٢٣،٢٩: الفرص المهنية المتاحة لخريجي البرامج



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها الأعمال الحرة والوظائف التعليمية في رأي 45,45٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها الوظائف الدبلوماسية ووظائف الترجمة في رأي 36,36٪ منهم، ثم العمل في الهيئات والمنظمات

والمراكز الإسلامية في رأي ٢٧,٢٧٪ منهم، فوظائف القطاع الخاص في رأي ١٨,١٨٪ منهم، وكانت النسبة الأدنى للعمل في المنظمات الدولية في رأي ٩,٠٩٪ منهم

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

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

الجدول ٢٨,٢٩: تصورات المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	معايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	٤-٤٤٤	اتجاه العينة
١	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٧	٢	٢	٠	٠	١١	٤,٤٥	٠,٦١	٠,٧٨	٪٨٩,٠٩	٦,١٦	أوافق بشدة
		٪٦٣,٦٤	٪١٨,١٨	٪١٨,١٨	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٢	لدى الطلاب دافع لتعلم اللغة العربية.	٣	٨	٠	٠	٠	١١	٤,٢٧	٠,٢	٠,٤٥	٪٨٥,٤٥	٩,٤٦	أوافق بشدة
		٪٢٧,٢٧	٪٧٢,٧٣	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٣	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٣	٤	٣	٠	١	١١	٣,٧٣	١,٢٩	١,١٤	٪٧٤,٥٥	٢,١٢	أوافق
		٪٢٧,٢٧	٪٣٦,٣٦	٪٢٧,٢٧	٪٠,٠٠	٪٩,٠٩	٪١٠٠						
٤	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	٤	٤	٠	٢	١	١١	٣,٧٣	١,٨٣	١,٣٥	٪٧٤,٥٥	١,٧٨	أوافق
		٪٣٦,٣٦	٪٣٦,٣٦	٪٠,٠٠	٪١٨,١٨	٪٩,٠٩	٪١٠٠						
٥	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٢	٤	٤	١	٠	١١	٣,٦٤	٠,٧٨	٠,٨٨	٪٧٢,٧٣	٢,٣٩	أوافق
		٪١٨,١٨	٪٣٦,٣٦	٪٣٦,٣٦	٪٩,٠٩	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٦	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية؟	٣	٣	٢	٢	١	١١	٣,٤٥	١,٧	١,٣	٪٦٩,٠٩	١,١٥	أوافق
		٪٢٧,٢٧	٪٢٧,٢٧	٪١٨,١٨	٪١٨,١٨	٪٩,٠٩	٪١٠٠						
٧	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة	١	٤	٣	٣	٠	١١	٣,٢٧	٠,٩٣	٠,٩٦	٪٦٥,٤٥	٠,٩٤	محايد
		٪٩,٠٩	٪٣٦,٣٦	٪٢٧,٢٧	٪٢٧,٢٧	٪٠,٠٠	٪١٠٠						

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
٨	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٠	٣	٣	٤	١	١١	٢,٧٣	٠,٩٣	٠,٩٦	٪٥٤,٥٥	-٠,٩٤	محايد
		٪٠,٠٠	٪٢٧,٢٧	٪٢٧,٢٧	٪٣٦,٣٦	٪٩,٠٩	٪١٠٠						
٩	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	٢	٥	٢	٢	١١	٢,٦٤	٠,٩٦	٠,٩٨	٪٥٢,٧٣	١,٢٣	محايد
		٪٠,٠٠	٪١٨,١٨	٪٤٥,٤٥	٪١٨,١٨	٪١٨,١٨	٪١٠٠						
١٠	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٠	١	٥	٢	٣	١١	٢,٣٦	٠,٩٦	٠,٩٨	٪٤٧,٢٧	٢,١٥	لا أوافق
		٪٠,٠٠	٪٩,٠٩	٪٤٥,٤٥	٪١٨,١٨	٪٢٧,٢٧	٪١٠٠						
١١	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم اللغة العربية	٢	٠	١	٥	٣	١١	٢,٣٦	١,٨٧	١,٣٧	٪٤٧,٢٧	١,٥٤	لا أوافق
		٪١٨,١٨	٪٠,٠٠	٪٩,٠٩	٪٤٥,٤٥	٪٢٧,٢٧	٪١٠٠						
١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة	١	٠	٢	٥	٣	١١	٢,١٨	١,٢٤	١,١١	٪٤٣,٦٤	٢,٤٣	لا أوافق
		٪٩,٠٩	٪٠,٠٠	٪١٨,١٨	٪٤٥,٤٥	٪٢٧,٢٧	٪١٠٠						

أظهرت نتائج الدراسة أن ٦٣,٦٤٪ من مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية في تشيلي «يوافقون بشدة» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ١٨,١٨٪ «يوافقون» على ذلك أو «محايدون». وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٤٥، بانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وكانت نسبة الإجماع ٨٩,٠٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الموافقة بشدة».

ويظهر من نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى للمديرين المشاركين، وقدرها ٧٢,٧٣٪، «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعاً لتعلم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٢٧,٢٧٪ «يوافقون بشدة» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٢٧، بانحراف معياري قدره ٠,٤٥، وكانت نسبة الاتفاق ٨٥,٤٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه العينة هو «الموافقة بشدة».

