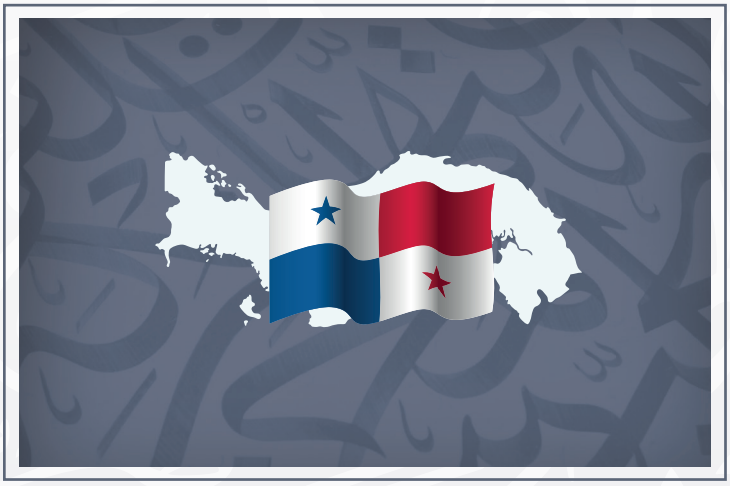
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم



دولة بنما

٥٠

التخطيط اللغوي

نسخة أولية

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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

دولة بنما

٥٠

التخطيط اللغوي

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

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية بنما

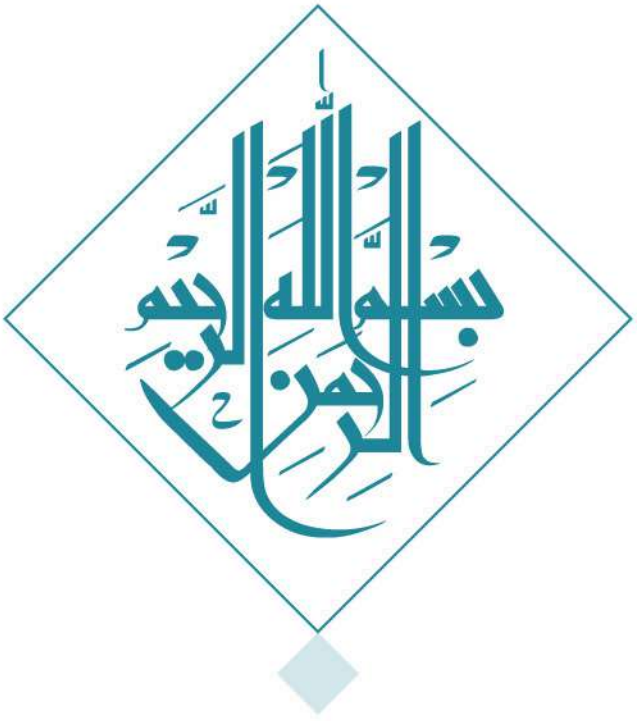
ⓒ مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦هـ

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم دولة بنما. /
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية .- الرياض ، ١٤٤٦هـ
٨٦ ص ؛ ١٧*٢٤ سم.- (التخطيط اللغوي ؛ ٥٠)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٤٤٩
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٤٢-٢

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

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


بسم الله الرحمن الرحيم

فهرس التقرير

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

جمهورية بنما ١٩
أولاً: نبذة عامة ٢٠
ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية بنما ٢٢
ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية بنما ٢٧
رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية بنما ٤٢
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية بنما ٥٧
سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٧٢
سابعًا. حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية بَنَما: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية ٧٤

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

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

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

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

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

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

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

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

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

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

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

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

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

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمة التقرير

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

معايير اختيار الدول المستهدفة في قارتي أمريكا الشماليّة والجنوبيّة

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

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

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

معايير اختيار المؤسسات التعليمية المستهدفة

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

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

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

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

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

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

آلية جمع البيانات

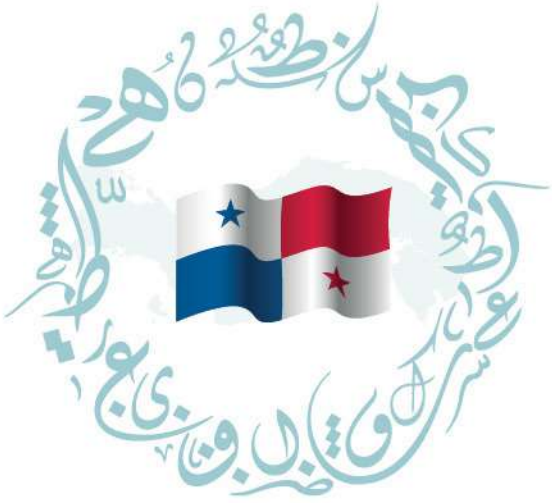
اتبع التقرير منهجًا مختلطًا في جمع البيانات حول حالة تعليم اللغة العربية في الدول المستهدفة، إذ دمج بين البيانات الكمية المتمثلة في الاستبانات، والكيفية المتمثلة في المقابلات الشخصيّة وأدوات الملاحظة التي يقدمها جامعو البيانات وفق منهجيّة التقرير المُدرجة في وثيقة التقرير.

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

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

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

دولة بنما



تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١١	المؤسسات
١١	المديرون
١٦	المعلمون
١٠٤	الطلاب

المدن المستهدفة

بنما ستي | بينونومي | سانتياجو | شُريرَة | كولون

أولاً: نبذة عامة

تقع جمهورية بنما في أمريكا الوسطى، وعاصمتها مدينة بنما. وهي أصغر دولة في الأمريكتين من حيث المساحة، وتربط بين أمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية. تحدها كولومبيا من الشرق، وكوستاريكا من الغرب، والمحيط الهادي من الجنوب، والبحر الكاريبي من الشمال. تبلغ مساحتها نحو ٧٥ ألف كيلو متر مربع، ويقدر عدد سكانها بنحو ٤,٣ ملايين نسمة (United Nations, 2020) .

تُعَدُّ جمهورية بنما قوة اقتصادية في المنطقة، وذلك بفضل قناة بنما التي تربط بين المحيطين الهادي والأطلسي وتسهل حركة التجارة العالمية. وهي جمهورية ديمقراطية مستقرة سياسيًّا واجتماعيًّا، وهي عضو في منظمة الأمم المتحدة، ومنظمة الدول الأمريكية، وغيرها من المنظمات الدولية (Conniff, 2012).

وتُعَدُّ بنما جمهورية علمانية، ليس لها دين رسمي، لكن معظم سكانها هم من المسيحيين المنتمين إلى الكنيسة الكاثوليكية الرومانية، بنسبة تصل إلى ٨٥٪، وتعيش فيها أيضًا أقليات من المسيحيين البروتستانت والمسلمين واليهود والبوذيين (Díaz, 2019).

وتتميز بَنَما بتنوعها العرقي والثقافي واللغوي؛ حيث يتشكل نسيجها السكّاني من مختلف الجماعات الأصلية، والمهاجرة، والمستعمرة، والمختلطة. لكن اللغة الإسبانية هي اللغة الرسمية في البلاد (Harding, 2006). وفيها أيضًا لغات أخرى كالإنجليزية، والفرنسية، والعربية، والصينية، والهندية، والهولندية، وغيرها، وتُستخدم جميعها كلغات ثانية أو ثالثة في بعض الأوساط الاجتماعية (Jhonson & Zurlo, 2019).

واللغة العربية واحدة من اللغات المهاجرة المستعملة في جمهورية بنما، ويقدَّر عدد المتحدثين بها بنحو ٢٥ ألف نسمة (Eberhard et al., 2024). وينتشر المتحدثون باللغة العربية في مختلف الولايات والمدن البنمية، لكن أكثر أبناء الجالية العربية يتركزون في ولايات جمهورية بنما، وكولون، وكوكلي، وفيراغواس، ولوس سانتوس، وهيريرا. وتتميز الجالية العربية في جمهورية بنما بتنوعها الديني والثقافي والاجتماعي؛ حيث تضم مسلمين ومسيحيين ودروز ويهود وغيرهم.

ليس هناك تاريخ محدد لبداية تعليم العربية رسميًّا كلغة أجنبية في المدارس الحكومية في جمهورية بنما. لكن يمكن إرجاع وجودها في جمهورية بنما إلى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، مع وصول المهاجرين العرب إلى البلاد، وخاصة من لبنان وسوريا

وفلسطين (Asvat, 2013). في البداية، كانت اللغة العربية تدرَّس بشكل غير رسمي في أوساط الجالية العربية لأغراض دينية، وكان التركيز أيامها على تعليم القرآن الكريم وأساسيات اللغة العربية (Al-Ahari, 1999). وبمرور الزمن، بدأت بعض المدارس الخاصة والمساجد في تقديم دورات في اللغة العربية، لكن بشكل محدود (Pratama, 2022).

قد يُعزى الاهتمام المتزايد بتعلم اللغة العربية في جمهورية بنما إلى عدة عوامل، من بينها ارتباطها الوثيق بالتراث العربي والإسلامي الغني، والحاجة إلى التواصل مع الجالية العربية والمسلمة في جمهورية بنما. وقد تركت تلك الجالية بصمة واضحة في ثقافة جمهورية بنما، وكان تعلُّم اللغة العربية وسيلةً للتواصل معها وفهم ثقافتها. إضافة إلى ذلك، تُسهم العولمة في تعزيز العلاقات بين جمهورية بنما وبلدان العالم العربي؛ مما يجعل تعلُّم اللغة العربية وسيلةً لتوثيق علاقات التعاون والتفاهم بين جمهورية بنما والعالم العربي. وعلى الصعيد الثقافي، ترتبط اللغة العربية ارتباطًا وثيقًا بالإسلام، وتلقى الثقافة العربية والإسلامية بمختلف مظاهرها اهتمامًا واسعًا بين أبناء جمهورية بنما، الذين يقبل العديد منهم على تعلم اللغة العربية لاكتشاف الإسلام وفهمه بشكل أفضل (Pratama, 2022). وهناك معاهد ومراكز إسلامية في جمهورية بنما، تقدّم دورات في اللغة والثقافة العربية والإسلامية؛ مما يفتح آفاقًا جديدة للطلبة والباحثين المهتمين بدراسات الشرق الأوسط والإسلام.

ومن أهم المعاهد والمدارس التي تدرّس العربية في جمهورية بنما، «أكاديمية المعرفة» (The Knowledge Academy)، و«الأكاديمية الدولية العربية البنمية» (Academia Internacional Árabe Panameña) في العاصمة، بالإضافة إلى عدد من المراكز الإسلامية التي تدرس العربية لأغراض دينية.

وعلى الرغم من شح المصادر التي تتناول وضع اللغة العربية في جمهورية بنما، يمكن أن نستنتج من كتابات

(Al-Ahari 1999) و (Asvat 2013) أن هناك تحديات تواجه تعلم العربية لغةً أجنبية، ومنها شحّ الموارد التعليمية، مثل الكتب والمناهج الدراسية الحديثة والمعلمين المؤهلين، وقلة الفرص المتاحة للمتعلمين كي يمارسوا اللغة العربية ويطبقوها عمليّا خارج الفصول الدراسية؛ مما يؤثر في طلاقة لسانهم ومهارات التواصل بالعربية لديهم. وعلاوة على ذلك، يرى كثير من البنميين أن تعلم اللغة العربية غير ضروري؛ مما يؤدي إلى تدني مكانتها في سوق العمل وقلة الإقبال على دراستها.

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

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية بنما

للتعرف على مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية بنما، شملت الدراسة إحدى 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 تدرَّس في المؤسسة إلى جانب اللغة العربية وما إذا كانت المؤسسة معتمَدة أم لا. من جهة أخرى، اتجهت الأسئلة نحو توضيح ما إذا كانت هذه المؤسسات تمنح شهادات لطلبتها، وهل تضم معامل لغوية أو مكتبات وما مدى غنى تلك المكتبات بالكتب الهادفة ذات الصلة.

١. رسالة المؤسسات:

أفادت مؤسستان من المؤسسات المستهدفة أن رسالتهما تتمثل في دعم المجتمع الإسلامي والحفاظ على الهوية الإسلامية، فيما أفادت خمس مؤسسات أن رسالتها تتمحور حول تعليم العلوم الشرعية واللغة العربية والحفاظ عليها. وأفادت مؤسستان أُخرَيان أن رسالتهما تتمثل في تعليم القرآن الكريم والعلوم الإسلامية. وأما المؤسسة الأخيرة المستهدفة فقد ذكرت أن رسالتها تنص على تعليم اللغة العربية.

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية بنما انطلاقًا من رسالة كل مؤسسة، ويمكن إجمال تلك الأهداف في الآتي:

أ. نشر الدين الإسلامي وقيمه.

ب. التعريف بالثقافة الإسلامية واللغة العربية.

ج. تعليم القرآن الكريم والحديث الشريف.

د. تعليم اللغة العربية.

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

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية بنما بين مراكز إسلامية، ومراكز لتعليم اللغة، ومدرسة واحدة. وفي الجدول (١,٢٣) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١,٢٣: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلاب المسجّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدّرجات العلميّة التي تقدّمها المؤسّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً
			إناث	ذكور				
مركز لغة	١٩٩٦	غير معتمدة	٠	٨٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	لا تقدم الجهة شهادة	ثلاثة شهور	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠٠٦	غير معتمدة	٥	٥	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	شهري	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠٠٦	غير معتمدة	٧	١٣	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	شهري	٦-١٢ شهرًا
مركز لغة	٢٠١٨	معتمدة	٢٠	٣٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	لا تقدم الجهة شهادة	شهري	٦-١٢ شهرًا
مدرسة	١٩٨٣	معتمدة	١٢٠	٦٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	الابتدائية/ المتوسطة/ الثانوية	ثلاثة شهور	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	١٩٧٥	غير معتمدة	٢١٠	١٧٥	أكثر من ٥٠ طالبًا	لا تقدم الجهة شهادة	شهري	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	١٩٨١	معتمدة	٣٥	٤٣	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	شهري	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠٠١	غير معتمدة	١١	١٣	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	ثلاثة شهور	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٢	غير معتمدة	٩٠	٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	لا تقدم الجهة شهادة	ثلاثة شهور	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٧	غير معتمدة	٢٥	٢٥	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	شهري	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠٢١	غير معتمدة	١٠	٣	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	ثلاثة شهور	سنة إلى سنتين

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

بيَّنت الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية بنما معتمَدة بنسبة نحو ١٨,١٨٪ فقط. وبيَّنت الدراسة كذلك أن أعداد الطلبة المسجلين في البرامج متباينة. فعدد الطلبة الذكور المسجلين حاليًا يتراوح بين ٣ طلاب و١٧٥ طالبًا، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ٥ و٢١٠ طالبات. وأما متوسط أعداد الخريجين في برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيقلّ عن ١٠ طلاب في رأي ٤٥,٤٥٪ من مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة، فيما يرى ٣٦,٣٦٪ منهم أنها تتراوح بين ١٠ و٢٠ طالبًا.

