

# تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم



جمهورية الأرجنتين



إيسيسكو  
ICESCO

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



## تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية الأرجنتين



## تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم جمهورية الأرجنتين

ح) مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦ هـ

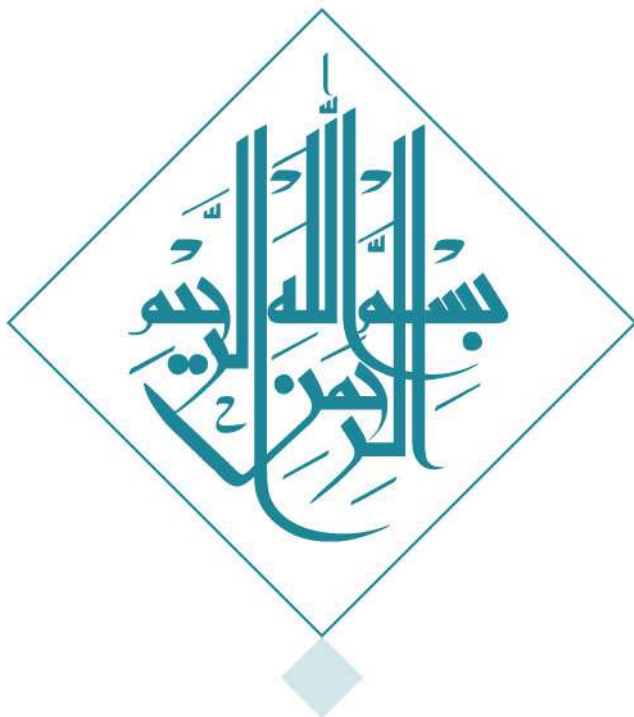
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية  
تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم جمهورية  
الأرجنتين. / مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية -. الرياض ،  
١٤٤٦ هـ

٨٤ ص ؛ ١٧\*٢٤ سم.- (التخطيط اللغوي ؛ ٥٤)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٥٣١  
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٤٩-١

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

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



## فهرس التقرير

|     |                                                                                               |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| ٩   | كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية                                                    |
| ١٠  | كلمة المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)                   |
| ١٢  | مقدمة التقرير                                                                                 |
| ٢٣١ | جمهورية الأرجنتين                                                                             |
| ٢٩٦ | أولاً: نبذة عامة                                                                              |
| ٣٠٠ | ثانياً - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين                                      |
| ٣٠٥ | ثالثاً - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الأرجنتين:                                 |
| ٣٢٠ | رابعاً - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية الأرجنتين                             |
|     | خامساً - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الأرجنتين           |
|     | ٣ ٣ ٦                                                                                         |
| ٣٤٩ | سادساً - تقارير الزيارات الميدانية                                                            |
| ٣٥١ | سابعاً: حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية |

## 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 تُستقى من المصادر المباشرة؛ للوصول إلى رؤية تفصيليَّة دقيقة تكشف مواطن القوة؛ لاستبقائها ومحاكاتها وتعزيزها، وتكشف مواطن الضَّعف؛ لمعالجتها وتقويمها.

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

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

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

والله الموفق. الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشي

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

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

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

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

ولأن سلامة النتائج من سلامة المقدمات؛ انبغى لذلك المسعى التعاوني الجامع أن يُقدّم له برصدٍ شاملٍ مُفضّل لحال اللغة العربية عالمياً، مؤسس على رؤية منهجية تتناسب وما للعربية من عراققة 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 مُنجزٌ نوعيٌّ أمكن به الانتقال بالتخطيط والسياسة اللغوية من المستوى الوطني إلى المستوى الدولي، لأنه فاتحة مشروع لغوي أعظم يتضمّن أهدافاً أسمى، ويتوسّل أدوات أكفأ، ويتغيّب نتائج أنفذ، بها ستبنى التعاونات متعددة الأطراف من أجل إنشاء منهج

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

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

## مقدمة التقرير

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

وفي بداية الهجرة، كرست الجاليات العربية تعليمها اللغة العربية لأبنائها داخل الأسرة والمجتمعات العربية، بهدف الحفاظ على الهوية الثقافية والدينية. وكانت هذه الجهود تركز على العلوم الدينية وأساسيات اللغة العربية لأغراض دينية وثقافية (Barrera, 2021; Baw-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 بتعليمها على فئة قليلة من الأكاديميين والباحثين المهتمين بالدراسات الإسلامية والشرق أوسطية (حماد، ٢٠٢٠). ومع تزايد الوجود العربي في الأمريكتين، وزيادة الاهتمام بالثقافة العربية والإسلامية، بدأت اللغة العربية تكتسب أهمية متزايدة. كما أسهمت الجاليات العربية في نشرها من خلال تأسيس مدارس وجمعيات لتعليمها (كوش، ٢٠١١). لذا يمكن القول إن تعليمها في الأمريكتين مر بمراحل تطور متعددة، بدءًا من التعليم داخل الأسرة والمجتمع، مرورًا بالمدارس الخاصة والمساجد، وصولًا إلى الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## معايير اختيار الدول المستهدفة في قارتي أمريكا الشمالية والجنوبية

يشمل هذا التقرير ثماني دول في قارتي أمريكا الشمالية والجنوبية. 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. وانطلاقاً من ذلك، تم منح الأولوية للدول التي تتميز بأعلى مستويات التنوع في هذه المؤشرات الثلاثة؛ حيث يُتوقع أن تكون التحديات المرتبطة بتعليم اللغة العربية أكثر وضوحاً. كما أن هذه الدول تُبرز دور اللغة العربية بوصفها أداة فعالة للتواصل والتفاعل بين لغات وثقافات وأديان مختلفة. يتيح هذا النهج فرصة لتقديم تحليل أكثر عمقاً وشمولاً، ويبرز مكانة اللغة العربية في سياقات متنوعة. كما أنه يُعزز من صياغة توصيات تساهم في مواجهة التحديات ودعم فرص انتشار اللغة العربية في هذه الدول.

## معايير اختيار المؤسسات التعليمية المستهدفة

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

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

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

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

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

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

### آلية جمع البيانات

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

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

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

وختامًا، يقدم التقرير عرضًا شاملاً للنتائج 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 تحليلًا عامًا وشاملاً يغطي الدول المستهدفة؛ مما يعزز من القدرة على وضع خطط تطويرية تأخذ في الاعتبار خصوصيات كل دولة ضمن إطار إقليمي أوسع.



# جمهورية الأرجنتين



مركز الأبحاث في اللغة العربية

تقرير حالة تعليم اللغة العربية  
لغة ثانية حول العالم





## أولاً: نبذة عامة

تقع جمهورية الأرجنتين في أمريكا الجنوبية، وعاصمتها بوينس آيرس (Buenos Aires). وتحدها تشيلي من الغرب، وبوليفيا وباراغواي من الشمال، والبرازيل وأوروغواي من الشرق، والمحيط الأطلسي من الجنوب. وتقدر مساحتها بنحو ٢,٧٨ مليون كيلو متر مربع، ويبلغ عدد سكانها نحو ٤٥,٨ مليون نسمة، أغلبهم من أصول أوروبية، وخاصة من إسبانيا وإيطاليا (World Bank, 2020). وهي جمهورية ديمقراطية، تتألف من ٢٣ مقاطعة، من بينها مدينة بوينس آيرس التي تُعدُّ منطقة اتحادية. وهي عضو في منظمة الأمم المتحدة، ومنظمة الدول الأمريكية، وحركة عدم الانحياز، ومجموعة العشرين، ومنظمة التنمية والتعاون الاقتصادي، ومنظمة التجارة العالمية، وغيرها من المنظمات الدولية (United Nations, 2020).

