

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم



كندا



إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

دولة كندا

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم دولة كندا

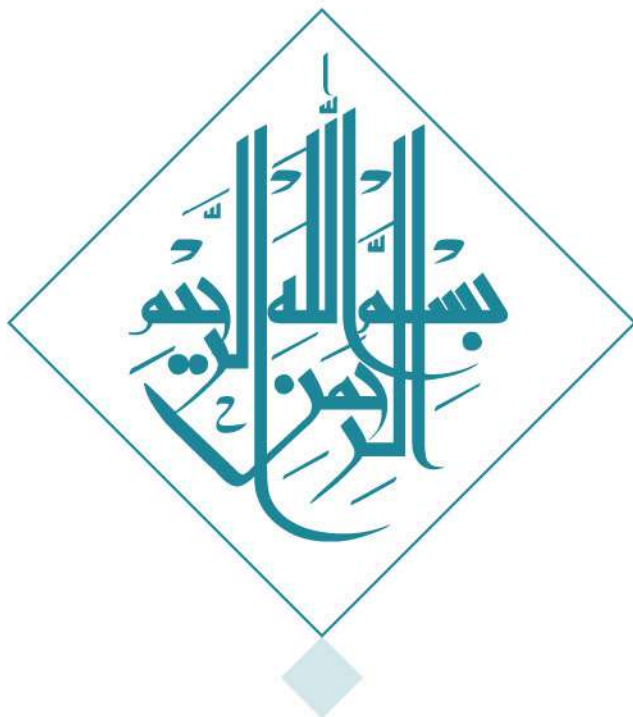
③ مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦ هـ

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم دولة كندا. /
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية . - الرياض ، ١٤٤٦ هـ
٩٠ ص ؛ ١٧*٢٤ سم. - (التخطيط اللغوي ؛ ٥١)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٥٣٩
رملك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٥٦-٩

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
٨٥	كندا
٨٨	أولاً. نبذة عامة
٩١	ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في كندا
٩٧	ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في كندا:
١١٣	رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في كندا
١٣١	خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في كندا
١٤٦	سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية
١٤٨	سابعًا: حالة تعليم اللغة العربية في كندا: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

يُمثِّل تعليم اللُّغة العربيَّة ونَشْرها قضِيَّةً 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.

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

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

والله الموفق. الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشي

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

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

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

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

ولأن سلامة النتائج من سلامة المقدمات؛ انبغى لذلك المسعى التعاوني الجامع أن يُقدّم له برصدٍ شاملٍ مُفضّل لحال اللغة العربية عالمياً، مؤسس على رؤية منهجية تتناسب وما للعربية من 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 (Karam, 2011؛ Kil-stein, 2010).

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

ولم تخل 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 الرقمي، ٢٠٢٤). ويضاف إلى ذلك صعوبة إتقانها، لا سيما بسبب تركيز المناهج الدراسية على اللغة العربية الفصحى، وإهمال اللهجات العامية المتنوعة؛ مما حال دون التواصل الفاعل مع الناطقين بالعربية في الحياة اليومية (البقالي، ٢٠٢٠؛ Bérodot & Pozzo, 2012). كما تُشكّل قلة فرص الممارسة العملية للغة العربية خارج الفصول الدراسية تحديًا آخر؛ حيث يفتقر العديد من المتعلمين إلى بيئة غامرة لها؛ مما يؤثر سلبيًا في طلاقة لغتهم ومهاراتهم اللغوية التواصلية (صخري، ٢٠٢٤؛ Béro-

Bruckmayr, 2014: dot & Pozzo, 2012: العبودي، ٢٠٠٧؛ عبده، ٢٠٢٢). ويزيد من صعوبة تعلّمها 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 للمتعلمين. من جهة أخرى، يسعى هذا التقرير إلى تقديم مقترحات وتوصيات لتطوير التخطيط والسياسات اللغوية لتعليم اللغة العربية في هاتين القارتين بهدف الارتقاء بشؤون تعليم وتعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية. وتعزيز التعاون والتنسيق بين المؤسسات المعنية بتعليم اللغة العربية.

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

معايير اختيار الدول المستهدفة في قارتي أمريكا الشمالية والجنوبية

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

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

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

معايير اختيار المؤسسات التعليمية المستهدفة

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

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

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

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

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

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

آلية جمع البيانات

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

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

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

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

كندا



تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغة ثانية حول العالم





أولاً. نبذة عامة

تقع كندا في أمريكا الشمالية، وعاصمتها أوتاوا. تحدّها الولايات المتحدة من الجنوب والغرب، والمحيط الأطلسي من الشرق، والمحيط الهادي من الغرب، والمحيط المتجمّد الشمالي من الشمال. تبلغ مساحتها نحو ٩,٩٨ مليون كيلو متر مربع، ويقدر عدد سكانها بنحو ٣٨ مليون نسمة (World Bank, 2020).

وكندا دولة فيدرالية برلمانية ملكية، تنقسم إلى ١٠ مقاطعات وثلاثة أقاليم. وهي قوة اقتصادية وسياسية وثقافية في العالم، وعضو في منظمة الأمم المتحدة، والكومنولث، ومجموعة السبع، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وغيرها من المنظمات الدولية (Bumsted, 2019).

تتميز كندا بتنوعها العرقي والثقافي واللغوي، إذ تضم بين سكانها جماعات مختلفة من السكان الأصليين والمهاجرين والمستعمرين والمختلطين. وعلى الرغم من أنها رسميًا دولة علمانية، فإن ٣٩٪ من شعبها هم من المسيحيين الكاثوليك الرومانيين، ونحو ٤٪ من المسلمين (أي ١,٥ مليون نسمة، تقريباً)، ويتوزع البقية إلى علمانيين أو ينتمون إلى ديانات أخرى (Statistics Canada, 2018).

والإنجليزية والفرنسية هما اللغتان الرسميتان في كندا، لكنّ فيها أيضًا لغات أخرى مستعملة، مثل العربية، والصينية، والبنجابية، والألمانية، والإسبانية، والإيطالية وغيرها، وهي منتشرة بشكل واسع في بعض المقاطعات والمجتمعات (Statistics Canada, 2018). وتقدر نسبة الذين يتحدثون الإنجليزية لغةً أولى في كندا بنحو ٥٨٪ من السكان، ونسبة الذين يتحدثون الفرنسية لغةً أولى بنحو ٢٢٪، فيما يتحدث نحو ١٨٪ من سكان كندا لغات أولى أخرى (Statistics Canada, 2018).

ونظرا إلى الطبيعة اللغوية المعقدة في كندا، فإن تعلّم اللغة الفرنسية هو بمثابة تعلّم لغة أجنبية في ثلاثة أرباع البلاد (Dicks, & Genesee, 2017). ومع ذلك، يمكن أن نعدّ الفرنسية هي اللغة الأكثر شهرة وانتشارا من بين اللغات الأجنبية في كندا، إذ يقارب عدد المتحدثين بها ١١,٥٤٠ مليون (Eberhard et al., 2024). ويليهما من حيث الشهرة والانتشار، اللغة الإسبانية التي يبلغ عدد مستخدميها ١,١٧٠ مليون (Eberhard et al., 2024). وتدرّس كلتا اللغتين في مستويات مختلفة من نظام التعليم العام الكندي (Dicks, & Genesee, 2017). أما في المستوى الثاني من حيث الشهرة والانتشار، فتجد لغات مثل الماندرين الصينية التي يقدر عدد

مستخدميها بنحو ٩٨٧ ألفاً، والبنجابية، ويقدر عدد مستخدميها بنحو ٩٤٢ ألفاً، والهندية التي يقدر عدد مستخدميها بنحو ٧٦١ ألفاً (Eberhard et al., 2024). وربما يليها في المستوى نفسه من الشهرة والانتشار، لكن بعدد أقل من المستخدمين، لغات مثل العربية، ويقدر عدد مستخدميها بنحو ٨٣٨ ألفاً وفقاً لتعداد عام ٢٠٢١ (عباس، ٢٠٢١، Statistics Canada, 2021)، والإيطالية بعدد مستخدميها يقدر بنحو ٥٤٨ ألفاً، والألمانية، ويقدر عدد مستخدميها في كندا بنحو ٤٤٠ ألفاً (Eberhard et al., 2024).

بدأ تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية في كندا خلال القرن العشرين، واقتصر في البداية على الجامعات التي تقدم دورات في اللغات الشرقية (تلمساني، ٢٠٢٢). وكان الاهتمام بتعلم العربية محدوداً، إذ اقتصر على فئة قليلة من الأكاديميين والباحثين المهتمين بدراسات الإسلام والشرق الأوسط (حماد، ٢٠٢٠). أما اليوم، فإن اللغة العربية تُدرّس في نحو عشرين جامعة وكلية كندية (عباس، ٢٠٢١)، مثل جامعة مكغيل (McGill university)، وجامعة تورنتو (Uni-versity of Toronto)، وجامعة واترلو (University of Waterloo)، وجامعة ألبرتا (Uni-versity of Alberta)، إضافة إلى الكثير من المدارس والمعاهد والمراكز الإسلامية التي تدرّس العربية لأبناء الجالية العربية وكذلك لأبناء الجالية الإسلامية، لأسباب ثقافية أو دينية أو سياسية.

شهدت العقود الأخيرة تطورات كبيرة في تعليم اللغة العربية في كندا، وذلك لعدة عوامل، في مقدمتها تدفق المهاجرين العرب والمسلمين إلى البلاد؛ مما أدى إلى ارتفاع عدد الناطقين بالعربية، وزيادة الحاجة إلى تعلّمها لتسهيل التواصل معهم وخدمتهم (حماد، ٢٠٢٠، عبد العزيز، ٢٠٢٠). كما أسهمت العولمة في تحفيز التواصل والتبادل الثقافي بين كندا والعالم العربي، وكذلك زيادة الأهمية الجيوسياسية لمنطقة الشرق الأوسط بالنسبة إلى كندا؛ مما زاد من أهمية تعلم اللغة العربية لأغراض الأعمال والتجارة، ودفع الحكومة والشركات إلى تشجيع تعلم اللغة العربية لفهم هذه الثقافة بشكل أفضل (تلمساني، ٢٠٢٢، البقالي، ٢٠٢٠).

تتنوع مؤسسات تعليم اللغة العربية في كندا لتلبية احتياجات المتعلمين المختلفة. ففي جامعات، مثل جامعة تورنتو، وجامعة مكغيل، وجامعة ألبرتا، نجد طلبة يدرسون في برامج متنوعة للغة العربية، بدءاً من الدورات التمهيديّة في اللغة العربية الفصحى الحديثة والعربية العامية، ووصولاً إلى برامج الدراسات الإسلامية التي تتضمن مقررات متقدمة في اللغة العربية وآدابها.

ولمدارس اللغات الخاصة كذلك دور كبير في تعليم اللغة العربية في كندا، وتنتشر تلك المدارس في المدن الكبرى مثل تورونتو ومونتريال وفانكوفر، وتقدم مناهج دراسية متنوعة، وتعتمد أساليب تدريس تفاعلية تلبي احتياجات المتعلمين المختلفة، سواء كانوا في مراحل مبتدئة أو متقدمة. ومن أبرز تلك المدارس «مدرسة المنارة لتعليم اللغة العربية» (Al Manara Arabic Language Program) في مدينة ميسيسوجا، بولاية أونتاريو (Ontario)، و«بوابة دمشق لتعليم اللغة العربية» (Damascus Gate to Arabic)، في تورونتو، التي تقدم برامج مكثفة وشاملة لتعليم اللغة العربية (Language Course.Net, 2024).

بالإضافة إلى ذلك، تسهم المراكز الثقافية العربية في كندا، مثل المركز الثقافي العربي في مونتريال، في تعزيز الإقبال على تعلم اللغة العربية من خلال دورات تعليمية وفعاليات ثقافية مختلفة لها أثرها في تعزيز التفاهم بين الثقافتين العربية والإسلامية والثقافة الكندية. وتقدم العديد من المدارس الإسلامية في كندا كذلك دورات لتعليم اللغة العربية لطلبتها المسلمين، بهدف تعليمهم القرآن الكريم والعلوم الإسلامية. ويمكن لمتعلمي اللغة العربية أيضًا الاستفادة من الدورات المتاحة عبر الإنترنت، مثل تلك التي تقدمها منصة «مانجو للغات» (Mango Languages) أو منصة «أيتوكي» (Italki)، وغيرهما من المنصات التي توفر المرونة والراحة للمتعلمين الذين يفضلون الدراسة بالسرعة التي تناسبهم (LanguageCourse.Net, 2024).

يواجه متعلمو اللغة العربية في كندا مجموعة من التحديات، لعل أبرزها قلة الموارد التعليمية (البقالي، ٢٠٢٠). فرغم وجود مؤسسات تقدم دورات في اللغة العربية، فإن الكتب المدرسية والمناهج الدراسية الحديثة لا تزال غير كافية، وكذلك عدد المعلمين المؤهلين، وهذا يؤثر سلبيًا في جودة التعليم (حماد، ٢٠٢٠، بوداش، ٢٠٢٠). ويعاني المتعلمون أيضًا صعوبات في إتقان اللغة العربية، خصوصًا بسبب تركيز المناهج الدراسية على اللغة العربية الفصحى وإهمال اللهجات العامية المتنوعة المستخدمة في العالم العربي (الصخري، ٢٠٢٤)، وهذا يجعل من الصعب على المتعلمين التواصل جيدًا مع الناطقين بالعربية في الحياة اليومية، وفهم اللهجات المختلفة المستخدمة بين الفئات المختلفة من أبناء الجالية العربية (البقالي، ٢٠٢٠). إضافة إلى ذلك، لا توجد فرص كافية للراغبين في تعلم اللغة العربية، خصوصًا من الأطفال الذين يرتادون المدارس الرسمية ثم يلتحقون بمدارس تعليم العربية خلال إجازة نهاية الأسبوع (عبد العزيز، ٢٠٢٠)، ولهذا تأثير بالغ في دافعتهم وإقبالهم على دراستها (البقالي، ٢٠٢٠). أضف إلى ذلك قلة استخدام التقنيات الحديثة في تعليم العربية داخل المؤسسات المعنية؛ حيث تغلب أشكال التعليم بالطرق التقليدية (نصر، ٢٠٢٠)، وكذلك قلة فرص الممارسة العملية

لغة العربية خارج الفصول الدراسية (صخري، ٢٠٢٤)، وذلك لغياب البيئة الغامرة التي تساعد المتعلمين على تطبيق ما تعلموه في الحياة الواقعية، وهذا يؤثر في طلاقة لسانهم ويحدّ من مهارات التواصل لديهم (عباس، ٢٠٢١). بالإضافة إلى ذلك، يواجه متعلمو اللغة العربية الكنديون صعوبة في فهم الثقافة العربية وسياقاتها المختلفة (صخري، ٢٠٢٤)؛ مما يؤثر في قدرتهم على التواصل وفهم نصوص الأدب والدين، وهذا نتيجة لخلوّ مناهج الدراسة من الجوانب الثقافية التي توفر للدارسين فرصًا للتفاعل مع الثقافة العربية (تلمساني، ٢٠٢٢). ثم إن ارتفاع تكلفة دورات اللغة العربية والمواد التعليمية يمثل عائقًا آخر أمام بعض المتعلمين في كندا، خصوصًا من العائلات ذات الدخل المحدود (بوداش، ٢٠٢٠).

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في كندا 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 كندا، 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 كندا. 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 كندا. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلّ من أقسام الدراسة الثلاثة، أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في كندا

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

١. رسالة المؤسسات:

جاءت رسالة المؤسسات في دولة كندا متنوعة بحسب طبيعة المؤسسات. فقد أفادت أربع مؤسسات، وهي من المراكز الإسلامية، أن رسالتها تتمثل في تعليم الجيل الناشئ مبادئ الدين الإسلامي والحفاظ على القيم والهوية الإسلامية، وتأهيلهم ليسهموا إيجابياً داخل المجتمع الكندي. وأفادت مؤسستان أن رسالتهما تتمثل في تعليم اللغة العربية ونشر ثقافتها. فيما أفادت خمس مؤسسات أن رسالتها تتمحور حول إعداد الدارسين ليكونوا مفكرين مستقلين وقادة أخلاقيين ومواطنين صالحين يسهمون بالتغيير الإيجابي. وأما المؤسسة الثانية عشرة، فقد ذكرت أن رسالتها تتمثل في تعزيز الفرص الفردية والانخراط بشكل قوي في عالم المعلومات والخيال والأفكار من أجل التعلم والمواطنة وربط المجتمعات.