وبينت النتائج أن ٣٦,٣٦٪ من مديري المؤسسات المشاركة «يوافقون» على أن لدى مؤسساتهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٢٧,٢٧٪ «يوافقون

بشدة» على ذلك أو «محايدون». وسجل المتوسط المرجح نسبة ٣,٧٣، بانحراف معياري قدره ١,١٤، ونسبة إجماع قدرها ٧٤,٥٥٪: مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجابت نسبة متساوية قدرها ٣٦,٣٦٪ من مديري المؤسسات المشاركة بـ«أوافق بشدة» و«أوافق»، وأجاب ١٨,١٨٪ منهم بـ«لا أوافق». وأجاب ٩,٠٩٪ منهم بـ«لا أوافق بشدة». وسجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٧٣، بانحراف معياري قدره ١,٣٥، ونسبة إجماع قدرها ٧٤,٥٥٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابتان «أوافق» و«محايد» نسبة متساوية قدرها ٣٦,٣٦٪ من الإجابات، تليهما الإجابة «أوافق بشدة»، بنسبة ١٨,١٨٪، ثم الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٩,٠٩٪. وقد سجل المتوسط المرجح ٣,٦٤، بانحراف معياري قدره ٠,٨٨، ونسبة إجماع قدرها ٧٢,٧٣٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وبخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابتان «أوافق» و«أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٢٧,٢٧٪ لكل منهما، تليهما الإجابتان «محايد» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ١٨,١٨٪ لكل منهما. وسجل المتوسط المرجح للسؤال ٣,٤٥، بانحراف معياري قدره ١,٣، ونسبة إجماع قدرها ٦٩,٠٩٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين إجابات المديرين المشاركين، وقدرها ٣٦,٣٦٪، تليها الإجابتان «لا أوافق» و«محايد» بنسبة متساوية قدرها ٢٧,٢٧٪ لكل منهما، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٩,٠٩٪. وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٧، بانحراف معياري قدره ٠,٩٦، ونسبة إجماع قدرها ٦٥,٤٥٪: مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الحيد».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٦,٣٦٪، تليها الإجابتان «أوافق» و«محايد» بنسبة متساوية قدرها ٢٧,٢٧٪ لكل منهما، فالإجابة «لا أوافق بشدة»، بنسبة ٩,٠٩٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧٣، بانحراف معياري قدره ٠,٩٦، ونسبة إجماع قدرها ٥٤,٥٥٪.

وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابات «أوافق» و «لا أوافق» و «لا أوافق بشدة»، بنسبة ١٨,١٨٪ لكل منها. وسجل المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦٤، بانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وبنسبة إجماع قدرها ٥٢,٧٣٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما عن تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية وما إذا كانت مناسبة، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ٢٧,٢٧٪، فالإجابة «لا أوافق»، بنسبة قدرها ١٨,١٨٪، ثم الإجابة «أوافق» بنسبة ٩,٠٩٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٣٦، بانحراف معياري قدره ٠,٩٨، ونسبة إجماع قدرها ٤٧,٢٧٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة قدرها ٢٧,٢٧٪، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ١٨,١٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٩,٠٩٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٣٦، بانحراف معياري قدره ١,٣٧، وبنسبة إجماع قدرها ٤٧,٢٧٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في تشيلي، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة قدرها ٢٧,٢٧٪، ثم الإجابة «محايد»، بنسبة ١٨,١٨٪، فالإجابة «أوافق بشدة»، بنسبة ٩,٠٩٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,١٨، بانحراف معياري قدره ١,١١، وبنسبة إجماع قدرها ٤٣,٦٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «عدم الموافقة».

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

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

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

أفاد المديرون أن للموارد المتاحة الدور الأكبر في إدارة برامج تعليم العربية، وأنها قد تؤثر

أحياناً فتضطر المؤسسة إلى الإغلاق ليصبح التعليم فيها عن بُعد. وذكروا أن المؤسسات تعاني من قلة الدعم المادي والأكاديمي. فالموارد المالية المتاحة لا تساعدهم على قبول مزيد من الدارسين، ولا تمكّنهم من تطوير قدرات المعلمين الحاليين. كما تفتقر المؤسسات إلى كثير من الوسائل التعليمية، لا سيما التقنية الحديثة، بسبب قلة الموارد. والأمر كذلك مرتبط بالأنشطة والفعاليات الثقافية المصاحبة، فجهود المؤسسات فيها متواضعة للأسباب نفسها. ويّبن المديرون أن كثيراً من المؤسسات في تشيلي بحاجة إلى مناهج موحدة لتعليم اللغة العربية بدلا من الجهود الفردية المبعثرة، لكن قلة الموارد المالية والأكاديمية المتخصصة تمنعهم من ذلك. وأوضح بعض المديرين أن مؤسساتهم بعد جائحة كورونا أصبحت تعاني ضائقة مالية كبيرة جعلت القيام بالمهام الأساسية أمراً مستحيلاً؛ مما دعاهم إلى إغلاق المؤسسات والاستئجار، أو استخدام منازلهم الخاصة وتحويل جزء منها إلى فصول دراسية.

ب. مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في دولة تشيلي:

قدم المديرون عدداً من المقترحات في هذا الصدد، ومنها: إنشاء مؤسسة متخصصة داخل دولة تشيلي تكون معنية بتعليم العربية لغة أجنبية، وتكون مناهجها والشهادات التي تمنحها معتمدة من الجهات الرسمية في الدولة، وكذلك توظيف المعلمين من خلالها. واقترحوا كذلك ضرورة الاستفادة من المؤسسات العالمية المتخصصة، وذلك بإتاحة برامجها في تدريس العربية عبر الإنترنت والمنصات التعليمية، وهذا في نظرهم خطوة كبيرة نحو تحسين برامج تعليم العربية في تشيلي وزيادة الإقبال عليها من قبل الدارسين. وذكروا أن هذه من الحلول السريعة والفعالة في الوقت الراهن. واقترحوا كذلك التنسيق مع المؤسسات المتخصصة فيما يتعلق بتطوير المعلمين وابتعاث الطلبة، وتعزيز الأنشطة الثقافية.