والأرجنتين من الدول المتنوعة جغرافياً وثقافياً ودينياً، وتحترم حرية الدين والعقيدة. وأكثر الديانات انتشاراً فيها هي المسيحية التي يعتنقها نحو ٩٠٪ من السكان. وأما باقي السكان فيعتنقون ديانات أخرى، كالإسلام، واليهودية، وغيرها (OECD, 2019).

يتحدث معظم سكان جمهورية الأرجنتين اللغة الإسبانية التي تُعدُّ اللغة الرسمية للدولة. وفيها كذلك لغات أخرى تحظى بالاعتراف الرسمي في نظام التعليم، ويمكن اعتبارها من لغات المستوى الأول في البلاد. وفي مقدمتها اللغة الإنجليزية التي يقدر عدد مستخدميها بنحو ٧,١ مليون فرد (Eberhard et al., 2024). وتدرّس اللغة الإنجليزية إلزامياً في جميع مستويات التعليم، لأهميتها في اقتصاد الدولة وعلاقاتها التجارية (Porto et al, 2021). وفي المستوى الثاني من حيث الشعبية والاستخدام، تأتي اللغة الإيطالية، ويقدر عدد مستخدميها بنحو ١,١٢ مليون فرد (Eberhard et al., 2024). وأما اللغة العربية، فيقدر عدد مستخدميها بنحو ١,٥ مليون فرد (Liddicoat, 2016)، وتتقارب بهذا العدد مع اللغة الإيطالية. لكن استعمال اللغة العربية ينحصر في الأغراض الدينية أو أغراض الحفاظ على الهوية وسط الجماعات العربية المهاجرة (Sabagh & Bozorgmehr, 2018).

ويعود تاريخ الوجود العربي في جمهورية الأرجنتين إلى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين؛ حيث شهدت البلاد تدفقا لموجات هجرة متتالية من بلاد الشام (سوريا ولبنان وفلسطين)، بالإضافة إلى مجموعات أصغر من مصر والمغرب واليمن. وقد وثّق العديد من الباحثين تاريخ العرب في جمهورية الأرجنتين (مثل: Klich, 1995, 1996; Gesser &



إسهامات العرب في مختلف المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. (Brauner, 2017; Morato, 2005; Rein & Noyjovich, 2018)، واستعرضوا موجات الهجرة العربية إلى جمهورية الأرجنتين، بدءًا من أصولها وتاريخ وصولها إلى البلاد، ووصولاً إلى

إسهامات العرب في مختلف المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. بدأت أولى موجات الهجرة العربية إلى جمهورية الأرجنتين في الفترة ما بين ١٨٨٠ و ١٩٢٠ مدفوعة بالاضطرابات السياسية والاقتصادية في بلاد الشام؛ حيث سعى المهاجرون، ومعظمهم من السوريين واللبنانيين، إلى فرص أفضل في مجالات التجارة والزراعة والصناعة. تلتها موجة ثانية خلال الفترة ما بين ١٩٤٨ و ١٩٦٠، التي شهدت هجرة الفلسطينيين بعد نكبة عام ١٩٤٨؛ حيث وجدوا ملاذًا في جمهورية الأرجنتين وأسسوا مجتمعاتهم الخاصة. وأما الموجة الثالثة في الفترة ما بين ١٩٧٠ و ١٩٩٠، فقد شهدت هجرة اللبنانيين الفارين من الحرب الأهلية في بلادهم، وقد وثقت ليندزي ميلر Lindsay Miller موجات الهجرة اللبنانية في كتابها ( تاريخ المهاجرين اللبنانيين في جمهورية الأرجنتين )، وسلطت الضوء على إسهاماتهم في المجتمع الأرجنتيني.

لم يقتصر تأثير العرب في جمهورية الأرجنتين على الجانب الديموغرافي فحسب، بل كان لهم دور كبير في إثراء النسيج الاجتماعي والثقافي والاقتصادي الأرجنتيني. ففي المجال الاقتصادي، أسسوا العديد من الشركات والمؤسسات التجارية والصناعية، وأصبحوا جزءًا لا يتجزأ من الاقتصاد الأرجنتيني (Gesser & Brauner, 2017). وكان للعرب تأثيرهم الكبير في المجال الثقافي أيضًا، وخاصة في مجالات الطعام والموسيقى والأدب، وقد تطرقت ميلر لهذا الجانب أيضًا في كتابها المذكور (Miller, 2013). وكان للعرب أيضًا مشاركتهم وتأثيرهم في الحياة السياسية في جمهورية الأرجنتين، وشغل بعضهم مناصب عالية في الحكومة والمجتمع المدني، مثلما توضحه دراسة راين ونويوفيتش (Rein & Noyjovich, 2018).

وأما تعليم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين، فقد بدأ في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، مع وصول الموجات الأولى من المهاجرين العرب إلى البلاد؛ حيث أسسوا مدارس لتعليم اللغة العربية وجمعيات للحفاظ على الثقافة العربية. وكان تعليم اللغة العربية في البداية يقتصر على الجالية العربية، لكنه توسع تدريجيًا ليشمل غير الناطقين بالعربية، خاصة مع تزايد الاهتمام بالثقافة العربية وتنامي علاقات جمهورية الأرجنتين مع الدول العربية، مثلما يتضح في دراسات كليتش (Klich, 1995, 1996) ومونتينيغرو (Mon-tenegro, 2014) التي تناولت جوانب مختلفة من الوجود العربي والإسلامي في جمهورية

## الأرجنتين.

شهدت جمهورية الأرجنتين في العقود الأخيرة تناميًا ملحوظًا في الاهتمام بتعلم اللغة العربية، مدفوعًا بأسباب متعددة ومتشابهة. فمن جانب، يعكس هذا الاهتمام رغبة متزايدة في فهم الثقافة العربية الغنية وتاريخها العريق، لا سيما مع تزايد الوعي بأهمية الأدب العربي والموسيقى والسينما العربية، مثلما أشارت إلى ذلك دراسة جوري (Juri, 2007). ومن جانب آخر، يسعى الكثيرون إلى فهم الثقافة العربية المعاصرة ومتابعة الأحداث السياسية والاقتصادية في المنطقة، خاصة مع تنامي دور العالم العربي على الساحة الدولية. وعلاوة على ذلك، كان للتراث العربي والتاريخ الإسلامي في جمهورية الأرجنتين دور مهم في الإقبال على تعلم اللغة العربية؛ حيث يشكل العرب والمسلمون جزءًا لا يتجزأ من النسيج الاجتماعي والثقافي للبلاد، مثلما أشارت إليه دراستا مونتينيغرو (Montenegro, 2014) وموراتو (Morato, 2005). ويعدّ تعلم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين وسيلة للتواصل مع هذه الجالية، وفهم تراثها وتقاليدها ودينها. ولا يقتصر الاهتمام بتعلم اللغة العربية على الجوانب الثقافية والتاريخية والدينية، بل يشمل أيضًا الجوانب العملية؛ إذ يفتح آفاقًا واسعة في سوق العمل، خاصة في مجالات الترجمة والسياحة والتعليم والصحافة والدبلوماسية والمبادلات التجارية مع الدول العربية (El Ghazouani, 2008; Noyjovich & Rein, 2017). إضافةً إلى ذلك، تقدم بعض الجامعات الأرجنتينية برامج لدراسة اللغة العربية وآدابها؛ مما يشجع الطلبة على تعلم اللغة لأغراض البحث والدراسة. وهناك أيضًا دوافع شخصية لدى البعض لتعلم اللغة العربية، مثل الاهتمام بالدين الإسلامي، أو حب الموسيقى والسينما العربية، أو الرغبة في السفر إلى البلدان العربية (Jáuregui, 2023; Juri, 2007). كما أسهمت موجات الهجرة من الدول العربية واللجوء إلى جمهورية الأرجنتين في زيادة الطلب على تعلم اللغة العربية، سواء من قبل المهاجرين أنفسهم أو بين العاملين في مجالات التعليم والدعم الاجتماعي (Karam, 2010; Kilstein, 2011).