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف المؤسسات في دولة كندا، ويمكن إجمالها حسب الآتي:

- أ. تأهيل الدارسين معرفياً وبحثياً ومهارياً بطرق فعالة.
- ب. التركيز على التميز الأكاديمي والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- ج. تنشئة الجيل على المبادئ والقيم الإسلامية.
- د. تدريس اللغة العربية لغة ثانية ونشرها.
- هـ. تقديم الخدمات الدينية والخيرية.
- و. تأهيل الخريجين في اللغة العربية وآدابها وفي البحث العلمي.
- ى. تدريس القرآن الكريم، واللغة العربية، والآداب والفنون.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في كندا

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في كندا بين جامعات، ومراكز إسلامية، ومراكز لتعليم اللغة. وفي الجدول (١،٢٤) ملخص لهذه الخصائص:



الجدول ١،٢٤: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلاب المسجلين حاليًا في برنامج اللغة العربية لغات التدريس غير العربية	متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)		المؤهلات أو الدرجات العلمية التي تقدمها المؤسسة في برنامج اللغة العربية	المنهج في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً
				ذكور	إناث			
جامعة	١٩٠٨	معتمدة	٢١	١٨	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	فصلي	سنة إلى سنتين
جامعة	١٩٢١	معتمدة	١١	٧	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	فصلي	١٢-٦ شهراً
جامعة	١٩٦٢	غير معتمدة	٢٥	٢٠	أقل من عشرة طلاب	البكالوريوس	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	٢٠٠٢	معتمدة	٢٨	٢٣	أكثر من ٥٠ طالباً	شهادة دبلوم	فصلي	سنة إلى سنتين
مركز لغة	١٩٩٢	معتمدة	١٨٠	١٧٠	ما بين ٥٠-٢٠٠ طالباً	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠١٣	غير معتمدة	٦٢	٨٦	أكثر من ٥٠ طالباً	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز لغة	٢٠١٧	معتمدة	٢٠	٣٠	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام/ دبلوم	فصلي	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠٢٠	غير معتمدة	٢٠	٥٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	شهادة إتمام/ دبلوم	ثلاثة شهور	١٢-٦ شهراً/سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	٢٠٠٤	غير معتمدة	١٢	١١	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	شهري	١٢-٦ شهراً
مركز إسلامي	٢٠١٨	غير معتمدة	٥٠	٣٠	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	شهري/فصلي/ربع سنوي/ ثلاثة أشهر	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٩	غير معتمدة	٣٠	١٢	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠٢٤	غير معتمدة	٨	٢٢	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين

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

بيّنت الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في كندا معتمدة بنسبة 54% تقريباً. وتوضح الدراسة كذلك أن أعداد الطلبة الذكور المسجلين حالياً يتراوح بين 7 طلاب و071 طالباً، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ٨ طالبات و081 طالبة. وأما متوسط أعداد الخريجين من برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيقل عن 01 طلاب في رأي 33.85% من مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة.

وأما الدرجات العلمية التي تمنحها تلك المؤسسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن 05% من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، وتمنح 52% منها شهادة دبلوم، فيما لا تمنح 33.33% من المؤسسات أي شهادة لخريجها. وتتبع 33.38% من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، وتستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية لأكثر من سنتين في 76.14% من المؤسسات، فيما تتراوح بين سنة إلى سنتين في 33.33% من المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متعددة. فمن بينها مؤسستان أفادت أن سياستهما

اللغوية تنص على أن اللغة العربية هي اللغة المعتمدة في التدريس والتواصل داخل المؤسسة. وذكرت سبع مؤسسات أن سياستها اللغوية تقضي باستعمال اللغة الإنجليزية للتواصل داخل المؤسسة، واللغة العربية للتدريس. وأفادت مؤسستان أن سياستهما اللغوية تنص على استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس والتواصل داخل المؤسسة. فيما أفادت مؤسسة واحدة أن سياستها اللغوية تنص على استخدام كل من الفرنسية والإنجليزية والعربية.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمد في بعض المؤسسات المستهدفة، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول (42.2):

الجدول ٢٤: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٦	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
٠	٦
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
٣	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
١	٢
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٣	

مثلما يظهر في الجدول، فإن ٧٥٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد اختبارا لتحديد مستوى طلبتها في اللغة العربية، ويكون من إعداد المؤسسة نفسها، ويشمل جميع المهارات في ٨٨,٨٨٪ منها. أما بالنسبة لطريقة تنفيذ الاختبار، فإن ٦٦,٦٦٪ من المؤسسات التي تجريه تعتمد الطريقة الورقية، بينما يتم استخدام الحاسب الآلي فيما نسبته ٣٣,٣٣٪ منها.

ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣،٢٤) بيان للنتائج:

الجدول ٣،٢٤: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

الإجمالي	الإجابة		السؤال
	لا	نعم	
١٢	١١	١	هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟
١٢	٧	٥	هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟
١٢	٤	٨	هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟
١٢	٤	٨	هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟

حيث يتبين أن ٩١,٦٧٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في كندا ليس فيها معمل لغوي، وأن ٥٨,٣٣٪ منها لا يوجد فيها معمل للحاسب الآلي، وهناك مكتبات ووسائل تعليمية في ٦٦,٦٧٪ منها.

وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١،٢٤) بيان للنتائج:

الشكل ١،٢٤: السلاسل والكتب التعليمية المقررة في المؤسسات المستهدفة



وفقاً للشكل (١،٢٤)، تبين نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخداماً هما سلسلة «الكتاب في تعليم العربية» ومواد من إعداد المؤسسة أو المعلم، بنسبة متساوية قدرها ٣٥٪، يليها كتاب «تعلم العربية للأطفال والناشئين الناطقين باللغات الأخرى» و «العربية بين يديك»، بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما، ثم سلسلة «ألف وباء» و «الأساس في اللغة العربية»، بنسبة متساوية قدرها ١٥٪ لكل منهما، فسلسلة «جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، و «منهاج بداية»، وسلسلة «جامعة أم القرى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، و «العربية بين يدي أولادنا» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وتبقى هناك كتب أخرى جميعها بنسبة متساوية قدرها ٥٪ لكل منها.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في كندا:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة 701 طالب من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في كندا.

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في كندا، وعددهم 701 طالب، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤،٢٤: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	الذكور	النسبة المئوية
	ذكر	٥٠
	أنثى	٥٧
	الإجمالي	١٠٧
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٠
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٢٣
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	١٦
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	٢٤
	أكثر من ٢٤ عامًا	٤٤
	الإجمالي	١٠٧
المرحلة الدراسية	الابتدائية	١٩
	المتوسطة	٨
	الثانوية	١٥
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٣٨
	دراسات عليا	١٦
	لا يدرس	١١
	الإجمالي	١٠٧
الجنسية	كندا	٩٥
	موريتانيا	٢
	بوركينا فاسو	٢
	غينيا	٢
	ترينيداد	١
	إيران	١
	مالي	١

		الجنسية
٪ ٠,٩٣	١	السنغال
٪ ٠,٩٣	١	فرنسا
٪ ٠,٩٣	١	بنجلاديش
٪ ١٠٠	١٠٧	الإجمالي
		البلاد الأصلية
٪ ١٨,٦٩	٢٠	الصومال
٪ ١٥,٨٩	١٧	موريتانيا
٪ ٣,٠٨	١٤	فلسطين
٪ ٧,٤٨	٨	كندا
٪ ٤,٦٧	٥	غينيا
٪ ٣,٧٤	٤	إثيوبيا
٪ ٢,٨٠	٣	فرنسا
٪ ٢,٨٠	٣	لبنان
٪ ١,٨٧	٢	السودان
٪ ١,٨٧	٢	الهند
٪ ١,٨٧	٢	سوريا
٪ ١,٨٧	٢	أفغانستان
٪ ١,٨٧	٢	بنجلاديش
٪ ١,٨٧	٢	السنغال
٪ ١,٨٧	٢	العراق
٪ ١,٨٧	٢	بوركينافاسو
٪ ١,٨٧	٢	ليبيا
٪ ١,٨٧	٢	مالي
٪ ١,٨٧	٢	مصر
٪ ٠,٩٣	١	غامبيا
٪ ٠,٩٣	١	إسكتلندا
٪ ٠,٩٣	١	سريلانكا
٪ ٠,٩٣	١	باكستان
٪ ٠,٩٣	١	اليمن
٪ ٠,٩٣	١	بريطانيا
٪ ٠,٩٣	١	النيجر
٪ ٠,٩٣	١	ميانمار
٪ ٠,٩٣	١	بوروندي
٪ ٠,٩٣	١	جنوب إفريقيا
٪ ٠,٩٣	١	جيبوتي
٪ ١٠٠	١٠٧	الإجمالي



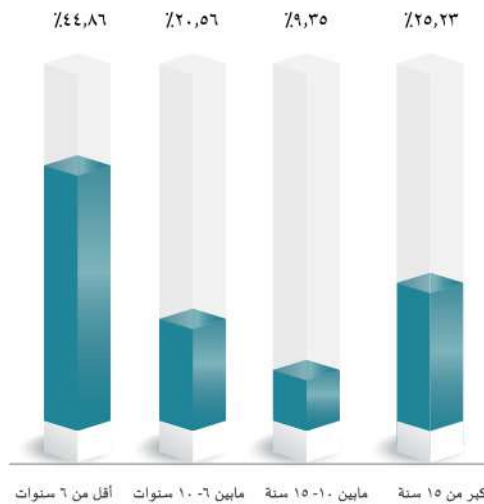
اللغة الأولى	اللغة الإنجليزية	٤٣	٪ ٤٠,١٩
	اللغة العربية	٢٧	٪ ٢٥,٢٣
	لغة إفريقية محلية	١٠	٪ ٩,٣٥
	اللغة الفرنسية	١٠	٪ ٩,٣٥
	اللغة الصومالية	٤	٪ ٣,٧٤
	اللغة الإنجليزية والروسية	٣	٪ ٢,٨٠
	اللغة الأوردية	٣	٪ ٢,٨٠
	اللغة الإنجليزية والعربية	٢	٪ ١,٨٧
	اللغة الفارسية	٢	٪ ١,٨٧
	اللغة الإنجليزية والصومالية	١	٪ ٠,٩٣
	اللغة البنجالية	١	٪ ٠,٩٣
	اللغة التاميلية	١	٠,٩٣٪
	الإجمالي	١٠٧	٪ ١٠٠
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة العربية	٢٧	٪ ٢٥,٢٣
	اللغة الإنجليزية	١٣	٪ ١٢,١٥
	اللغة الإنجليزية والصومالية	١٢	٪ ١١,٢١
	اللغة الإنجليزية والعربية	١٠	٪ ٩,٣٥
	اللغة الفرنسية	٦	٪ ٥,٦١
	اللغة الفرنسية ولغة إفريقية محلية	٤	٪ ٣,٧٤
	اللغة الصومالية	٣	٪ ٢,٨٠
	اللغة الأوردية	٣	٪ ٢,٨٠
	اللغة الإنجليزية والفرنسية	٣	٪ ٢,٨٠
	اللغة الإنجليزية والفرنسية ولغة إفريقية محلية	٣	٪ ٢,٨٠
	لغة إفريقية محلية	٣	٪ ٢,٨٠
	اللغة الإنجليزية والأوردية	٢	٪ ١,٨٧
	اللغة الإنجليزية ولغة إفريقية محلية	٢	٪ ١,٨٧
	اللغة الإنجليزية والفرنسية والصومالية	٢	٪ ١,٨٧
	اللغة الروسية	٢	٪ ١,٨٧
	اللغة الفارسية	١	٪ ٠,٩٣
	اللغة الأفريكانية	١	٪ ٠,٩٣
	اللغة الإنجليزية والعربية والصومالية والنيبالية	١	٪ ٠,٩٣
	اللغة الإنجليزية والفرنسية والعربية	١	٪ ٠,٩٣
	اللغة الإنجليزية والروسية	١	٪ ٠,٩٣
	اللغة البنجالية	١	٪ ٠,٩٣

اللغة الإنجليزية والعربية والصومالية	١	٪٠,٩٣
اللغة التاميلية	١	٪٠,٩٣
لغة آسيوية محلية	١	٪٠,٩٣
اللغة الإنجليزية والفارسية	١	٪٠,٩٣
اللغة الإنجليزية والصومالية ولغة إفريقية محلية	١	٪٠,٩٣
اللغة الإنجليزية والبنجالية	١	٪٠,٩٣
الإجمالي	١٠٧	٪١٠٠

بالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين في الجدول (٤, ٢٤)، فقد توزعوا إلى أربع فئات عمرية، كان النصيب الأكبر منها لفئة الشباب الأكثر من ٢٤ عامًا وذلك بنسبة ٤١,١٢٪، تليها فئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بنسبة ٢٢,٤٣٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطلقات وذلك بنسبة ٥٣,٢٧٪، مقارنة بنسبة الطلبة الذكور التي بلغت ٤٦,٧٣٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة الجامعية مثلوا الأغلبية بنسبة ٣٥,٥١٪، مقارنة بطلبة المرحلة الابتدائية الذين مثلوا ١٧,٧٦٪، وطلبة المرحلة الثانوية الذين مثلوا ١٤,٠٢٪ من مجموع المشاركين.

ويتضح من نتائج الدراسة أن ٨٨,٧٩٪ من المشاركين يحملون الجنسية الكندية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لهم. ويتضح كذلك أن ٤٠,١٩٪ من الطلبة المشاركين لغتهم الأولى هي الإنجليزية، وأن ٢٥,٢٣٪ منهم لغتهم الأولى هي العربية ويتحدثون بها في المنزل مع عائلاتهم. وفي الشكل (٢, ٢٤) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أول ما بدؤوا بتعلّم اللغة العربية

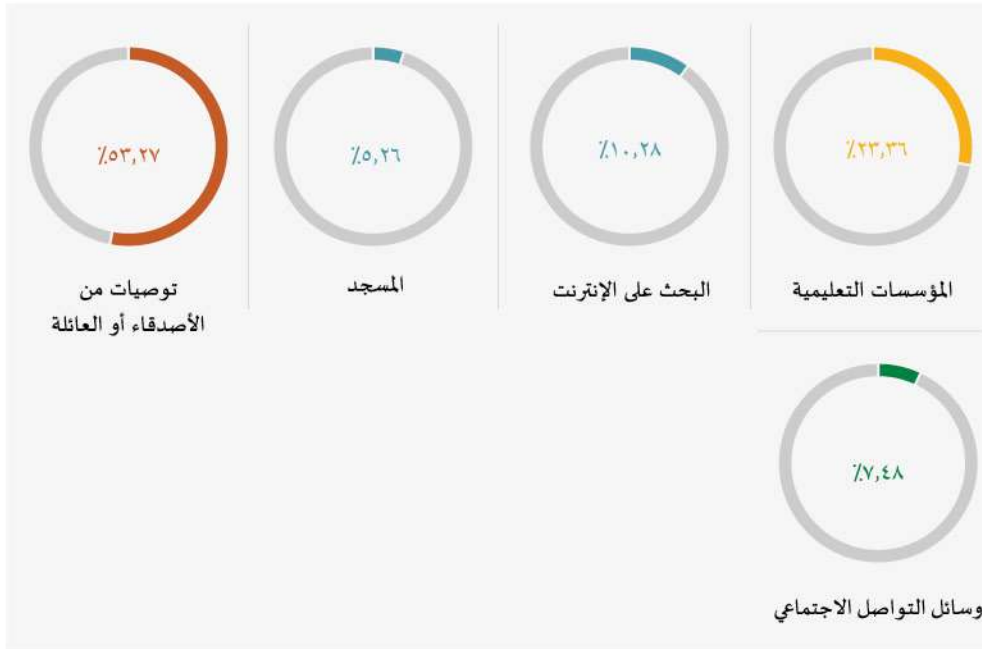
الشكل ٢, ٢٤: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبين أن ٤٤,٨٦٪ من الطلبة المشاركين قد بدءوا بتعلم اللغة العربية وهم دون السادسة من عمرهم، تليهم فئة الذين بدءوا يتعلمون العربية وقد تجاوزوا ١٥ سنة من عمرهم، بنسبة ٢٥,٢٣٪، فالذين تتراوح فئتهم العمرية ما بين ٦ و ١٠ سنوات، بنسبة ٢٠,٥٦٪، ثم الذين هم ما بين ١٠ و ١٥ سنة، بنسبة ٩,٣٥٪.

وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناءً على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,٢٤):

الشكل ٣,٢٤: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربية المتحقين بها حالياً



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة عن برامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن توصيات الأصدقاء جاءت في الصدارة بنسبة ٥٣,٢٧٪، ثم جهود المؤسسة التعليمية بنسبة ٢٣,٣٦٪، فالبحث عبر الإنترنت بنسبة ١٠,٢٨٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ٧,٤٨٪، وإعلانات المساجد عن برامج تعلم اللغة العربية بنسبة ٥,٢٦٪.

الجدول ٥,٢٤: البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

النسبة المئوية	عدد الطلاب	الإجابة
٣٦,٤٥ %	٣٩	مجاني
٦٠,٧٥ %	٦٥	مدفوع
٢,٨٠ %	٣	منحة دراسية
١٠٠ %	١٠٧	الإجمالي

وتظهر الدراسة كذلك أن برامج تعليم اللغة العربية في كندا هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٦٠,٧٥ % من الطلبة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ٣٦,٤٥ % منهم، أو بمنحة دراسية، بالنسبة إلى ٢,٨٠ % منهم.

الجدول ٦,٢٤: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

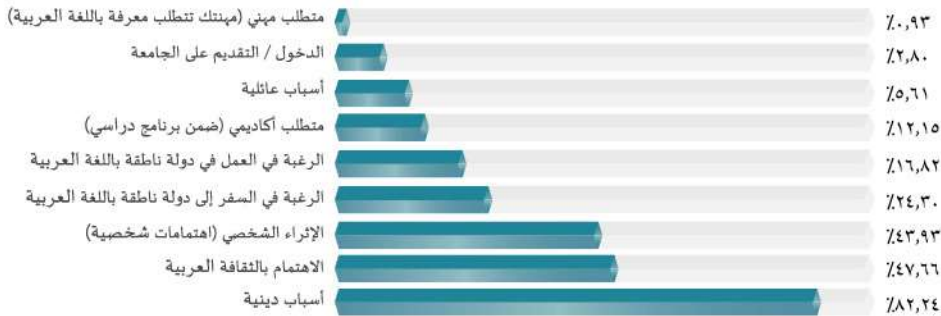
النسبة المئوية	عدد الطلاب	الإجابة
٨٨,٧٩ %	٩٥	لا
١١,٢١ %	١٢	نعم
١٠٠ %	١٠٧	الإجمالي

ومثلما يظهر في الجدول (٦,٢٤)، فإن ٨٨,٧٩ % من الطلبة المشاركين لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج الانغماس اللغوي أو التبادل الطلابي، في مقابل ١١,٢١ % منهم فقط سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (٤،٢٤) تفاصيل ذلك:

الشكل ٤،٢٤: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربية



تفاوت المشاركون في تحديدهم للأسباب التي دفعتهم لدراسة اللغة العربية، لكن عوامل الدين تأتي في المقدمة، بنسبة ٨٢,٢٤٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية، بنسبة ٤٧,٦٦٪، فدوافع الإثراء الشخصي بنسبة ٤٣,٩٣٪، ثم الرغبة في السفر إلى دولة عربية، بنسبة ٢٤,٣٠٪، تليها الرغبة في العمل في إحدى الدول العربية، بنسبة ١٦,٨٢٪، ثم دراسة اللغة العربية كمتطلب أكاديمي، بنسبة ١٢,١٥٪، إضافة إلى دوافع أخرى أقل أهمية.

ومن خلال خمسة أسئلة محدّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٧،٢٤) تلخيص لتلك النتائج مرتبةً تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال:

الجدول ٧،٢٤: 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	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية	٧٥	٢٠	٦	٣	٣	١٠٧	٤,٥	٠,٨٧	٠,٩٣	٪٩٠,٠٩	١٦,٧١	أوافق بشدة
٢	لغة العربية دور مهم في تعزيز التفاهم الثقافي	٤٠	٤٦	١٥	٤	٢	١٠٧	٤,١	٠,٨٢	٠,٩١	٪٨٢,٠٦	١٢,٥٨	أوافق

٣	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل	١٠	٣٢	٤١	٢١	٣	١٠٧	٣,٢٣	٠,٩٣	٠,٩٦	٪٦٤,٦٧	٢,٥١	محايد
		٪٩,٣٥	٪٢٩,٩١	٪٣٨,٣٢	٪١٩,٦٣	٪٢,٨٠	٪١٠٠						
٤	تُعزز مهاراتي في اللغة العربية من تطوري الوظيفي	١٤	٢٨	٣٤	٢٣	٨	١٠٧	٣,١٦	١,٢٧	١,١٣	٪٦٣,١٨	١,٤٦	محايد
		٪١٣,٠٨	٪٢٦,١٧	٪٣١,٧٨	٪٢١,٥٠	٪٧,٤٨	٪١٠٠						
٥	يعد إتقان اللغة العربية أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي	١٤	٢٢	٢٨	٣٣	١٠	١٠٧	٢,٩٧	١,٤١	١,١٩	٪٥٩,٤٤	٠,٢٤	محايد
		٪١٣,٠٨	٪٢٠,٥٦	٪٢٦,١٧	٪٣٠,٨٤	٪٩,٣٥	٪١٠٠						

من خلال الجدول (٧,٢٤)، يمثّل الدين دافعاً من الدوافع الرئيسة لتعلم اللغة العربية في كندا، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، إذ بلغت ٧٠,٠٩٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ١٨,٦٩٪، فالإجابة (محايد)، بنسبة ضئيلة قدرها ٥,٦١٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٩٠,٠٩٪، بمتوسط حساسي يساوي ٤,٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٣، وكان الاتجاه السائد للعينه هو «أوافق بشدة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في كندا.

أما في الجانب الثقافي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٢,٩٩٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٧,٣٨٪، فالإجابة (محايد)، بنسبة ١٤,٠٢٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٢,٠٦٪، بمتوسط حساسي يساوي ٤,١، وانحراف معياري قدره ٠,٩١، وكان الاتجاه السائد للعينه هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

وعن أهمية تعلم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين بنسبة ٣٨,٣٢٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٢٩,٩١٪، ثم الإجابة (لا أوافق) بنسبة ١٩,٦٣٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٤,٦٧٪، بمتوسط حساسي يساوي ٣,٢٣، وانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وكان الاتجاه السائد للعينه هو «الحيداد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفاً «محايداً» بشأن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في كندا.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٣١,٧٨٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٢٦,١٧٪، فالإجابة (لا أوافق)، بنسبة ٢١,٥٠٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٣,١٨٪، بمتوسط حساسي



يساوي ٣,١٦، وانحراف معياري قدره ١,١٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»: مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن إتقان مهارات اللغة العربية ودوره في تعزيز تطورهم الوظيفي في كندا.

وأما عن أهمية اللغة العربية في المجال الدراسي والمهني، فقد لقيت الإجابة (لا أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٣٠,٨٤٪، تليها الإجابة (محايد)، بنسبة ٢٦,١٧٪، فالإجابة (أوافق)، بنسبة ٢٠,٥٦٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٥٩,٤٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٢,٩٧، وانحراف معياري قدره ١,١٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»: مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن أهمية اللغة العربية في مجال الدراسة والمهنة في كندا.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨,٢٤) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في كندا، وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة المشاركين 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 ٨,٢٤: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	ر.ق. ١-4	ر.ق. ٢-3	محايد	غير رافق	غير رافق	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	ت.ع.س.٢	اتجاه العينة
١	تواصل المعلمين وتوفيرهم لمساعدة الطلاب مناسب.	٦٦	٣٢	٥	٣	١	١٠٧	٤,٤٩	٠,٦٢	٠,٧٩	٪٨٩,٧٢	١٩,٤٦	راضٍ جدًا
		٪٦١,٦٨	٪٢٩,٩١	٪٤,٦٧	٪٢,٨٠	٪٠,٩٣	٪١٠٠						
٢	يشجع المعلمون الطلاب على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٦٨	٢٨	٧	٣	١	١٠٧	٤,٤٩	٠,٦٦	٠,٨١	٪٨٩,٧٢	١٨,٩	راضٍ جدًا
		٪٦٣,٥٥	٪٢٦,١٧	٪٦,٥٤	٪٢,٨٠	٪٠,٩٣	٪١٠٠						
٣	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغوية وتقدمي بنأة.	٦٤	٣٣	٦	٣	١	١٠٧	٤,٤٦	٠,٦٤	٠,٨	٪٨٩,١٦	١٨,٨٣	راضٍ جدًا
		٪٥٩,٨١	٪٣٠,٨٤	٪٥,٦١	٪٢,٨٠	٪٠,٩٣	٪١٠٠						
٤	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٦٤	٣٠	٨	٤	١	١٠٧	٤,٤٢	٠,٧٣	٠,٨٥	٪٨٨,٤١	١٧,٢	راضٍ جدًا
		٪٥٩,٨١	٪٢٨,٠٤	٪٧,٤٨	٪٣,٧٤	٪٠,٩٣	٪١٠٠						

م	السؤال	راضٍ جدًا	راضٍ	محايد	غير راضٍ جدًا	غير راضٍ	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-Test	اتجاه العينة
٥	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب.	٤٢	٤٤	١٦	٤	١	١٠٧	٤,١٤	٠,٧٦	٠,٨٧	٪٨٢,٨	١٣,٥٦	راضٍ
٦	المرافق العامة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملامعة.	٤٤	٤٤	١١	٥	٣	١٠٧	٤,١٣	٠,٩٤	٠,٩٧	٪٨٢,٦٢	١٢,٠٩	راضٍ
٧	يتوافق المنهج مع أهداف من تعلم اللغة العربية.	٤١	٤٤	١٦	٥	١	١٠٧	٤,١١	٠,٧٩	٠,٨٩	٪٨٢,٢٤	١٢,٩٣	راضٍ
٨	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلي جميع احتياجاتي التعليمية.	٤٣	٤٠	١٣	٩	٢	١٠٧	٤,٠٦	١,٠٢	١,٠١	٪٨١,١٢	١٠,٧٩	راضٍ
٩	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدًا.	٤٦	٣٠	٢٣	٦	٢	١٠٧	٤,٠٥	١,٠٤	١,٠٢	٪٨٠,٩٣	١٠,٦٤	راضٍ
١٠	أنا راضٍ تمامًا عن بيئة الفصل الدراسي، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٣٩	٤٢	١٨	٧	١	١٠٧	٤,٠٤	٠,٨٨	٠,٩٤	٪٨٠,٧٥	١١,٤٥	راضٍ
١١	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم.	٤١	٣٤	٢١	١٠	١	١٠٧	٣,٩٧	١,٠٤	١,٠٢	٪٧٩,٤٤	٩,٨٧	راضٍ
١٢	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	٤٤	٢٨	٢٣	٩	٣	١٠٧	٣,٩٤	١,٢١	١,١	٪٧٨,٨٨	٨,٨٧	راضٍ
١٣	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي اللغة العربية.	٣٨	٣٤	٢١	١١	٣	١٠٧	٣,٨٧	١,٢	١,٠٩	٪٧٧,٣٨	٨,٢١	راضٍ
١٤	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية (مثل معامل لمهارات اللغة).	٣٤	٣٢	٣١	٩	١	١٠٧	٣,٨٣	١	١	٪٧٦,٦٤	٨,٦	راضٍ
١٥	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	٢٧	٤٦	٢٢	١١	١	١٠٧	٣,٨١	٠,٩٢	٠,٩٦	٪٧٦,٢٦	٨,٧٧	راضٍ



م	السؤال	رابط	معايير	غير رابط	غير رابط	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	2015-16	اتجاه العينة
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية.	٢٦	١٦	٣٨	١٧	١٠	١٠٧	١,٥٧	١,٢٥	٦٥,٧٩٪	٢,٣٩	معايير
		٢٤,٣٠٪	١٤,٩٥٪	٣٥,٥١٪	١٥,٨٩٪	٩,٣٥٪	١٠٠٪					

فأما عن مدى رضاهم عن تواصل المعلمين وتوفيرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة (راضٍ جداً) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٦١,٦٨٪، تليها الإجابة (راضٍ) بنسبة ٢٩,٩١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٩,٧٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤٩، وانحراف معياري قدره ٠,٧٩. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة الكبير عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في كندا.

وأما عن مدى رضاهم عن مستوى التشجيع الذي يلقيه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة (راضٍ جداً) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٦٣,٥٥٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٦,١٧٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,٢٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٩,٧٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤٩، وانحراف معياري قدره ٠,٨١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين الكبير عن دور المعلمين ومستوى تشجيعهم في برامج اللغة العربية في كندا.

وبخصوص رأيهم حول تعليقات معلمهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ جداً» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٩,٨١٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٠,٨٤٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,٢٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٩,١٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤٦، وانحراف معياري قدره ٠,٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين الكبير عن تعليقات معلمهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في كندا.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ جداً» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٩,٨١٪، تليها الإجابة «راضٍ»، بنسبة ٢٨,٠٤٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,٢٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٨,٤١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جداً»؛ مما يدل

مما يدل على رضا الطلبة المشاركين الكبير عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في كندا. وأما عن مدى رضاهم عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤١,١٢٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا»، بنسبة ٣٩,٢٥٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,٢٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٨٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٤، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن تصميم المناهج المتبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في كندا.

وفيما يخص رأيهم حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابتان «راضٍ» و «راضٍ جدًا» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤١,١٢٪ لكل منهما، تليهما الإجابة «محايد» بنسبة ١٠,٢٨٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,٢٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٦٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٣، وانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في كندا.

وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهدافهم من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤١,١٢٪، تليها الإجابة (راضٍ جدًا) بنسبة ٣٨,٣٢٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,٢٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١١، وانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في كندا وتوافقها مع أهدافهم.

وأما عن رأيهم في الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ جدًا» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠,١٩٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٧,٣٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٢,١٥٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,٢٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,١٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٦، وانحراف معياري قدره ١,٠١. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في كندا.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «راضٍ جدًا» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٢,٩٩٪، تليها الإجابة

«راضٍ»، بنسبة ٢٨,٠٤٪، ثم الإجابة «محايد»، بنسبة ٢١,٥٠٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,٢٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٩٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٥، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في كندا، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وأما عن مدى رضاهم عن بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٩,٢٥٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا»، بنسبة ٣٦,٤٥٪، ثم الإجابة «محايد»، بنسبة ١٦,٨٢٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,٢٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٧٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٤، وانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في كندا، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وفيما يتعلق برأيهم حول مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ جدًا» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٨,٣٢٪، تليها الإجابة «راضٍ»، بنسبة ٣١,٧٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٩,٦٣٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,٢٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٤٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٧، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن دروس الدعم والمتابعة التي يجدها الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم في مؤسسات تعليم العربية في كندا.

وفيما يتعلق برأيهم حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلبة المشاركين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ جدًا» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤١,١٢٪، تليها الإجابة «راضٍ»، بنسبة ٢٦,١٧٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢١,٥٠٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٨,٢٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٨٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٤، وانحراف معياري قدره ١,٠١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في كندا.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ جدًا» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٥,٥١٪، تليها الإجابة «راضٍ»، بنسبة ٣١,٧٨٪، ثم الإجابة «محايد»، بنسبة ١٩,٦٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,٣٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٧، وانحراف معياري قدره ١,٠٩، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الرضا»: مما يدل على أن رضا الطلبة

المشاركين عمومًا بشأن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في كندا. وفيما يخص رأيهم حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ جدًا» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣١,٧٨٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٩,٩١٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٨,٩٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٦٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٣، وانحراف معياري قدره ١,٠٠، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا بشأن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

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 ٤٢,٩٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا»، بنسبة ٢٥,٢٣٪، فالإجابة «محايد»، بنسبة ٢٠,٥٦٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,٢٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٢٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨١، وانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن برامج اللغة العربية في كندا ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وفيما يتعلق بمدى علمهم بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٥,٥١٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٢٤,٣٠٪، ثم الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ١٥,٨٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٥,٧٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٩، وانحراف معياري قدره ١,٢٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحيد»: مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا محايدًا بشأن المنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية في كندا.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكنهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلم اللغة العربية، وفي الجدول (٩,٢٤) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدّها:

الجدول ٩،٢٤: توفر المحتوى اللغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	٧٤	٣٣	١٠٧
		٪ ٦٩,١٦	٪ ٣٠,٨٤	٪ ١٠٠
٢	هل يمكنك الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على منصات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكن؟	٩٧	١٠	١٠٧
		٪ ٩٠,٦٥	٪ ٩,٣٥	٪ ١٠٠
٣	هل توجد صُحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث تسكن؟	١٧	٩٠	١٠٧
		٪ ١٥,٨٩	٪ ٨٤,١١	٪ ١٠٠
٤	هل من السهل الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية حيث تسكن؟	٤٨	٥٩	١٠٧
		٪ ٤٤,٨٦	٪ ٥٥,١٤	٪ ١٠٠
٥	هل من السهل الوصول إلى محطات الراديو باللغة العربية في موقعك؟	٢٢	٨٥	١٠٧
		٪ ٢٠,٥٦	٪ ٧٩,٤٤	٪ ١٠٠

وفيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٪ ٦٩,١٦. في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٪ ٣٠,٨٤، 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، رأى ٪ ٩٠,٦٥ من الطلبة المشاركين أن ذلك المحتوى متاح لهم بسهولة حيث يقيمون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٪ ٩,٣٥، بأنه غير متاح لهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٪ ٨٤,١١ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٪ ١٥,٨٩، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية حيث يسكنون، أجاب ٪ ٥٥,١٤ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات غير متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما ٪ ٤٤,٨٦، بأن الوصول إلى القنوات التلفزيونية العربية متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وأما عن مدى سهولة الوصول إلى محطات الراديو باللغة العربية في مقر سكنهم، فقد أجاب ٪ ٢٠,٥٦ من الطلبة المشاركين بأن تلك المحطات غير متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٪ ٧٩,٤٤، بأنها 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 كندا، نوقشت خلالها مجموعة من القضايا، وجاءت نتائج تلك المقابلات وفق الآتي:

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

تفاوتت إجابات الطلبة المشاركين في هذا الشأن. فقد أعرب بعضهم عن رضاهم التام عن البرامج، وعللوا ذلك بأمر منها: حسن التفاعل داخل الفصول الدراسية، والمرونة في تقديم المواد حضورياً وعن بعد، والدعم الذي يلقونه من معلمهم، والمعرفة التي حصلوا عليها وتطور مهاراتهم اللغوية منذ التحاقهم بتلك البرامج. في المقابل، أعرب طلبة آخرون عن عدم رضاهم عن تجربتهم في تلك البرامج، وذلك لشعورهم بأن جودة المستوى التعليمي في انحدار، بالإضافة إلى عدد من الصعوبات التي يواجهونها في عملية التعلم.