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

أعرب المديرون المشاركون عن عدد من التطلعات التي يأملون أن تسهم في تطوير برامج تعليم اللغة العربية في تشيلي. فقد أعرب مدير المؤسسة الجامعية عن أمله في أن تتوسع الجامعة مستقبلاً في برامج الدراسات العليا المتعلقة باللغة والدراسات العربية بشكل عام، وأن يتم إنشاء تخصصات وبرامج مشابهة في الجامعات الأخرى داخل الدولة. وأعرب بعضهم عن أملهم في أن تتوسع برامج تعليم العربية وتزداد أعداد المسجلين فيها، وأن تتحسن كفاءة المعلمين لتبلغ مستويات عالية، وأن تتوحد مناهج تعليم العربية بما يناسب احتياجات الدارسين في أمريكا الجنوبية. كما أعربوا عن أملهم في أن تُعتمد البرامج الحالية وتحصل على

مزيد من الشراكات مع المؤسسات الداخلية والخارجية، وأن تتوسع الأنشطة والفعاليات ذات العلاقة بالثقافة العربية بالتعاون مع الجالية العربية في المجتمع المحلي، لتسهم في التعريف بهذه الثقافة وزيادة الإقبال على تعلم لغتها.

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

قدم المديرون عددًا من المقترحات التي يعتقدون أنها ستكون فاعلة بشأن التنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في الداخل. وفي مقدمتها أن تقوم المؤسسات الخارجية المتخصصة والمعروفة بفتح فروع لها في تشيلي؛ مما سيسهم بدرجة كبيرة في تعزيز تعليم العربية، لا سيما أن تلك المؤسسات ستكون لها قيمة كبيرة لدى المتعلمين والمهتمين. ومن أوجه التنسيق المهمة كذلك عقد الشراكات والاتفاقيات بشأن برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي والزيارات الثقافية، وتصميم المناهج المتطورة والكتب الدراسية الملائمة للمؤسسات الداخلية وتدريب معلميه. وهذه كلها جوانب يمكن للمؤسسات الخارجية المهتمة القيام بها لدعم تعليم اللغة العربية في دولة تشيلي.

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

أفاد معظم المديرين أن مؤسساتهم ليس لديها في الغالب برامج أخرى تصاحب برامج اللغة العربية. لكن مؤسسات قليلة أفادت أن لديها برامج للغاتٍ أجنبيةٍ متعددة، منها الإنجليزية، والفرنسية، والألمانية، وغيرها. وذكروا أنها جميعًا تتفوق على برامج اللغة العربية، لا سيما برامج اللغة الإنجليزية، من نواح عدة، إدارية ومالية وأكاديمية. وذكروا أن أبرز ما يميز تلك البرامج هو الإقبال الكبير عليها من المتعلمين نظرًا إلى كثرة الفرص الوظيفية لخريجيه، لا سيما برامج اللغة الإنجليزية.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمختلف المؤسسات التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في تشيلي، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. فقد لوحظ أن اللغة الإسبانية هي اللغة السائدة في معظم المؤسسات التعليمية المستهدفة، سواء في التواصل بين المعلمين والطلبة أو بين أفراد الطاقم الإداري والتعليمي. ومع ذلك، فإن اللغة العربية تُستخدم بدرجات متفاوتة في هذه المؤسسات. ففي بعضها، يقتصر استخدام العربية على الحصص الدراسية فقط، على الرغم من أن التدريس يكون باللغة الإسبانية في الغالب، وباللغة الإنجليزية في مؤسسات قليلة جدًا، في حين تُستخدم العربية في مؤسسات أخرى بدرجة أكبر في التواصل بين أفراد الطاقم الإداري والتعليمي. وفي بعض الحالات، تُستخدم العربية والإسبانية معًا في التواصل.

وأما في اللوحات الإرشادية والتعليمية، فإن حضور اللغة العربية متفاوت بدرجة كبيرة بين المؤسسات التعليمية. فمعظم المؤسسات لا تستخدم اللغة العربية أساسًا في لوحاتها الإعلانية، في حين لا تجد لوحات باللغة العربية تمامًا في مؤسسات أخرى. كما تجد في بعض الأماكن لوحات تُستخدم فيها العربية والإسبانية معًا، وخاصة خارج الفصول الدراسية. وأما داخل الفصول، فتميل بعض المؤسسات إلى تعليق لوحات تعليمية باللغة العربية، خاصة للطلبة المبتدئين. وهناك مؤسسات لا توجد فيها لوحات إرشادية على الإطلاق، إما لأنها مؤسسات صغيرة، أو لأنها موجودة في مباني ليست معدّة خصيصًا لتكون مباني تعليمية، وإنما هي منازل يقيم فيها بعض المعلمين وأفرادها فيها جناحًا لبعض الفصول الدراسية. بشكل عام، تبدو اللغة الإسبانية هي الأكثر انتشارًا في اللوحات الإرشادية في معظم المؤسسات، مع استثناءات قليلة تعطي الأولوية للغة العربية.

وأما مستوى التشجيع على استخدام اللغة العربية، فهو متفاوت بين المؤسسات التعليمية. فقليل من المؤسسات تبذل جهودًا واضحة للتحفيز على استخدام العربية في التواصل بين الإداريين والطلبة، وإيجاد بيئة ودية تشجع على التحدث بالعربية. في حين تقتصر جهود مؤسسات أخرى على التشجيع على استخدامها داخل الفصول الدراسية فقط، من خلال الوسائل التعليمية أو وسائل التعريف بالثقافة العربية. وهناك مؤسسات لم يلاحظ فيها أي تشجيع واضح على استخدام اللغة العربية؛ حيث تهيمن اللغة الإسبانية في التواصل بين الطلبة والإداريين، باعتبارها اللغة الأم لأغلبهم، وكذلك في اللوحات الإرشادية. ولا توجد قيود على

استخدام غير العربية في جميع المؤسسات التعليمية.

وأما مستوى البنية التحتية في المؤسسات التعليمية، فهو متباين بدرجة كبيرة. فبعض المؤسسات تتميز بمرافق ممتازة ومجهزة بالكامل، وهذا ملاحظ في مؤسسة جامعية واحدة ومعهد لغوي ثقافي معروف وقديم، في حين تعاني أخرى من قلة الإمكانيات. وتضم المراكز الأكبر فصولا دراسية جيدة التجهيز ومكتبات، لكن نسبة الكتب العربية قليلة في معظمها. ولوحظ أن بعض المؤسسات تُقدم برامجها داخل مباني سكنية، ويُقتصر فيها على الأساسيات، كالتأولات والكراسي والسبورات. ولوحظ في معظم هذه المؤسسات نقص في الموارد التعليمية الخاصة باللغة العربية، وخاصة منها الكتب الدراسية.