وأما الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها تلك المؤسَّسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٩,٠٩٪ من المؤسسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، أو شهادة الابتدائية/ المتوسطة / الثانوية. وفي المقابل، لا تمنح ٨١,٨٢٪ من المؤسسات أي شهادة. وتتبع ٤٥,٤٥٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الثلاثي، فيما تتبع ٢٧,٢٧٪ منها النظام الشهري. وتستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية لأكثر من سنتين في ٤٥,٤٥٪ من المؤسسات، فيما تتراوح بين سنة إلى سنتين في ٣٦,٣٦٪ من المؤسسات. وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حدٍّ ما. فقد أفادت إحدى المؤسسات أن سياستها اللغوية تنص على استعمال اللغة العربية في التدريس والتواصل داخل المؤسسة. فيما أفادت ست مؤسسات أنها تعتمد اللغتين العربية والإسبانية في التدريس والتواصل. وأفادت أربع مؤسسات أن اللغة الإسبانية هي المعتمدة لديها في سياستها اللغوية تدريسًا وتواصلاً.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمَد في بعض المؤسسات المستهدفة، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول (٢,٢٣):

الجدول ٢,٢٣: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٤	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٢	٢
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
٠	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٠	٠
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٧	

مثلما يظهر في الجدول، تعتمد ٣٦,٣٦٪ من المؤسسات المستهدفة اختبارًا ورقيًّا من إعدادها لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل الاختبار جميع المهارات في ٥٠٪ منها.ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها، وفي الجدول (٣,٢٣) بيان للنتائج:

الجدول ٣,٢٣: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة	
	نعم	لا
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٠	١١
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٤	٧
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٧	٤
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٥	٦

حيث يتبيّن أن جميع مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية بنما ليس فيها معمل لغوي، وأن ٦٣,٦٤٪ منها لا يوجد فيها معمل للحاسب الآلي، وهناك مكتبات في ٦٣,٦٤٪ من تلك المؤسسات، فيما تتوافر الوسائل التعليمية في ٤٥,٤٥٪ منها فقط.

وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١,٢٣) بيان للنتائج:

الشكل١,٢٣: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة

وفقًا للشكل (١,٢٣)، تبيّن نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا في مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية بنما هو كتاب «أحسن القواعد»، وذلك بنسبة ٣١,٢٥٪، تليه «مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم»، و«سلسلة ألف باء»، وكتاب «العربية بين يديك»، بنسبة متساوية قدرها ١٨,٧٥٪ لكل منها. ومن الكتب الدراسية المستعملة كذلك كتاب «تعلَّم العربية»، وكتاب «تعلم العربية للأطفال والناشئين الناطقين باللغات الأخرى»، بنسبة متساوية قدرها ١٢,٥٠٪ لكل منهما. وتبقى هناك مجموعة أخرى من الكتب نسبة استخدامها ضئيلة وقدرها ٦,٢٥٪ لكل كتاب.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية بنما:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ١٠٤ طلاب من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في جمهورية بنما.

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية بنما، وعددهم ١٠٤ طلاب، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,٢٣: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٦٠	٪ ٥٧.٦٩
	أنثى	٤٤	٪ ٤٢.٣١
	الإجمالي	١٠٤	٪ ١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٤	٪ ٣.٨٥
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٥٧	٪ ٥٤.٨١
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٤٢	٪ ٤٠.٣٨
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	١	٪ ٠.٩٦
	أكثر من ٢٤ عامًا	٠	٪ ٠.٠٠
	الإجمالي	١٠٤	٪ ١٠٠
المرحلة الدراسية	الابتدائية	١٨	٪ ١٧.٣١
	المتوسطة	٤٩	٪ ٤٧.١٢
	الثانوية	٣٦	٪ ٣٤.٦٢
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	١	٪ ٠.٩٦
	دراسات عليا	٠	٪ ٠.٠٠
	لا يدرس	٠	٪ ٠.٠٠
	الإجمالي	١٠٤	٪ ١٠٠

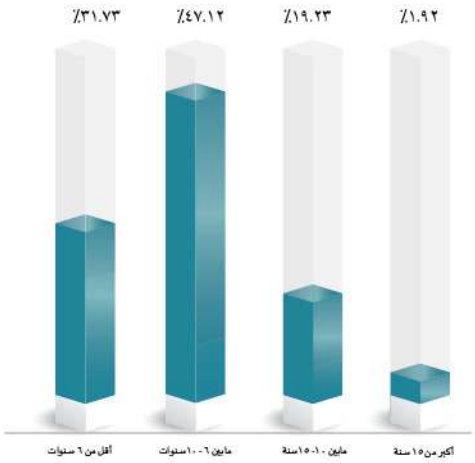
الجنسية	بنما	٩٠	٪ ٨٦.٥٤
	مصر	٤	٪ ٣.٨٥
	فلسطين	٤	٪ ٣.٨٥
	الصين	١	٪ ٠.٩٦
	لم يحدد	٥	٪ ٤.٨١
	الإجمالي	١٠٤	٪ ١٠٠
البلاد الاصلية	لبنان	٣٨	٪ ٣٦,٥٤
	فلسطين	٣٢	٪ ٣٠,٧٧
	الهند	٢٦	٪ ٢٥
	مصر	٤	٪ ٣,٨٥
	الصين	١	٪ ٠,٩٦
	الولايات المتحدة	١	٪ ٠,٩٦
	بنما	١	٪ ٠,٩٦
	كولومبيا	١	٪ ٠.٩٦
	الإجمالي	١٠٤	٪ ١٠٠
اللغة الأولى	اللغة الإسبانية	٨٢	٪ ٧٨.٨٥
	اللغة العربية	١١	٪ ١٠.٥٨
	اللغة الإسبانية والكُجراتيّة	٤	٪ ٣.٨٥
	اللغة الكُجراتيّة	٣	٪ ٢.٨٨
	اللغة الهندية	١	٪ ٠.٩٦
	لغة المندرين	١	٪ ٠.٩٦
	اللغة الإنجليزية	١	٪ ٠.٩٦
	اللغة العربية والإسبانية	١	٪ ٠.٩٦
	الإجمالي	١٠٤	٪ ١٠٠
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة الإسبانية	٢٧	٪ ٢٥.٩٦
	اللغة العربية والإسبانية	٢٥	٪ ٢٤.٠٤
	اللغة العربية	١٩	٪ ١٨.٢٧
	اللغة الإسبانية والأوردية	١٦	٪ ١٥.٣٨
	اللغة الكُجراتيّة	٦	٪ ٥.٧٧
	اللغة الإسبانية والكُجراتيّة	٣	٪ ٢.٨٨
	اللغة الإسبانية والعربية والإنجليزية	٢	٪ ١.٩٢
	اللغة الإنجليزية	٢	٪ ١.٩٢
	العربية الإنجليزية الإسبانية	١	٪ ٠.٩٦
	لغة الماندرين	١	٪ ٠.٩٦
	اللغة الإنجليزية والهندية والكُجراتيّة والعربية	١	٪ ٠.٩٦
	اللغة الإسبانية والإنجليزية والهندية	١	٪ ٠٩٦
	الإجمالي	١٠٤	٪ ١٠٠

بالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين كما تظهر في الجدول (٤,٢٣)، فقد توزعوا إلى أربع فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الفتيان والفتيات من ١٠ إلى ١٤ عامًا وذلك بنسبة ٥٤,٨١٪، تليها فئة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٤٠,٣٨٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للطلبة الذكور وذلك بنسبة ٥٧,٦٩٪ مقارنة بنسبة الطالبات التي بلغت ٤٢,٣١٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة مثّلوا الأغلبية بنسبة ٤٧,١٢٪، مقارنة بطلبة المرحلة الثانوية الذين مثّلوا ٣٤,٦٢٪ من الطلبة المشاركين.

ويتضح من إجابات المشاركين أن ٨٦,٥٤٪ منهم يحملون الجنسية البَنَمية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلّة منهم؛ حيث إن ٣٦,٥٤٪ منهم من أصول لبنانية، و ٣٠,٧٧٪ من أصول فلسطينية، و ٢٥٪ من أصول هندية. واللغة الإسبانية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٧٨,٨٥٪ من الطلبة المشاركين، ويتحدث بها ٢٥,٩٦٪ منهم مع عائلاتهم؛ فيما يتحدث ٢٤,٠٤٪ منهم اللغتين العربية والإسبانية في المنزل مع عائلاتهم، ويتحدث ١٨,٢٧٪ منهم بالعربية لوحدها مع عائلتهم.

وفي الشكل (٢,٢٣) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أوّل ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية:

الشكل ٢,٢٣: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيّن أن ٤٧,١٢٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا يتعلمون اللغة العربية في سن تتراوح بين ٦ و ١٠ سنوات، تليهم الفئة العمرية الأقل من ٦ سنوات، بنسبة ٣١,٧٣٪، فالذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٠ و ١٥ سنة، بنسبة ١٩,٢٣٪، وكانت النسبة الأدنى، وقدرها ١,٩٢٪، لمن تجاوزوا ١٥ سنة من عمرهم.

وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناءً على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣.٢٣):

الشكل ٣,٢٣: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربيّة الملتحقين بها حاليًا

تفاوتت ردود الطلبة بشأن كيفية علمهم لأول مرة عن برامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن توصيات الأصدقاء جاءت في الصدارة بنسبة ٦٤,٤٢٪، ثم جهود المؤسسة التعليمية بنسبة ٢٨,٨٥٪، فالبحث عبر الإنترنت بنسبة ٣,٨٥٪، فإعلانات المساجد عن برامج تعليم اللغة العربية بنسبة ضئيلة قدرها ٢,٨٨٪.

الجدول ٥,٢٣: البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مجاني	١٠	٪ ٩,٦٢
مدفوع	٩٤	٪ ٩٠,٣٨
الإجمالي	١٠٤	٪ ١٠٠

ويظهر من الجدول (٥,٢٣) أن برامج تعليم اللغة العربية في جمهورية بنما هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٩٠,٣٨٪ من الطلبة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ٩,٦٢٪ منهم.

الجدول ٦,٢٣: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

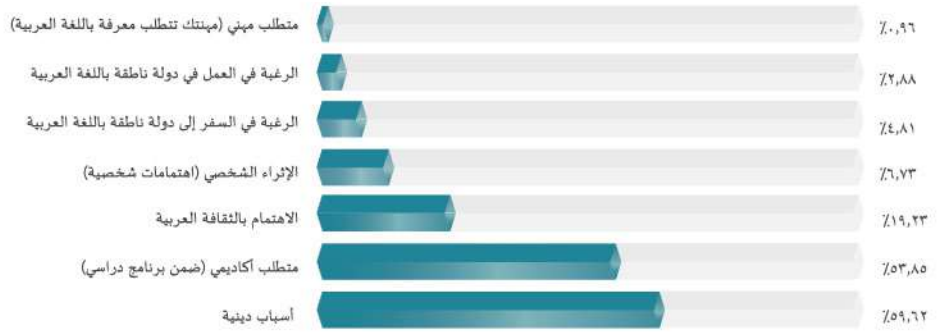
الإجابة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
لا	١٠٤	٪ ١٠٠
نعم	٠	٪ ٠,٠٠
الإجمالي	١٠٤	٪ ١٠٠

وقد أجمع الطلبة المشاركون على أنهم لم يسبق لهم المشاركة في أي برامج للتبادل الطلابي أو الانغماس اللغوي.

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديدهم للأسباب التي دفعتهم لدراسة اللغة العربية، لكن عوامل الدين تأتي في المقدمة، بنسبة ٥٩,٦٢٪، ثم الحاجة لدراسة اللغة العربية كمتطلب أكاديمي، بنسبة قدرها ٥٣,٨٥٪، فالاهتمام بالثقافة العربية، بنسبة ١٩,٢٣٪، ودوافع الإثراء الشخصي بنسبة ٦,٧٣٪، والرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية بنسبة ٤,٨١٪. إضافة إلى دوافع أخرى أقل أهمية، مثلما يظهر في الشكل (٤,٢٣):

الشكل ٤,٢٣: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



ومن خلال خمسة أسئلة محدَّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٧,٢٣) تلخيص لتلك النتائج مرتَّبةً تنازليًّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال.

الجدول ٧,٢٣: تصورات الدارسين حول أهميّة تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسية التي تحفزني لتعلم اللغة العربية	٥٧	٣٥	٨	١	٣	١٠٤	٤,٣٧	٠,٧٩	٠,٨٩	٨٧,٣١٪	١٥,٦٦	أوافق بشدّة
		٥٤,٨١٪	٣٣,٦٥٪	٧,٦٩٪	٠,٩٦٪	٢,٨٨٪	١٠٠٪						
٢	للغة العربيّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي.	١٧	٤٧	٣٣	١	٦	١٠٤	٣,٦٥	٠,٩٢	٠,٩٦	٧٣,٠٨٪	٦,٩٥	أوافق
		١٦,٣٥٪	٤٥,١٩٪	٣١,٧٣٪	٠,٩٦٪	٥,٧٧٪	١٠٠٪						
٣	يعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي.	١٣	٣٢	٤٤	٧	٨	١٠٤	٣,٣٤	١,٠٧	١,٠٣	٦٦,٧٣٪	٣,٣٢	محايد
		١٢,٥٠٪	٣٠,٧٧٪	٤٢,٣١٪	٦,٧٣٪	٧,٦٩٪	١٠٠٪						
٤	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي.	١٥	٢٥	٤٦	٨	١٠	١٠٤	٣,٢٦	١,٢١	١,١	٦٥,١٩٪	٢,٤	محايد
		١٤,٤٢٪	٢٤,٠٤٪	٤٤,٢٣٪	٧,٦٩٪	٩,٦٢٪	١٠٠٪						
٥	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل.	١٠	٢٦	٥٠	٩	٩	١٠٤	٣,١٨	١,٠٣	١,٠٢	٦٣,٦٥٪	١,٨٣	محايد
		٩,٦٢٪	٢٥٪	٤٩,٠٨٪	٨,٦٥٪	٨,٦٥٪	١٠٠٪						

من خلال الجدول (٧,٢٣)، يتضح أن الدين من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في جمهورية بنما، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٤,٨١٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٣,٦٥٪. فالإجابة (محايد)، بنسبة نسبة ضئيلة قدرها ٧,٦٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٧,٣١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٧، وانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة بشدة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في جمهورية بنما.

أما في الجانب الثقافي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٥,١٩٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٣١,٧٣٪، فالإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ١٦,٣٥٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٣,٠٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية اللغة

العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي

.وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، إذ بلغت ٤٢,٣١٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٠,٧٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٦,٧٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٤، وانحراف معياري قدره ١,٠٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن أهمية اللغة العربية في مجال الدراسة والمهنة.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٤,٢٣٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٢٤,٠٤٪، فالإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ١٤,٤٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,١٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٦، وانحراف معياري قدره ١,١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي في جمهورية بنما.

وعن أهمية تعلم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، إذ بلغت ٤٩.٠٨٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٢٥٪، ثم الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٩,٦٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٣,٦٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن أهمية مهارات اللغة العربية في سوق العمل في جمهورية بنما.