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

أشار الدارسون إلى عدد من التجارب الإيجابية التي مروا بها منذ التحاقهم ببرامج اللغة العربية، ومنها: تطور مستواهم اللغوي والتعليمي بشكل عام، وتمكّنهم من قراءة القرآن الكريم، وتعلّم المبادئ الدينية، وهذه تجربة إيجابية في نظرهم. وأشاد طلبة آخرون بالأنشطة الثقافية التي تنظمها البرامج التي تساعدهم على التعرف على العالم العربي، وتكوين صداقات جديدة حصلوا من خلالها على معرفة أعمق بالثقافة العربية، وتمكّنهم من ممارسة اللغة العربية، لا سيما في مهارة المحادثة.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلمهم في تلك البرامج:

أشاد معظم الدارسين المشاركين بالتفاعل الإيجابي والرائع مع معلمهم، وحرصهم على شرح الدروس بطرق مختلفة تمكّنهم من فهمها واستيعابها جيّداً. وذكروا أنه رغم الصعوبات التي يواجهونها في تعلم اللغة العربية، فإن للمعلمين دوراً كبيراً في مساعدتهم على تجاوزها بنجاح. وهم كذلك مستعدون لخدمتهم والتواصل معهم حتى خارج الفصل الدراسي وخارج المؤسسة إن احتاجوا إلى ذلك. وذكر بعض الدارسين أن لمعلمهم دوراً كبيراً في تعزيز ثقتهم بأنفسهم في تعلم اللغة العربية وتحفيزهم لدراساتها. في المقابل، أعرب قلة من الدارسين عن عدم رضاهم عن تفاعل معلمهم؛ لأنه محدود في نظرهم، وينحصر داخل الفصل الدراسي فحسب. ولذا فهم يواجهون صعوبات في التواصل معهم بشأن الدروس، ويعوق جهودهم في تعلم اللغة خارج الفصل الدراسي.

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

تباينت إجابات الطلبة المشاركين في هذا الشأن. فقد ذكر طلبة المراكز الإسلامية أن المناهج جيدة وتتوافق مع احتياجات الذين يرغبون في فهم جوانب الدين وتعلم قراءة القرآن الكريم وتفسيره. لكنها لا تتوافق مع أهداف الراغبين في تعلم العربية ومهاراتها بدرجة مرضية. وأشار طلبة المؤسسات الجامعية إلى أن المناهج جيدة وتتوافق إلى حد بعيد مع أهدافهم، لكنها لا تزال بحاجة إلى تحسين في جوانب متعددة، من أهمها: التركيز على لغة التواصل في الحياة اليومية. وأفاد بعض المشاركين أن المناهج جيدة وتتوافق مع أهدافهم، لكنها ليست محفزة أو ممتعة بما يكفي، وربما يعود السبب في ذلك لكونها - حسب رأيهم - مناهج غير حديثة ولا تأخذ بأساليب تعليم اللغة الحديثة، أو هي لا تناسب سياق دراستهم لها في كندا.

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

أعرب الطلبة المشاركون عن رغبتهم في التعرف على جوانب كثيرة من ثقافة البلدان العربية، ومنها: العادات والتقاليد، واللهجات، والفنون. وأشار بعضهم إلى أن لديهم اهتمامًا بمعرفة الاختلافات الثقافية بين البلدان العربية نفسها. وأما عن مدى إسهام البرامج في تحقيق هذه الأهداف، فقد ذكروا أن الأنشطة والفعاليات الثقافية التي تنظمها البرامج تسهم بقدر لا بأس به في ذلك، لكن المعرفة الثقافية في رأيهم تحتاج جهدًا أكبر، وأن تكون جزءًا من صميم المناهج، وهذا ما يشعرونهم بقصور المعرفة بثقافة الشعوب العربية لديهم. ولاحظ بعضهم أن لديهم تصورًا جيدًا حول ثقافة البلدان العربية في سياقها الديني، ربما بسبب تركيز بعض البرامج على ذلك، لا سيما في المراكز الإسلامية، لكن الجانب الديني ليس إلا جزءًا من الثقافة، وهناك جوانب أخرى يطمحون إلى الإلمام بها من خلال دروس اللغة العربية.

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في كندا

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٢٠ مدرسًا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في كندا. وتمثل نسبة الذكور منهم ٥٥٪، في حين يمثل الإناث ٤٥٪. وتتراوح أعمار النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين ما بين ٣١ و ٤٠ عامًا، بنسبة ٤٠٪، تليهم فئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ عامًا، بنسبة ٣٠٪، ثم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ و ٥٠ عامًا، بنسبة ١٥٪، بالتساوي مع فئة الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٤ و ٣٠ عامًا. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرسين، ونسبتهم ٣٥٪، يحملون شهادة

البكالوريوس، تليهم فئة من يحملون شهادة الماجستير، بنسبة ٣٠٪، فالذين يحملون شهادة الدكتوراه، بنسبة ٢٠٪. ومن الملاحظ أن ٦٥٪ منهم يحملون الجنسية الكندية، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٠٪ ممن يحملون الجنسية المصرية والموريتانية، فالذين يحملون الجنسية السورية أو الهندية أو الغينية، بنسبة ٥٪. وتوضح نتائج الدراسة كذلك أن نسبة، قدرها ٢٥٪ من المدرسين بلدهم الأصلي هو مصر، بينما تعود أصول ١٠٪، وبنسبة متساوية، إلى كل من الأردن، وليبيا، وتونس، وموريتانيا، وسوريا. كما أظهرت النتائج أن ٥٪ منهم بلدهم الأصلي هو الهند، بالتساوي مع كل من جيبوتي، وفلسطين، ولبنان، وغينيا. واللغة الأولى هي العربية بالنسبة إلى ٨٥٪ من المدرسين، في حين أن ٥٪ منهم لغتهم الأولى هي الفرنسية. كما أن ٦٠٪ فقط من المدرسين المشاركين لديهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية. وفي الجدول (١٠،٢٤) تفصيل هذه النتائج:

الجدول ١٠،٢٤: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	١١	٥٥٪
	أنثى	٩	٤٥٪
	الإجمالي	٢٠	١٠٠٪
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	٠	٠،٠٠٪
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٣	١٥٪
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	٨	٤٠٪
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٣	١٥٪
	أكثر من ٥٠ عامًا	٦	٣٠٪
	الإجمالي	٢٠	١٠٠٪
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالي	٣	١٥٪
	بكالوريوس	٧	٣٥٪
	ماجستير	٦	٣٠٪
	دكتوراه	٤	٢٠٪
	الإجمالي	٢٠	١٠٠٪
الجنسية	كندا	١٣	٦٥٪
	مصر	٢	١٠٪
	موريتانيا	٢	١٠٪
	سوريا	١	٥٪
	غينيا	١	٥٪
	الهند	١	٥٪
	الإجمالي	٢٠	١٠٠٪

٢٥٪	٥	مصر	البلد الأصلية
١٠٪	٢	الأردن	
١٠٪	٢	ليبيا	
١٠٪	٢	تونس	
١٠٪	٢	موريتانيا	
١٠٪	٢	سوريا	
٥٪	١	جيبوتي	
٥٪	١	الهند	
٥٪	١	فلسطين	
٥٪	١	لبنان	
٥٪	١	غينيا	
١٠٠٪	٢٠	الإجمالي	اللغة الأم
٨٥٪	١٧	اللغة العربية	
٥٪	١	اللغة الأوردية	
٥٪	١	اللغة الفرنسية	
٥٪	١	لغة إفريقية محلية	
١٠٠٪	٢٠	الإجمالي	مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية
٤٠٪	٨	لا	
٦٠٪	١٢	نعم	
١٠٠٪	٢٠	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،٢٤: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحالية



تبين الدراسة أن ٥٥٪ من المدرسين المشاركين تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة من سنة إلى ٣ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ٤ و ١٠ سنوات، بنسبة ٣٥٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و ٢٠ عاما، بنسبة ١٠٪.

الشكل ٢٤: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



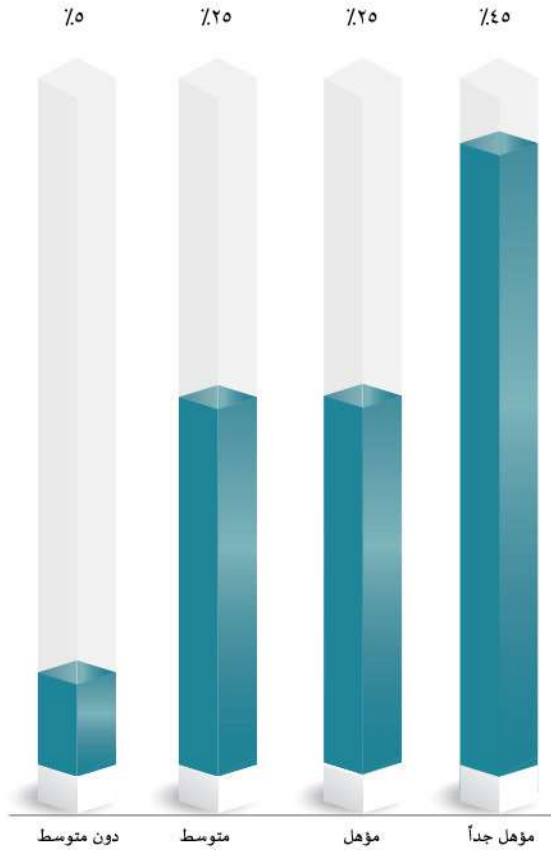
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من مدرسي العربية لغة ثانية في كندا، وقدرها ٥٥٪، لديهم خبرة في المجال تتراوح بين سنة واحدة و ٥ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٢٥٪ منهم لمن لديهم خبرة تزيد عن ١٠ سنوات، فنسبة أخرى قدرها ٢٠٪ لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين ٥ و ١٠ سنوات.

الجدول ١١، ٢٤: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٤	٧٠٪
نعم	٦	٣٠٪
الإجمالي	٢٠	١٠٠٪

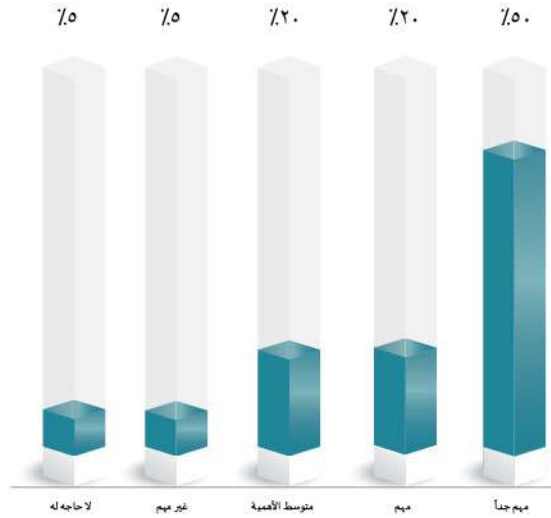
تبين نتائج الدراسة كذلك أن نسبة كبرى من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٧٠٪، لم يسبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغة ثانية، في حين أن ٣٠٪ منهم سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧,٢٤: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلمي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



تبين نتائج الدراسة أن ٤٥٪ من المعلمين المستهدفين يرون أنهم «مؤهّلون جداً» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢٥٪ يرون أنهم «مؤهّلون» أو «مؤهّلون بدرجة متوسطة» لذلك، ونسبة ضئيلة قدرها ٥٪ يرون أنهم مؤهّلون بدرجة «دون المتوسطة» لهذه الوظيفة.

الشكل ٨,٢٤: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبين نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في كندا يرون أن ذلك أمر «مهم جداً»، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٢٠٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهم» أو «متوسط الأهمية»، فنسبة منهم أخرى متساوية قدرها ٥٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «غير مهم»، أو «لا حاجة له».

الجدول ١٢,٢٤: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

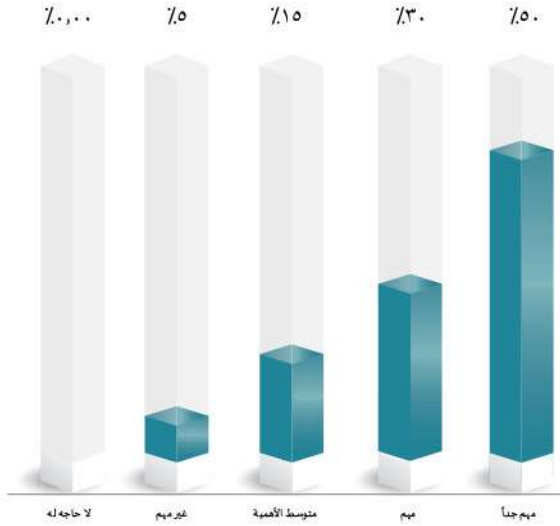
النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
٥٠٪	١٠	لا
٥٠٪	١٠	نعم
١٠٠٪	٢٠	الإجمالي

وتبين نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من أعضاء العينة سبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن النصف الآخر لم يسبق لهم المشاركة في مثل هذه الأنشطة.

٣. آراؤهم بشأن طرق تدريس العربية

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

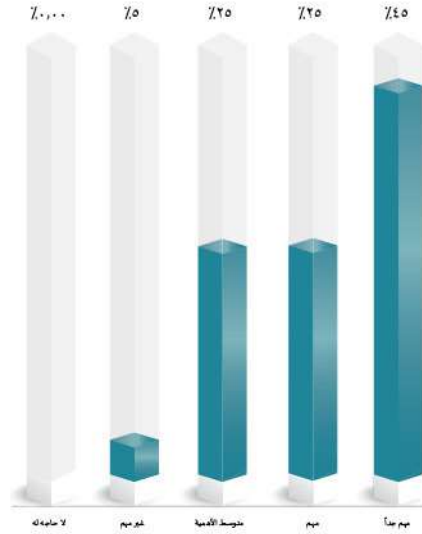
الشكل ٩،٢٤: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



تباينت آراء المدرسين المشاركين حول أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، لكن النسبة الكبرى منهم، وقدرها 50%، يرون أنها «مهمة جداً»، ورأى 3% منهم أنها «مهمة»، و51% منهم أنها «متوسطة الأهمية»، فيما رأت نسبة منهم ضئيلة قدرها 5% أنها «غير مهمة».