تتعدد المؤسسات التعليمية التي توفر فرصًا لتعلم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين. فإلى جانب المركز الجامعي للغات (CUI) التابع لجامعة بوينس آيرس، وهو من أكبر المراكز المتخصصة في تعليم اللغات الأجنبية وأعرقها، تنتشر في البلاد العديد من المعاهد الثقافية العربية التي تقدم دورات في تعليم اللغة العربية بمستوياتها المختلفة، مثل المعهد الثقافي العربي في بوينس آيرس، ومركز الملك فهد الثقافي الإسلامي. وهناك أيضًا مدارس خاصة تستهدف



الجالية العربية خصوصاً، وتدرّس اللغة العربية كمادة دراسية في مناهجها. بالإضافة إلى ذلك، هناك مراكز تعليمية مستقلة تتميز بتنوع أساليبها التدريسية ومرونة برامجها الدراسية.

وبالرغم من هذا الاهتمام المتزايد بتعليم اللغة العربية في جمهوريات الأرجنتين، فإن هناك تحديات تعوق تطوّره. ومن أبرزها قلة الموارد التعليمية التي تلائم احتياجات الدارسين غير الناطقين بالعربية، سواء من الكتب الدراسية أو المواد السمعية البصرية؛ مما يحد من فرص التعلم الذاتي والتطور اللغوي (Morato, 2005). ومنها كذلك نقص المعلمين المؤهلين، خاصة أولئك المدربين على أساليب تدريس اللغة للناطقين بغيرها؛ مما يؤثر سلباً في جودة التعليم، ويجعل اكتساب المهارات اللغوية الأساسية تحدّيًا للدارسين (Montenegro, 2014). بالإضافة إلى ذلك، يعاني المتعلمون من صعوبة في إيجاد فرص لممارسة اللغة العربية في الحياة اليومية، بسبب هيمنة اللغة الإسبانية على المشهد اللغوي في جمهورية الأرجنتين (Béro-dot, S. & Pozzo, 2012). ومن شأن هذا أن يمنع وجود البيئة اللغوية الغامرة التي تساعد المتعلمين على تطبيق ما تعلموه وتطوير مهاراتهم اللغوية بشكل فعّال.

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً في جمهورية الأرجنتين 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 في طرق التدريس وظروف عملهم من النواحي الإدارية والوظيفية. وتتضمن الدراسة كذلك وقفاتٍ مع مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً في جمهورية الأرجنتين، 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 الأرجنتين. هذا، وتتخلل هذه الدراسة سلسلةً من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة ومن أعضاء الطاقم التعليمي والإداري، نوقشت خلالها جملة من القضايا والمقترحات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الأرجنتين. وقد أجمعنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلّ من أقسام الدراسة الثلاثة، أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

## ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين

للتعرف على مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية الأرجنتين، 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 تدرس في المؤسسة إلى جانب اللغة العربية وما إذا كانت المؤسسة معتمدة أم لا. من جهة أخرى، اتجهت الأسئلة نحو توضيح ما إذا كانت هذه المؤسسات تمنح شهادات لطلابها، وهل تضم معامل لغوية أو مكاتب وما مدى غنى تلك المكاتب بالكتب الهادفة ذات الصلة.

### ١. رسالة المؤسسات:

تشابهت رسالة المؤسسات التي تقدم برامج لتدريس اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين. فقد أفادت أربع من المؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة أن رسالتها تتمثل في تعليم اللغة العربية وثقافتها بوصفها لغة عالمية، ورفع الوعي بها في صفوف المجتمع الأرجنتيني. وأفادت مؤسستان أخريان أن رسالتهما تتمثل في تعليم اللغات الأجنبية وتحقيق الجودة في مخرجاتها. وذكرت ثلاث مؤسسات أخرى أن هدفها كما تنص عليه رسالتها هو نشر الدين والقيم الإسلامية والدعوة إليها. وأفادت مؤسسة أخرى أن رسالتها تتمثل في الاهتمام بالأطفال والشباب وتعليمهم. فيما أفادت المؤسسة الأخيرة أن رسالتها رسالة دينية ثقافية اجتماعية.

### ٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين، ويمكن إجمالها حسب الآتي:

أ. نشر اللغة العربية وثقافتها، وتوضيح الصورة الصحيحة بشأنها.

ب. تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ج. تعزيز التنوع الثقافي والاتصال الحضاري.

د. تأهيل الخريجين علميًا وثقافيًا ومهنيًا.



### ٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الأرجنتين

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الأرجنتين بين جامعة، ومراكز لتعليم اللغة، ومراكز إسلامية. وفي الجدول (١،٢٧) ملخص لهذه الخصائص:

الجدول ١،٢٧: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

| المدة النموذجية<br>لبرنامج اللغة<br>العربية كاملاً | النظام<br>الأكاديمي<br>المتبع في<br>المؤسسة | المؤهلات أو التدرجات<br>العلمية التي تقدمها<br>المؤسسة في برنامج اللغة<br>العربية | متوسط عدد خريجي<br>برنامج اللغة العربية<br>سنوياً (خلال السنوات<br>الخمس الأخيرة) | عدد الطلاب<br>المسجلين حالياً<br>في برنامج اللغة<br>العربية |      | الاعتماد<br>الأكاديمي | عام<br>التأسيس | المؤسسة<br>التعليمية |
|----------------------------------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------|-----------------------|----------------|----------------------|
|                                                    |                                             |                                                                                   |                                                                                   | ذكور                                                        | إناث |                       |                |                      |
| ١٢-٦ شهراً                                         | فصلي                                        | شهادة دبلوم                                                                       | أقل من عشرة طلاب                                                                  | ١٠                                                          | ١٣   | معتمدة                | ١٩٣٩           | جامعة                |
| ١٢-٦ شهراً                                         | شهري                                        | شهادة إتمام                                                                       | أكثر من ٥٠ طالباً                                                                 | ٣٠                                                          | ٢٥   | معتمدة                | ١٩٢٥           | مركز لغة             |
| سنة إلى سنتين                                      | ربع سنوي                                    | شهادة إتمام                                                                       | أكثر من ٥٠ طالباً                                                                 | ٤٠                                                          | ٤٨   | غير معتمدة            | ١٩٩١           | مركز لغة             |
| أكثر من سنتين                                      | ربع سنوي                                    | شهادة إتمام/ دبلوم                                                                | ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً                                                           | ٣٠                                                          | ٣٢   | معتمدة                | ١٩٩٢           | مركز لغة             |
| سنة إلى سنتين                                      | شهري                                        | لا تقدم شهادة                                                                     | أكثر من ٥٠ طالباً                                                                 | ٦                                                           | ١٠   | غير معتمدة            | ٢٠١٦           | مركز لغة             |
| أكثر من سنتين                                      | سنوي                                        | شهادة إتمام                                                                       | أقل من عشرة طلاب                                                                  | ٢                                                           | ١٠   | غير معتمدة            | ٢٠١٧           | مركز لغة             |
| ٦-٣ أشهر                                           | ثلاثة شهور                                  | لا تقدم شهادة                                                                     | ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً                                                           | ١٢                                                          | ٦    | غير معتمدة            | ٢٠٢٢           | مركز لغة             |
| أكثر من سنتين                                      | سنوي                                        | شهادة دبلوم                                                                       | أقل من عشرة طلاب                                                                  | ١٤                                                          | ٨    | غير معتمدة            | ٢٠٢٣           | مركز لغة             |
| ٦-٣ أشهر                                           | شهري                                        | شهادة إتمام                                                                       | أقل من عشرة طلاب                                                                  | ٥                                                           | ١٠   | غير معتمدة            | ١٩٢٦           | مركز<br>إسلامي       |
| ٦-٣ أشهر                                           | ربع سنوي                                    | شهادة إتمام                                                                       | ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً                                                           | ١٣                                                          | ١٧   | غير معتمدة            | ١٩٢٨           | مركز<br>إسلامي       |
| سنة إلى سنتين                                      | فصلي                                        | شهادة إتمام                                                                       | ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً                                                           | ١٥                                                          | ٢٠   | غير معتمدة            | ٢٠٠٠           | مركز<br>إسلامي       |

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

يتضح من الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الأرجنتين معتمدة بنسبة ٢٧,٢٧٪. ويتضح منها كذلك أن أعداد الطلبة المسجلين في البرامج تتفاوت من مؤسسة إلى أخرى. فعدد الطلبة الذكور المسجلين فيها حالياً يتراوح بين طالبين و ٤٠ طالباً، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ٦ طالبات و ٤٨ طالبة. وأما متوسط أعداد الخريجين في برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فهو دون العشرة أو يتراوح بين ١٠ و ٢٠ طالباً في رأي نسبة متساوية قدرها ٣٦,٣٦٪ من مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة،

فيما رأى ٢٧,٢٧٪ منهم أنه يزيد عن ٥٠ طالبًا.

وأما الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها تلك المؤسَّسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٤٥,٤٥٪ من المؤسَّسات تمنح شهادة إنهاء للبرنامج، فيما لا تمنح ١٨,١٨٪ منها أي شهادة. وتتبع ٢٧,٢٧٪ منها النظام الأكاديمي الشهري أو ربع السنوي، وتتراوح المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية فيها بين ٣ إلى ٦ أشهر، أو تمتد لأكثر من سنتين في ٢٧,٢٧٪ من المؤسَّسات.

وتتبع المؤسَّسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حدٍّ ما. فقد أفادت مؤسسة واحدة من بين جميع المؤسَّسات أن سياستها اللغوية تقتضي استعمال لغة واحدة فقط داخل المؤسسة، وهي اللغة العربية. في المقابل، أفادت ست مؤسسات أن اللغتين العربية والإسبانية هما اللغتان المعتمدتان لديها، بحيث تكون العربية للتدريس، والإسبانية للتواصل داخل المؤسسة. وذكرت المؤسَّسات الأربع الأخرى أن اللغة الإسبانية هي اللغة المعتمدة لديها في التدريس والتواصل داخل المؤسسة.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمد في بعض المؤسَّسات المستهدفة، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول التالي:

الجدول ٢,٢٧: اختبارات تحديد المستوى في المؤسَّسات المستهدفة

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

مثلما يظهر في الجدول، تعتمد ٤٥,٤٥٪ من المؤسَّسات المستهدفة اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل جميع المهارات في ٦٠٪ منها. أما بالنسبة لطريقة تنفيذ الاختبار، فإن ٨٠٪ من المؤسَّسات التي تجريه تعتمد الطريقة الورقية، بينما يتم استخدام الحاسب الآلي فيما نسبته ٢٠٪ منها.

ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣،٢٧) بيان للنتائج:

الجدول ٣،٢٧: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

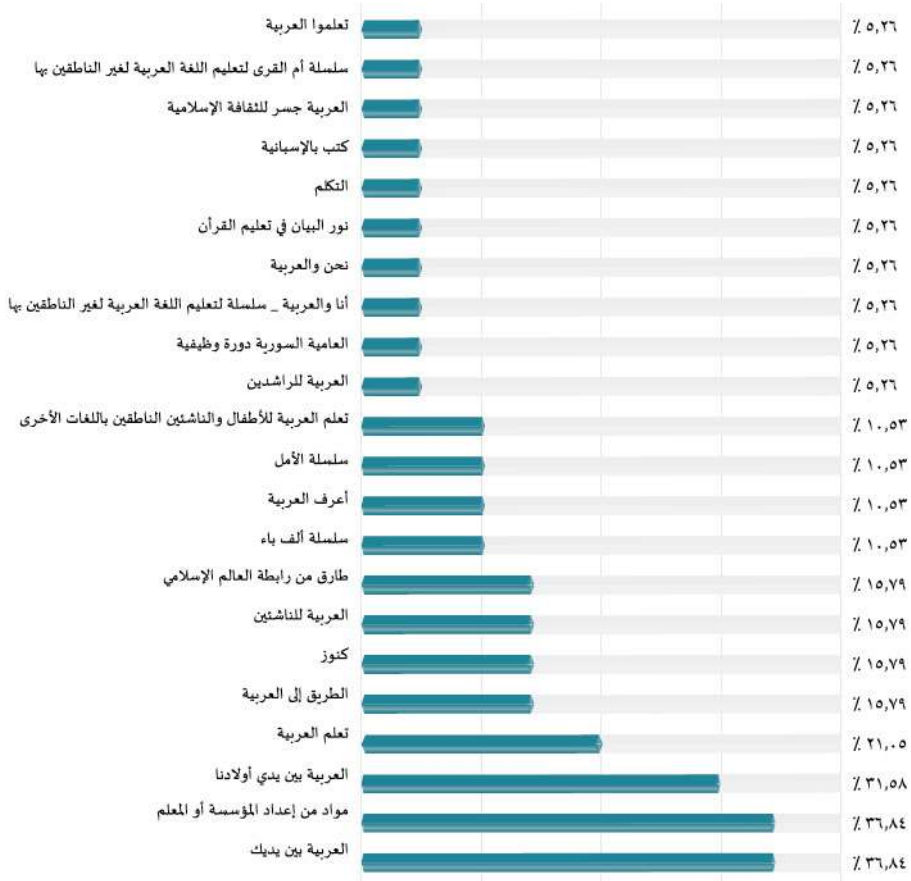
| السؤال                                      | الإجابة |    |
|---------------------------------------------|---------|----|
|                                             | نعم     | لا |
| هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟          | ١       | ١٠ |
| هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟  | ٣       | ٨  |
| هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟              | ٦       | ٥  |
| هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟ | ٥       | ٦  |



حيث يتبين أن ٩٠,٩١٪ من مؤسسات تعليم العربية في جمهورية الأرجنتين ليس فيها معمل لغوي، وأن ٧٢,٧٣٪ منها لا يوجد فيها معمل للحاسب الآلي، وهناك مكتبات في ٥٤,٥٥٪ من تلك المؤسسات، فيما تتوافر الوسائل التعليمية في ٤٥,٥٥٪ منها فقط.

وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١،٢٧) بيان للنتائج:

الشكل ١,٢٧: السلاسل والكتب التعليمية المقررة في المؤسسات المستهدفة



وفقًا للشكل (١,٢٧)، تبين نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا هو كتاب «العربية بين يديك»، بنسبة ٣٦,٨٤٪، بالتساوي مع مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم، يليهما كتاب «العربية بين يدي أولادنا»، بنسبة ٣١,٥٨٪، ثم كتاب «تعلم العربية»، بنسبة ٢١,٠٥٪، فمجموعة كتب تضم كتاب «الطريق إلى العربية»، وسلسلة «كنوز»، وكتاب «العربية للناشئين»، وكتاب «طارق من رابطة العالم الإسلامي»، بنسبة متساوية قدرها ١٥,٧٩٪ لكل منها. تليها مجموعة أخرى من الكتب تضم سلسلة «ألف باء»، وكتاب «أعرف العربية»، وسلسلة «الأمم»، وكتاب «تعلم العربية للأطفال والناشئين الناطقين باللغات الأخرى»، بنسبة متساوية قدرها ١٠,٥٣٪ لكل منها. تليها مجموعة كتب أخرى نسبة استخدامها ضئيلة لا تتجاوز ٥,٢٦٪.

### ثالثاً - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الأرجنتين:

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ١١٣ طالبًا وطالبة من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين.

#### ١. خصائصهم الديموغرافية والديمولوجية

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولوجية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الأرجنتين، وعددهم ١١٣ طالبًا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤، ٢٧: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

| الجنس            | ذكر                            | ٣٩  | ٪ ٣٤,٥١ |
|------------------|--------------------------------|-----|---------|
| الجنس            | أنثى                           | ٧٤  | ٪ ٦٥,٤٩ |
| الجنس            | الإجمالي                       | ١١٣ | ٪ ١٠٠   |
| الفئات العمرية   | أقل من ١٠ أعوام                | ٠   | ٪ ٠,٠٠  |
|                  | من ١٠ إلى ١٤ عامًا             | ٢   | ٪ ١,٧٧  |
|                  | من ١٥ إلى ١٩ عامًا             | ٢٨  | ٪ ٢٤,٧٨ |
|                  | من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا             | ٣   | ٪ ٢,٦٥  |
|                  | أكثر من ٢٤ عامًا               | ٨٠  | ٪ ٧٠,٨٠ |
| المرحلة الدراسية | الإجمالي                       | ١١٣ | ٪ ١٠٠   |
|                  | الابتدائية                     | ٣   | ٪ ٢,٦٥  |
|                  | المتوسطة                       | ٢   | ٪ ١,٧٧  |
|                  | الثانوية                       | ٤٤  | ٪ ٣٨,٩٤ |
|                  | المرحلة الجامعية (البكالوريوس) | ٢٥  | ٪ ٢٢,١٢ |
| الجنسية          | دراسات عليا                    | ٨   | ٪ ٧,٠٨  |
|                  | لا يدرس                        | ٣١  | ٪ ٢٧,٤٣ |
|                  | الإجمالي                       | ١١٣ | ٪ ١٠٠   |
|                  | الأرجنتين                      | ١٠٧ | ٪ ٩٤,٦٩ |
|                  | الباراغواي                     | ١   | ٪ ٠,٨٨  |
|                  | البرازيل                       | ١   | ٪ ٠,٨٨  |
|                  | السلفادور                      | ١   | ٪ ٠,٨٨  |
|                  | المغرب                         | ١   | ٪ ٠,٨٨  |
|                  | بوليفيا                        | ١   | ٪ ٠,٨٨  |
|                  | تشيلي                          | ١   | ٪ ٠,٨٨  |
|                  | الإجمالي                       | ١١٣ | ٪ ١٠٠   |

|         |     |                                      |                           |
|---------|-----|--------------------------------------|---------------------------|
| ٪ ٥٧,٥٢ | ٦٥  | الأرجنتيين                           | البلاد الأصلية            |
| ٪ ١٥,٩٣ | ١٨  | سوريا                                |                           |
| ٪ ٦,١٩  | ٧   | إيطاليا                              |                           |
| ٪ ٥,٣١  | ٦   | إسبانيا                              |                           |
| ٪ ٢,٦٥  | ٣   | لبنان                                |                           |
| ٪ ١,٧٧  | ٢   | فلسطين                               |                           |
| ٪ ١,٧٧  | ٢   | الباراغواي                           |                           |
| ٪ ١,٧٧  | ٢   | بوليفيا                              |                           |
| ٪ ١,٧٧  | ٢   | الجزائر                              |                           |
| ٪ ٠,٨٨  | ١   | فرنسا                                |                           |
| ٪ ٠,٨٨  | ١   | البرتغال                             | البلاد الأصلية            |
| ٪ ٠,٨٨  | ١   | المغرب                               |                           |
| ٪ ٠,٨٨  | ١   | الأردن                               |                           |
| ٪ ٠,٨٨  | ١   | البرازيل                             |                           |
| ٪ ٠,٨٨  | ١   | السلفادور                            |                           |
| ٪ ١٠٠   | ١١٣ | الإجمالي                             |                           |
| ٪ ٩٨,٢٣ | ١١١ | اللغة الإسبانية                      | اللغة الأولى              |
| ٪ ٠,٨٨  | ١   | اللغة البرتغالية                     |                           |
| ٪ ٠,٨٨  | ١   | اللغة العربية                        |                           |
| ٪ ١٠٠   | ١١٣ | الإجمالي                             |                           |
| ٪ ٨٥,٨٤ | ٩٧  | اللغة الإسبانية                      | اللغة المستخدمة في المنزل |
| ٪ ٤,٤٢  | ٥   | اللغة الإسبانية والعربية             |                           |
| ٪ ٤,٤٢  | ٥   | اللغة الإسبانية والإنجليزية          |                           |
| ٪ ١,٧٧  | ٢   | اللغة الإسبانية والإيطالية           |                           |
| ٪ ١,٧٧  | ٢   | اللغة الإسبانية والعربية والإنجليزية |                           |
| ٪ ٠,٨٨  | ١   | اللغة الأمازيغية                     |                           |
| ٪ ٠,٨٨  | ١   | اللغة العربية                        |                           |
| ٪ ١٠٠   | ١١٣ | الإجمالي                             |                           |