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة:

يلخص الجدول رقم (٨,٢٣) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في جمهورية بنما وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلاب عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية:

الجدول ٨,٢٣: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا.	٤٥	٤٠	١٧	١	١	١٠٤	٤,٢٢	٠,٦٧	٠,٨٢	٨٤,٤٢٪	١٥,١٨	راضٍ جدًّا
		٤٣,٢٧٪	٣٨,٤٦٪	١٦,٣٥٪	٠,٩٦٪	٠,٩٦٪	١٠٠٪						
٢	المرافق العامّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة.	٤٧	٣٦	١٨	١	٢	١٠٤	٤,٢	٠,٨	٠,٨٩	٨٤,٠٤٪	١٣,٧٣	راضٍ جدًّا
		٤٥,١٩٪	٣٤,٦٢٪	١٧,٣١٪	٠,٩٦٪	٠,٩٦٪	١٠٠٪						
٣	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	٤٣	٤٠	١٩	٢	٠	١٠٤	٤,١٩	٠,٦٤	٠,٨	٨٣,٨٥٪	١٥,٢٣	راضٍ
		٤١,٣٥٪	٣٨,٤٦٪	١٨,٢٧٪	١,٩٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	راضٍ تماما عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٤٦	٣٣	٢١	٣	١	١٠٤	٤,١٥	٠,٨٢	٠,٩١	٨٣,٠٨٪	١٢,٩٦	راضٍ
		٤٤,٢٣٪	٣١,٧٣٪	٢٠,١٩٪	٢,٨٨٪	٠,٩٦٪	١٠٠٪						
٥	يشجع المعلمون الطلاب على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.	٣٦	٤٦	٢٠	١	١	١٠٤	٤,١١	٠,٦٥	٠,٨١	٨٢,١٢٪	١٣,٩٥	راضٍ
		٣٤,٦٢٪	٤٤,٢٣٪	١٩,٢٣٪	٠,٩٦٪	٠,٩٦٪	١٠٠٪						
٦	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلاب مناسب.	٤١	٣٨	١٦	٧	٢	١٠٤	٤,٠٥	٠,٩٩	٠,٩٩	٨٠,٩٦٪	١٠,٧٤	راضٍ
		٣٩,٤٢٪	٣٦,٥٤٪	١٥,٣٨٪	٦,٧٣٪	١,٩٢٪	١٠٠٪						
٧	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية.	٣٠	٥٢	١٩	٢	١	١٠٤	٤,٠٤	٠,٦٣	٠,٨	٨٠,٧٧٪	١٣,٣	راضٍ
		٢٨,٨٥٪	٥٠٪	١٨,٢٧٪	١,٩٢٪	٠,٩٦٪	١٠٠٪						
٨	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويّة وتقدُّمي بنّاءة.	٣٤	٤٥	١٩	٣	٣	١٠٤	٤	٠,٨٨	٠,٩٤	٨٠٪	١٠,٨٣	راضٍ
		٣٢,٦٩٪	٤٣,٢٧٪	١٨,٢٧٪	٢,٨٨٪	٢,٨٨٪	١٠٠٪						
٩	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب.	٣٤	٣٩	٢٤	٥	٢	١٠٤	٣,٩٤	٠,٩٢	٠,٩٦	٧٨,٨٥٪	١٠,٠١	راضٍ
		٣٢,٦٩٪	٣٧,٥٠٪	٢٣,٠٨٪	٤,٨١٪	١,٩٢٪	١٠٠٪						
١٠	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية.	٣١	٣٦	٣٠	٤	٣	١٠٤	٣,٨٥	٠,٩٨	٠,٩٩	٧٦,٩٢٪	٨,٧٣	راضٍ
		٢٩,٨١٪	٣٤,٦٢٪	٢٨,٨٥٪	٣,٨٥٪	٢,٨٨٪	١٠٠٪						
١١	أنا راضٍ تماما عن بيئة الفصل الدّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٢٤	٢٤	٥٠	٤	٢	١٠٤	٣,٦٢	٠,٨٩	٠,٩٤	٧٢,٣١٪	٦,٦٥	راضٍ
		٢٣,٠٨٪	٢٣,٠٨٪	٤٨,٠٨٪	٣,٨٥٪	١,٩٢٪	١٠٠٪						
١٢	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم.	٢٩	٢٠	٤٣	٣	٩	١٠٤	٣,٥٥	١,٣٨	١,١٨	٧٠,٩٦٪	٤,٧٥	راضٍ
		٢٧,٨٨٪	١٩,٢٣٪	٤١,٣٥٪	٢,٨٨٪	٨,٦٥٪	١٠٠٪						
١٣	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها	٢١	٢٥	٤٩	٢	٧	١٠٤	٣,٤٩	١,١	١,٠٥	٦٩,٨١٪	٤,٧٧	راضٍ
		٢٠,١٩٪	٢٤,٠٤٪	٤٧,١٢٪	١,٩٢٪	٦,٧٣٪	١٠٠٪						
١٤	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية.	١٧	٢٠	٥٨	٢	٧	١٠٤	٣,٣٧	١	١	٦٧,٣١٪	٣,٧٢	محايد
		١٦,٣٥٪	١٩,٢٣٪	٥٥,٧٧٪	١,٩٢٪	٦,٧٣٪	١٠٠٪						

١٥	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة.	٢٠	١٤	٥٨	٣	٩	١٠٤	٣,٣٢	١,١٨	١,٠٩	٪٦٦,٣٥	٢,٩٨	محايد
		٪ ١٩,٢٣	٪ ١٣,٤٦	٪٥٥,٧٧	٪ ٢,٨٨	٪ ٨,٦٥	٪ ١٠٠						
١٦	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويَّة (مثل معامل لمهارات اللغة).	١٤	١٢	٦٥	٤	٩	١٠٤	٣,١٧	١,٠١	١	٪٦٣,٤٦	١,٧٦	محايد
		٪ ١٣,٤٦	٪ ١١,٥٤	٪٦٢,٥٠	٪ ٣,٨٥	٪ ٨,٦٥	٪ ١٠٠						

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «راضٍ جدًّا» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٣,٢٧٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٨,٤٦٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٦,٣٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٤,٤٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو«راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في جمهورية بنما، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وفيما يخص رأيهم حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ جدًّا» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٥,١٩٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٤,٦٢٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٧,٣١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٤,٠٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدًّا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في جمهورية بنما.

وفيما يتعلق برأيهم في مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية لطلبة البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ جدًّا» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤١,٣٥٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٨,٤٦٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٨,٢٧٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٨,٢٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٣,٨٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٩، وانحراف معياري قدره ٠,٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في جمهورية بنما.

وأما عن مدى رضاهم عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، فقد سجلت الإجابة «راضٍ جدًّا» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٤,٢٣٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣١,٧٣٪، فالإجابة «محايد»، بنسبة ٢٠,١٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٣) أن الوزن النسبي للسؤال

يعادل ٨٣,٠٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في جمهورية بنما.

وفيما يخص مدى رضاهم عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٤,٢٣٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٤,٦٢٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٩,٢٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٢,١٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١١، وانحراف معياري قدره ٠,٨١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن التشجيع الذي يجدونه من معلّميهم في برامج اللغة العربية في جمهورية بنما.

وأما عن مدى رضاهم عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة (راضٍ جدًّا) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٣٩,٤٢٪، تليها الإجابة (راض) بنسبة ٣٦,٥٤٪،فالإجابة (محايد) بنسبة ١٥,٣٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٩٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٩. وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في جمهورية بنما.

وأما عن رأيهم في الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٨,٨٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٨,٢٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٧٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٤، وانحراف معياري قدره ٠,٨.

وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في جمهورية بنما.

وبخصوص رأيهم في تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٣,٢٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٢,٦٩٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٨,٢٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٠، وانحراف

معياري قدره ٠,٩٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في جمهورية بنما.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٣٧,٥٠٪، وتليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٣٢,٦٩٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,٠٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٨٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٤، وانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدلّ على رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في جمهورية بنما.

وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهدافهم من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٣٤,٦٢٪، تليها الإجابة (راضٍ جدًّا) بنسبة ٢٩,٨١٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ٢٨,٨٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٩٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في جمهورية بنما وتوافقها مع أهدافهم.

وأما عن مدى رضاهم عن بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٨,٠٨٪، تليها الإجابتان «راضٍ» و «راضٍ جدًّا»، بنسبة متساوية قدرها ٢٣,٠٨٪ لكل منهما. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٢,٣١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٢، 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 جمهورية بنما، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وأما عن رأيهم في مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤١,٣٥٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ٢٧,٨٨٪، ثم الإجابة «راضٍ» بنسبة ١٩,٢٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٠,٩٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٥، وانحراف معياري قدره ١,١٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الرضا»؛ مما يدل على رضا

الطلبة المشاركين عمومًا عن دروس الدعم والمتابعة التي توفرها المؤسسة التعليمية.

وأما عن رأيهم في برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٧,١٢٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٤,٠٤٪، فالإجابة «راضٍ جدًّا»، بنسبة ٢٠,١٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٩,٨١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٩، وانحراف معياري قدره ١,٠٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن برامج اللغة العربية في جمهورية بنما ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلّمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٥,٧٧٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ١٩,٢٣٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٦,٣٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٧,٣١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٧، وانحراف معياري قدره ١,٠٠. وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن الطلاب المشاركين لهم موقف «محايد» عمومًا بشأن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في جمهورية بنما.

وأما عن مدى علمهم بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٥,٧٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٩,٢٣٪، ثم الإجابة «راضٍ» بنسبة ١٣,٤٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٦,٣٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٢، وانحراف معياري قدره ١,٠٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين «محايدون» بشأن المنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة في جمهورية بنما.

وفيما يخص رأيهم في مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٦٢,٥٠٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًّا» بنسبة ١٣,٤٦٪، ثم الإجابة «راضٍ» بنسبة ١١,٥٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٣,٤٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٧، وانحراف معياري قدره ١,٠٠، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» عمومًا بشأن

الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكناهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٩,٢٣) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٩,٢٣: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	٤٢	٦٢	١٠٤
		٪ ٤٠,٣٨	٪ ٥٩,٦٢	٪ ١٠٠
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	٤٤	٦٠	١٠٤
		٪ ٤٢,٣١	٪ ٥٧,٦٩	٪ ١٠٠
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسْكُنُ؟	١	١٠٣	١٠٤
		٪ ٠,٩٦	٪ ٩٩,٠٤	٪ ١٠٠
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	١٢	٩٢	١٠٤
		٪ ١١,٥٤	٪ ٨٨,٤٦	٪ ١٠٠
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	٧	٩٧	١٠٤
		٪ ٦,٧٣	٪ ٩٣,٢٧	٪ ١٠٠

وفيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (لا) أعلى نسبة إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٩,٦٢٪، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٤٠,٣٨٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتهم. وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى ٥٧,٦٩٪ من الطلبة المشاركين أن ذلك غير ممكن لهم حيث يقيمون، في حين أجاب ٤٢,٣١٪ منهم بأن ذلك ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٩٩,٠٤٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجابت نسبة منهم ضئيلة جدًّا، وقدرها ٠,٩٦٪، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وأما عن سهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث يسكنون، فقد أجاب ٨٨,٤٦٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات غير متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية، أي ما ١١,٥٤٪، أن الوصُول إليها متاح لهم بسهولة حيث يسكنون.

وأما عن سهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم، فقد أجاب ٩٣,٢٧٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية، أي ما نسبته ٦,٧٣٪ من الطلبة المشاركين أن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة:

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

أفاد معظم الطلبة المشاركين أن تجربتهم في البرامج التي يدرسون فيها تجربة إيجابية وأنهم راضون عنها لأنها تحقق أهدافهم وتلبي احتياجاتهم. وأفاد بعضهم أن المعلمين يبذلون معهم جهودًا كبيرة ويقدمون لهم كثيرًا من الدعم، وهذا يعزز رضاهم عن التجربة بشكل عام. وذكر طلبة آخرون أن التجربة ليست مُرضية بالقدر الذي يطمحون إليه، وذلك لأن البرامج والمناهج المتبعة فيها صعبة جدّا باعتبارهم مبتدئين في دراسة اللغة العربية. واختارت فئة منهم أن تلتزم الحياد حول هذه المسألة، لصعوبة تقييم هذه التجربة في رأيهم، وأن الحكم عليها لا يزال مبكّرا.

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

أشار الطلبة المشاركون إلى عدد من التجارب الإيجابية التي مروا بها منذ التحاقهم بالبرامج، ومن أبرزها تَمكُّنهم من قراءة القرآن الكريم، وتفسيره، وفهم النصوص الدينية. وقد برز هذا الموقف خصوصًا لدى الدارسين في المراكز الإسلامية. وأشار طلبة آخرون إلى تمكُّنهم من المبادئ الأساسية في اللغة العربية، كالتعرف على الأصوات وإتقان نطقها، والتعرف على المفردات العربية وحفظها وفهمها. وأشار بعضهم إلى أن حرص المعلمين ومسؤولي البرامج على تعليمهم وتحفيزهم هو من التجارب الإيجابية التي مروا بها منذ انضمامهم إلى تلك البرامج.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

تفاوتت آراء الطلبة المشاركين في هذا الشأن. فقد وصف معظمهم ذلك التفاعل بالممتاز

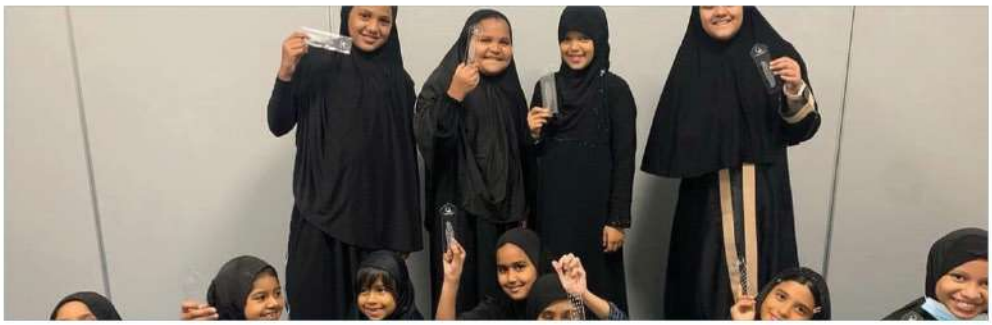
والإيجابي، فالمعلمون يتجاوبون معهم دائما، ويحرصون على مساعدتهم وتحفيزهم وتذليل جميع الصعوبات أمامهم، والعلاقة معهم أساسها الود والتقدير. ولاحظ بعضهم أن التفاعل يختلف من معلم إلى آخر، فبعض المعلمين يتفاعلون معهم جيدا، ويكون التفاعل محدودًا مع آخرين. وهناك فئة منهم ثالثة - وهم الأقل - ذكروا أن تفاعل معلميهم معهم ليس بالمستوى الذي يرضيهم أو الذي يطمحون إليه.

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

تنوعت إجابات الدارسين في هذا الصدد. فقد أفاد طلبة المراكز الإسلامية أن المناهج المتعلقة بالعلوم الشرعية تتوافق جدًّا مع أهدافهم، وتلبي احتياجاتهم بدرجة كبيرة، وكذلك مواد اللغة العربية. وأفاد دارسون من المؤسسات الأخرى أن المناهج لا يمكن أن تحقق أهدافهم؛ لأنها تُشعرهم بأن اللغة العربية لغة صعبة معقَّدة، ولا يمكنها أن تحقق الحد الأدنى من أهدافهم واحتياجاتهم رغم الجهود التي يبذلها المعلمون، ولذا فهم يرون أن المناهج غير كافية من حيث محتواها التعليمي، ولا تناسبهم.

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 ثقافة الشعوب العربية وعاداتهم وتقاليدهم وما بينها من اختلاف. ومنهم من أبدى اهتمامه بالتعرف على ثقافة الأطعمة والأشربة. وأعرب بعضهم عن رغبة كبيرة في زيارة بعض الدول العربية للتعرف على ثقافتها عن كثب، وزيارة بعض المواقع الأثرية والمقدسة التي فيها. وأما عن مدى إسهام البرامج في تحقيق هذه الأهداف، فقد تفاوت الدارسون حول ذلك، فمنهم من ذكر أن ما يطلعون عليه في بعض الدروس، وكذلك الأنشطة التي تنظمها المؤسسات أحيانًا قد تسهم في ذلك. فيما لاحظ طلبة آخرون أن البرامج لا تحقق تلك الأهداف بما يكفي.



رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية بنما

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ١٦ مدرسًا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في جمهورية بنما، وقد مثّلت فئة الذكور وفئة الإناث منهم نسبة متساوية قدرها ٥٠٪ لكل منهما. وتتراوح أعمار النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم التعليمي ما بين ٣١ إلى ٤٠ عاما، وما بين ٢٤ و٣٠ عاما، بنسبة متساوية قدرها ٣٧,٥٠٪ لكل فئة، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ إلى ٥٠ عامًا بنسبة ٢٥٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرسين، ونسبتهم ٥٠٪، يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم فئة من يحملون شهادة الماجستير، بنسبة ٣١,٢٥٪، ثم فئة الذين يحملون شهادة الدبلوم العالي، بنسبة ١٨,٧٥٪. ومن الملاحظ أن ٦٨,٧٥٪ من المدرسين يحملون الجنسية البَنَمية، مقابل ١٢,٥٠٪ منهم يحملون الجنسية المصرية. ومن الملاحظ كذلك أن ٥٦,٢٥٪ من هؤلاء بلدهم الأصلي هو الهند، وتتوزع البقية على كل من مصر ولبنان، بنسبة متساوية قدرها ١٢,٥٠٪، وبَنَما وفلسطين بنسبة متساوية كذلك قدرها ٦,٢٥٪. واللغة العربية هي اللغة الأولى للنسبة الكبرى من المعلمين، وقدرها ٣١,٢٥٪، في حين أن الإسبانية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٢,٢٥٪ منهم. وقد تبيّن كذلك أن ٥٠٪من المعلمين المشاركين لهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية، و ٥٠٪ منهم ليس لديهم مؤهل علمي في هذا التخصص.

الجدول ١٠,٢٣: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

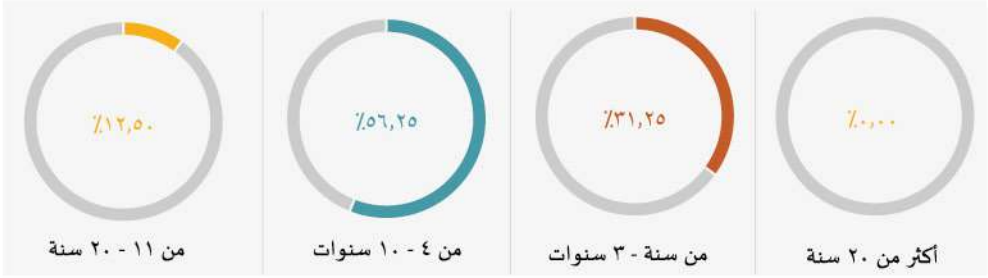
الجنس	ذكر	٨	٪ ٥٠
	أنثى	٨	٪ ٥٠
	الإجمالي	١٦	٪ ١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	٠	٪ ٠,٠٠
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٦	٪ ٣٧,٥٠
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	٦	٪ ٣٧,٥٠
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٤	٪ ٢٥
	أكثر من ٥٠ عامًا	٠	٪ ٠,٠٠
	الإجمالي	١٦	٪ ١٠٠
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	٣	٪ ١٨,٧٥
	بكالوريوس	٨	٪ ٥٠
	ماجستير	٥	٪ ٣١,٢٥
	دكتوراه	٠	٪ ٠,٠٠
	الإجمالي	١٦	٪ ١٠٠

الجنسية	بنما	١١	٪ ٦٨,٧٥
	مصر	٢	٪ ١٢,٥٠
	الهند	١	٪ ٦,٢٥
	الأردن	١	٪ ٦,٢٥
	لبنان	١	٪ ٦,٢٥
	الإجمالي	١٦	٪ ١٠٠
البلاد الأصلية	الهند	٩	٪ ٥٦,٢٥
	مصر	٢	٪ ١٢,٥٠
	لبنان	٢	٪ ١٢,٥٠
	بنما	١	٪ ٦,٢٥
	فلسطين	١	٪ ٦,٢٥
	لم يحدد	١	٪ ٦,٢٥
	الإجمالي	١٦	٪ ١٠٠
اللغة الأم	اللغة العربية	٥	٪ ٣١,٢٥
	اللغة الكُجراتيّة	٥	٪ ٣١,٢٥
	اللغة الإسبانية	٢	٪ ١٢,٥٠
	اللغة الأوردية	٢	٪ ١٢,٥٠
	اللغة الإسبانية والإنجليزية	١	٪ ٦,٢٥
	اللغة الأوردية والكُجراتيّة	١	٪ ٦,٢٥
	الإجمالي	١٦	٪ ١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	٨	٪ ٥٠
	نعم	٨	٪ ٥٠
	الإجمالي	١٦	٪ ١٠٠

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

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

الشكل ٥,٢٣: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة



تبين الدراسة أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٥٦,٢٥٪، تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة بين ٤ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين سنة واحدة و ٣ سنوات، بنسبة ٣١,٢٥٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و ٢٠ عاما، بنسبة ١٢,٥٠٪.

الشكل ٦,٢٣: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

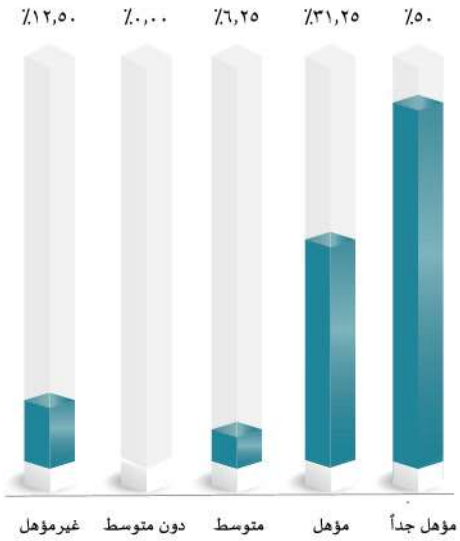
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة متساوية من مدرسي العربية لغة ثانية في جمهورية بنما، وقدرها ٣٧,٥٠٪، لديهم خبرة في المجال تزيد عن ١٠ سنوات، أو تتراوح بين سنة واحدة و ٥ سنوات، وأن نسبة أخرى قدرها ٢٥٪ تتراوح خبرتهم في المجال بين ٥ و ١٠ سنوات.

الجدول ١١,٢٣: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١١	٪ ٦٨,٧٥
نعم	٥	٪ ٣١,٢٥
الإجمالي	١٦	٪ ١٠٠

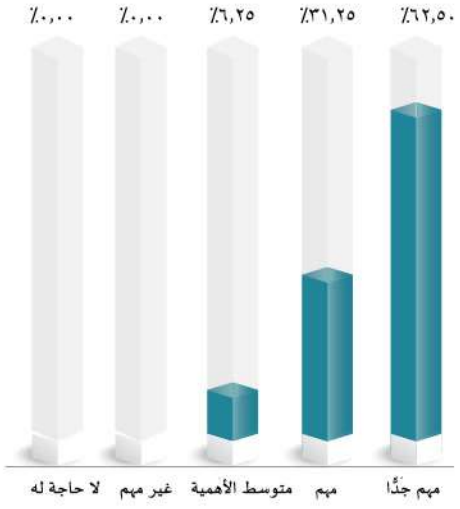
وتبيّن نتائج الدراسة كذلك أن نسبة كبيرة من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٦٨,٧٥٪، لم يسبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٣١,٢٥٪ منهم سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧,٢٣: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



وتبيّن نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المعلمين المستهدفين يرون أنهم «مؤهلون جدًّا» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٣١,٢٥٪ يرون أنهم «مؤهلون» لذلك، فنسبة أخرى قدرها ١٢,٥٠٪ يرون أنهم «غير مؤهلين» لهذه الوظيفة، فنسبة ضئيلة قدرها ٦,٢٥٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» لهذه الوظيفة.

الشكل ٨,٢٣: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦٢,٥٠٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في جمهورية بنما يرون أن ذلك أمر «مهم جدًّا»، تليها نسبة منهم قدرها ٣١,٢٥٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهمّ»، فيما يرى ٦,٢٥٪ منهم أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية».

الجدول ١٢,٢٣: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

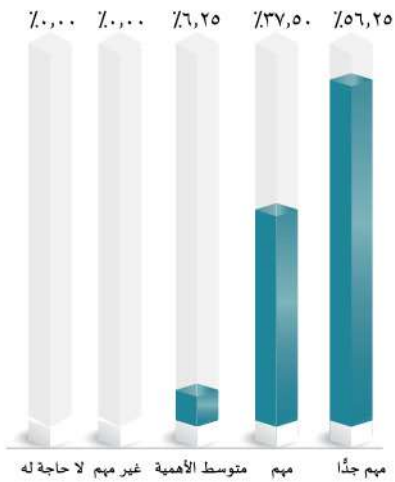
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١١	٪ ٦٨,٧٥
نعم	٥	٪ ٣١,٢٥
الإجمالي	١٦	٪ ١٠٠

وتبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من أعضاء العينة، وقدرها ٦٨,٧٥٪، لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن نسبة منهم قدرها ٣١,٢٥٪ سبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

٣. آراؤهم بشأن طرق تدريس العربية

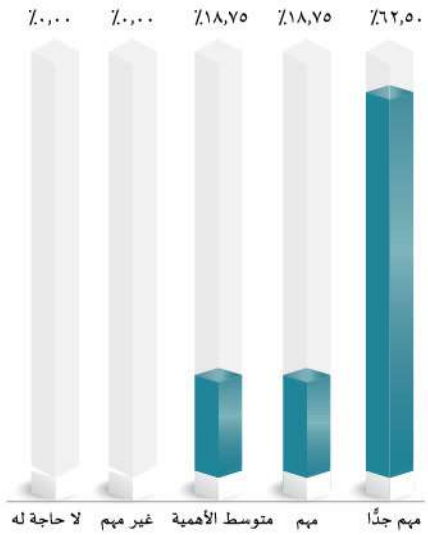
في هذا القسم، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ٩,٢٣: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



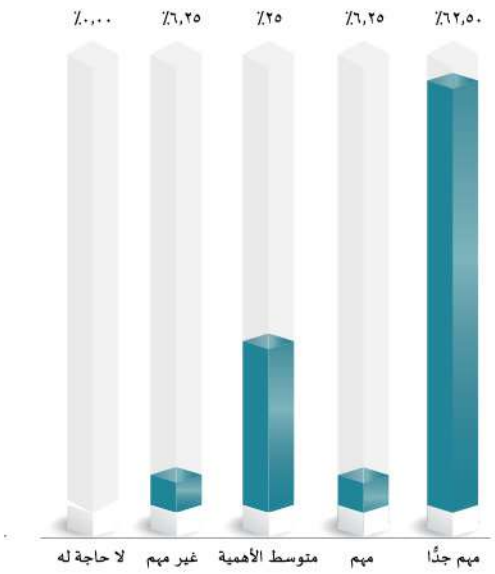
تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٦,٢٥٪ من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها أمر «مهم جدًّا»، فيما رأى ٣٧,٥٠٪ منهم أنه «مهمّ»، و ٦,٢٥٪ منهم أنه أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١٠,٢٣: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



وأما عن جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٦٢,٥٠٪، أنها أمر «مهم جدا»، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ١٨,٧٥٪ يرون أنها أمر «مهم»، أو «متوسط الأهمية».

الشكل ١١,٢٣: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتعلق بتوظيف التكنولوجيا في التدريس، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة ٦٢,٥٠٪ من المدرسين يرون أن ذلك «مهم جدًّا»، تليهم نسبة قدرها ٢٥٪ ترى أنه «متوسط الأهمية»، فيما ترى نسبة أخرى قدرها ٦,٢٥٪ أن توظيفها أمر «مهم» أو «غير مهم».

الشكل ١٢,٢٣: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية

وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٢,٢٣) أن ٤٣,٧٥٪ من المدرسين المشاركين لا يستعينون بها «مطلقًا»، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٨,٧٥٪ منهم يستعينون بها «أحيانًا»، أو «بدرجة متوسطة»، أو «بدرجة كبيرة».

الجدول ١٣,٢٣: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١١	٪ ٦٨,٧٥
نعم	٥	٪ ٣١,٢٥
الإجمالي	١٦	٪ ١٠٠

توضح البيانات في الجدول (١٣,٢٣) أن نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين قدرها ٦٨,٧٥٪ لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ٣١,٢٥٪ منهم يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٤,٢٣: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪ ١٨,٧٥
نعم	١٣	٪ ٨١,٢٥
الإجمالي	١٦	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات أيضًا أن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٨١,٢٥٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ١٨,٧٥٪ لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٥,٢٣: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٩	٪٥٦,٢٥
نعم	٧	٪٤٣,٧٥
الإجمالي	١٦	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٥,٢٣) أن ٥٦,٢٥٪ من المدرسين لا يستخدمون إستراتيجية لعب الأدوار في دروسهم، في حين يستخدمها البقية، ونسبتهم ٤٣,٧٥٪.

الجدول ١٦,٢٣: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥	٪ ٣١,٢٥
نعم	١١	٪ ٦٨,٧٥
الإجمالي	١٦	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٦,٢٣) أن الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس ممارسة شائعة لدى ٦٨,٧٥٪ من المدرسين المشاركين، في حين لا يلجأ البقية إلى ذلك، ونسبتهم ٣١,٢٥٪.

الجدول ١٧,٢٣: مدى توظيف المواقف الحقيقة في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٦	٪ ٣٧,٥٠
نعم	١٠	٪ ٦٢,٥٠
الإجمالي	١٦	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٧,٢٣) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى ٦٢,٥٠٪ منهم، فيما هي ليست كذلك بالنسبة إلى ٣٧,٥٠٪.

الجدول ١٨,٢٣: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٦	٪ ٣٧,٥٠
نعم	١٠	٪ ٦٢,٥٠
الإجمالي	١٦	٪ ١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٨,٢٣) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى ٦٢,٥٠٪ منهم، فيما هي ليست كذلك بالنسبة إلى ٣٧,٥٠٪.

الجدول ١٩,٢٣: مدى دمج إستراتيجيّات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣	٪ ١٨,٧٥
نعم	١٣	٪ ٨١,٢٥
الإجمالي	١٦	٪ ١٠٠

وتبيّن نتائج الدراسة أن ٨١,٢٥٪ من المدرسين المشاركين يطبقون إستراتيجية التعلم التعاوني في دروسهم، في حين لا يطبقها ١٨,٧٥٪ منهم.