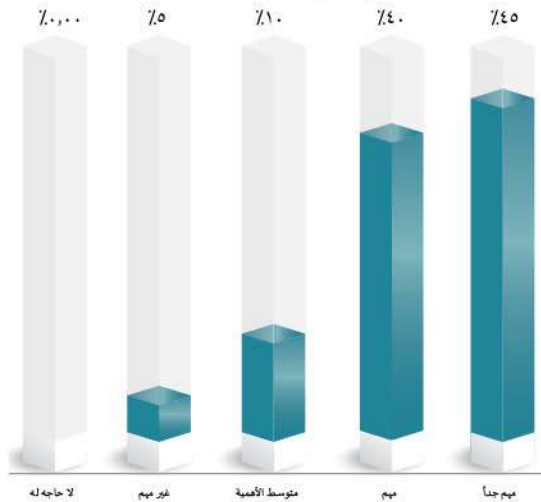


الشكل ١٠,٢٤: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



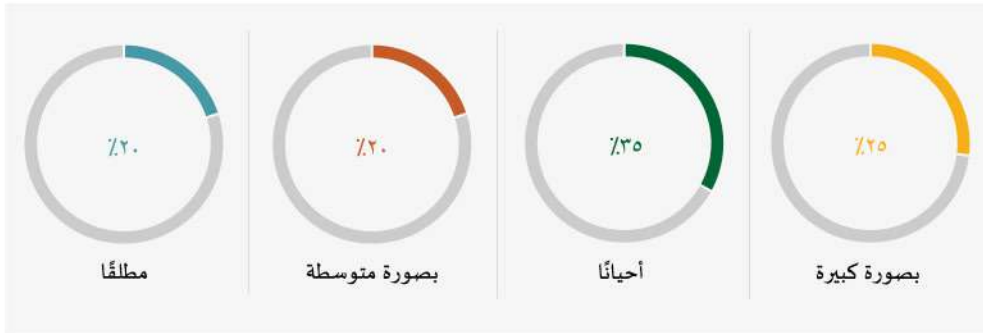
وأما عن جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى ٤٥٪ من أعضاء العينة أنها «مهمة جداً»، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٢٥٪ يرون أنها «مهمة» أو «متوسطة الأهمية»، فيما رأى ٥٪ منهم أنها «غير مهمة».

الشكل ١١,٢٤: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن ٤٥٪ من المدرسين المستهدفين يرون أن ذلك أمر «مهم جداً»، تليهم نسبة قدرها ٤٠٪ يرون أنه «مهم»، فيما يرى ١٠٪ منهم أنه أمر «متوسط الأهمية»، فنسبة أخرى ضئيلة قدرها ٥٪ يرون أنه «غير مهم».

الشكل ١٢،٢٤: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٢،٢٤) أن ٣٥٪ من المدرسين المشاركين يفعلون ذلك «أحياناً»، تليهم نسبة قدرها ٢٥٪ منهم يستعينون بها «بدرجة كبيرة»، فنسبة أخرى متساوية قدرها ٢٠٪ منهم لا يستعينون بها «مطلقاً» أو يستعينون بها بدرجة «متوسطة».

الجدول ١٣،٢٤: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٠	٥٠٪
نعم	١٠	٥٠٪
الإجمالي	٢٠	١٠٠٪

توضح البيانات في الجدول (١٣،٢٤) أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، وأن ٥٠٪ منهم كذلك يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٤,٢٤: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المعلمين في برامج اللغة العربية

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
٠,٠٠٪	٠	لا
١٠٠٪	٢٠	نعم
١٠٠٪	٢٠	الإجمالي

وتوضح البيانات أيضًا أن ١٠٠٪ من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس.

الجدول ١٥,٢٤: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

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

وتوضح البيانات في الجدول (١٥,٢٤) أن ٩٥٪ من المدرسين المشاركين يوظفون في دروسهم إستراتيجية لعب الأدوار، في حين لا يوظفها ٥٪ منهم.

الجدول ١٦,٢٤: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
٤٥٪	٩	لا
٥٥٪	١١	نعم
١٠٠٪	٢٠	الإجمالي

الجدول ١٨,٢٤: مدى دمج السياقات الثقافية في أنشطة التعلّم

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

وتبين الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٪٩٠، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك ٪١٠ منهم.

الجدول ١٩,٢٤: مدى دمج إستراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس

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

وتوضح البيانات في الجدول (١٩,٢٤) أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٪٩٥، يستخدمون إستراتيجية التعلم التعاوني في فصولهم الدراسية، في حين لا تستخدمها نسبة ضئيلة منهم، وقدرها ٪٥.

الشكل ١٣,٢٤: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٣,٢٤) أن نسبة قدرها ٥٥٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٣٥٪ 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 بطلبتهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهام الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (٢٠,٢٤) مجموعة الأسئلة التي طُرحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ٢٠,٢٤: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

٣	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	التواصل مع الطلاب فعال وسهل.	٧	١٠	١	١	١	٢٠	٤,٠٥	١,٠٥	١,٠٢	%٨١	٤,٥٩	أوافق
		%٣٥	%٥٠	%٥	%٥	%١٠٠							
٢	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	٦	٩	٣	٢	٠	٢٠	٣,٩٥	٠,٨٥	٠,٩٢	%٧٩	٤,٦١	أوافق
		%٣٠	%٤٥	%١٥	%١٠	%٠,٠٠	%١٠٠						
٣	التواصل والتعاون مع الزملاء فعال وسهل.	٢	١١	٧	٠	٠	٢٠	٣,٧٥	٠,٣٩	٠,٦٢	%٧٥	٥,٣٩	أوافق
		%١٠	%٥٥	%٣٥	%٠,٠٠	%١٠٠							
٤	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقية.	٢	١٠	٥	٣	٠	٢٠	٣,٥٥	٠,٧٥	٠,٨٦	%٧١	٢,٨٤	أوافق
		%١٠	%٥٠	%٢٥	%١٥	%٠,٠٠	%١٠٠						
٥	تُلبي الموارد والمواد التعليمية احتياجاتي التدريسية.	٤	٨	٤	٣	١	٢٠	٣,٥٥	١,٢٥	١,١٢	%٧١	٢,٢	أوافق
		%٢٠	%٤٠	%٢٠	%١٥	%٥	%١٠٠						
٦	تُلبي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	٤	٧	٣	٥	١	٢٠	٣,٤	١,٤٤	١,٢	%٦٨	١,٤٩	أوافق
		%٢٠	%٣٥	%١٥	%٢٥	%٥	%١٠٠						
٧	يوفر البرنامج للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة.	٠	٩	٩	١	١	٢٠	٣,٣	٠,٦١	٠,٧٨	%٦٦	١,٧٢	محايد
		%٠,٠٠	%٤٥	%٤٥	%٥	%٥	%١٠٠						
٨	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	٢	٦	٩	١	٢	٢٠	٣,٢٥	١,٠٩	١,٠٤	%٦٥	١,٠٧	محايد
		%١٠	%٣٠	%٤٥	%٥	%١٠	%١٠٠						
٩	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلاب ضغوطاً إضافية عليهم.	١	٥	٧	٦	١	٢٠	٢,٩٥	٠,٩٥	٠,٩٧	%٥٩	٠,٢٣	محايد
		%٥	%٢٥	%٣٥	%٣٠	%٥	%١٠٠						
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرض.	١	٤	٤	٨	٣	٢٠	٢,٦	١,٢٤	١,١١	%٥٢	١,٦١	محايد
		%٢٠	%٢٠	%٢٠	%٤٠	%١٥	%١٠٠						

ففيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعالاً وسهلاً»، تبين نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٥٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٥، بانحراف معياري قدره ١,٠٢، وبنسبة إجماع قدرها ٨١,٠٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبين نتائج الدراسة أن ٤٥٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ «يوافقون بشدة» على ذلك، فنسبة ثالثة قدرها ١٥٪ «محايدون»، ونسبة رابعة قدرها ١٠٪ منهم «لا يوافقون» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧٩٪؛ مما يؤكد أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالاً وسهلاً، فتبين نتائج الدراسة أن ٥٥٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و ٣٥٪ منهم «محايدون»، و ١٠٪ منهم «موافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٥، بانحراف معياري قدره ٠,٦٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٥٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٥٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة ثالثة قدرها ١٥٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥٥، بانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وبنسبة إجماع قدرها ٧١,٠٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليها نسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل من الإجابتين «أوافق بشدة» و «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥٥، بانحراف معياري قدره ١,١٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧١,٠٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٣٥٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ٢٥٪ منهم بـ «لا أوافق»،

فيما أجاب ٢٠٪ منهم بـ «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤، بانحراف معياري قدره ١,٢، 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 أجابت نسبة متساوية قدرها ٤٥٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق» و«محايد»، تليها نسبة أخرى متساوية قدرها ٥٪ أجابوا بـ «لا أوافق» وبـ «لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣، بانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٦٪؛ 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 ٤٥٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «محايد»، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ منهم أجابوا بـ «أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٥، بانحراف معياري قدره ١,٠٤، وبنسبة إجماع قدرها ٦٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وبخصوص رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلاب يخلق ضغوطاً إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الحياد» بنسبة ٣٥٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٣٠٪، فالإجابة «أوافق»، بنسبة ٢٥٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وبنسبة إجماع قدرها ٥٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضياً، فقد أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٤٠٪ بـ «لا أوافق»، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٢٠٪ أجابوا بـ «أوافق» و«محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦، بانحراف معياري قدره ١,١١، وبنسبة إجماع قدرها ٥٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين

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

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

أشار المعلمون إلى عدد من الطرق المستخدمة لديهم في التدريس، وقد تراوحت ما بين طرق تقليدية وأخرى حديثة. فقد ذكر المعلمون، لا سيما العاملون في المراكز الإسلامية، أنهم يعتمدون الطرق التقليدية القائمة على التلقين (الطريقة السمعية الشفهية). وذكر آخرون - وهم من جميع المؤسسات - أنهم يعتمدون طريقة التدريس بالترجمة. وأشار بعض المعلمين إلى أنهم يستخدمون طرقًا حديثة في التدريس، كالطريقة التواصلية، ويوظفون معها بعض الإستراتيجيات المصاحبة، كالحوار ولعب الأدوار، وبعض المنصات التعليمية التي تدعم هذه الطريقة. وذكر بعضهم كذلك أن المناهج المعتمدة لديهم تتجه نحو تلك الطرق في تدريباتها وأنشطتها. وأما عن توظيف التقنية، فقد أفاد معظمهم أنهم يستخدمونها على نطاق واسع، سواء منها التقنيات المتوفرة في المؤسسات أو المنصات التعليمية الخارجية، وذكروا أن توظيف التقنية في التدريس تُعدُّ ممارسة شائعة لديهم.

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

ذكر المعلمون المشاركون أن استخدام لغات وسيطة غير العربية ممارسة شائعة لديهم، وغالبًا ما تقتصر على اللغتين الإنجليزية والفرنسية، لكنهم يتفاوتون في استخدامها. فقد ذكر بعضهم أنهم يلجؤون إليها دائمًا وفي جميع المستويات، وذلك - كما يقولون - لأن الطلبة يواجهون صعوبات عديدة ما لم تُستخدم لغة وسيطة في أثناء الدروس. وأفاد آخرون أن استخدام لغة وسيطة يقتصر على دروس القواعد وشرح المفردات. وذكر بعض المعلمين أن الاستعانة باللغتين الإنجليزية والفرنسية في تدريس العربية تتوقف على السياق وعلى طبيعة الدرس، أو حين تكون هناك حاجة لإجراء مقارنات بين اللغات تساعد الدارسين على فهم الفوارق بينها.

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

من أبرز التحديات التي أشار إليها المدرسون المشاركون النقص الكبير في الموارد التعليمية، سواء منها الكتب أو المناهج، أو المنصات ومواقع الإنترنت ذات الصلة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية؛ وكذلك التفاوت في مستويات الدارسين وخلفياتهم الثقافية واللغوية داخل الفصل الدراسي الواحد، الأمر الذي يجعل مهمة التدريس ومراعاة ذلك التفاوت أمرًا صعبًا. ومن التحديات التي تواجههم كذلك نقص الخبرة لدى بعضهم في تدريس اللغة العربية لغة ثانية، وغياب البيئة الداعمة خارج المؤسسات، التي تشجع الطلبة على تعلم العربية وممارستها،

وخصوصاً أن برامج الانغماس اللغوي التي توفرها المؤسسات قليلة ولا تشمل سوى عدد محدود من الدارسين. وأشار بعض المعلمين إلى نقص التمويل، وندرة الفرص المتاحة للمدرسين كي يطوروا قدراتهم، وكذلك قلة المنح الدراسية التي توفرها المؤسسات لطلبتها. د. مقترحاتهم بشأن تحسين تعليم العربية وتعزيز التواصل وتبادل الخبرات مع معلمي العربية الآخرين:

أشار المعلمون إلى عدد من المقترحات في هذا الصدد. وفي مقدمتها أهمية إقامة المؤتمرات العلمية والمشاركة في الندوات، لا سيما تلك المتعلقة بتعليم العربية لغة ثانية، وتعليم اللغات الأجنبية بشكل عام. واقترحوا كذلك إنشاء منصات متخصصة، وتنظيم ورش عمل، وندوات تمكن المعلمين في مختلف المؤسسات من التواصل ومناقشة التحديات التي تواجههم، وذكروا أن وسائل الاتصال التقنية الحالية يمكن أن تساعد في ذلك. وذكر بعض المعلمين أن من أهم ما يمكن أن يساهم في تحسين ظروف تعليم اللغة العربية وجود هيئة أو مؤسسة دولية مختصة بشؤون تعليم العربية لغة ثانية؛ لتوحيد المناهج والاختبارات اللغوية ورسم السياسات اللغوية اللازمة لتدريسها.

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

أجمع المعلمون المشاركون على أنه لا يمكن القول بوجود منهج أو سلسلة تعليمية يمكن الاعتماد عليها في المؤسسات التي يعملون فيها، فنظراً إلى أن معظم السلاسل التعليمية المتاحة غير مكتملة، فإن المعلمين يضطرون إلى استخدام أكثر من سلسلة أو كتاب تعليمي. ولذا فهم يجمعون على أن المحتوى التعليمي والمناهج القائمة تحتاج إلى كثير من التطوير والتحسين. وأشاروا إلى من أوجه ذلك التحسين التركيز على مهارات التواصل، وعلى اللهجات العربية العديدة المتنوعة التي يرون أن تدريسها أصبح ضرورة ملحة في الوقت الحالي، ولدى كثير من الدارسين رغبة في تعلمها؛ باعتبار أهمية معرفتها لتحقيق تواصل في شؤون الحياة اليومية. وأشار بعضهم إلى أن المناهج القائمة ربما تكون جيدة، لكنها لا تناسب الدارسين في المجتمعات الغربية، الذين لا يشعرون أنها صُمِّمت من أجلهم، بل لطلبة من ثقافات وخلفيات معرفية أخرى.

خامساً - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في كندا

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، التقينا بمديري 21 مؤسسة من مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في كندا، وبدأنا بتحديد خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال. وفي الفقرات التالية بيان للنتائج التي تم رصدها:

الشكل ١٤،٢٤: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



وفيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن ٥٠٪ من المديرين المستهدفين يحملون شهادة الدكتوراه، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢٥٪ من حملة شهادة الماجستير أو شهادة البكالوريوس/ الليسانس.

الجدول ٢١،٢٤: تخصصات مديري المؤسسات

النسبة المئوية	عدد المديرين	التخصص
٤١,٦٧٪	٥	اللغة العربية وآدابها
١٦,٦٧٪	٢	الإحصاء والرياضيات
٨,٣٣٪	١	تعليم اللغة العربية / الشريعة
٨,٣٣٪	١	هندسة الاتصالات / نظم التكنولوجيا التربوية
٨,٣٣٪	١	أساليب تدريس/ التنمية البشرية
٨,٣٣٪	١	التربية والتعليم
٨,٣٣٪	١	هندسة الكمبيوتر / نظم المعلومات الإدارية
١٠٠٪	١٢	الإجمالي

وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٤١,٦٧٪ منهم متخصصون في اللغة العربية وآدابها، تليهم نسبة قدرها ١٦,٦٧٪ تخصصهم في الإحصاء والرياضيات، فنسبة منهم متساوية قدرها ٨,٣٣٪ تخصصهم في تعليم اللغة العربية والشريعة، أو هندسة الاتصالات ونظم التكنولوجيا التربوية، أو أساليب التدريس والتنمية البشرية، أو التربية والتعليم، أو هندسة الكمبيوتر ونظم المعلومات الإدارية.

الجدول ٢٢,٢٤: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الإنجليزية	١١	٩١,٦٧٪
اللغة الفرنسية	٦	٥٠٪
اللغة العربية	٥	٤١,٦٧٪
اللغة الصومالية	١	٨,٣٣٪
اللغة الإسبانية	١	٨,٣٣٪

وأما عن اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في كندا، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩١,٦٧٪ منهم يتقنون اللغة الإنجليزية، و ٥٠٪ منهم يتقنون الفرنسية، في حين يتقن ٤١,٦٧٪ منهم اللغة العربية، و ٨,٣٣٪ منهم يتقنون اللغة الصومالية أو اللغة الإسبانية.