وتتفاوت المؤسسات التعليمية المستهدفة بشكل ملحوظ في مستوى التجهيزات التقنية والمرافق المخصصة لتعليم اللغة العربية. فمعظمها يفتقر إلى معامل لغوية وإلى معامل الحاسب الآلي، مع وجود استثناءات محدودة. وأكثر ما هو موجود فيها هي التجهيزات الأساسية، كالسبورات البيضاء أو السبورات التقليدية. وهناك مؤسسات قليلة تتوافر فيها وسائل تقنية إضافية مثل أجهزة الحاسوب، والبروجكتور، أو لوحات الأيباد، لكنها ليست منتشرة في جميع الفصول. وهناك في حالات نادرة غرف لمعامل الحاسب الآلي أو غرف مخصصة للوسائل التقنية. بشكل عام، فإن هناك نقصا في المرافق التكنولوجية في أغلب هذه المؤسسات، وحاجة واضحة للتوسع في استخدام التقنيات في تعليم اللغة العربية.

ومن الملحوظات المسجلة أيضًا خلال الزيارات الميدانية اختلاف التحديات التي تواجهها المؤسسات المستهدفة. فقد لوحظ أن بين الطلبة والإداريين في بعض المؤسسات حماسا ورغبة في تعلم اللغة العربية، ومبادرات مبتكرة للتعريف باللغة والثقافة العربية. لكن معظم المؤسسات تواجه تحديات مشتركة تتمثل في نقص الموارد والتقنيات الحديثة، والحاجة إلى مناهج معتمدة وشهادات تؤثّق مستويات الخريجين في اللغة العربية، وإلى إداريين ومعلمين مؤهلين متخصصين في تدريس العربية لغة أجنبية.

سابعاً - ملخص حالة تعليم اللغة العربية في دولة تشيلي خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

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

بدايةً، تتميز جمهورية تشيلي بتنوعها الديني والثقافي واحترامها لحرية الاعتقاد. وأكثر الديانات انتشاراً في تشيلي هي المسيحية التي يعتنقها معظم السكان، وهناك ديانات أخرى مثل الإسلام واليهودية وغيرها. والإسبانية هي اللغة الرسمية لجمهورية تشيلي ويتحدث بها معظم السكان. وهناك لغات أخرى تحظى باعتراف رسمي في بعض المناطق، منها اللغات الأصلية مثل الكيشوا، والمابودونغون، والراباني؛ إضافة إلى اللغتين الإنجليزية والفرنسية؛ مما يدل على التنوع الثقافي والتاريخي لجمهورية تشيلي. وأكثر اللغات الأجنبية شهرة وانتشاراً في تشيلي هي اللغة الإنجليزية، وتأتي في المستوى الأول من حيث الأهمية، إذ تُدرّس مادة إجبارية في جميع مستويات التعليم. وأما لغات المستوى الثاني من حيث الشعبية والانتشار فهي الألمانية، ويتحدث بها نحو ٤٥ ألفاً من أبناء تشيلي، والإيطالية التي يبلغ عدد المتحدثين بها ٣٨ ألفاً. وتُدرّس هاتان اللغتان في بعض المعاهد والمدارس الخاصة، وتشاركهما المستوى نفسه لغة الماندرين الصينية لأهميتها الاقتصادية والتجارية؛ حيث يبلغ عدد مستخدميها ١٣ ألف شخص. أما في المستوى الثالث من حيث الشعبية والانتشار، فتأتي لغات منها العربية، التي

يقدر عدد مستخدميها بنحو ٤ آلاف فرد؛ وتشارك العربية في المستوى الثالث اللغتان الصربية والروسية. وعلى الرغم من أن العربية ليست من اللغات الرسمية في تشيلي، فإن لها حضورًا بارزًا، فهي تُستخدم أساسًا من قبل الجالية العربية في تشيلي، التي تُعد ثاني أكبر جالية عربية في دول أمريكا اللاتينية بعد الأرجنتين، كما أنه يعيش في تشيلي نحو ١٠٠ ألف مسلم يتحدثون اللغة العربية لأغراض دينية وثقافية.

وتؤدي مؤسسات تعليم اللغة العربية في تشيلي دورًا محوريًا في خدمة الهوية الإسلامية واللغة العربية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في تعليم القرآن الكريم وتعاليم الدين الإسلامي، وتطوير الدراسات الإسلامية والعربية، وتعزيز اللغة العربية وثقافتها ونشرها في أمريكا الجنوبية بشكل عام، وفي تشيلي بشكل خاص، ودعم التعددية الثقافية داخل تشيلي، ومد جسور التواصل بين العالم العربي وأمريكا الجنوبية، والمجتمع التشيلي خصوصًا. وتؤدي مؤسسات تعليم العربية في تشيلي مهمتها من خلال أهداف متنوعة؛ حيث تركز على دعم الدراسات العربية والإسلامية والدراسات البينية، والحفاظ على الهوية والثقافة العربية، وتعليم المتحدثين الترائيين اللغة العربية وتعزيزها لديهم، ودعم الجاليات العربية في تشيلي، وتعليم اللغة العربية، ونشر الثقافة العربية ولغتها بين المتحدثين بالإسبانية.