الشكل ١٣,٢٣: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية

وتوضح البيانات في الشكل (١٣,٢٣) أن نسبة قدرها ٥٠٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٣١,٢٥٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ١٨,٧٥٪ 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 والمهامّ الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (٢٠,٢٣) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ٢٠,٢٣: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	التواصل مع الطلاب فعّال وسهل.	٦	٧	٢	١	٠	١٦	٤,١٣	٠,٧٣	٠,٨٦	٪ ٨٢,٥	٥,٢٥	أوافق
		٪ ٣٧,٥٠	٪ ٤٣,٧٥	٪ ١٢,٥٠	٪ ٦,٢٥	٪ ٠,٠٠	٪ ١٠٠						
٢	التواصل والتعاون مع الزملاء فعّال وسهل	٤	٧	٥	٠	٠	١٦	٣,٩٤	٠,٥٦	٠,٧٥	٪ ٧٨,٧٥	٥,٠٢	أوافق
		٪ ٢٥	٪ ٤٣,٧٥	٪ ٣١,٢٥	٪ ٠,٠٠	٪ ٠,٠٠	٪ ١٠٠						
٣	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	٤	٥	٦	١	٠	١٦	٣,٧٥	٠,٨١	٠,٩	٪ ٧٥	٣,٣٣	أوافق
		٪ ٢٥	٪ ٣١,٢٥	٪ ٣٧,٥٠	٪ ٦,٢٥	٪ ٠,٠٠	٪ ١٠٠						

٤	تُلبّي الموارد والمواد التعليميّة احتياجاتي التدريسية.	١ ٪٦,٢٥	٩ ٪٥٦,٢٥	٥ ٪٣١,٢٥	٠ ٪٠,٠٠	١ ٪٦,٢٥	١٦ ٪١٠٠	٣,٥٦	٠,٧٥	٠,٨٦	٪٧١,٢٥	٢,٦	أوافق
٥	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة.	١ ٪٦,٢٥	٨ ٪٥٠	٥ ٪٣١,٢٥	٢ ٪١٢,٥٠	٠ ٪٠,٠٠	١٦ ٪١٠٠	٣,٥	٠,٦٣	٠,٧٩	٪٧٠	٢,٥٣	أوافق
٦	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلاب ضغوطًا إضافيّة عليهم	٥ ٪٣١,٢٥	٤ ٪٢٥	٢ ٪١٢,٥٠	٤ ٪٢٥	١ ٪٦,٢٥	١٦ ٪١٠٠	٣,٥	١,٧٥	١,٣٢	٪٧٠	١,٥١	أوافق
٧	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	٢ ٪١٢,٥٠	٦ ٪٣٧,٥٠	٦ ٪٣٧,٥٠	١ ٪٦,٢٥	١ ٪٦,٢٥	١٦ ٪١٠٠	٣,٤٤	١	١	٪٦٨,٧٥	١,٧٥	أوافق
٨	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيّة.	٢ ٪١٢,٥٠	٧ ٪٤٣,٧٥	٤ ٪٢٥	٢ ٪١٢,٥٠	١ ٪٦,٢٥	١٦ ٪١٠٠	٣,٤٤	١,١٢	١,٠٦	٪٦٨,٧٥	١,٦٥	أوافق
٩	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	٢ ٪١٢,٥٠	٧ ٪٤٣,٧٥	٥ ٪٣١,٢٥	٠ ٪٠,٠٠	٢ ٪١٢,٥٠	١٦ ٪١٠٠	٣,٤٤	١,٢٥	١,١٢	٪٦٨,٧٥	١,٥٧	أوافق
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ.	٣ ٪١٨,٧٥	٥ ٪٣١,٢٥	٥ ٪٣١,٢٥	١ ٪٦,٢٥	٢ ٪١٢,٥٠	١٦ ٪١٠٠	٣,٣٨	١,٤٨	١,٢٢	٪٦٧,٥	١,٢٣	محايد

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالاً وسهلاً»، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٣,٧٥٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٧,٥٠٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١٣، بانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وبنسبة إجماع قدرها ٨٢,٥٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالا وسهلا، تبين نتائج الدراسة أن ٣٤,٧٥٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و٣١,٢٥٪ منهم «محايدون»، و٢٥٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٤، بانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وبنسبة إجماع قدرها ٧٨,٧٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبيّن نتائج الدراسة أن ٣٧,٥٠٪ من المدرسين المشاركين «محايدون»، تليهم نسبة قدرها ٣١,٢٥٪ منهم «موافقون»، فنسبة ثالثة قدرها ٢٥٪ «موافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩، وبنسبة إجماع قدرها ٧٥٪؛ مما يشير إلى

أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٥٦,٢٥٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣١,٢٥٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة متساوية قدرها ٦,٢٥٪ أجابوا بـ»أوافق بشدة» و «لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥٦، بانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وبنسبة إجماع قدرها ٧١,٢٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة، أجاب ٥٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣١,٢٥٪ أجابوا بـ»محايد»، فنسبة قدرها ١٢,٥٠٪ أجابوا بـ»لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥، بانحراف معياري قدره ٠,٧٩، وبنسبة إجماع قدرها ٧٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطًا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الموافقة بشدة» بنسبة ٣١,٢٥٪، تليها الإجابتان «أوافق» و «لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٢٥٪» لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥، بانحراف معياري قدره ١,٣٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة. «

وفيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٣٧,٥٠٪ من المدرسين المشاركين «محايدون» أو "موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ١٢,٥٠٪ «موافقون بشدة «على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٤، بانحراف معياري قدره ١,٠٠، وبنسبة إجماع قدرها ٦٨,٧٥٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٤٣,٧٥٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٥٪ أجابوا بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٤، بانحراف معياري قدره ١,٠٦، وبنسبة إجماع قدرها ٦٨,٧٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، فقد أجاب ٤٣,٧٥٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ٣١,٢٥٪ منهم

بـ«محايد»، فيما أجاب ١٢,٥٠٪ منهم بـ «أوافق بشدة» و بـ «ولا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٤، بانحراف معياري قدره ١,١٢، وبنسبة إجماع قدرها ٦٨,٧٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم فيما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضيًا، أجابت نسبة متساوية من المدرسين المشاركين قدرها ٣١,٢٥٪ بـ«أوافق» و «محايد»، تليها نسبة منهم قدرها ١٨,٧٥٪ أجابوا بـ«أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٨، بانحراف معياري قدره ١,٢٢، وبنسبة إجماع قدرها ٦٧,٥٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع المعلمين

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

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

أفاد معظم المعلمين أنهم يعتمدون الطرق التقليدية في التدريس، كالطريقة السمعية الشفهية التي يكثر من ضمن أنشطتها التلقين والتكرار، وطريقة التدريس بالترجمة، وهي طريقة يرون أنها شائعة لديهم في التدريس. وهناك قلة من المعلمين أفادوا أنهم يسعون لاستخدام أساليب وإستراتيجيات تحفز على التفاعل وممارسة اللغة العربية، كلعب الأدوار والحوارات بين المعلمين وطلبتهم أو بين الطلبة أنفسهم. وأما عن توظيف التقنية في التدريس، فقد ذكروا أنه محدود جدًا، بسبب اعتمادهم على الوسائل التقليدية غالبا، لكنهم يلجؤون إليها خلال الاستماع لبعض النصوص أو المقاطع المتاحة على الإنترنت.

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

ذكر المدرسون المشاركون أن استخدام لغة وسيطة هو الشائع في تدريس العربية في جمهورية بنما، وعادة ما تكون تلك اللغة هي الإسبانية، وذكروا أن اللجوء إليها ضروري لأسباب، ومنها: أن معظم الدارسين ما زالوا في المراحل الأولى من تعلم اللغة، أو هم من الأطفال، واستخدام اللغة العربية وحدها معهم أمر صعب. وذكروا أن الدارسين أنفسهم يفضلون استخدام لغة وسيطة في أثناء شرح الدروس. لكن بعض المدرسين ذكروا أن استخدام اللغة الوسيطة يكون

في سياقات محددة، مثل شرح المفردات والقواعد. وذكر بعضهم كذلك أن من أساليبهم في أغلب الدروس تلخيص نصوص القراءة والاستماع إلى الإسبانية ليتمكن الدارسون من فهمها.

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

ذكر المعلمون في هذا الصدد جملة من التحديات، ومنها قلة الدافعية لدراسة اللغة العربية لدى أغلب الطلبة؛ لأنهم ما كانوا ليدرسوها لو لم تكن من المواد المقررة في المراكز الإسلامية، وغياب البيئة المحفزة والمناسبة لممارسة ما تعلِموه خارج المنزل، خصوصًا حين لا تكون العربية هي اللغة المستعملة بين أفراد العائلة. وذكر كثير منهم أن تعليم العربية في البرامج والمؤسسات يواجه تحديات كبيرة أخرى، ومنها غياب المناهج الدراسية المناسبة، والنقص الكبير في الموارد والوسائل التقنية والتعليمية الأساسية وما يتعلق بذلك من الأمور الإدارية داخل المؤسسات، ونقص التأهيل وفرص التدريب بالنسبة إلى كثير منهم في مجال تدريس العربية لغةٍ أجنبية. وذكر بعض المعلمين أن كثيرًا من الفصول الدراسية يجتمع فيها دارسون من مستويات لغوية مختلفة، وبينهم فروق فردية كثيرة، وهذا يجعل تدريس اللغة العربية بأسلوب واحد محدِد أمرًا صعبا وغير مجدٍ.

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

قدم المعلمون عددًا من المقترحات في هذا الشأن، ومنها إنشاء رابطة تجمع العاملين في برامج اللغة العربية ومؤسساتها ليفيدوا من خبرات بعضهم بعضا، ويتغلبوا على الصعوبات التي تواجههم، وكذلك إنشاء مؤسسات مستقلة تقوم على تعليم العربية تحديدا؛ لأن اللغة العربية في أكثر الأحيان تُدرَّس في المراكز الإسلامية أو في مؤسسات خاصة جدًا لا تتوفر فيها البيئة العلمية المتكاملة. ومن مقترحاتهم كذلك إيجاد فرص لتكوين المعلمين المتخصصين وتأهيلهم وتطوير كفاءاتهم من خلال دورات تدريبية تنظمها المؤسسات الخارجية المتخصصة، والعمل على تحسين النظرة إلى اللغة العربية بحيث تكون لها القيمة والاعتبار الذي تستحقه في المجتمع على المستوى المهني، وخصوصًا أن كثيرًا من الدارسين فيها لا يمكنهم الاطمئنان إلى مستقبل مسيرتهم المهنية إذا كانوا يتعلمون العربية ويتخصصون فيها.

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

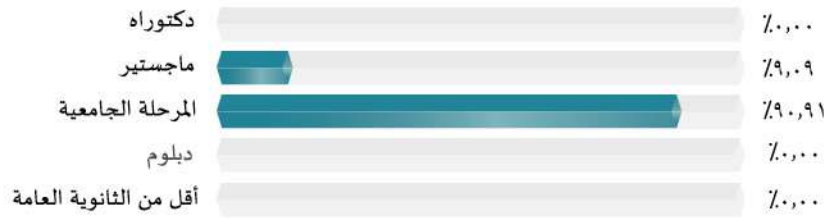
ذكر المعلمون أن رضاهم عن المحتوى التعليمي المقدم في برامج تعليم اللغة العربية مرتبط بالأهداف الأساسية لتلك البرامج. فالمحتوى التعليمي المقدِم في كثير منها يتصل بالجوانب الدينية، وهو في الغالب محدود جدًا فيما يتصل باللغة العربية، ولا يكاد يتجاوز تعليم مبادئ اللغة الأساسية. ويمكن القول من هذه الناحية إن المحتوى مناسب إلى حد كبير إذا اقتصرنا على هذه الأهداف. لكن إذا نظرنا إلى المناهج الحالية بوصفها مناهج لتعليم اللغة وتأهيل ناطقين مؤهلين في اللغة العربية، فإنه لا يمكن القول إنها قادرة على ذلك. وأفاد المدرسون كذلك أن كثيرًا من البرامج لا تتوفر فيها مناهج محددة، وتقوم في الغالب على جهود المعلمين أنفسهم؛ مما يجعل الحكم عليها صعبًا لأنها ترتبط برؤية المعلم ونظرته إلى الأهداف التي يسعى إليها في تدريسه.

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

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية

لأغراض هذه الدراسة، التقينا بمديري 11 مؤسسة من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية بنما، وبدأنا بتحديد خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال. وفي الفقرات التالية بيان للنتائج التي تم رصدِها:

الشكل ١٤,٢٣: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



وفيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن أكثر المديرين المستهدفين، ونسبتهم ٩٠,٩١٪، يحملون شهادة المرحلة الجامعية (البكالوريوس أو الليسانس)، في حين يحمل ٩,٠٩٪ منهم شهادة الماجستير.

الجدول ٢١,٢٣: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
الشريعة	٣	٪ ٢٧,٢٧
التربية	٢	٪ ١٨,١٨
الأدب الإنجليزي	١	٪ ٩,٠٩
علم نفس واجتماع	١	٪ ٩,٠٩
علم النفس التربوي	١	٪ ٩,٠٩
الشريعة والقانون	١	٪ ٩,٠٩
الحديث الشريف	١	٪ ٩,٠٩
اللغة الإسبانية	١	٪ ٩,٠٩
الإجمالي	١١	٪ ١٠٠

وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٢٧,٢٧٪ منهم متخصصون في الشريعة، تليهم نسبة قدرها ١٨,١٨٪ متخصصون في مجال التربية، ثم نسبة متساوية قدرها ٩,٠٩٪ تخصصهم في كل من الأدب الإنجليزي، وعلم النفس والاجتماع، وعلم النفس التربوي، والشريعة والقانون، والحديث الشريف، واللغة الإسبانية.

الجدول ٢٢,٢٣: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الإنجليزية	٥	٪ ٤٥,٤٥
اللغة العربية	٢	٪ ١٨,١٨
اللغة الإسبانية	٩	٪ ٨١,٨٢
اللغة الأوردية	٣	٪ ٢٧,٢٧
اللغة الفرنسية	١	٪ ٩,٠٩
اللغة الهندية	١	٪ ٩,٠٩
اللغة الأفريكانية	١	٪ ٩,٠٩
اللغة الكجراتية	١	٪ ٩,٠٩

وبخصوص اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية بنما، أظهرت نتائج الدراسة أن ٨١,٨٢٪ منهم يتقنون اللغة الإسبانية، وأن ٤٥,٤٥٪ منهم يتقنون اللغة الإنجليزية، و١٨,١٨٪ منهم يتقنون اللغة العربية، في حين يتقن ٢٧,٢٧٪ منهم اللغة الأوردية، و٩,٠٩٪ منهم يتقنون اللغة الفرنسية، أو الهندية، أو الأفريكانية، أو الكوجراتية.

الشكل ١٥,٢٣: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن نسبة منهم متساوية، قدرها ٣٦,٣٦٪، لديهم خبرة في المجال تزيد على سبع سنوات، أو تقلّ عن ٤ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٢٧,٢٧٪ تتراوح خبرتهم في المجال بين ٤ و ٧ سنوات.

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها

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

الشكل ١٦,٢٣: مصادر الدخل في برامج تعليم اللغة العربية

وفيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية بنما، أظهرت الدراسة أن ٩٠,٩١٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد أساسًا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وعلى التبرعات بالنسبة إلى ١٨,١٨٪ من المؤسسات.

الجدول ٢٣,٢٣: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانيّة السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
أكثر من ٥٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠,٠٠٪
٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠,٠٠٪
١٠٠,٠٠٠ دولار - ٢٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠,٠٠٪
٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٠,٠٠٪
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	١١	١٠٠٪
الإجمالي	١١	١٠٠٪

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية تُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى جميع المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في جمهورية بنما.

الجدول ٢٤,٢٣: البرامج المجانيّة والمدفوعة

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

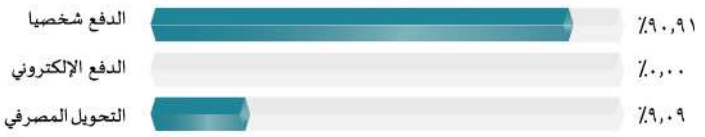
وتوضح نتائج الدراسة أن ٩٠,٩١٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية بنما تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، في حين أن الدراسة مجانية بالنسبة إلى ٩,٠٩٪ من تلك المؤسسات.

الجدول ٢٥,٢٣: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٧	٪ ٦٣,٦٤
لا	٤	٪ ٣٦,٣٦
الإجمالي	١١	٪ ١٠٠

وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج الدراسة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية بنما، تبيّن الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٦٣,٦٤٪ من المؤسسات، وغير متاحة في ٣٦,٣٦٪ منها.

الشكل ١٧,٢٣: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادة بصفة شخصية لدى ٩٠,٩١٪ من المؤسسات، أو بالتحويل المصرفي بالنسبة إلى ٩,٠٩٪ منها.

الشكل ١٨,٢٣: المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج

وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٩٠,٩١٪ من مؤسسات تعليم العربية في جمهورية بنما لا تتوفر لديها أي دعم أو مساعدات مالية، في مقابل ٩,٠٩٪ منها فقط لديها منح دراسية.