الشكل ١٥,٢٤: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

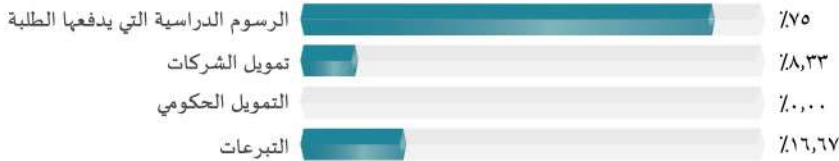


وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٤١,٦٧٪ منهم لديهم خبرة في المجال تزيد على سبع سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٣,٣٣٪ تتراوح خبرتهم في المجال بين ٤ إلى ٧ سنوات، فنسبة منهم قدرها ٢٥٪ تقل خبرتهم في المجال عن ٤ سنوات.

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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

الشكل ١٦,٢٤: مصادر الدخل في برامج تعليم اللغة العربية



وفيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في كندا، أظهرت الدراسة أن ٧٥٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد أساساً على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وعلى التبرعات بالنسبة إلى ١٦,٦٧٪ من المؤسسات، فيما تعتمد ٨,٣٣٪ منها على تمويل الشركات.

الجدول ٢٣,٢٤: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

النسبة المئوية	عدد المؤسسات	الميزانية السنوية
٠,٠٠٪	٠	٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار
٨,٣٣٪	١	١٠٠,٠٠٠ دولار - ٢٠٠,٠٠٠ دولار
١٦,٦٧٪	٢	٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار
٧٥٪	٩	أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار
١٠٠٪	١٢	الإجمالي

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية يُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٧٥٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في كندا، وتتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألفًا و ١٠٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ١٦,٦٧٪ منها، أو ما بين ١٠٠ ألف و ٢٠٠ ألف دولار بالنسبة إلى ٨,٣٣٪ من تلك المؤسسات.

الجدول ٢٤,٢٤: البرامج المجانية والمدفوعة

النسبة المئوية	عدد البرامج	الإجابة
٣٣,٣٣٪	٤	مجاني
٦٦,٦٧٪	٨	مدفوع
١٠٠٪	١٢	الإجمالي

وتوضح نتائج الدراسة أن ٦٦,٦٧٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في كندا تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، في حين أن الدراسة مجانية في ٣٣,٣٣٪ من تلك المؤسسات.



الجدول ٢٥،٢٤: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٦	٥٠٪
لا	٦	٥٠٪
الإجمالي	١٢	١٠٠٪

وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج الدراسة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في كندا، تبين الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٥٠٪ من المؤسسات، وغير متاحة في ٥٠٪ منها.

الشكل ١٧،٢٤: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادة بالدفع الإلكتروني لدى ٨٣,٣٣٪ من المؤسسات، أو بالدفع الشخصي في ٥٠٪ من المؤسسات، أو بالتحويل المصرفي في ٤١,٦٧٪ منها.

الشكل ١٨،٢٤: المنح الدراسية والمساعدات المالية لدى البرامج



وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٦٦,٦٧٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في كندا لا تتوافر لديها منح دراسية أو مساعدات مالية، في مقابل ٣٣,٣٣٪ منها فقط لديها منح دراسية، و١٦,٦٧٪ منها لديها برامج مساعدات مالية.

الجدول ٢٦، ٢٤: الشراكات مع المنظمات الخارجية

النسبة المئوية	عدد المؤسسات	الإجابة
٨,٣٣٪	١	نعم
٩١,٦٧٪	١١	لا
١٠٠٪	١٢	الإجمالي

وتوضح نتائج الدراسة أن ٨,٣٣٪ فقط من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في كندا لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية، في مقابل ٩١,٦٧٪ منها ليس لديها أي شراكات على الإطلاق مع منظمات خارجية.

الشكل ١٩، ٢٤: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن ٤١,٦٧٪ من مديري المؤسسات المستهدفة أفادوا أن برنامجهم لا يحظى بأي مشاركة من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، وأفاد ٣٣,٣٣٪ منهم أن تلك المشاركة مع القطاع العام قليلة جدًا، وأفادت نسبة منهم متساوية قدرها ٨,٣٣٪ أن تلك المشاركة متوسطة، أو قليلة، أو هي مشاركة شاملة وتوافقية مع القطاع العام.

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

الجدول ٢٧,٢٤: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللغوي

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٢	١٦,٦٧٪
لا	١٠	٨٣,٣٣٪
الإجمالي	١٢	١٠٠٪

حيث تبين نتائج الدراسة أن ٨٣,٣٣٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في كندا لا تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل ١٦,٦٧٪ منها توفر برامج انغماس كمنحة لطلبتها. وفيما يتعلق بالبلدان التي تنفذ فيها برامج الانغماس، فقد أفادت إحدى المؤسسات بأنها تقيم برامج الانغماس في المملكة العربية السعودية؛ حيث يقيم الطلاب في مكة المكرمة شهرًا، وتتحمل المؤسسة التكاليف المالية المرتبطة بسكن الطلاب. وأشارت المؤسسة الأخرى إلى أنها تنفذ برامج انغماس صيفية داخل كندا تقل مدتها عن ثلاثة أشهر، ولا توفر سكنًا للطلبة خلال فترة البرنامج.

وسعت الدراسة كذلك إلى معرفة رأي 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،٢٤: معدل التسرب الدراسي في البرامج



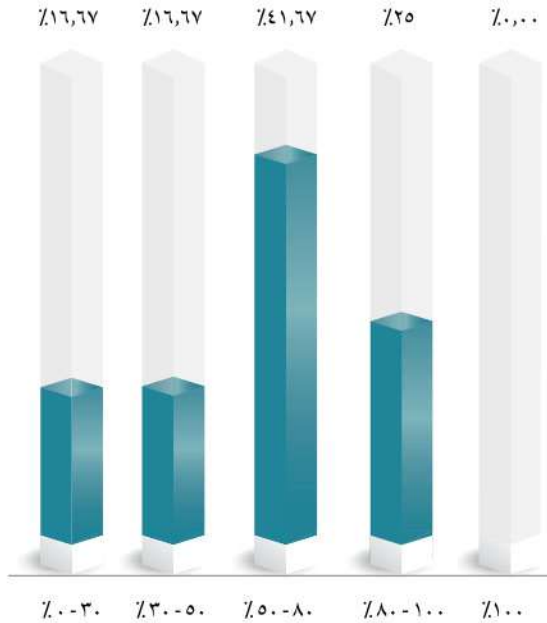
وتوضح نتائج الدراسة أن ٥٨,٣٣٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية أقل من ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ١٦,٦٧٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪ من الطلبة، ويرى ٨,٣٣٪ منهم أن نسبة تسرب الطلاب تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، أو تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪ من الطلبة.

الشكل ٢١،٢٤: أسباب التسرب الدراسي في البرامج



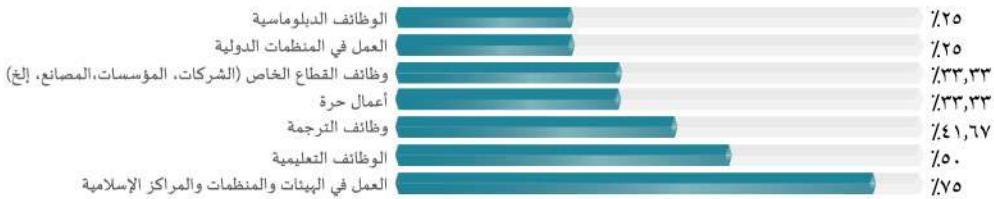
وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٥٨,٣٣٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود لأسباب شخصية، ويرى ٥٠٪ منهم أنها نتيجة لصعوبات تعليمية، في حين يرى ٤١,٦٧٪ منهم أنها تعود لأسباب مالية، ويرى ٢٥٪ أن سببها هو عدم الاهتمام.

الشكل ٢٤، ٢٢: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدر ٤١,٦٧٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٥٠ و ٨٠٪ من الطلبة، تليها نسبة منهم قدرها ٢٥,٠٠٪ منهم يقدرونها بما بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة، فيما يقدر ١٦,٦٧٪ منهم أنها ما بين ٣٠ و ٥٠٪، أو هي أقل من ٣٠٪ من الطلبة.

الشكل ٢٤، ٢٣: الفرص المهنية المتاحة لخريجي البرامج



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فيتصدرها العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية في رأي ٧٥٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها الوظائف التعليمية في رأي ٥٠٪ منهم، ثم وظائف الترجمة في رأي ٤١,٦٧٪ منهم، فالأعمال الحرة أو وظائف القطاع الخاص في رأي ٣٣,٣٣٪ منهم، وكانت النسبة الأدنى للوظائف

الدبلوماسية أو العمل في المنظمات الدولية في رأي ٢٥٪ منهم.

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

في هذا القسم من الدراسة، سعينا إلى رصد آراء مديري المؤسسات برامج تعليم العربية لغة ثانية في كندا، من خلال مجموعة من الأسئلة نعرضها مجتمعة في الجدول التالي:

الجدول ٢٨، ٢٤: المشكلات التي تواجه برامج تعليم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٤	٥	٣	٠	٠	١٢	٤,٠٨	٠,٥٨	٠,٧٦	٪٨١,٦٧	٤,٩٤	أوافق
		٪٣٣,٣٣	٪٤١,٦٧	٪٢٥	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٢	يوجد لدينا خطة استراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٤	٥	٣	٠	٠	١٢	٤,٠٨	٠,٥٨	٠,٧٦	٪٨١,٦٧	٤,٩٤	أوافق
		٪٣٣,٣٣	٪٤١,٦٧	٪٢٥	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٣	لدى الطلاب دافع لتعلم اللغة العربية.	٣	٦	٢	١	٠	١٢	٣,٩٢	٠,٧٤	٠,٨٦	٪٧٨,٣٣	٣,٦٨	أوافق
		٪٢٥	٪٥٠	٪١٦,٦٧	٪٨,٣٣	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٤	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٣	٥	٣	٠	١	١٢	٣,٧٥	١,١٩	١,٠٩	٪٧٥	٢,٣٨	أوافق
		٪٢٥	٪٤١,٦٧	٪٢٥	٪٠,٠٠	٪٨,٣٣	٪١٠٠						
٥	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٠	٧	٣	٢	٠	١٢	٣,٤٢	٠,٥٨	٠,٧٦	٪٦٨,٣٣	١,٩	أوافق
		٪٠,٠٠	٪٥٨,٣٣	٪٢٥	٪١٦,٦٧	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٦	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٢	٤	٢	٣	١	١٢	٣,٢٥	١,٥٢	١,٢٣	٪٦٥	٠,٧	محايد
		٪١٦,٦٧	٪٣٣,٣٣	٪١٦,٦٧	٪٢٥	٪٨,٣٣	٪١٠٠						

٧	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	١	٤	٢	٣	٢	١٢	٢,٩٢	١,٥٨	١,٢٦	٥٨,٣٣٪	٢٣-٠	محايد
		٨,٣٣٪	٣٣,٣٣٪	١٦,٦٧٪	٢٥٪	١٦,٦٧٪	١٠٠٪						
٨	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٢	٣	١	٤	٢	١٢	٢,٩٢	١,٩١	١,٣٨	٥٨,٣٣٪	٢١-٠	محايد
		١٦,٦٧٪	٢٥٪	٨,٣٣٪	٣٣,٣٣٪	١٦,٦٧٪	١٠٠٪						
٩	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٠	٢	٣	٦	١	١٢	٢,٥	٠,٧٥	٠,٨٧	٥٠٪	٢-	لا أوافق
		٠,٠٠٪	١٦,٦٧٪	٢٥٪	٥٠٪	٨,٣٣٪	١٠٠٪						
١٠	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	٠	٢	٣	٥	٢	١٢	٢,٤٢	٠,٩١	٠,٩٥	٤٨,٣٣٪	١٢-٢	لا أوافق
		٠,٠٠٪	١٦,٦٧٪	٢٥٪	٤١,٦٧٪	١٦,٦٧٪	١٠٠٪						
١١	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٠	٢	٢	٤	٤	١٢	٢,١٧	١,١٤	١,٠٧	٤٣,٣٣٪	٧-٢	لا أوافق
		٠,٠٠٪	١٦,٦٧٪	١٦,٦٧٪	٣٣,٣٣٪	٣٣,٣٣٪	١٠٠٪						
١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	١	٠	٠	٧	٤	١٢	١,٩٢	١,٠٨	١,٠٤	٣٨,٣٣٪	٦١-٣	لا أوافق
		٨,٣٣٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	٥٨,٣٣٪	٣٣,٣٣٪	١٠٠٪						

فبخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٤١,٦٧٪، تليها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٣٣,٣٣٪، فالإجابة «محايد» بنسبة قدرها ٢٥٪. وسجل المتوسط الراجح للسؤال ٤,٠٨، بانحراف معياري قدره ٠,٧٦، ونسبة إجماع قدرها ٨١,٦٧٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وبينت النتائج أن ٤١,٦٧٪ من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في كندا «يوافقون» على أن لدى مؤسساتهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج، تليها نسبة قدرها ٣٣,٣٣٪ منهم «يوافقون بشدة» على ذلك، فيما كانت نسبة ثلثة قدرها ٢٥٪ للإجابة «محايد». وسجل المتوسط المرجح نسبة ٤,٠٨، بانحراف معياري قدره ٠,٧٦، ونسبة إجماع قدرها ٨١,٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة».

ويظهر من نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المديرين المشاركين «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعاً لتعلم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٢٥٪ «يوافقون بشدة» على ذلك، فنسبة

منهم قدرها ١٦,٦٧٪ «محايدون». وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٩٢، بانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكانت نسبة الاتفاق ٧٨,٣٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٤١,٦٧٪ من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في كندا «يوافقون» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٢٥٪ «محايدون» أو «يوافقون بشدة» على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٧٥، بانحراف معياري قدره ١,٠٩، وكانت نسبة الإجماع ٧٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٨,٣٣٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٥٪، ثم الإجابة «لا أوافق» بنسبة ١٦,٦٧٪. وسجل المتوسط المرجح ٣,٤٢، بانحراف معياري قدره ٠,٧٦، ونسبة إجماع قدرها ٦٨,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٣٣,٣٣٪ من مديري المؤسسات المشاركة بـ «أوافق»، وأجابت نسبة منهم قدرها ٢٥٪ بـ «لا أوافق»، وأجابت نسبة منهم متساوية قدرها ١٦,٦٧٪ بـ «أوافق بشدة» أو «محايد». وسجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٢٥، بانحراف معياري قدره ١,٢٣، ونسبة إجماع قدرها ٦٥٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٣,٣٣٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة قدرها ٢٥٪، فالإجابتان «محايد» و «لا أوافق بشدة»، بنسبة متساوية قدرها ١٦,٦٧٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩٢، بانحراف معياري قدره ١,٢٦، ونسبة إجماع قدرها ٥٨,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٣,٣٣٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٢٥٪، فالإجابتان «أوافق بشدة» و «لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٦,٦٧٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩٢، بانحراف معياري قدره ١,٣٨، ونسبة إجماع قدرها ٥٨,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وذكروا أنهم يواجهون صعوبات في تغطية تكاليف إدارة البرامج وتطوير المناهج وتحسين جودتها عمومًا. وأشار أحد المديرين إلى أن المؤسسة التي يديرها واجهت الصعوبات نفسها لكنهم سعوا إلى عقد شراكات والحصول على استثمارات خاصة ببرنامجهم من داخل كندا، وقد أسهمت تلك المبادرات والشراكات كثيرًا في تحسين ظروف عملهم من هذا الجانب. وقد أشار المديرين عمومًا إلى أنهم يسعون وفق الموارد المتاحة لديهم إلى تطوير البرامج وتطوير المعلمين وتأهيلهم رغم كل تلك التحديات.