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية المستهدفة بالدراسة في تشيلي ما بين جامعات، ومدارس، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتشير نتائج الدراسة إلى أن ٢٧,٢٧٪ منها فقط هي الحاصلة على اعتماد أكاديمي، وأن ٤٥,٤٥٪ منها فقط تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامج اللغة العربية. أما من حيث الشهادات الممنوحة للطلبة، فإن ٢٧,٢٧٪ من المؤسسات تقدم شهادات إتمام لبرامجها في تعليم اللغة العربية. وتشير نتائج الدراسة إلى أن المؤسسات المستهدفة بهذه الدراسة تواجه تحديات تتمثل في انعدام المعامل اللغوية في جميع المؤسسات، وافتقار ٧٢,٧٢٪ إلى معامل الحاسب الآلي والمكتبات، و٤٥,٤٦٪ منها إلى الوسائل التعليمية، إضافة إلى افتقار ٩٠,٩١٪ من المؤسسات إلى برامج الانغماس اللغوي.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متفاوتة إلى حدٍ ما. فقد ذكرت نصف المؤسسات تقريبًا أنها تعتمد اللغة الإسبانية للتدريس والتواصل، فيما تعتمد بعض المؤسسات استخدام العربية للتدريس والإسبانية للتواصل، وتعتمد نسبة ضئيلة من المؤسسات استخدام العربية للتدريس والتواصل، في حين تعتمد نسبة ضئيلة أخرى من المؤسسات استخدام العربية

والإسبانية والإنجليزية في التدريس والتواصل.

وتعتمد برامج تعليم العربية في تشيلي ككتبا دراسية عديدة، وتبين الدراسة أن أكثرها استخدامًا هي مواد من إعداد المؤسسات نفسها أو معلميها، تليها «سلسلة جامعة أم القرى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، ثم كتاب «العربية بين يدي أولادنا»، إضافة إلى كتب أخرى متعددة. وحول ما إذا كان ثمة علاقة بين نوع المؤسسة والكتب المستخدمة أو المعتمدة لديها، فقد كشفت نتائج تحليل مربع كاي عن عدم وجود علاقة ارتباط قوية ودالة إحصائية بين نوع المؤسسة والكتب أو السلاسل المعتمدة لديها ($X^2(3, N = 11) = 5.880, p = 0.$). كما أن قياس حجم التأثير باستخدام (Cramér's V) يشير إلى أن ثمة علاقة متوسطة بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها ($V = 0.475$). وتلك نتيجة تشير إلى أن إعداد المؤسسات مواد من قبلها هي الممارسة الشائعة لديها، وإن استخدمت بجانبها كتبًا إضافية. ويبيّن ذلك أيضًا أن مؤسسات تعليم اللغة العربية في هذه الدولة لا تسير وفق سياسات تعليمية موحدة في تدريس العربية.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بهذه الدراسة طلبة يتفاوتون في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديموغوية. فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٥,٠٥٪ منهم يحملون الجنسية التشيلية، منهم ٣٤,٦٥٪ فقط من أصول تشيلية، في حين تعود أصول بقيتهم إلى بلدان أخرى. وعلى مستوى اللغة، أفاد ٩٥,٠٥٪ من الطلبة المشاركين أن اللغة الإسبانية هي لغتهم الأولى ويتحدث بها ٧٢,٢٨٪ منهم مع عائلاتهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية ممن تجاوزوا ٢٤ عامًا بنسبة ٤٨,٥١٪، تليهم الفئة العمرية بين ١٥ إلى ١٩ عامًا وذلك بنسبة ٣٨,٦١٪، تليها الفئة العمرية بين ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بنسبة ٥,٩٤٪، ثم الفئة العمرية من سن ١٠ إلى ١٤ عامًا بنسبة ٤,٩٥٪، وأخيرًا الفئة العمرية ممن تقل أعمارهم عن ١٠ أعوام بنسبة ١,٩٨٪.

وتأتي دوافع الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية في تشيلي لأسباب متعددة، وقد تفاوتت الطلبة في تحديد تلك الأسباب، كما ذكر بعض الطلبة أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق بتلك البرامج، غير أن الاهتمام بالثقافة العربية جاء في المقدمة بنسبة ٧٢,٢٨٪، ثم دوافع الإثراء الشخصي بنسبة ٥٨,٤٢٪، ثم الرغبة في السفر إلى دولة عربية بنسبة ٤٧,٥٢٪.

ويصاحب التحاق الطلبة ببرامج تعليم العربية في تشيلي تصورات إيجابية نحوها؛ حيث أظهرها رضاهم بشكل عام عن معظم جوانب تلك البرامج. وقد برزت تصوراتهم الإيجابية

بشكل خاص تجاه معلمهم؛ حيث أظهروا درجة عالية من الرضا عن الكفاءة المهنية لمعلمهم، وتعليقاتهم حول كفاءاتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، وتشجيعهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم، وكذلك فيما يخص مقدار التواصل والدعم المقدمين من المعلمين لهم. كما أظهر الطلبة تصورات إيجابية تجاه بقية الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم العربية التي يلتحقون بها؛ حيث أظهروا رضاهم عن القيمة التي تضيفها لهم برامجهم 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 المؤسسة التعليمية، والمرافق العامة بها، وبيئة الفصل الدراسي، ودروس الدعم التي تقدمها المؤسسات للطلبة الذين يواجهون صعوبات تعليمية. ومن جهة أخرى، أظهرت تصورات الطلبة حيادهم تجاه فرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية، وتجاه مستوى درايتهم بالمنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية. وقد أظهرت نتائج تقييم رضا الطلبة عن بعض الجوانب المتعلقة ببرامجهم تفاوتاً حسب نوع المؤسسات التي يلتحقون بها. ووفقاً لنتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي، لم تظهر النتائج وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين نوع المؤسسة ورضا الدارسين تجاه مرافقها التعليمية. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة للمدارس ($\text{coefficient} = 0.702$)، وللجامعات ($p = 0.183$)، ($\text{coefficient} = 12.416$, $p = 0.971$). وفيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية، أظهرت النتائج عدم وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة؛ حيث كان للجامعات تأثير ليس ذا دلالة إحصائية في رضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية ($\text{coefficient} = 14.619$, $p = 0.990$)، وللمدارس ($\text{coefficient} = 0.734$, $p = 0.172$). وبخصوص المناهج التعليمية والمحتوى التعليمي، فقد أظهرت النتائج أن نوع المؤسسة قد يؤثر بشكل كبير على رضا الطلبة، لا سيما في المدارس، إذ أظهرت علاقة ذات دلالة إحصائية ($\text{coefficient} = -1.424$, $p = 0.020$). بينما لم تكن العلاقة بارزة للجامعات ($\text{coefficient} = 14.065$, $p = 0.995$). يشير ذلك إلى أن نوع المؤسسة قد يؤثر على رضا الدارسين عن بعض الجوانب التعليمية المتعلقة بالمنهج والمحتوى التعليمي بشكل عام. وقد أظهرت نتيجة مربع إيتا (Eta-Square)، أن هذه العلاقات -رغم وجود دلالة إحصائية بارزة لبعضها- تبدو متوسطة. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة للعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلاب عن المنهج والمحتوى التعليمي ($\eta^2 = 0.315$)، وبين نوع المؤسسة ورضا الدارسين عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية ($\eta^2 =$