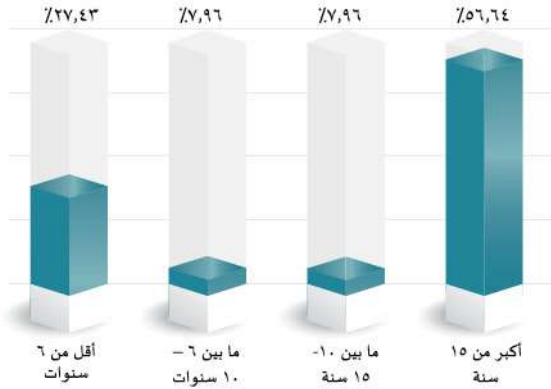


بالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين كما تظهر في الجدول (٤,٢٧)، فقد توزعوا إلى أربع فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الشباب الأكثر من ٢٤ عاما، وذلك بنسبة ٧٠,٨٠٪، تليها فئة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ إلى ١٩ عاما، بنسبة ٢٤,٧٨٪، ثم فئة الشباب ما بين ٢٠ إلى ٢٤ عاما، بنسبة ٢,٦٥٪ من مجموع الطلبة المشاركين. وكانت المشاركة الكبرى للإناث، بنسبة ٦٥,٤٩٪، مقارنةً بنسبة الذكور التي بلغت ٣٤,٥١٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة الثانوية مثّلوا الأغلبية بنسبة ٣٨,٩٤٪، مقارنةً بطلبة المرحلة الجامعية الذي مثّلوا ٢٢,١٢٪ من مجموع الطلبة المشاركين.

ويتضح من إجابات الطلبة المشاركين أن ٩٤,٦٩٪ منهم يحملون الجنسية الأرجنتينية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لبعضهم؛ حيث إن ٥٧,٥٢٪ منهم فقط من أصول أرجنتينية. وأفاد ٩٨,٢٣٪ من الطلبة المشاركين أن اللغة الإسبانية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٨٥,٨٤٪ منهم مع عائلاتهم.

وفي الشكل (٢,٢٧) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أوّل ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية:

الشكل ٢,٢٧: سن الدارسين عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيّن أن ٥٦,٦٤٪ من الطلبة المشاركين بدؤوا بتعلم اللغة العربية وقد تجاوزوا ١٥ سنة من عمرهم، تليهم فئة الذين بدؤوا يتعلمون العربية وهم دون السادسة من عمرهم، بنسبة ٢٧,٤٣٪. فالذين تتراوح فئتهم العمرية ما بين ١٠ و ١٥ سنة، أو بين ٦ و ١٠ سنوات، بنسبة متساوية قدرها ٧,٩٦٪ لكل منهما.

وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناءً على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,٢٧):

الشكل ٣، ٢٧: وسيلة معرفة الدارسين ببرامج اللغة العربية الملتحقين بها حالياً



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن توصيات الأصدقاء جاءت في الصدارة بنسبة ٣٥,٤٠٪، ثم جهود المؤسسة التعليمية بنسبة ٢٦,٥٥٪، فالبحث عبر الإنترنت بنسبة ١٤,١٦٪، فإعلانات المساجد بنسبة ١٣,٢٧٪، فوسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ١٠,٦٢٪.

الجدول ٥، ٢٧: البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

| الإجابة  | عدد الطلاب | النسبة المئوية |
|----------|------------|----------------|
| مجاني    | ٥٣         | ٤٦,٩٠٪         |
| مدفوع    | ٦٠         | ٥٣,١٠٪         |
| الإجمالي | ١١٣        | ١٠٠٪           |

وكما يظهر في الجدول (٥، ٢٧)، فإن برامج تعليم اللغة العربية هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٥٣,١٠٪ من الطلبة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ٤٦,٩٠٪ منهم.

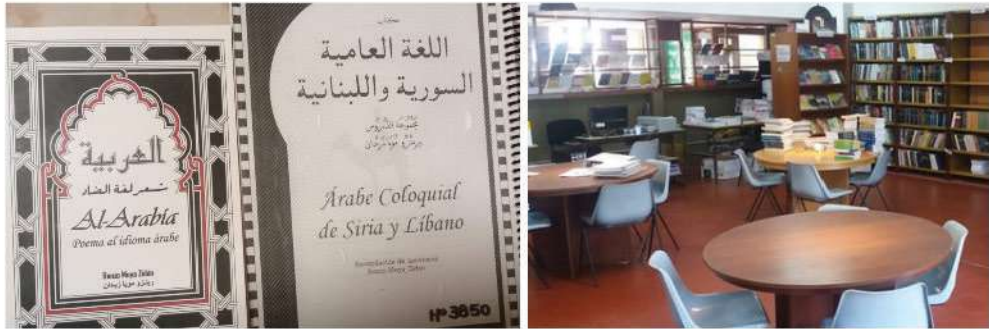
الجدول ٦، ٢٧: مشاركة الدارسين في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

| النسبة المئوية | عدد الطلاب | الإجابة  |
|----------------|------------|----------|
| ٩٧,٣٥٪         | ١١٠        | لا       |
| ٢,٦٥٪          | ٣          | نعم      |
| ١٠٠٪           | ١١٣        | الإجمالي |

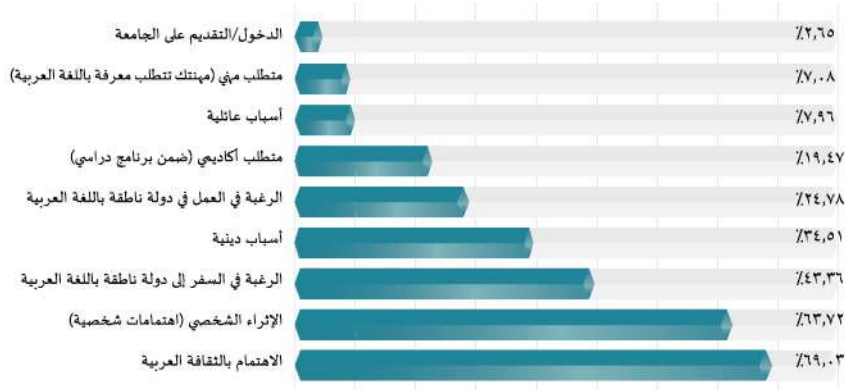
وتبين نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من طلبة برامج اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين، وقدرها ٩٧,٣٥٪، لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج الانغماس اللغوي، في مقابل ٢,٦٥٪ منهم فقط سبقت لهم المشاركة في مثل تلك البرامج.

## ٢. دوافعهم لتعليم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديد تلك الأسباب، لكن الاهتمام بالثقافة العربية كان في مقدمتها، بنسبة ٦٩,٠٣٪، ثم دوافع الإثراء الشخصي، بنسبة ٦٣,٧٢٪، فالرغبة في السفر إلى دولة ناطقة عربية، بنسبة ٤٣,٦٣٪، ثم الأسباب الدينية، بنسبة ٣٤,٥١٪، فالرغبة في العمل في دولة عربية بنسبة ٢٤,٧٨٪، ثم الحاجة لدراسة اللغة العربية كمتطلب أكاديمي ضمن برنامج دراسي، بنسبة ١٩,٤٧٪، والأسباب العائلية، بنسبة ٧,٩٦٪، فالتطلب المهني، بنسبة ٧,٠٨٪، والرغبة في التقديم على الجامعة، بنسبة ٢,٦٥٪، مثلما يظهر في الشكل (٤، ٢٧):



الشكل ٢٧: دوافع الدارسين لتعلّم اللغة العربيّة



ومن خلال خمسة أسئلة محدّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٧،٢٧) تلخيص لتلك النتائج مرتّبة تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال.