ب. مقترحاتهم بشأن تحسين برامج تعليم العربية في دولة كندا:

قدم المديرين عددًا من المقترحات في هذا الشأن، ومنها: توفير الدعم المادي والأكاديمي، وزيادة المنح الدراسية المخصصة من الجامعات للدارسين في برامج اللغة العربية. وأعربوا عن أملهم في عقد اتفاقيات تعاون مع الجامعات والجهات المعنية. وأكدوا ضرورة توفير الوسائل التعليمية والمناهج الدراسية المتخصصة لتعليم العربية لغة ثانية، وكذلك ضرورة توفير الفرص والحوافز لتطوير المعلمين وتأهيلهم بالتعاون مع الجهات المختصة داخليًا وخارجيًا. ومن مقترحاتهم أيضًا التعاون مع أعضاء المجتمع العربي لدعم النوادي العربية والثقافية وإقامة المنتديات والفعاليات التي يمكن أن تسهم في زيادة الدافعية لدى الدارسين لتعلم العربية والاهتمام بثقافتها. واقترحوا أيضًا تطوير أساليب تعليم العربية بما يتوافق مع المناهج الحديثة ليكون تعلمها أكثر جاذبية لدى الدارسين.

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

يتطلع المديرين إلى التوسع في برامج اللغة العربية، وزيادة عدد المقبولين فيها، وتوظيف المعلمين المؤهلين، والوصول إلى فئات متعددة من المجتمع الكندي. وأعربوا عن أملهم في أن تسعى المؤسسات لتحسين جودة برامجها منعا للتسرب الحاصل، وأن تكون هناك برامج متخصصة متاحة لتعليم اللغة العربية عبر الإنترنت، وتكون من جهات معتمدة؛ لأن ذلك سيسهم في اعتقادهم في زيادة عدد المسجلين والمهتمين بتعلم العربية لغة أجنبية. وأعربوا كذلك عن أملهم في إنشاء مؤسسة أو منظمة عالمية مختصة بتعليم العربية لغة ثانية، وتكون لها فروع متعددة حول العالم، بما فيها دولة كندا. وأعربوا أيضًا عن تطلعاتهم للتوسع في برامج الانغماس اللغوي وعقد الشراكات لذلك الغرض، والتعاون مع دول وجهات متعددة، وليس الاقتصار على دول بعينها.

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

قدّم المدبرون المشاركون عددًا من المقترحات في هذا الشأن، وفي مقدمتها توفير المزيد من المنح الدراسية في المؤسسات، وإعداد المناهج المتخصصة، والتوسع في برامج اللغة العربية، وإقامة الندوات والمهرجانات العربية بالتنسيق مع السفارات العربية في كندا؛ لأن ذلك سيسهم كثيرًا في التعريف بالثقافة العربية، ومن ثم في زيادة الإقبال على تعلم اللغة العربية. وأعربوا عن أملهم في أن تتعاون البرامج الداخلية مع المؤسسات والجامعات في الخارج لتبادل الخبرات وتنظيم الزيارات العلمية، سواء للدارسين أو المعلمين. واقترح المدبرون كذلك التوجه نحو دعم الأبحاث العلمية في مجال اكتساب اللغة العربية وتعلمها لغة أجنبية.

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

أفاد بعض مديري المؤسسات أن هناك في مؤسساتهم برامج لتعليم لغات أجنبية إلى جانب برامج اللغة العربية، ومنها: اللغة الصينية، والإيطالية، والفرنسية، والألمانية، وغيرها. ولاحظوا أن من الصعب مقارنة برامج اللغة العربية مع تلك البرامج، لعدم وضوح الصورة لديهم بشأن البرامج الأخرى. لكنهم ذكروا أن الجامعات - بشكل عام - تقدم دعمًا إداريًا وماليًا متساويًا لبرامج اللغات الأجنبية لديها. ومع ذلك، فإن في برنامجي اللغة الإيطالية والألمانية أعدادًا من الدارسين قريبة من برامج اللغة العربية، وربما يواجه البرنامجان التحديات نفسها.



سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمختلف المؤسسات التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في كندا، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. فقد لوحظ أن اللغة الإنجليزية هي اللغة السائدة في معظم المؤسسات التعليمية، سواء في التواصل بين المعلمين والطلبة أو بين أفراد الطاقم الإداري والتعليمي. ومع ذلك، تُستخدم اللغة العربية بدرجات متفاوتة في هذه المؤسسات. ففي بعضها، يقتصر استخدام العربية على الحصص الدراسية فقط؛ وفي مؤسسات أخرى، تُستخدم العربية بدرجة أكبر في التواصل بين أفراد الطاقم الأكاديمي. وفي بعض الحالات، تُستخدم في التواصل لغات أخرى كالفرنسية، إلى جانب العربية والإنجليزية. بشكل عام، يتراوح مستوى استخدام اللغة العربية بين الضعيف والمتوسط في معظم المؤسسات.

ويتفاوت استخدام اللغة العربية كذلك في اللوحات الإرشادية والتعليمية من مؤسسة إلى أخرى. ففي بعض المؤسسات، تكون اللوحات الخارجية باللغتين الرسميتين في البلاد (الإنجليزية أو الفرنسية) مع ترجمة مصاحبة باللغة العربية، في حين يكاد يكون استخدام العربية معدومًا في مؤسسات أخرى. وأما داخل الفصول الدراسية، فإن للغة العربية حضورًا بارزًا في بعض المؤسسات، وخاصة في أثناء التدريس. ومع ذلك، تبقى اللغة الإنجليزية في العديد من الحالات هي لغة التعامل والإرشاد الأساسية، مع استخدام للغة العربية محدود، أو ربما معدوم، في اللوحات الإرشادية والتعليمية.

وتختلف المؤسسات التعليمية من حيث التشجيع على استخدام اللغة العربية. ففي بعض الكليات الجامعية، يحفز المعلمون الطلبة على استخدام العربية من خلال أساليب التعزيز الإيجابي ومنح الدرجات الإضافية، في حين لا تسهم إدارة تلك المؤسسات بأي تحفيز في ذلك الاتجاه. وفي مؤسسات أخرى، لم يلاحظ أي تشجيع يُذكر على استخدام العربية. وفي بعض مراكز اللغة، يشجع أعضاء الإدارة والمعلمون على استخدام العربية، وانعكس ذلك على حوارات الطلبة. وأما من حيث القيود على استخدام اللغات الأخرى غير العربية، فمعظم المؤسسات لا تفرض أي قيود تُذكر في هذا الخصوص.

وأما مستوى البنية التحتية للمؤسسات التعليمية، فهو متفاوت بشكل ملحوظ. ففي بعض المؤسسات فصول دراسية مناسبة ومجهزة بالتقنيات اللازمة، في حين تفتقر أخرى إلى مرافق خاصة، وتعوّل على استئجار القاعات الدراسية أو تستخدم أماكن متعددة الأغراض. وأما من حيث المكتبات، فبعض المؤسسات لا توجد فيها مكتبات، وحتى المؤسسات التي لديها مكتبات،

فإن الكتب المتوفرة فيها غالبًا لا تناسب احتياجات تعليم اللغة العربية للمبتدئين، أو لا تتماشى مع النظام التعليمي القائم. كما تفتقر بعض المؤسسات إلى الخدمات المساندة.

وتختلف المؤسسات التعليمية كذلك من حيث وجود معامل اللغة والحاسب الآلي. ففي بعضها هناك معامل لغوية ومعامل للحاسب الآلي، وبعضها لا توجد فيها أي معامل. لكن أجهزة الحاسب الآلي موجودة في معظم المؤسسات. وأما من حيث الأدوات التقنية، فالفصول الدراسية في بعض المؤسسات مجهزة بالكامل (وفيها السبورة الذكية، والحاسب الآلي، والبروجكتور)، في حين تفتقر مؤسسات أخرى إلى أي فصول مجهزة، وخصوصًا تلك المؤسسات التي تستأجر قاعاتها الدراسية. ويتفاوت المدرسون والطلبة أيضًا في درجة استخدام هذه التقنيات؛ حيث يتراوح استخدام المعلمين لها من عالٍ إلى متوسط، ومن عالٍ إلى ضعيف لدى الطلبة.

ختامًا، ومن الملاحظات الإضافية، لوحظ أن بعض المؤسسات تواجه صعوبات للنهوض بمهمتها في تعليم اللغة العربية. فبعضها لا تتوفر فيها لوحات مفاتيح عربية تسهل الكتابة على الحواسيب للطلبة. كما لوحظ نقص في الكتب العربية في مكتبات بعض المؤسسات، بل هي تكاد تكون معدومة بالكامل في إحداها، أو تشكل نسبة صغيرة جدًا مقارنةً بعدد الكتب المتاحة باللغات الأوروبية. كما لوحظ أن استخدام الطلبة لمعامل الحاسب الآلي يقتصر غالبًا على الأنشطة التي يحددها المدرسون.

سابعًا: حالة تعليم اللغة العربية في كندا: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملاً لنتائج دراسة حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في كندا؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تتمحور حول تعليم المبادئ 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 اللغة العربية في كندا 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 كندا، التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في هذا البلد.

بداية فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في كندا تعمل في ظل تركيبة كبيرة التنوع. حيث تضم جماعات مختلفة من السكان الأصليين والمهاجرين والمستعمرين والمختلطين، ولهذا دور كبير في إثراء التنوع العرقي واللغوي والثقافي والديني في البلاد. وعلى الرغم من أن كندا دولة علمانية، فإن ٣٩٪ من شعبها هم من المسيحيين الكاثوليك الرومانيين، ويقدر عدد المسلمين فيها بنحو ١,٥ مليون نسمة يشكلون نحو ٤٪ من السكان، ويتوزع البقية إلى ديانات أخرى. والإنجليزية والفرنسية هما اللغتان الرسميتان في كندا، لكن الإنجليزية أوسع انتشارًا حيث يتحدث بها لغةً أولى نحو ٥٨٪ من الكنديين، أما الفرنسية فيتحدث بها لغةً أولى نحو ٢٢٪ منهم، في حين تختلف اللغة الأولى للنسبة الباقية من السكان ونسبتهم. ونظرًا إلى الطبيعة اللغوية المعقدة في كندا، فإن تعلّم اللغة الفرنسية هو بمثابة تعلّم لغة أجنبية في ثلاثة أرباع البلاد رغم أنها لغة رسمية. وأما اللغات الأجنبية في كندا، فتأتي في مقدمتها اللغة الإسبانية، التي تُدرّس في مستويات مختلفة من نظام التعليم العام الكندي. ويأتي بعد الإسبانية من حيث الشهرة والانتشار لغات مثل الماندرين الصينية والبنجابية والهندية، وربما تشاركها اللغة العربية

المستوى نفسه من الشهرة والانتشار، لكن بعدد أقل من المستخدمين. ويقدر عدد المتحدثين بالعربية في كندا بنحو ٦٣٠ ألف شخص.

ومن هنا، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في كندا تلعب دورًا محوريًا في خدمة الهوية الإسلامية واللغة والثقافة العربية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في تعليم الجيل الناشئ مبادئ الدين الإسلامي والحفاظ على القيم والهوية الإسلامية، وتعليم اللغة العربية ونشر ثقافتها، وإعداد الدارسين ليكونوا مفكرين مستقلين وقادة أخلاقيين ليسهموا إيجابًا داخل المجتمع الكندي. وتتنوع أهداف مؤسسات تعليم العربية في كندا؛ حيث تركز على تنشئة الجيل على المبادئ والقيم الإسلامية، وتدرّس القرآن الكريم، واللغة العربية، والآداب والفنون، وتدرّس اللغة العربية لغة ثانية ونشرها، وتأهيل الخريجين في اللغة العربية وآدابها وفي البحث العلمي، وتأهيل الدارسين معرفيًا وبحثيًا ومهاريًا بطرق فاعلة، والتركيز على التميز الأكاديمي والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتقديم الخدمات الدينية والخيرية.

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية في كندا ما بين جامعات، ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتُبرز نتائج الدراسة أن برامج ٤٥٪ فقط من المؤسسات المستهدفة بالدراسة معتمدة أكاديميًا. كما أن ٧٥٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامجها في اللغة العربية. أما من حيث الشهادات الممنوحة للطلبة، فإن هذه المؤسسات تقدم شهادات إتمام لبرامجها في تعليم اللغة العربية، إضافة إلى شهادات درجة الدبلوم. وتشير نتائج الدراسة إلى أن مؤسسات تعليم العربية في كندا تواجه تحديات تتمثل في افتقار ٩١,٦٧٪ من المؤسسات المستهدفة إلى معامل لغوية، وافتقار ٥٨,٣٣٪ منها إلى معامل للحاسب الآلي، بالإضافة إلى افتقار ٨٣,٣٣٪ منها إلى برامج الانغماس اللغوي. لكن توفر الوسائل التعليمية والمكتبات في ٦٦,٦٧٪ منها يسهم في تقليل أثر التحديات، ويعزز من دعم عملية التعلم.

وتتسم السياسات اللغوية للمؤسسات المستهدفة بهذه الدراسة بقدر كبير من التشابه؛ حيث تتبع غالبيتها سياسة تسمح باستخدام اللغة العربية للتدرّس، واللغة الإنجليزية للتواصل، وأشارت بعض المؤسسات أن سياستها اللغوية تقضي باستخدام اللغة العربية تدرّسًا وتواصلًا، فيما تنص سياسة بعض المؤسسات الأخرى على استخدام اللغة الإنجليزية في التدرّس والتواصل، في حين تنص نسبة ضئيلة من المؤسسات على اعتماد اللغة الفرنسية إلى جانب الإنجليزية والعربية.

وتعتمد مؤسسات تعليم العربية في كندا كتبًا دراسية متعددة لبرامجها التعليمية، وتشير النتائج إلى أن أكثرها استخدامًا هما «سلسلة الكتاب لتعلم العربية» ومواد من إعداد المؤسسة أو المعلم، يليهما كتاب «تعلم العربية للأطفال والناشئين الناطقين باللغات الأخرى»، ثم «سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، كما تُستخدم كتب أخرى متعددة. وحول ما إذا كان ثمة علاقة بين نوع المؤسسة والكتب المستخدمة أو المعتمدة لديها، فقد كشفت نتائج تحليل مربع كاي عن عدم وجود علاقة ارتباط قوية بين نوع المؤسسة والكتب أو السلاسل المعتمدة لديها ($X^2(8, N = 12) = 6.012, p = 0.645$). كما أن قياس حجم التأثير باستخدام (Cramér's V) يشير إلى أن ثمة علاقة متوسطة بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها ($V = 0.455$). تشير هذه النتائج إلى أن بعض المؤسسات تعتمد سلاسل تعليمية معينة، غير أن ذلك لا يبدو ممارسة شائعة يمكن الحكم بنتائجها على علاقة بارزة بين نوع المؤسسة والكتب أو السلاسل المستخدمة لديها.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بهذه الدراسة طلبة يتفاوتون في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديموغوية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٨٥,٦٠٪ منهم يحملون الجنسية الكندية، منهم ٧,٤٨٪ من أصول كندية، فيما ينحدر البقية من أصول مختلفة. وعلى مستوى اللغة، أفاد ٤٠,١٩٪ من المشاركين أن اللغة الإنجليزية هي لغتهم الأولى، ومع ذلك فلا يتحدث بها في المنزل سوى ١٢,١٥٪ منهم، فيما يتحدث العربية لغة أولى ٢٥,٢٣٪ من الطلبة، وجميعهم يتحدث بها مع أسرهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية ممن تجاوزوا ٢٤ عامًا بنسبة ٤١,١٢٪، تليها الفئة العمرية من سن ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بنسبة ٢٢,٤٣٪، ثم الفئة العمرية من سن ١٠ إلى ١٤ عامًا بنسبة ٢١,٥٠٪، وأخيرًا الفئة العمرية من سن ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ١٤,٩٥٪ من مجموع الطلبة المشاركين.

وتأتي دوافع الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية في كندا لأسباب متعددة، وقد تفاوتت الطلبة في تحديد تلك الأسباب، كما ذكر بعض الطلبة أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق بتلك البرامج، غير أن الدوافع الدينية جاءت في المقدمة بنسبة ٨٢,٢٤٪، تليها دوافع الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٤٧,٦٦٪، وكانت أقل الدوافع هي تحقيق متطلبات أكاديمية ضمن برامج دراسية بنسبة ١٢,١٥٪.