0.241). وكذلك فيما يتعلق برضا الدارسين عن المرافق التعليمية ($\eta^2 = 0.242$). تشير هذه القيم إلى أن تأثير نوع المؤسسة على رضا الطلبة يبدو محدودًا نسبيًا؛ مما يدعم الفرضية القائلة بأن نوع المؤسسة قد يكون له دور في تشكيل مستوى رضا الطلبة عن بعض الجوانب، لا سيما المناهج الدراسية، رغم أن هذا التأثير ليس قويًا للغاية.

وبالرغم من التصورات الإيجابية التي أبداهها الطلبة تجاه معظم الجوانب المتعلقة بالبرامج التي يلتحقون بها؛ فقد أشار الطلبة إلى بعض الملاحظات حول المناهج المعتمدة في برامجهم، ومدى قدرتها على تحقيق أهدافهم. وتفاوتت إجابات الطلبة في هذا الشأن. فقد ذكر بعضهم أن المناهج تتوافق إلى حد كبير مع أهدافهم واحتياجاتهم. فيما ذكر آخرون أنها جيدة لكنها تحتاج إلى تطوير في جوانب محددة، لا سيما المهارات اللغوية الإنتاجية. في حين ذكر بعض الطلبة أن المناهج قد تلبى احتياجات فئة معينة من الطلبة الراغبين في تعلم أساسيات اللغة العربية، لكنها لا توافق رغبة الذين يطمحون إلى التمكن من العربية وبلوغ إتقانها. ومن الطلبة من أشار إلى أن المناهج ربما تتطلب امتلاك خلفية في اللغة العربية قبل الالتحاق بالبرامج، كي تلبى احتياجاته وتساعد في تحقيق أهدافه.

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن ٤٠٪ منهم يحملون درجة البكالوريوس، وأن ٣٠٪ منهم يحملون درجة الماجستير، فيما يحمل ٣٠٪ منهم درجة الدبلوم العالي. كما تبين أن ٤٠٪ منهم متخصصون في اللغة العربية، وأن ٣٠٪ منهم فقط هم من سبق وأن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن ٧٠٪ من المعلمين تتراوح خبرتهم بين سنة إلى ٥ سنوات في مجال تعليم اللغة العربية، فيما تزيد خبرة البقية عن ٥ سنوات. ولمعرفة العلاقة بين نوع المؤسسة التعليمية ومؤهلات المعلمين، أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي أن نوع المؤسسة لا يؤثر بشكل واضح على المؤهلات الأكاديمية للمعلمين فيها. فقد جاءت النتيجة لكل من الجامعات والمدارس متطابقة ($\text{coefficient} = -13.991, p = 0.982$)؛ مما يشير إلى أن المعلمين في جميع المؤسسات على اختلاف أنواعها يتماثلون في تأهيلهم الأكاديمي.

وتحدّث المعلمون في برامج تعليم العربية في تشيلي عن طرق التدريس التي يوظفونها في عملياتهم التدريسية. وأفادوا أنهم غالبًا ما يوظفون التقليدية منها مثل الطريقة السمعية الشفهية، وطريقة التدريس بالترجمة. وأفاد قليل من المعلمين أنهم يوظفون الطريقة الاستقرائية، وإستراتيجية التعلم التعاوني أحيانًا. وذكر بعضهم أنهم يتبعون إرشادات

السلسلة الدراسية أو الكتاب المقرر، ولم يعيّنوا طريقة بذاتها. ولعل توظيف المعلمين - بشكل عام- لعدد قليل من الطرق والإستراتيجيات في التدريس جاء منعكسًا في النتائج التي جاءت غير مؤثرة في رضا الدارسين وتفاعلهم معها. إذ تشير نتائج تحليل الارتباط المتسلسل الثنائي (The biserial correlation) إلى علاقات ارتباط سلبية، بعضها ذات دلالة إحصائية، بين رضا الطلاب عن العملية التعليمية وفعاليتها والتنوع بين طرق التدريس. فعلى سبيل المثال، جاءت العلاقة بين إستراتيجية لعب الأدوار ورضا الطلبة سلبية ($rpb = -0.400, p = 0.177$)، وكذلك الأمر فيما يتعلق بإستراتيجيات التعليم التعاوني وتوظيفها في التدريس ($rpb = 0.200, p = 0.423$)؛ مما يشير إلى أن بعض الإستراتيجيات التفاعلية قد لا تتماشى مع تفضيلات الطلبة، وتؤثر سلباً في مستويات رضاهم. وأظهرت كذلك نتائج طريقة التدريس بالترجمة غياب تأثير دال إحصائيًا ($rpb = 0.000, p = 1.000$). ربما تشير هذه النتائج إلى أن الطرق والإستراتيجيات التي يوظفها المعلمون تبدو سلبية وغير مؤثرة في رضا الدارسين. ولعل ذلك يعود إلى نقص في التأهيل الأكاديمي لدى المعلمين، لا سيما فيما يتعلق بتدريس اللغة الثانية وأساليبها والإستراتيجيات الفاعلة فيها. وأما عن استخدام التقنية في التدريس، فقد ذكر المعلمون أنهم يستخدمونها متى كانت متاحة في مؤسساتهم. لكنهم في المقابل يستخدمون التطبيقات والمنصات التعليمية المتاحة على الأجهزة الذكية، إضافة إلى وسائل التواصل الاجتماعي، وذكروا أن توظيف التقنية بهذه الطرق يمثل ممارسة شائعة بكثرة في عملياتهم التدريسية.