الجدول ٢٦.٢٣: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

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

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

الشكل ١٩,٢٣: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي

كما توضح نتائج الدراسة أن ٧٢,٧٣٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم لا يحظى بأي مشاركة من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ١٨,١٨٪ منهم أنه يتلقى مشاركة قليلة جدًّا من القطاع العام، في حين يرى ٩,٠٩٪ منهم أن تلك المشاركة متوسطة.

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

الجدول ٢٧,٢٣: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

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

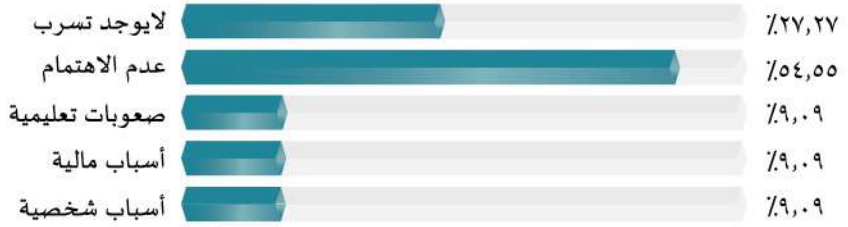
حيث تبيّن نتائج الدراسة أن ٩٠,٩١٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية بنما لا تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل مؤسسة واحدة فقط توفر لطلبتها برنامج في جمهورية مصر العربية بمقابل ماليّ يتحمله الطالب، ولا توفر المؤسسة سكنًا للطلبة المعنيين خلال فترة البرنامج التي تزيد عن تزيد عن ١٢ شهرًا.

واتجهت الدراسة كذلك إلى معرفة وجهة نظر مديري المؤسسات المشاركة حول ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة.

الشكل ٢٠,٢٣: معدل التسرب الدراسي في البرامج

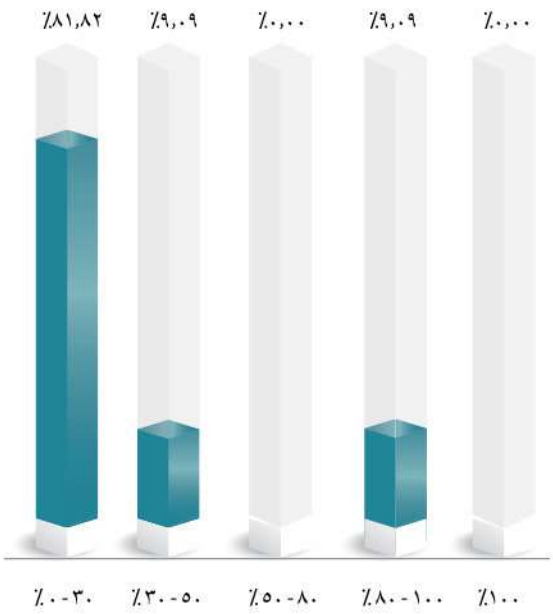
توضح نتائج الدراسة أن ٤٥,٤٥٪ من مديري المؤسسات المشاركة غير متأكدين من نسبة التسرب في برامج اللغة العربية، ويرى ٢٧,٢٧٪ منهم أنها أقل من ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ١٨,١٨٪ منهم أن تلك النسبة تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، ويرى ٩,٠٩٪ منهم أنها تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪ من الطلبة.

الشكل ٢١,٢٣ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج



وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٥٤,٥٥٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود لعدم الاهتمام، ويرى ٢٧,٢٧٪ منهم أنه لا يوجد تسرب في برامج اللغة العربية، في حين يرى ٩,٠٩٪ منهم أنها تعود إما لأسباب مالية، أو أسباب شخصية، أو لصعوبات تعليمية.

الشكل ٢٢,٢٣ : معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٨١,٨٢٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٣٠٪ أو أقل من الطلبة، تليها نسبة قدرها ٩,٠٩٪ منهم يقدرونها بما بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة، أو ما بين ٣٠٪ و٥٠٪ من الطلبة.

الشكل ٢٣,٢٣: الفرص المهنية المتاحة لخريجي البرامج

وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فيتصدرها العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية في رأي ٥٤,٥٥٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها وظائف الترجمة والأعمال الحرة في رأي ١٨,١٨٪ منهم، ثم العمل في المنظمات الدولية في رأي ٩,٠٩٪ منهم. ويرى ٢٧,٢٧٪ أنه لا توجد فرص مهنية لخريجي برنامج اللغة العربية في جمهورية بنما.

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

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

الجدول ٢٨,٢٣: تصورات المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	لدى الطلاب دافع لتعلم اللغة العربية.	٣	٥	٣	٠	٠	١١	٤	٠,٥٥	٠,٧٤	٪ ٨٠	٤,٤٨	أوافق
		٪ ٢٧,٢٧	٪ ٤٥,٤٥	٪ ٢٧,٢٧	٪ ٠,٠٠	٪ ٠,٠٠	٪ ١٠٠,٠						
٢	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٣	٥	١	٠	٢	١١	٣,٦٤	١,٨٧	١,٣٧	٪ ٧٢,٧٣	١,٥٤	أوافق
		٪ ٢٧,٢٧	٪ ٤٥,٤٥	٪ ٩,٠٩	٪ ٠,٠٠	٪ ١٨,١٨	٪ ١٠٠,٠						
٣	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٢	٢	٧	٠	٠	١١	٣,٥٥	٠,٦١	٠,٧٨	٪ ٧٠,٩١	٢,٣١	أوافق
		٪ ١٨,١٨	٪ ١٨,١٨	٪ ٦٣,٦٤	٪ ٠,٠٠	٪ ٠,٠٠	٪ ١٠٠,٠						
٤	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	٢	٣	٥	٠	١	١١	٣,٤٥	١,١٦	١,٠٨	٪ ٦٩,٠٩	١,٤	أوافق
		٪ ١٨,١٨	٪ ٢٧,٢٧	٪ ٤٥,٤٥	٪ ٠,٠٠	٪ ٩,٠٩	٪ ١٠٠,٠						
٥	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٢	٢	٦	٠	١	١١	٣,٣٦	١,١٤	١,٠٧	٪ ٦٧,٢٧	١,١٣	محايد
		٪ ١٨,١٨	٪ ١٨,١٨	٪ ٥٤,٥٥	٪ ٠,٠٠	٪ ٩,٠٩	٪ ١٠٠,٠						

٦	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	١	٣	٥	٠	٢	١١	٣,٠٩	١,٣٦	١,١٦	٪ ٦١,٨٢	٠,٢٦	محايد
		٪ ٩,٠٩	٪ ٢٧,٢٧	٪ ٤٥,٤٥	٪ ٠,٠٠	٪ ١٨,١٨	٪ ١٠٠,٠						
٧	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	٢	٢	٤	١	٢	١١	٣,٠٩	١,٧٢	١,٣١	٪ ٦١,٨٢	٠,٢٣	محايد
		٪ ١٨,١٨	٪ ١٨,١٨	٪ ٣٦,٣٦	٪ ٩,٠٩	٪ ١٨,١٨	٪ ١٠٠,٠						
٨	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين	٢	١	٥	٠	٣	١١	٢,٩١	١,٩	١,٣٨	٪ ٥٨,١٨	-٠,٢٢	محايد
		٪ ١٨,١٨	٪ ٩,٠٩	٪ ٤٥,٤٥	٪ ٠,٠٠	٪ ٢٧,٢٧	٪ ١٠٠,٠						
٩	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٢	٢	٣	١	٣	١١	٢,٩١	٢,٠٨	١,٤٤	٪ ٥٨,١٨	-٠,٢١	لا أوافق
		٪ ١٨,١٨	٪ ١٨,١٨	٪ ٢٧,٢٧	٪ ٩,٠٩	٪ ٢٧,٢٧	٪ ١٠٠,٠						
١٠	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	١	٠	٦	٢	٢	١١	٢,٦٤	١,١٤	١,٠٧	٪ ٥٢,٧٣	-١,١٣	لا أوافق
		٪ ٩,٠٩	٪ ٠,٠٠	٪ ٥٤,٥٥	٪ ١٨,١٨	٪ ١٨,١٨	٪ ١٠٠,٠						
١١	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	١	٠	٦	١	٣	١١	٢,٥٥	١,٣٤	١,١٦	٪ ٥٠,٩١	-١,٣	لا أوافق
		٪ ٩,٠٩	٪ ٠,٠٠	٪ ٥٤,٥٥	٪ ٩,٠٩	٪ ٢٧,٢٧	٪ ١٠٠,٠						
١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	١	١	٠	٠	٩	١١	١,٦٤	١,٨٧	١,٣٧	٪ ٣٢,٧٣	-٣,٣	لا أوافق بشدّة
		٪ ٩,٠٩	٪ ٩,٠٩	٪ ٠,٠٠	٪ ٠,٠٠	٪ ٨١,٨٢	٪ ١٠٠,٠						

يظهر من نتائج الدراسة أن ٤٥,٤٥٪ من المديرين المشاركين «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعًا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٢٧,٢٧٪ «يوافقون بشدة» على ذلك أو «محايدون». وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٠٠، بانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وكانت نسبة الاتفاق ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة».

وبينت النتائج أن ٤٥,٤٥٪ من أعضاء الطاقم الإداري المشاركين «يوافقون» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج، تليها نسبة قدرها ٢٧,٢٧٪ منهم «يوافقون بشدة» على ذلك، فنسبة منهم قدرها ١٨,١٨٪ «لا يوافقون بشدة». وسجل المتوسط

المرجح نسبة ٣,٦٤، بانحراف معياري قدره ١,٣٧، وبنسبة إجماع قدرها ٧٢,٧٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة».

وبخصوص رأيهم في مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٦٣,٦٤٪، تليها الإجابتان «أوافق» و «أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٨,١٨٪ لكل منهما. وسجل المتوسط المرجح للسؤال ٣,٥٥، بانحراف معياري قدره ٠,٧٨، ونسبة إجماع قدرها ٧٠,٩١٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الموافقة».

وفيما يخص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، كانت إجابة النسبة الكبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٤٥,٤٥٪ بـ«محايد»، تليها نسبة ٢٧,٢٧٪ بـ«أوافق»، فنسبة قدرها ١٨,١٨٪ أجابوا بـ«أوافق بشدة». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٥، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٩,٠٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الموافقة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٥٤,٥٥٪ من أعضاء الطاقم الإداري المشاركين «محايدون» بشأن صعوبة الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ١٨,١٨٪ «يوافقون» أو «يوافقون بشدة» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٣٦، بانحراف معياري قدره ١,٠٧، وكانت نسبة الإجماع ٦٧,٢٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الحياد».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٢٧,٢٧٪، فالإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ١٨,١٨٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٩، بانحراف معياري قدره ١,١٦، وبنسبة إجماع قدرها ٦١,٨٢٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٦,٣٦٪، تليها الإجابات «أوافق» و «أوافق بشدة» و «لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٨,١٨٪ لكل منها. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٩، بانحراف معياري قدره ١,٣١، وبنسبة إجماع قدرها ٦١,٨٢٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وأما عن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ٢٧,٢٧٪، ثم الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ١٨,١٨٪. وقد سجل المتوسط المرجح ٢,٩١، بانحراف معياري قدره ١,٣٨، ونسبة إجماع قدرها ٥٨,١٨٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، سجلت الإجابتان «محايد» و «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين إجابات مديري المؤسسات المشاركة، وقدرها ٢٧,٢٧٪ لكل منهما، تليهما الإجابتان «أوافق» و «أوافق بشدة» بنسبة منهم متساوية قدرها ١٨,١٨٪ لكل منهما. وسجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٢,٩١، بانحراف معياري قدره ١,٤٤، ونسبة إجماع قدرها ٥٨,١٨٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما بخصوص تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٤,٥٥٪، تليها الإجابتان «لا أوافق» و «لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٨,١٨٪ لكل منهما، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة قدرها ٩,٠٩٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦٤، بانحراف معياري قدره ١,٠٧، ونسبة إجماع قدرها ٥٢,٧٣٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وأما عن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٤,٥٥٪، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ٢٧,٢٧٪، ثم الإجابتان «أوافق بشدة» و «لا أوافق» بنسبة ٩,٠٩٪ لكل منهما. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٢,٥٥، بانحراف معياري قدره ١,١٦، وبنسبة إجماع قدرها ٥٠,٩١٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في جمهورية بنما، سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٨١,٨٢٪، تليها الإجابتان «أوافق» و»أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ٩,٠٩٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ١,٦٤، بانحراف معياري قدره ١,٣٧، وبنسبة إجماع قدرها ٣٢,٧٣٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «لا أوافق بشدة».

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

لأغراض هذه الدراسة، أجرى الباحثون سلسلة من المقابلات الشخصيّة مع عدد من مديري

المؤسسات المستهدفة حول عدد من القضايا، وجاءت نتائج تلك المقابلات وفق الآتي:

أ. حول تأثير الموارد المتاحة في إدارة برامج تعليم العربية في جمهورية بَنَما:

أفاد المديرون المشاركون أن الموارد تؤثر بشكل كبير في إدارة البرامج، ومن جوانب عديدة. فكثير منها بحاجة إلى تطوير وتوسعة في بيئتها ومرافقها التعليمية، خصوصًا منها البرامج التي يكون الدارسون فيها من الأطفال، والبيئة التعليمية المتاحة حاليًّا غير محفزة ولا تتناسب مع أعمارهم. وأشاروا كذلك إلى أن كثيرًا من البرامج الحالية تنقصها المناهج المناسبة للدارسين في جمهورية بنما، وأغلبها يقوم على جهود من المعلمين أنفسهم، وذلك بسبب نقص الموارد، وأشار بعضهم أن مؤسساتهم ينقصها المتخصصون المؤهلون لتدريس العربية؛ لأن الموارد المتاحة لا تساعد على استقطاب الكفاءات العالية من المعلمين، ولا يمكن تنظيم دورات تدريبية للمعلمين العاملين حاليًّا. ولاحظوا أن المؤسسات الحالية تعمل وفق ما هو متاح لها، ولذلك تأثير كبير في فرص التطوير وربما الاستمرار.

ب. مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في جمهورية بَنَما:

قدم المديرون عددًا من المقترحات في هذا الشأن، ومنها توفير المناهج المناسبة والمعلمين المؤهلين. ومن الوسائل الممكنة لتحسين برامج اللغة العربية الحالية في رأيهم توفير برامج متخصصة على الإنترنت، تكون متعددة المستويات، وتتولى إعدادها مؤسسات متخصصة، وتفيد منها مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية بنما. ومن مقترحاتهم كذلك توفير فرص تطويرية وتدريبية للمعلمين الحاليين، وتحسين البيئة التعليمية القائمة في المؤسسات، وهذا كله يتوقف على توفير الدعم المادي المناسب، وخصوصًا أن لدى المؤسسات مبادرات تطويرية كثيرة لبرامج اللغة العربية، لكن العائق المادي هو العقبة الكبرى التي تحول دون ذلك.

ج. تطلعاتهم المستقبلية حول برامج تعليم العربية في جمهورية بَنَما:

ذكر المديرون المشاركون في هذا الصدد أن كثيرًا من برامج اللغة العربية في جمهورية بنما، إن لم تكن جميعها، هي جزء من مؤسسات ومراكز إسلامية، وليست مراكز متخصصة لتعليم اللغة العربية، باستثناء حالات قليلة جدًّا قد يصعب وصفها بالمؤسسات. ولذا فهم يأملون في إنشاء مركز أو مدرسة عربية تهتم بهذا الأمر وتكون موجهة لأبناء الجالية العربية؛ لأنها هي الفئة الأكثر إقبالا على تعلّم اللغة العربية في جمهورية بنما. كما أعربوا عن أملهم في أن تتوسع المراكز الحالية في برامجها، وتنجح في تحسين بيئتها التعليمية، وخصوصًا أن هناك حسب اعتقادهم زيادة في الإقبال على تعلم العربية بين أبناء المهاجرين، وهذا يبشر بمستقبل أفضل

للغة العربية في جمهورية بنما، وألّا يقتصر تدريسها على أبناء الجالية العربية أو المسلمة فقط.