الجدول ٢٧: تصورات الدارسين حول أهمية تعلّم اللغة العربية

| م | السؤال                                                                         | أوافق بشدة | أوافق  | محايد  | لا أوافق | لا أوافق بشدة | إجمالي | المتوسط | التباين | الانحراف | النسبة | t-test | اتجاه العينة |
|---|--------------------------------------------------------------------------------|------------|--------|--------|----------|---------------|--------|---------|---------|----------|--------|--------|--------------|
| ١ | لغة العربيّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافيّ.                               | ٥٠         | ٤٢     | ١٤     | ١        | ٦             | ١١٣    | ٤,١٤    | ١,٠٦    | ١,٠٣     | ٪٨٢,٨٣ | ١١,٧٩  | أوافق        |
|   |                                                                                | ٪٤٤,٢٥     | ٪٣٧,١٧ | ٪١٢,٣٩ | ٪٠,٨٨    | ٪٥,٣١         | ٪١٠٠   |         |         |          |        |        |              |
| ٢ | تُعزّز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي.                             | ٣٣         | ٤٣     | ٢٦     | ٦        | ٥             | ١١٣    | ٣,٨٢    | ١,١     | ١,٠٥     | ٪٧٦,٤٦ | ٨,٣٤   | أوافق        |
|   |                                                                                | ٪٢٩,٢٠     | ٪٣٨,٠٥ | ٪٢٣,٠١ | ٪٥,٣١    | ٪٤,٤٢         | ٪١٠٠   |         |         |          |        |        |              |
| ٣ | يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل.                           | ١٥         | ٣٥     | ٤٣     | ١٦       | ٤             | ١١٣    | ٣,٣٦    | ٠,٩٩    | ١        | ٪٦٧,٢٦ | ٣,٨٧   | محايد        |
|   |                                                                                | ٪١٣,٢٧     | ٪٣٠,٩٧ | ٪٣٨,٠٥ | ٪١٤,١٦   | ٪٣,٥٤         | ٪١٠٠   |         |         |          |        |        |              |
| ٤ | يعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسيّة والقيّمة في مجال دراسي أو مهنيّ. | ١٥         | ٢٥     | ٥٠     | ١٤       | ٩             | ١١٣    | ٣,٢     | ١,١٥    | ١,٠٧     | ٪٦٤,٠٧ | ٢,٠١   | محايد        |
|   |                                                                                | ٪١٣,٢٧     | ٪٢٢,١٢ | ٪٤٤,٢٥ | ٪١٢,٣٩   | ٪٧,٩٦         | ٪١٠٠   |         |         |          |        |        |              |
| ٥ | يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسيّة التي تحفّزي لتعلّم اللغة العربيّة.           | ٣٤         | ١٣     | ٢٤     | ٢٣       | ١٩            | ١١٣    | ٣,١٨    | ٢,١٦    | ١,٤٧     | ٪٦٣,٥٤ | ١,٢٨   | محايد        |
|   |                                                                                | ٪٣٠,٠٩     | ٪١١,٥٠ | ٪٢١,٢٤ | ٪٢٠,٣٥   | ٪١٦,٨١        | ٪١٠٠   |         |         |          |        |        |              |

فمن حيث أهمية اللغة العربية في الجانب الثقافي، لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٤,٢٥٪، تليها الإجابة (أوافق)، بنسبة ٣٧,١٧٪، فالإجابة (محايد)، بنسبة ١٢,٣٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٢,٨٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٤، وانحراف معياري قدره ١,٠٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»: مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٣٨,٠٥٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٩,٢٠٪، فالإجابة (محايد)، بنسبة ٢٣,٠١٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٦,٤٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٢، وانحراف معياري قدره ١,٠٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»: مما يدل على أهمية اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين من حيث تعزيز التطور الوظيفي في نظر الطلبة المشاركين.

وعن أهمية تعلم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين الإجابات، وبلغت ٣٨,٠٥٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٠,٩٧٪، ثم الإجابة (لا أوافق)، بنسبة ١٤,١٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٧,٢٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٦، وانحراف معياري قدره ١,٠٠، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»: مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل في جمهورية الأرجنتين.

وفيما يتعلق بأهمية اللغة العربية في المجال الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين الإجابات وبلغت ٤٤,٢٥٪، تليها الإجابة (أوافق)، بنسبة ٢٢,١٢٪، فالإجابة (أوافق بشدة)، بنسبة ١٣,٢٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٤,٠٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢، وانحراف معياري قدره ١,٠٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»: مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن أهمية اللغة العربية في مجال الدراسة والمهنة في جمهورية الأرجنتين.

وأما عن أهمية الدين كدافع لتعلم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين الإجابات وبلغت ٣٠,٠٩٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢١,٢٤٪، ثم الإجابة (لا أوافق)، بنسبة ٢٠,٣٥٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٣,٥٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٨، وانحراف معياري قدره ١,٤٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»: مما

يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين.

### ٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٨، ٢٧) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازلياً 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، ٢٧: اتجاهات الدارسين تجاه برامج اللغة العربية

| م | السؤال                                                              | راضٍ جداً | راضٍ   | محايد  | غير راضٍ | غير راضٍ جداً | إجمالي | المتوسط | التباين | الانحراف | النسبة | t-test | اتجاه العينة |
|---|---------------------------------------------------------------------|-----------|--------|--------|----------|---------------|--------|---------|---------|----------|--------|--------|--------------|
| ١ | يشجع المعلمون الطلاب على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل.  | ٦٠        | ٣٦     | ١٢     | ٣        | ٢             | ١١٣    | ٤,٣٢    | ٠,٨     | ٠,٩      | ٪٨٦,٣٧ | ١٥,٦٦  | راضٍ جداً    |
|   |                                                                     | ٪٥٣,١٠    | ٪٣١,٨٦ | ٪١٠,٦٢ | ٪٢,٦٥    | ٪١,٧٧         | ٪١٠٠   |         |         |          |        |        |              |
| ٢ | راضٍ تماماً عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.               | ٦٠        | ٣٠     | ١٥     | ٥        | ٣             | ١١٣    | ٤,٢٣    | ١,٠٣    | ١,٠١     | ٪٨٤,٦  | ١٢,٩   | راضٍ جداً    |
|   |                                                                     | ٪٥٣,١٠    | ٪٢٦,٥٥ | ٪١٣,٢٧ | ٪٤,٤٢    | ٪٢,٦٥         | ٪١٠٠   |         |         |          |        |        |              |
| ٣ | التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغوية وتقديري بثناء.      | ٥٢        | ٣٣     | ٢٢     | ٥        | ١             | ١١٣    | ٤,١٥    | ٠,٨٩    | ٠,٩٤     | ٪٨٣,٠١ | ١٢,٩٧  | راضٍ         |
|   |                                                                     | ٪٤٦,٠٢    | ٪٢٩,٢٠ | ٪١٩,٤٧ | ٪٤,٤٢    | ٪٠,٨٨         | ٪١٠٠   |         |         |          |        |        |              |
| ٤ | تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلاب مناسب.                        | ٥١        | ٢٩     | ٢٨     | ٣        | ٢             | ١١٣    | ٤,١     | ٠,٩٦    | ٠,٩٨     | ٪٨١,٩٥ | ١١,٩٤  | راضٍ         |
|   |                                                                     | ٪٤٥,١٣    | ٪٢٥,٦٦ | ٪٢٤,٧٨ | ٪٢,٦٥    | ٪١,٧٧         | ٪١٠٠   |         |         |          |        |        |              |
| ٥ | تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب.                   | ٤١        | ٤٦     | ١٧     | ٧        | ٢             | ١١٣    | ٤,٠٤    | ٠,٩٢    | ٠,٩٦     | ٪٨٠,٧١ | ١١,٤٨  | راضٍ         |
|   |                                                                     | ٪٣٦,٢٨    | ٪٤٠,٧١ | ٪١٥,٠٤ | ٪٦,١٩    | ٪١,٧٧         | ٪١٠٠   |         |         |          |        |        |              |
| ٦ | القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جداً. | ٤٤        | ٤٠     | ٢٠     | ٦        | ٣             | ١١٣    | ٤,٠٣    | ١,٠٢    | ١,٠١     | ٪٨٠,٥٣ | ١٠,٨٢  | راضٍ         |
|   |                                                                     | ٪٣٨,٩٤    | ٪٣٥,٤٠ | ٪١٧,٧٠ | ٪٥,٣١    | ٪٢,٦٥         | ٪١٠٠   |         |         |          |        |        |              |