وكشف المعلمون المشاركون في الدراسة عن تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المستخدم في برامج تعليم اللغة العربية. وأكد معظمهم أن محتوى المناهج التعليمية الحالية عادة ما يكون من اختيار المعلمين أنفسهم. لذلك فهو في اعتقادهم جيد ومناسب، لا سيما إذا وقع الاختيار على سلاسل تعليمية تابعة لمؤسسات أو جامعات معروفة ومتخصصة. لكنهم بيّنوا أن معايير اختيارهم للمحتوى التعليمي ليست ثابتة، بل تتغير وفق حاجات الطلبة وخصائصهم في كل دورة تعليمية. لذا، فقد يكون من الصعب الحكم وفق هذه الظروف. لكنهم أكدوا أن المناهج بحاجة إلى تطوير لتكون موحدة ومعتمدة ومخصصة لمعلمي اللغة العربية في تشيلي، بما يتوافق مع خلفياتهم الثقافية واللغوية واحتياجاتهم التعليمية.

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد تناولت جوانب متعددة، فقد أكد المعلمون أن مؤسساتهم وبرامجهم تعاني نقصًا في الموارد المالية والإدارية والأكاديمية. فالمعلمون لا يتلقون حوافز تشجعهم على الاستمرار في مهنة التعليم، كما أن تفاوت المناهج يضطر كل واحد

منهم إلى اختيار المنهج وفقاً لرؤيته، وقد يجد نفسه مضطراً لتصميم مواد عديدة لدروسه؛ مما يجعل العبء عليه مضاعفاً. من جهة أخرى، ذكر المعلمون المشاركون أن تدريس اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية يحتاج إلى كفاءة عالية في تدريس اللغات الأجنبية، وهو ما ينقص كثيراً منهم نظراً إلى عدم تخصصهم في هذا المجال، وافتقارهم إلى فرص التطوير المهني. وأشاروا كذلك إلى قلة الدافعية لدى كثير من الطلبة لتعلم اللغة بسبب قلة الدعم والتشجيع من قبل أسرهم، وكذلك غياب البيئة المحفزة التي يمكن أن تحفز الطلبة على ممارسة اللغة العربية وتطوير مهاراتهم فيها.

ولتجاوز التحديات، دعا المعلمون إلى إقامة مؤتمرات علمية حول تعليم العربية في دول أمريكا الجنوبية، تمكّنهم من التواصل فيما بينهم، ومناقشة الصعوبات التي تواجههم، وتبادل الآراء حول حلولها. وذكروا أن أغلب المؤسسات والبرامج في تشيلي تقوم على جهود فردية، ولذا فإن إنشاء جمعيات أو منظمات داخل الدولة قد يساهم في توحيد الجهود وتعزيزها. واقترحوا كذلك إيجاد فرص لتطوير كفاءات المعلمين الحاليين، وتصميم المناهج المتخصصة وفق أساليب التعليم الحديثة.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في تشيلي، أفاد مديرو المؤسسات أن للموارد المتاحة الدور الأكبر في إدارة برامجهم، وأنها قد تؤثر أحياناً فتضطر المؤسسة إلى الإغلاق ليصبح التعليم فيها عن بُعد. وذكروا أن المؤسسات تعاني من قلة الدعم المادي والأكاديمي. فالموارد المالية المتاحة لا تساعدهم على قبول مزيد من الطلبة، ولا تمكّنهم من تطوير قدرات المعلمين الحاليين. كما تفتقر المؤسسات إلى كثير من الوسائل التعليمية، لا سيما التقنيات الحديثة، بسبب قلة الموارد. والأمر كذلك مرتبط بالأنشطة والفعاليات الثقافية المصاحبة، فجهود المؤسسات فيها متواضعة للأسباب نفسها. وبين المديرون أن كثيراً من المؤسسات في تشيلي بحاجة إلى مناهج موحدة لتعليم اللغة العربية بدلاً من الجهود الفردية المبعثرة، لكن قلة الموارد المالية والأكاديمية المتخصصة تمنعهم من ذلك. وأوضح بعض المديرين أن مؤسساتهم بعد جائحة كورونا أصبحت تعاني ضائقة مالية كبيرة، جعلت القيام بالمهام الأساسية أمراً مستحيلاً؛ مما دعاهم إلى إغلاق المؤسسات والاستئجار، أو استخدام منازلهم الخاصة وتحويل جزء منها إلى فصول دراسية.