د. مقترحاتهم للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في جمهورية بَنَما:

قدم المديرون عددًا من المقترحات في هذا الشأن، ومنها أن تتولى المؤسسات الثقافية والإسلامية الكبيرة الموجودة داخل جمهورية بنما التنسيق بين مؤسسات تعليم العربية لوضع إستراتيجية واضحة ودعمها وفق الإمكانات المتاحة. فأغلب البرامج والمؤسسات الحالية تعمل بشكل منفرد، لا سيما تلك المتخصصة في تدريس العربية، كالمؤسسات الخاصة. وأما المؤسسات الخارجية، فإن أهم ما يمكنها توفيره هو المناهج الدراسية المناسبة، وتنظيم الدورات لتطوير مهارات المعلمين الحاليين، وغيرها من أوجه التعاون الممكنة.

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

ذكر المديرون أن برامج اللغات الأخرى التي تقدمها مؤسساتهم هي برامج اللغات الإسبانية والأردية والهندية، وتستهدف في الغالب أبناء الجالية المسلمة في جمهورية بنما، وليست برامج متخصصة في تدريس اللغات الأجنبية. وتأتي برامج اللغة الإسبانية في المرتبة الأولى؛ لأنها موجهة لأبناء الجالية العربية والمسلمة والمهاجرين الجدد، وهي شبيهة جدًّا في وضعها ببرامج اللغة العربية من حيث طبيعتها الأكاديمية والإدارية وعدد المسجلين فيها. ومع ذلك، فإن من الصعب الحديث عن برامج مستقلة لتدريس لغات أجنبية يمكن مقارنتها مع برامج اللغة العربية.

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمختلف المؤسسات التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في جمهورية بَنَما، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. فقد لوحظ أن هناك تباينًا في اللغة المستخدمة للتواصل داخل المؤسسات المختلفة. ففي بعضها، تستخدم اللغة الإسبانية بدرجة كبيرة، في حين تجد أن اللغتين الإسبانية والأوردية هما اللغتان السائدتان في مؤسسات أخرى. وفي بعض الحالات، تكون العربية هي لغة التواصل الرئيسة بين معلمي اللغة العربية وطلبتهم، في حين تُستخدم الإسبانية للتواصل مع أعضاء الطاقم الإداري. وهناك لغات أخرى تستخدم في بعض المراكز، كالغوجاراتية والإنجليزية. وفي إحدى المؤسسات، لوحظ أن اللغة العربية مستخدمة بشكل جيد في التواصل بين بعض المعلمين وطلبتهم. وفي هذا ما قد يدل على أن مدى استخدام العربية يختلف بناءً على خلفيات المعلمين والطلبة وطبيعة المؤسسة. لكن يمكن القول، بناء على الزيارات الميدانية، إن الإسبانية هي اللغة السائدة عمومًا في التواصل والتدريس داخل المؤسسات.

وأما اللغة المستخدمة في اللوحات الإرشادية والتعليمية، فهي تختلف من مؤسسة إلى أخرى. ففي بعض المؤسسات، تستخدم اللغة الإسبانية بدرجة كبيرة باعتبارها اللغة السائدة في البلاد. وفي مؤسسات أخرى، تكون الإنجليزية هي اللغة السائدة نظرًا إلى أن الإداريين العاملين فيها هم من الجالية الهندية. وفي بعض المراكز، لا توجد لوحات إرشادية على الإطلاق. ولوحظ في إحدى المؤسسات أن المساحات قد استُغِلّت إلى حدٍّ كبير لوضع لوحات تعليمية وإرشادية داخل غرف الدراسة وخارجها. لكن الملاحظ، على العموم، هو أن استخدام اللغة العربية في اللوحات الإرشادية والتعليمية محدود جدًّا داخل المؤسسات المستهدفة.

وهناك أيضًا تفاوت بين المؤسسات من حيث درجة التشجيع على استخدام اللغة العربية. فبعضها تشجع على ذلك كثيرًا من خلال الألعاب اللغوية وربط اللغة بالهوية الإسلامية. وفي أخرى، يركز التشجيع على قراءة القرآن قراءة صحيحة. وتقدم بعض المؤسسات دروسًا دينية باللغة العربية لتعزيز الجانب التطبيقي لدى الطلبة، في حين كان التركيز أكثر على النطق والقراءة في مؤسسة أخرى. وتبذل بعض المؤسسات جهودًا كبيرة لتوظيف الوسائل التعليمية الملونة والمشوّقة لتحفيز الطلبة على تعلم اللغة. ولوحظ في إحدى المؤسسات أن هناك قدرًا عاليًا من الحماس بين الطلبة لتعلم اللغة العربية. وبصفة عامة، لا يبدو أن هناك قيودًا صارمة على استخدام اللغات الأخرى إلى جانب العربية داخل المؤسسات.

وأما وضْع البنية التحتية داخل المؤسسات فهو متفاوت بدرجة كبيرة. فبعض المؤسسات يقع مقرّها داخل مبانٍ جيدة، ولها بنية تحتية ممتازة، وفصول دراسية ومكتبات في وضْع جيّد كذلك. ولوحظ أن إحدى المؤسسات، وهي في الأصل مصلًّى، لديها بنية تحتية جيدة. ومن المؤسسات التي تمّت زيارتها مؤسسة حديثة تتوفر فيها تجهيزات جيدة، مثل مكيفات الهواء والكاميرات، لكنها تفتقر إلى أجهزة الحاسوب داخل الفصول الدراسية. ومنها كذلك مؤسسة هي عبارة عن مسجد في حالة متواضعة، وخُصصت فيه فصول دراسية منفصلة للطلبة والطالبات، لكنه يفتقر إلى وسائل التعليم التقنية الحديثة. في المقابل، لوحظ أن البنية التحتية في بعض المؤسسات متهالكة، وأن إحدى المؤسسات هي في الأصل منزل تم تحويله إلى مدرسة لا توجد فيها الفصول الدراسية العادية. كما لوحظ أن بعض المراكز هي في الأصل مبانٍ سكنية للمعلمين أنفسهم لكنهم حوّلوا قسما منها إلى فصول تعليمية.

وأما من حيث توفر الأدوات التقنية وتوظيفها، فجميع المؤسسات لا توجد فيها معامل لغوية. أما معامل الحاسب الآلي، فتتوفر في أربع مؤسسات فقط. كما أن الفصول الدراسية في أغلب المؤسسات لا توجد فيها أدوات التعليم التقنية المتقدمة، وإنما السبورات التقليدية والكتب فقط. لكن مؤسسة واحدة تميزت بتجهيزاتها التقنية العالية في جميع القاعات الدراسية. وأما من حيث درجة استخدام الأدوات التقنية في التدريس، فيتراوح الوضع بين الاستخدام المكثف في بعض المؤسسات، خصوصًا في بعض الدروس الخاصة، وانعدامه تمامًا في معظم المؤسسات الأخرى. ولوحظ في إحدى المؤسسات، أن الطلبة محظور عليهم استخدام الهواتف أو الحواسيب.

أخيرا، ومن الملاحظات المتفرقة، أن إحدى المؤسسات تتميز بتوفيرها قاعة دراسية للطلبة المكفوفين يتعلمون فيها اللغة العربية بطريقة برايل، وهي فريدة من هذا الجانب بين جميع المؤسسات. وفي مؤسسة أخرى، لوحظ أن الطريقة التقليدية في التعليم هي المستخدمة، مع التركيز على تلقين الحروف والمدود ومهارة القراءة، وذلك بهدف إتقان قراءة القرآن. وبرزت إحدى المعلمات في إحدى المؤسسات باجتهادها في إعداد المحتوى الدراسي والوسائل التعليمية، رغم قلة الدعم والأجر المنخفض. وفي جميع هذه الملاحظات ما يعكس تنوعا في أساليب التدريس والتحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في جمهورية بَنَما.

سابعًا. حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية بَنَما: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

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

تتميز جمهورية بَنَما بتنوعها العرقي والثقافي واللغوي؛ حيث يتشكل نسيجها السكّاني من مختلف الجماعات الأصلية، والمهاجرة، والمستعمرة، والمختلطة. واللغة الإسبانية هي اللغة الرسمية في البلاد، وفيها أيضًا لغات أخرى كالإنجليزية، والفرنسية، والعربية، والصينية، والهندية، والهولندية، وغيرها. وتُستخدم جميعها كلغات ثانية أو ثالثة في بعض الأوساط الاجتماعية. واللغة العربية واحدة من اللغات المهاجرة المستعملة في جمهورية بَنَما، ويقدَّر عدد المتحدثين بها بنحو ٢٥ ألف نسمة. ومعظم سكانها هم من المسيحيين المنتمين إلى الكنيسة الكاثوليكية الرومانية، بنسبة تصل إلى ٨٥٪، وتعيش فيها أيضًا أقليات من المسيحيين البروتستانت، والمسلمين، واليهود، والبوذيين.

وتلعب مؤسسات تعليم اللغة العربية في بَنَما دورًا محوريًا في خدمة اللغة العربية والهوية الإسلامية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في دعم المجتمع الإسلامي والحفاظ على الهوية الإسلامية، وتعليم القرآن الكريم والعلوم الشرعية، وتعليم اللغة العربية والحفاظ عليها. وتؤدي مؤسسات تعليم العربية في بَنَما مهمتها من خلال أهداف

متنوعة؛ حيث تركز على نشر الدين الإسلامي وقِيَمه، والتعريف بالثقافة الإسلامية واللغة العربية، وتعليم القرآن الكريم والحديث الشريف، وتعليم اللغة العربية.

وتتنوع خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية في بَنَما بين مراكز إسلامية ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتشير نتائج الدراسة إلى أن ١٨,١٨٪ فقط من المؤسسات المستهدفة بالدراسة هي الحاصلة على اعتماد أكاديمي، وأن ٣٦,٣٦٪ منها تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامج اللغة العربية. أما من حيث الشهادات الممنوحة للطلبة، فإن هذه المؤسسات لا تقدم سوى شهادات إتمام لبرامجها في تعليم اللغة العربية. وتشير نتائج الدراسة إلى أن المؤسسات المستهدفة بهذه الدراسة تواجه تحديات تتمثل في انعدام المعامل اللغوية في جميع المؤسسات، وافتقار ٦٣,٦٤٪ منها إلى معامل الحاسب الآلي، و٤٥,٤٥٪ منها إلى الوسائل التعليمية، إضافة إلى افتقار ٩٠,٩١٪ منها إلى برامج الانغماس اللغوي. لكن توفر المكتبات في ٦٣,٦٤٪ يسهم في تقليل أثر التحديات ودعم عملية التعلم.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حدٍّ ما. فقد أفادت أكثر المؤسسات أنها تعتمد اللغتين العربية والإسبانية في التدريس والتواصل، فيما أفادت مؤسسات أخرى أنها تعتمد اللغة الإسبانية في سياستها اللغوية تدريسًا وتواصلاً. فيما أفادت نسبة ضئيلة من المؤسسات أن سياستها اللغوية تفرض استعمال العربية في التدريس والتواصل داخل المؤسسة.

وتعتمد برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في بَنَما كتبًا دراسية متعددة، وتبين نتائج الدراسة أن أكثرها استخدامًا هو كتاب «أحسن القواعد»، تليه مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم، و«سلسلة ألف باء»، وكتاب «العربية بين يديك»، ثم كتاب «تعلَّم العربية»، وكتاب «تعلم العربية للأطفال والناشئين الناطقين باللغات الأخرى»، وهناك مجموعة أخرى من الكتب الدراسية. وحول ما إذا كان ثمة علاقة بين نوع المؤسسة والكتب المستخدمة أو المعتمدة لديه، فقد كشفت نتائج تحليل مربع كاي أن ثمة علاقة ارتباط قوية بين نوع المؤسسة والكتب أو السلاسل المعتمدة لديها ($X^2(7, N = 11) = 300, p = 0.000$). كما أن قياس حجم التأثير عند قياسه عبر (Cramér's V) يشير إلى أن ثمة علاقة متوسطة بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها($V = 1.000$)، إذ يبدو أن مراكز اللغة تميل غالبًا إلى اعتماد سلسلة «تعلم العربية للأطفال والناشئين الناطقين باللغات الأخرى» و «العربية جسر للثقافة الإسلامية»، بينما تعتمد المراكز الإسلامية «سلسلة ألف باء». كما تظهر النتائج أن سلسلة «العربية بين يديك» شائع استخدامها في جميع المؤسسات على اختلاف أنواعها.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بهذه الدراسة طلبة يتفاوتون في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية. حيث تشير النتائج إلى أن ٨٦,٥٤٪ من الطلبة المشاركين يحملون الجنسية البَنَمية، وتعود أصولهم إلى بلدان مختلفة. وعلى مستوى اللغة، أفاد ٧٨,٨٥٪ من الطلبة المشاركين أن الإسبانية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٢٥,٩٦٪ منهم مع عائلاتهم؛ فيما يتحدث ٢٤,٠٤٪ منهم اللغتين العربية والإسبانية مع عائلاتهم، ويتحدث ١٨,٢٧٪ منهم اللغة العربية وحدها مع عائلاتهم في منازلهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية من سن ١٠ إلى ١٤ عامًا وذلك بنسبة ٥٤,٨١٪، تليها فئة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٤٠,٣٨٪، ثم نسبة قليلة مقدارها ٣,٨٥٪ لمن تقل أعمارهم عن ١٠ أعوام، ثم نسبة ضئيلة مقدارها ٠,٩٦٪ لمن تتراوح أعمارهم بين ٢٠ و٢٤ عامًا. وتأتي دوافع الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية في بَنَما لأسباب متعددة، وقد تفاوت الطلبة في تحديد تلك الأسباب، كما ذكر بعض الطلبة أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق بتلك البرامج، غير أن الدوافع الدينية جاءت في المقدمة بنسبة ٥٩,٦٢٪، ثم الحاجة لدراسة اللغة العربية كمتطلب أكاديمي بنسبة ٥٣,٨٥٪، وكان أقل الدوافع هو تحقيق متطلب مهني بنسبة ٠,٩٦٪.