ويصاحب التحاق الطلبة المشاركين ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية نحوها؛ حيث أظهروا 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، إضافة إلى مستوى تواصل المعلمين معهم وتقديم الدعم لهم. كما أظهر الطلبة تصورات إيجابية تجاه بقية الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم العربية التي يلتحقون بها؛ حيث أظهروا رضاهم عن القيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية، وكذلك الحال تجاه تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم. وامتدت تصورات الطلبة الإيجابية إلى عناصر أخرى تتضمن الأنشطة غير الصفية، وفرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية، والموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية، والمرافق العامة بها، وبيئة الفصل الدراسي. من جانب آخر، فقد أظهر الطلبة موقفًا محايدًا تجاه مستوى درايتهم بالمنهج الدراسي وبرامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية. وقد أظهرت نتائج تقييم رضا الطلبة عن بعض الجوانب المتعلقة ببرامجهم حسب نوع المؤسسات التي يلتحقون بها. ووفقًا لنتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي تبين عدم وجود ارتباط كبير بنوع المؤسسة على رضا الدارسين تجاه مرافقها التعليمية. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة لمراكز اللغة ($\text{coefficient} = 1.879, p = 0.097$)، وللجامعات ($\text{coefficient} = 0.203, p = 0.731$)؛ مما يشير إلى علاقات ليست ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق برضا الدارسين تجاه المرافق ونوع المؤسسة. وكذلك جاء الأمر مشابهًا فيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية، إذ لم يكن لنوع المؤسسة تأثير كبير. فقد جاءت النتيجة للجامعات ($\text{coefficient} = 0.606, p = 0.282$)، ولمراكز اللغة ($\text{coefficient} = 0.606, p = 0.557$). ولم يكن الأمر مختلفًا -أيضًا- فيما يتعلق بالمنهج التعليمية والمحتوى التعليمي الذي تقدمه. فقد أظهرت النتائج أن نوع المؤسسة لا يؤثر بشكل كبير على رضا الطلبة، إذ جاءت النتيجة للجامعات ($\text{coefficient} = 0.074, p = 0.894$) ولمراكز اللغة ($\text{coefficient} = -0.065, p = 0.924$)، وهي علاقات ليست ذات دلالة إحصائية بارزة. تشير هذه النتائج إلى أن المؤسسات التعليمية تبدو متساوية فيما يتعلق برضا الدارسين حول هذه الجوانب. وقد أكدت نتيجة مربع إيتا (Eta-Square) هذا الأمر؛ مبينة أن العلاقات تبدو ضعيفة. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة للعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلاب عن المنهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه للدارسين ($\eta^2 = 0.026$)، وعن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية ($\eta^2 = 0.152$). وعن المرافق التعليمية ($\eta^2 = 0.263$).

وتفاوتت آراء الطلبة حول مدى توافق المناهج الحالية مع أهدافهم واحتياجاتهم، فقد ذكر طلبة المراكز الإسلامية أن المناهج تتوافق مع احتياجاتهم فيما يتعلق بالجوانب الشرعية، لكنها لا تتوافق مع أهداف الراغبين في تعلم العربية ومهاراتها بدرجة مرضية. وأشار طلبة المؤسسات

الجامعية إلى أن المناهج جيدة وتتوافق إلى حد بعيد مع أهدافهم، لكنها لا تزال بحاجة إلى تطوير في بعض الجوانب، وأهمها التركيز على لغة التواصل في الحياة اليومية. وأفاد بعض المشاركين أن المناهج جيدة وتتوافق مع أهدافهم، لكنها ليست محفزة أو ممتعة بما يكفي، وذكروا أن ذلك قد يعود لعدم المناهج الحالية، أو عدم مناسبتها لسياق دراستهم لها في كندا. من جهة ثانية، أعرب الطلبة عن رغبتهم في التعرف على جوانب كثيرة من ثقافة البلدان العربية، لا سيما العادات والتقاليد، واللهجات، والفنون. وأشار بعضهم إلى اهتمامهم بمعرفة الاختلافات الثقافية بين البلدان العربية نفسها. وذكروا أن برامجهم تسهم في تحقيق هذه الأهداف بقدر لا بأس به، لكن المعرفة الثقافية تتطلب جهداً أكبر، وأن تكون جزءاً من تصميم المناهج، وهذا ما يشعرونهم بقصور معرفتهم بثقافة الشعوب العربية. وذكر بعض الطلبة أنهم يملكون تصوراً جيداً حول ثقافة البلدان العربية في سياقها الديني، لا سيما في المراكز الإسلامية، لكنه ليس إلا جزءاً من الثقافة، وهناك جوانب أخرى يطمحون إلى الإلمام بها من خلال دراسة اللغة العربية.

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن نصفهم يحملون شهادات عليا؛ حيث إن ٣٠٪ منهم يحملون درجة الماجستير، و ٢٠٪ منهم يحملون درجة الدكتوراه، فيما يحمل ٣٥٪ منهم درجة البكالوريوس، و ١٥٪ منهم درجة الدبلوم العالي. كما تبين أن ٦٠٪ منهم متخصصون في اللغة العربية، وأن نصفهم سبقت لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن ٤٥٪ من المعلمين تزيد خبرتهم في مجال تعليم اللغة العربية عن ٥ سنوات، فيما تتراوح خبرات بقيتهم بين سنة وخمس سنوات. وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي عن عدم ارتباط بين نوع المؤسسة ومستوى المؤهلات الأكاديمية للمعلمين. فقد جاءت النتيجة للجامعات ($\text{coefficient} = 1.986, p = 0.093$)، ولمراكز اللغة ($\text{coefficient} = -0.382, p = 0.718$)؛ مما يشير إلى أن المؤسسات، بغض النظر عن نوعها، تحرص على درجة من التوازن فيما يتعلق بتأهيل المعلمين العاملين فيها.

ويوظف المعلمون في برامج تعليم العربية في كندا طرقاً متعددة في عملياتهم التدريسية. وقد تنوعت ما بين طرق تقليدية وأخرى حديثة. حيث ذكر المعلمون، لا سيما العاملون في المراكز الإسلامية، أنهم يعتمدون الطرق التقليدية القائمة على التلقين كالطريقة السمعية الشفهية. وذكر معلمون آخرون من جميع المؤسسات أنهم يعتمدون طريقة التدريس بالترجمة. وأشار بعض المعلمين إلى أنهم يستخدمون طرقاً حديثة في التدريس، كالطريقة التواصلية، ويوظفون معها بعض الإستراتيجيات المصاحبة، كالحوار ولعب الأدوار. وأظهرت النتائج أن معظم هذه

الإستراتيجيات والطرق لم تقتزن بعلاقة إحصائية قوية تعزز تفاعل الطلبة. وعلى الرغم من توظيف المعلمين لعدد من الطرق والإستراتيجيات في التدريس، إلا أن ذلك لم ينعكس على رضا الدارسين وتفاعلهم معها، إذ تشير نتائج تحليل الارتباط المتسلسل الثنائي (The biserial correlation) إلى عدم وجود علاقات ارتباط بين رضا الطلاب عن العملية التعليمية وفعاليتها والتنوع بين طرق التدريس لدى المعلمين. فعلى سبيل المثال، لم تظهر إستراتيجية لعب الأدوار علاقة دالة إحصائية مع رضا الطلبة ($rpb = 1.055, p = 1.000$)، وكذلك الأمر فيما يتعلق بإستراتيجيات التعليم التعاوني وتوظيفها في التدريس ($rpb = 1.055, p = 1.000$). ولم تكن طريقة التدريس بالترجمة ذات تأثير دال إحصائيًا على رضا الطلاب ($rpb = 1.055, p = 1.000$). تشير هذه النتائج إلى أن بعض الإستراتيجيات التفاعلية قد لا تتماشى مع تفضيلات الطلبة، أو لم توظف بطريقة صحيحة، أو أن موقف الطلاب منها يبدو متماثلاً، رغم المؤهلات الأكاديمية العالية لدى بعض المعلمين. من جهة أخرى، وأما عن توظيف التقنية، فقد أفاد معظمهم أنهم يوظفونها على نطاق واسع، من خلال استثمار التقنيات المتوفرة في المؤسسات، أو المنصات التعليمية الخارجية، وذكروا أن دمج التقنية ممارسة شائعة في تدريسهم.

وأبدى المعلمون المشاركون تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المستخدم في برامج تعليم اللغة العربية. وأجمعوا على أنه لا يمكن تحديد كتب دراسية يمكن الاعتماد عليها في المؤسسات التي يعملون فيها؛ لأن معظم أجزاء السلاسل أو الكتب الدراسية المتاحة غير مكتملة؛ مما يؤدي إلى استخدام أكثر من سلسلة أو كتاب دراسي. ولهذا يجمع المعلمون على أن المحتوى التعليمي الحالي يحتاج إلى كثير من التطوير. وأشاروا إلى من أبرز جوانب هذا التطوير هو التركيز على مهارات التواصل، وعلى اللهجات العربية العديدة المتنوعة، التي أصبح تدريسها ضرورة ملحة في الوقت الحالي، نظرًا لرغبة الطلبة في تعلمها لتحقيق متطلبات التواصل في شؤون الحياة اليومية. وأشار بعض المعلمين إلى أن المحتوى القائم ربما يكون جيدًا، لكنه لا يناسب الطلبة في المجتمعات الغربية لأنه لم يصمم لأجلهم، بل لطلبة من ثقافات وخلفيات معرفية أخرى.

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد شملت جوانب مختلفة، من أبرزها النقص الكبير في الموارد التعليمية، سواء الكتب الدراسية، أو منصات تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. إضافة إلى ذلك، أشار المعلمون إلى أن التفاوت في مستويات الطلبة وتنوع خلفياتهم الثقافية واللغوية يجعل مهمة تدريسهم أمرًا صعبًا. ومن التحديات التي ذكرها المعلمون كذلك نقص الخبرة لدى بعضهم في تدريس العربية بوصفها لغة ثانية، وغياب البيئة المحفزة خارج المؤسسات لتشجيع الطلبة على تعلم العربية وممارستها، وخصوصًا أن برامج الانغماس

اللغوي المتاحة قليلة ولا تشمل سوى عدد محدود من الطلبة. وأشار بعض المعلمين إلى نقص التمويل، وندرة فرص التطوير المهني للمعلمين، وقلة المنح الدراسية التي توفرها المؤسسات لطلبتها.

ولتجاوز التحديات، فقد دعا المعلمون إلى إقامة المؤتمرات العلمية والمشاركة في الندوات المتعلقة بتعليم العربية بوصفها لغة ثانية، وتعليم اللغات الأجنبية بشكل عام. واقترحوا كذلك إنشاء منصات متخصصة، وتنظيم ورش عمل، وندوات تمكّن المعلمين في مختلف المؤسسات من التواصل ومناقشة التحديات التي تواجههم، وذكروا أن وسائل الاتصال التقنية الحالية يمكن أن تساعد في ذلك. ورأى بعض المعلمين أن وجود جهة دولية مختصة بشؤون تعليم العربية بوصفها لغة ثانية سيسهم في تطوير حالة تعليم اللغة العربية، وذلك من خلال توحيد المناهج والاختبارات اللغوية ووضع السياسات اللغوية اللازمة.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في كندا، تحدث مديرو المؤسسات التعليمية عن تأثير الموارد المتاحة على إدارة برامج تعليم اللغة العربية. وأفادوا أن الموارد المالية لها دور مهم ومؤثر في إدارة البرامج؛ حيث بيّنوا أن قلة الموارد المادية اضطرت القائمين على بعض البرامج إلى زيادة رسوم التسجيل؛ مما دفع بعض الطلبة إلى الانسحاب أو التسجيل في برامج التعليم عن بعد لانخفاض رسومها نسبياً. وذكروا أنهم يواجهون صعوبات في سدّ تكاليف إدارة البرامج. وأشار أحد المديرين إلى أن المؤسسة التي يديرها واجهت الصعوبات نفسها، لكنهم سعوا إلى عقد شراكات وإيجاد استثمارات خاصة ببرنامجهم، وقد أسهم ذلك في تحسين ظروف عملهم بشكل كبير. وأشار المديرين عمومًا إلى أنهم يسعون إلى تطوير برامجهم وفق الموارد المتاحة رغم كل التحديات.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج مباشرة. وتفاوتت آراء المديرين في هذا الشأن؛ حيث أفاد ٥٨,٣٣٪ منهم أن نسبة التسرب في برامجهم تقل عن ٥٪ من الطلبة، فيما أفاد ١٦,٦٧٪ من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪، وأفاد ٨,٣٣٪ من المديرين أن النسبة تزيد عن ١٥٪، في حين ذكر ٨,٣٣٪ آخرون أن نسبة تسرب الطلبة تتراوح بين ١١٪ إلى ١٥٪ من الطلبة، وذكر ٨,٣٣٪ آخرون من المديرين أنهم لا يملكون بيانات مؤكدة عن نسب تسرب الطلبة من برامجهم. وتعود أسباب التسرب الطلابي في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركين إلى أسباب شخصية أو صعوبات تعليمية، فيما يرى بعض المديرين أن تسرب الطلبة يعود لأسباب مالية، في حين يرى قلة من المديرين أن سبب التسرب يعود لعدم

الاهتمام الكبير بتعليم العربية؛ مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم. ولم تظهر النتائج أن ثمة علاقة بين نسبة التسرب ونوع المؤسسة. فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات (coefficient = -17.617, p = 0.996)، ولمراكز اللغة (coefficient = 1.281, p = 0.341) عدم وجود علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة. غير أن النتائج تشير إلى ارتباط ظاهرة التسرب بجوانب أخرى بغض النظر عن نوع المؤسسة. فعلى سبيل المثال، أظهرت قيمة مربع إيتا (Eta-Square)، وجود علاقة قوية وبارزة إحصائية بين ظاهرة التسرب ونوع الشهادات التي يمنحها البرنامج بعد انتهاء الدراسة ($\eta^2 = 0.686$)، وهذا يشير إلى أن نوع الشهادات التي تمنحها المؤسسة لطلابها يعد عاملاً مؤثراً في استمرار بعض الدارسين فيها من عدمه.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدَّر ٤١,٦٧٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة لما نسبته ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الخريجين، ويقدرها ٢٥٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الخريجين، فيما يقدرها ١٦,٦٧٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٣٠ إلى ٥٠٪، في حين يقدرها ١٦,٦٧٪ آخرون من المديرين بما لا يزيد عن ٣٠٪ من الخريجين. وأما عن تأثير تخرّج الطلاب من مؤسسة بعينها على احتمالية حصولهم على وظائف، فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي أن للمؤسسة تأثيراً ضعيفاً، إذ جاءت النتيجة للجامعات (coefficient = 2.681, p = 0.079) ولمراكز اللغة (coefficient = 0.461, p = 0.730)؛ مما يشير إلى ضعف تأثير المؤسسة في فرص التوظيف. إلا أن قيمة مربع إيتا (Eta-Square) أظهرت أن تلك العلاقة تبدو متوسطة ($\eta^2 = 0.535$)؛ مما يشير إلى أن نوع المؤسسة قد يكون له دور محدود في فرص التوظيف بعد التخرج.

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم اللغة العربية في مؤسساتهم. وشملت هذه المقترحات توفير الدعم المادي والأكاديمي، وزيادة المنح الدراسية المخصصة من الجامعات، وأعرب المديرون عن أملهم في عقد اتفاقيات تعاون مع الجامعات والجهات المعنية لتطوير برامجهم، وكذلك التعاون مع المجتمع العربي في كندا، وذلك لدعم النوادي العربية والثقافية، وإقامة المنتديات والفعاليات التي يمكن أن تسهم في تحفيز الطلبة لتعلم العربية والاهتمام بثقافتها.

وبناء على النتائج السابقة لحالة تعليم اللغة العربية في كندا، فإن المؤسسات تبدو متماثلة في كثير من الجوانب التعليمية. فوفقاً للنتائج، لم تظهر العلاقات أن ثمة ارتباطات لها دلالات إحصائية بارزة بين نوع المؤسسة وأحد الجوانب التعليمية. كما أبانت النتائج عن تحديات

وفرص تحسين لتطوير جودة تعليم اللغة العربية في كندا. ومن هنا، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات، يعد من أبرزها تطوير كفاءات المعلمين المهنيّة؛ إذ يظهر من نتائج مديري المؤسسات أن الاحتفاظ بالمعلمين المميزين يبدو تحديًا تواجهه المؤسسات؛ مما يدعوها في - بعض الأحيان- إلى توظيف معلمين أقل تأهيلاً. يشير هذا التحدي إلى أهمية تنفيذ برامج لتأهيل وتطوير قدرات المعلمين في تدريس مهارات تعلّم اللغة الثانية، لا سيما في المراكز الإسلامية. إضافة إلى ذلك، تبرز نتائج التقرير ضرورة تحسين مناهج مؤسسات تعليم العربية بما يتوافق مع احتياجات الدارسين، وما يحقق أهدافهم اللغوية والثقافية. وهذا يستدعي توسيع نطاق الشراكات بين المؤسسات التعليمية في كندا والجهات الخارجية المعنية بتعليم اللغة العربية، بهدف دعم برامج الانغماس اللغوي استجابة لاحتياجات الدارسين لبيئة تساهم في رفع مستوى كفاءتهم اللغوية، وتعزيز فهمهم لثقافة الشعوب العربية.

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 هيبة.
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).