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

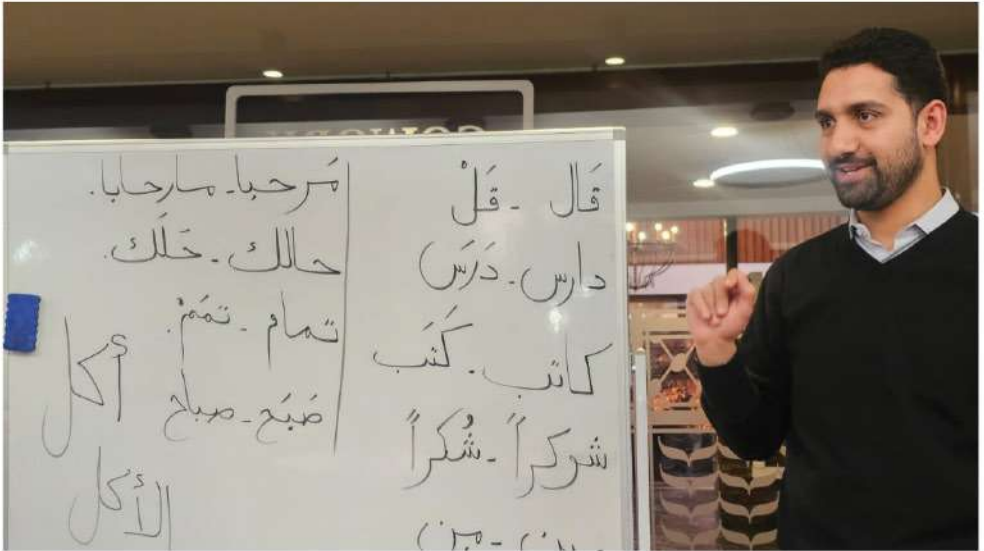
الطلاب، أفاد ٧٢,٧٣٪ من المديرين أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقل عن ٥٪ من الطلبة، وأفاد ٢٧,٢٧٪ منهم أن نسبة التسرب تزيد عن ١٥٪ من الطلبة. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركة إلى أسباب شخصية، فيما يرى بعض المديرين أن تسرب الطلبة يعود لأسباب مالية، فيما يرى قلة من المديرين أن أسباب تسرب الطلبة تعود لصعوبات تعليمية، في حين ترى نسبة ضئيلة من المديرين أن أسباب تسرب الطلبة تعود لعدم الاهتمام الكبير بتعليم العربية؛ مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين نسبة التسرب ونوع المؤسسة التعليمية، إذ جاءت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي متطابقة للجامعات والمدارس (coefficient = -15.2573, p = 0.996). غير أن النتائج تشير إلى أن تسرب الدارسين مرتبط بعوامل أخرى، بغض النظر عن نوع المؤسسة. فوفقاً لقيمة مربع إيتا (Eta-Square)، تبين أن ثمة علاقة قوية وبارزة إحصائياً بين ظاهرة التسرب ونوع الشهادات التي يمنحها البرنامج ($\eta^2 = 0.500$)، وكذلك بين مدة البرنامج وتسرب الدارسين ($\eta^2 = 0.500$). توضح هذه النتائج أن لهيكل البرنامج درجة عالية من التأثير في نسبة التسرب مقارنةً بنوع المؤسسة.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فَيُقَدَّر ٤٥,٤٥٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الخريجين، بينما يقدّر ٣٦,٣٦٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الخريجين، فيما يقدّر ١٨,١٨٪ من المديرين أن فرص التوظيف متاحة لما نسبته ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من مجموع الخريجين. وحول ما إذا كان تخرّج الطلاب من مؤسسة بعينها له تأثير على احتمالية حصولهم على وظائف؛ فقد أظهرت تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي نتائج متطابقة للجامعات والمدارس (coefficient = -15.8336, p = 0.993) مقارنةً بالمراكز الإسلامية. غير أن قيمة مربع إيتا (Eta-Square) أظهرت أن العلاقة تبدو متوسطة ($\eta^2 = 0.457$).

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية. وشملت هذه المقترحات إنشاء مؤسسة متخصصة داخل تشيلي لتكون معنية بتعليم العربية بوصفها لغة أجنبية، وتكون مناهجها والشهادات التي تمنحها معتمدة من الجهات الرسمية في الدولة، وكذلك توظيف المعلمين من خلالها. واقترح المديرون كذلك ضرورة الإفادة من المؤسسات العالمية المتخصصة، وذلك بإتاحة برامجها في تدريس العربية عبر الإنترنت والمنصات التعليمية. وهذا في نظرهم خطوة كبيرة نحو تحسين برامج تعليم العربية في تشيلي وزيادة الإقبال عليها. كما

اقترح المديرون إيجاد سبل للتنسيق مع المؤسسات المتخصصة فيما يتعلق بتطوير المعلمين وابتعاث الطلبة، وتعزيز الأنشطة الثقافية.

وبناء على النتائج السابقة لحالة تعليم اللغة العربية في تشيلي، فإن نوع المؤسسة التعليمية لا يبدو مؤثراً في الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم اللغة العربية. وكذلك لم يظهر له تأثيراً قوياً على رضا الطلبة عن جوانب مختلفة مثل مرافق المؤسسات، ومواردها، وتصميم المنهج والمحتوى التعليمي. وتُبرز هذه النتائج الطبيعة المتشابهة إلى حد كبير للعملية التعليمية في مؤسسات تعليم العربية في هذه الدولة. ولتعزيز جودة تعليم اللغة العربية، ودعم رضا الطلبة والمعلمين، وتحقيق تحسينات مستقبلية في برامج تعليم اللغة العربية في تشيلي، يوصى بتطوير بيئة الفصول الدراسية والمرافق العامة للمؤسسات، بما في ذلك توفير الوسائل التعليمية الحديثة، والأدوات التقنية المتقدمة؛ إضافة إلى توفير موارد تعليمية متنوعة وحديثة، كالكتب الدراسية المناسبة لاحتياجات الطلبة. ومن التوصيات كذلك، تعزيز برامج النمو المهني للمعلمين، لتطوير مهاراتهم التخصصية والتربوية والتقنية، بما فيها إستراتيجيات وطرق التدريس الحديثة، ومهارات التواصل الفاعل مع الطلبة، وتقديم التغذية الراجعة المثمرة، وتوظيف التقنية. كما يُوصى بتعزيز استقطاب المعلمين المؤهلين، وتوفير برامج مساعدات مالية متنوعة، إذ يمثلان التحدي الأبرز والمؤثر سلبيًا على تعليم اللغة العربية في هذه الدولة.



شكر وتقدير

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



أ.د. محمود بن عبد الله المحمود.
د. منصور ميغري.
د. نايف العمري.
د. نجلاء بنت عبدالرحمن الزامل.

فريق جمع البيانات في قارتي أمريكا الشمالية و الجنوبية

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

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



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

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

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الأبجدى).