ويصاحب التحاق الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية تجاهها؛ حيث أظهروا رضاهم بشكل عام عن معظم جوانب تلك البرامج. وقد برزت تصوراتهم الإيجابية بشكل خاص تجاه القيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، والمرافق العامة بمؤسساتهم؛ حيث أبدى الطلبة درجة عالية من الرضا تجاه هذين الجانبين. إضافة إلى ذلك أبدى الطلبة رضاهم عن كفاءة معلميهم وتشجيعهم لهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم، وتعليقاتهم حول كفاءاتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، ومستوى تواصل المعلمين ودعمهم لهم. وقد امتدت هذه التصورات الإيجابية إلى جوانب أخرى شملت إسهام البرامج في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية، وتصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم، والموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية، وبيئة فصولها الدراسية. من جانب آخر، أظهرت تصورات الطلبة حيادهم تجاه الأنشطة غير الصفية التي تدعم تعلمهم، والفرص التي توفرها لهم برامجهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية، كما أظهر الطلبة حيادهم تجاه مستوى درايتهم بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة. وقد أظهرت نتائج تقييم رضا الطلبة عن بعض الجوانب المتعلقة ببرامجهم حسب نوع المؤسسات التي يلتحقون بها. ووفقًا لنتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي، تبيّن وجود ارتباط كبير بين نوع المؤسسة ورضا الدارسين تجاه مرافقها التعليمية. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة لمراكز اللغة (coefficient =-1.911, p = 0.010)، وللمدارس (coefficient =-2.062, p = 0.101)؛ مما يشير إلى علاقة سلبيّة ذات

دلالة إحصائية فيما يتعلق برضا الدارسين تجاه المرافق والمدارس. وفيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية، أظهرت النتائج عدم وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة. فلم يكن لمراكز اللغة تأثير ذو دلالة إحصائية في رضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية (coefficient =1.104, p = 0.118). وكذلك الحال بالنسبة للمدارس (coefficient =0.687, p = 0.593). أما فيما يتعلّق بالمناهج التعليمية والمحتوى التعليمي الذي تقدمه المؤسسات ورضا الدارسين حوله، فقد أظهرت النتائج أن نوع المؤسسة قد يؤثر بشكل كبير على رضا الطلبة، إذ جاءت النتائج لمراكز اللغة (coefficient =-0.394, p = 0.550) وللمدارس (coefficient =-0.936, p = 0.415)، وهي علاقات ليست ذات دلالة إحصائية بارزة. تشير هذه النتائج إلى أن نوع المؤسسة لا يبدو مؤثرًا بشكل كبير في رضا الدارسين عن الجوانب التعليمية المتعلقة باستثناء مراكز اللغة التي جاءت نتيجتها مؤثرة سلبًا في رضا الدارسين؛ مما يعكس أن مواردها التعليمية تبدو دون توّقع الدارسين وطموحاتهم. وبالنظر إلى نتيجة مربع إيتا (Eta-Square)، يتبين أن تأثير هذه العلاقات -وإن كان بعضها يبدو ذا دلالة إحصائية بارزة – تتراوح بين الضعيف إلى المتوسط. فعلى سبيل المثال بلغت قيمة العلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلاب عن المنهج والمحتوى التعليمي (η^2 = 0.165)، وبين نوع المؤسسة ورضا الدارسين عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية (η^2 = 0.250)، بينما بلغت العلاقة مع رضا الدارسين عن المرافق التعليمية (η^2 = 0.384). تؤكد هذه القيم أن نوع المؤسسة لا يؤثر بشكل كبير على رضا الطلبة، وإن كان ثمة تأثير فهو محدود نسبيًا.

وبالرغم من التصورات الإيجابية التي أبداها الطلبة تجاه معظم الجوانب المتعلقة بالبرامج التي يلتحقون بها؛ فقد أشاروا إلى بعض الملاحظات حول المناهج المعتمدة في برامجهم، ومدى قدرتها على تحقيق أهدافهم. وتفاوتت إجابات الطلبة المشاركين في هذا الشأن؛ حيث أفاد طلبة من المراكز الإسلامية أن المناهج المتعلقة بالعلوم الشرعية واللغة العربية تتوافق مع أهدافهم، وتلبي احتياجاتهم بدرجة كبيرة. في المقابل، وأفاد طلبة من مؤسسات أخرى أن المناهج لا يمكن أن تحقق أهدافهم؛ لأنها تُشعرهم بأن اللغة العربية لغة صعبة معقَّدة، ولا يمكنها أن تحقق الحد الأدنى من أهدافهم واحتياجاتهم رغم الجهود التي يبذلها المعلمون، ولذا فهم يرون أن المناهج لا تناسبهم، وأنها غير كافية من حيث محتواها التعليمي.

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن ٥٠٪ منهم يحملون درجة البكالوريوس، وأن ٣١,٢٥٪ منهم يحملون درجة الماجستير، فيما يحمل ١٨,٧٥٪ منهم درجة الدبلوم العالي.

كما بيَّنت النتائج أن نصف المعلمين متخصصون في اللغة العربية، وأن ٣١,٢٥٪ منهم فقط هم من سبق وأن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن أكثرهم يتمتعون بخبرة لا تقل عن ٥ سنوات في مجال تعليم اللغة العربية. ولم تظهر نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي أن ثمة ارتباطًا بين نوع المؤسسة ومستوى المؤهلات الأكاديمية للمعلمين فيها، فقد جاءت نتيجة مراكز اللغة (coefficient =-0.1336, p = 0.923)، والمدارس (coefficient =16.308, p = 0.990)؛ مما يشير إلى أن المعلمين في جميع المؤسسات تبدو مؤهلاتهم متساوية تقريبًا. غير أن نتيجة مربع إيتا (Eta-Square)، تبين أن هذه العلاقات -رغم عدم دلالتها الإحصائية البارزة – تكشف عن تأثير متوسط بين نوع المؤسسة ومؤهلات المعلمين فيها ($\eta^2 = 0.509$).

وتحدّث المعلمون في برامج تعليم العربية في بَنَما عن طرق التدريس التي يوظفونها في عملياتهم التدريسية. ويبدو أن الطرق التقليدية هي الغالبة على عملياتهم التدريسية؛ حيث أفاد معظم المعلمين المشاركين أنهم يعتمدون الطرق التقليدية في التدريس، كالطريقة السمعية الشفهية التي يكثر في أنشطتها التلقين والتكرار، وطريقة التدريس بالترجمة. وهناك قلة من المعلمين أفادوا أنهم يسعون لاستخدام إستراتيجيات وطرق تدريسية تحفز على التفاعل وممارسة اللغة العربية، كلعب الأدوار، والحوارات الجماعية. وأظهرت النتائج أن معظم هذه الإستراتيجيات والطرق لم تقترن بعلاقة إحصائية قوية تعزز تفاعل الطلبة، إذ تشير نتائج تحليل الارتباط المتسلسل الثنائي (The biserial correlation) إلى عدم وجود علاقات ارتباط ذات دلالة إحصائية بين رضا الطلاب عن العملية التعليمية وفاعليتها والتنويع بين طرق التدريس لدى المعلمين. فعلى سبيل المثال، جاءت العلاقة سلبية بين إستراتيجية لعب الأدوار ورضا الطلبة (rpb = 0.150, p =0.670)، وكذلك فيما يتعلق بإستراتيجيات التعليم التعاوني وتوظيفها في التدريس (rpb = -0.300, p =0.274)، وفيما يخص المناقشات الجماعية (rpb = 0.050, p =0.920)؛ مما يشير إلى أن بعض الإستراتيجيات التفاعلية قد لا تتماشى مع تفضيلات الطلبة، أو لم تفعّل بطريقة مناسبة تحقق تأثيرًا في رضا الدارسين في تلك المؤسسات. كما جاءت النتائج مماثلة الأمر بالنسبة لطريقة التدريس بالترجمة، إذ لم تكن نتيجتها مؤثرة وبارزة إحصائيًا (rpb = -0.05, p =0.928). وربما تشير هذه النتائج إلى نقص في التأهيل الأكاديمي لدى المعلمين، لا سيما ما يتعلق بتدريس اللغة الثانية وأساليبها والإستراتيجيات الفاعلة فيها. وأما عن توظيف التقنية، فذكر المعلمون أنه محدود جدًا بسبب اعتمادهم على الوسائل التقليدية، لكنهم يوظفونها خلال الاستماع لبعض النصوص أو المقاطع المتاحة على الإنترنت.

وكشف المعلمون المشاركون في الدراسة عن تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المستخدم في برامج تعليم اللغة العربية. حيث ذكروا أن رضاهم عن المحتوى التعليمي مرتبط بالأهداف الأساسية لتلك البرامج. فالمحتوى التعليمي المقدَّم في كثير منها يتصل بالجوانب الدينية، وهو في الغالب محدود جدًا فيما يتصل باللغة العربية، ولا يكاد يتجاوز تعليم مبادئ اللغة الأساسية. ويمكن القول من هذه الناحية إن المحتوى مناسب إلى حد كبير بالنظر إلى هذه الأهداف. لكن إذا تم النظر إلى المناهج الحالية بوصفها مناهج لتعليم اللغة، وتأهيل ناطقين مؤهلين في اللغة العربية؛ فلا يمكن القول بقدرتها على تحقيق هذه الأهداف. وأفاد المعلمون كذلك أن كثيرًا من البرامج لا تتوفر فيها مناهج محددة، وتقوم في الغالب على جهود المعلمين أنفسهم؛ مما يجعل الحكم عليها صعبًا لارتباطها برؤية المعلم والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد تناولت جوانب متعددة، منها غياب المناهج الدراسية المناسبة، والنقص الكبير في الموارد والوسائل التقنية والتعليمية الأساسية، وما يتعلق بذلك من الأمور الإدارية داخل المؤسسات، ونقص التأهيل وفرص التطوير المهني بالنسبة إلى كثير منهم في مجال تدريس العربية بوصفها لغةً أجنبية. وذكر بعض المعلمين أن كثيرًا من الفصول الدراسية يجتمع فيها طلبة من مستويات لغوية مختلفة، وبينهم فروق فردية كثيرة، وهذا يجعل تدريس اللغة العربية بأسلوب واحد أمرًا صعبا وغير مُجدٍ.

وقدم المعلمون عددًا من المقترحات لتجاوز التحديات، منها إنشاء رابطة تجمع العاملين في برامج اللغة العربية ومؤسساتها لتبادل خبراتهم ومناقشة مشكلاتهم، وكذلك إنشاء مؤسسات مستقلة تقوم على تعليم العربية تحديدًا؛ لأن اللغة العربية في أكثر الأحيان تُدرَّس في مؤسسات لا تتوفر فيها البيئة التعليمية المتكاملة. ومن مقترحاتهم كذلك، إيجاد فرص لتكوين المعلمين المتخصصين، وتأهيلهم وتطوير كفاءاتهم من خلال دورات تدريبية تنظمها المؤسسات الخارجية المتخصصة. ومن المقترحات كذلك تحسين النظرة إلى اللغة العربية لتكون لها المكانة التي تستحقها في المجتمع على المستوى المهني، وخصوصًا أن كثيرًا من الطلبة غير مطمئنين إلى مستقبل مسيرتهم المهنية عند تعلم العربية والتخصص فيها.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في بَنَما، أفاد مديرو المؤسسات أن الموارد تؤثر بشكل كبير في إدارة البرامج من جوانب عديدة. فكثير منها بحاجة إلى تطوير وتوسعة في بيئتها ومرافقها التعليمية، خصوصًا البرامج التي يكون طلبتها من الأطفال؛ لأن البيئة التعليمية المتاحة حاليًا غير محفزة ولا تتناسب مع أعمارهم. كما أشار المديرون إلى أن كثيرًا من البرامج الحالية تنقصها المناهج المناسبة للطلبة في جمهورية بَنَما، فأغلبها يقوم على جهود من المعلمين

أنفسهم، وذلك بسبب نقص الموارد. وأشار بعض مديري المؤسسات إلى نقص في المعلمين المؤهلين لتدريس العربية في مؤسساتهم؛ لأن الموارد المتاحة لا تساعد على استقطاب الكفاءات العالية من المعلمين، ولا يمكن تنظيم دورات تدريبية للمعلمين الحاليين.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج تعليم اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج مباشرة. وفيما يخص نسب التسرب الطلابي، أفاد ٤٥,٤٥٪ من المديرين أنهم لا يملكون بيانات مؤكدة، وأفاد ٢٧,٢٧٪ من المديرين أن نسبة التسرب الطلابي تقل عن ٥٪ من الطلبة، فيما أفاد ١٨,١٨٪ من المديرين أن نسبة التسرب تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، في حين أفاد ٩,٠٩٪ من المديرين أن نسب التسرب الطلابي تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪ من الطلبة. ويرى ٤٥,٥٥٪ من مديري المؤسسات المشاركة أن أسباب التسرب الطلابي تعود لعدم الاهتمام، فيما يرى ٢٧,٢٧٪ منهم أنه لا يوجد تسرب في برامج اللغة العربية، في حين يرى ٩,٠٩٪ منهم أنها تعود إما لأسباب مالية، أو أسباب شخصية، أو لصعوبات تعليمية. ولم تظهر النتائج أن ثمة علاقة بين نسبة التسرب ونوع المؤسسة. فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي لمراكز اللغة (coefficient =-1.082, p = 0.386)، وللمدارس (coefficient =0.541, p = 0.767) عدم وجود علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة التي كان يدرس فيها المتسربون. وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر ٨١,٨٢٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الخريجين، فيما يقدر ٩,٠٩٪ من المديرين أن فرص التوظيف متاحة لما نسبته ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الخريجين، بينما يقدّرها ٩,٠٩٪ آخرون من المديرين بنسبة تتراوح بين ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ من مجموع الخريجين. وعلى الرغم من أن معظم المؤسسات لا تمنح شهادات لخريجيها، غير أن النتائج بينت أن فرص التوظيف لا تزال متاحة لهم، وإن كانت مقصورة على وظائف محددة؛ إذ يبدو أن الخريجين يكتفون بشهادات من المؤسسات تثبت التحالقهم بدورات لديها، وربما أن مؤسسات التوظيف تجري لهم اختبارًا في العربية، وتكتفي به لتوظيفهم رغم عدم حصولهم على شهادات معتمدة من المؤسسات التي التحقوا بها. وقد يكون السبب في توظيفهم هي المؤهلات الأخرى التي لديهم بالإضافة إلى إجادتهم للعربية أو المعرفة بها.

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية. وشملت هذه المقترحات توفير المناهج المناسبة، والمعلمين المؤهلين، وتوفير برامج متخصصة على الإنترنت متعددة المستويات تتولى إعدادها مؤسسات متخصصة لتفيد منها مؤسسات تعليم اللغة

العربية في جمهورية بَنَما. ومن مقترحاتهم كذلك توفير فرص تطويرية وتدريبية للمعلمين الحاليين، وتحسين البيئة التعليمية القائمة في المؤسسات، وتوفر الدعم المادي الكافي لتحقيق ذلك.

وبناء على النتائج السابقة لحالة تعليم اللغة العربية في بَنَما، فإن نوع المؤسسة التعليمية يؤثر بدرجات مختلفة في بعض الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم اللغة العربية. فقد أظهر نوع المؤسسة التعليمية تأثيرًا كبيرًا في مستوى المؤهلات الأكاديمية للمعلمين، وفي اختيار الكتب الدراسية. وفي المقابل، لم يكن لنوع المؤسسة تأثير كبير في رضا الطلبة عن تصميم المنهج والمحتوى التعليمي، وبيئة الفصول الدراسية، ومرافق المؤسسات. وتُبرز هذه النتائج الطبيعة المعقدة للعملية التعليمية التي تتأثر بجوانب مختلفة وتؤثر فيها. واستنادًا إلى هذه النتائج، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في بَنَما. وتشمل هذه التوصيات توفير موارد تعليمية متنوعة وحديثة، كالكتب الدراسية، والوسائل التعليمية، بما يستوعب مختلف احتياجات الطلبة. كما يمكن أن تسهم هذه الموارد في خلق بيئة تعليمية شاملة وداعمة تعزز جودة مخرجات التعلم. ومن ضمن التوصيات المهمة الحاجة الماسة لتأسيس مؤسسات متخصصة في تعليم اللغة العربية تعتمد على إستراتيجيات وخطط ذات أهداف واضحة، إذ أظهرت نتائج التقرير أن معظم المؤسسات تعتمد بشكل كبير على جهود فرديّة تحد من قدرتها على تقديم برامج تعليمية تلبي تطلعات الدارسين.

شكر وتقدير

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

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

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

فريق جمع البيانات في قارتي أمريكا الشمالية و الجنوبية

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

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

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

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الألف بائي).

9 786038 498422