|    |                                                                                                    |        |        |        |        |       |      |      |      |      |        |       |       |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|-------|------|------|------|------|--------|-------|-------|
| ٧  | المرافق العائقة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملئمة.                                                | ٣٢     | ٥٤     | ٢١     | ٥      | ١     | ١١٣  | ٣,٩٨ | ٠,٧٣ | ٠,٨٥ | %٧٩,٦٥ | ١٢,٢٦ | راضٍ  |
|    |                                                                                                    | %٢٨,٣٢ | %٤٧,٧٩ | %١٨,٥٨ | %٤,٤٢  | %٠,٨٨ | %١٠٠ |      |      |      |        |       |       |
| ٨  | أنا راضٍ تمامًا عن بيئة الفصل الدراسي، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.                            | ٣٤     | ٤٩     | ٢٢     | ٦      | ٢     | ١١٣  | ٣,٩٥ | ٠,٨٦ | ٠,٩٣ | %٧٨,٩٤ | ١٠,٨٣ | راضٍ  |
|    |                                                                                                    | %٣٠,٠٩ | %٤٣,٣٦ | %١٩,٤٧ | %٥,٣١  | %١,٧٧ | %١٠٠ |      |      |      |        |       |       |
| ٩  | الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلي جميع احتياجاتي التعليمية.                                | ٢٧     | ٦١     | ١٧     | ٧      | ١     | ١١٣  | ٣,٩٤ | ٠,٧١ | ٠,٨٤ | %٧٨,٧٦ | ١١,٨١ | راضٍ  |
|    |                                                                                                    | %٢٣,٨٩ | %٥٣,٩٨ | %١٥,٠٤ | %٦,١٩  | %٠,٨٨ | %١٠٠ |      |      |      |        |       |       |
| ١٠ | برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.                                      | ٣٢     | ٤٩     | ٢٣     | ٧      | ٢     | ١١٣  | ٣,٩  | ٠,٨٨ | ٠,٩٤ | %٧٨,٠٥ | ١٠,٢  | راضٍ  |
|    |                                                                                                    | %٢٨,٣٢ | %٤٣,٣٦ | %٢٠,٣٥ | %٦,١٩  | %١,٧٧ | %١٠٠ |      |      |      |        |       |       |
| ١١ | يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلم اللغة العربية.                                                     | ٣١     | ٥٢     | ٢١     | ٥      | ٤     | ١١٣  | ٣,٨٩ | ٠,٩٤ | ٠,٩٧ | %٧٧,٨٨ | ٩,٧٨  | راضٍ  |
|    |                                                                                                    | %٢٧,٤٣ | %٤٦,٠٢ | %١٨,٥٨ | %٤,٤٢  | %٣,٥٤ | %١٠٠ |      |      |      |        |       |       |
| ١٢ | خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.                                            | ٣٥     | ٣٩     | ٢٦     | ١١     | ٢     | ١١٣  | ٣,٨٣ | ١,٠٦ | ١,٠٣ | %٧٦,٦٤ | ٨,٥٩  | راضٍ  |
|    |                                                                                                    | %٣٠,٩٧ | %٣٤,٥١ | %٢٣,٠١ | %٩,٧٣  | %١,٧٧ | %١٠٠ |      |      |      |        |       |       |
| ١٣ | توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم.                                       | ٢٦     | ٣٨     | ٣٣     | ١٠     | ٦     | ١١٣  | ٣,٦  | ١,٢  | ١,٠٩ | %٧٢,٠٤ | ٥,٨٥  | راضٍ  |
|    |                                                                                                    | %٢٣,٠١ | %٣٣,٦٣ | %٢٩,٢٠ | %٨,٨٥  | %٥,٣١ | %١٠٠ |      |      |      |        |       |       |
| ١٤ | توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية.                                                       | ٢١     | ٣٥     | ٣٦     | ١٤     | ٧     | ١١٣  | ٣,٤٣ | ١,٢٤ | ١,١١ | %٦٨,٦٧ | ٤,١٤  | راضٍ  |
|    |                                                                                                    | %١٨,٥٨ | %٣٠,٩٧ | %٣١,٨٦ | %١٢,٣٩ | %٦,١٩ | %١٠٠ |      |      |      |        |       |       |
| ١٥ | توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية (مثل معامل لمهارات اللغة).                                | ١٢     | ٣٨     | ٤٤     | ١٠     | ٩     | ١١٣  | ٣,٣  | ١,٠٨ | ١,٠٤ | %٦٦,٠٢ | ٣,٠٨  | محايد |
|    |                                                                                                    | %١٠,٦٢ | %٣٣,٦٣ | %٣٨,٩٤ | %٨,٨٥  | %٧,٩٦ | %١٠٠ |      |      |      |        |       |       |
| ١٦ | أشعر بأني على دراية كافية بالمنهج الدراسي أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية. | ١٨     | ٢٩     | ٤١     | ١٥     | ١٠    | ١١٣  | ٣,٢٧ | ١,٣١ | ١,١٤ | %٦٥,٣١ | ٢,٤٧  | محايد |
|    |                                                                                                    | %١٥,٩٣ | %٢٥,٦٦ | %٣٦,٢٨ | %١٣,٢٧ | %٨,٨٥ | %١٠٠ |      |      |      |        |       |       |

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ جدًا) أعلى نسبة بين إجابات الطلاب، وبلغت ٥٣,١٠٪، تليها الإجابة «راضٍ»، بنسبة ٣١,٨٦٪، فالإجابة (محايد)، بنسبة ١٠,٦٢٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٦,٣٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٢، وانحراف معياري قدره ٩,٠٠، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ جدًا»؛ مما يدل على رضا الطلبة الكبير عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين.

وأما عن مدى رضاهم عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، فقد سجلت الإجابة «راضٍ جدًا» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٣,١٠٪، تليها الإجابة «راضٍ»، بنسبة

٢٦,٥٥٪، فالإجابة «محايد»، بنسبة ١٣,٢٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٤,٦٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٣، وانحراف معياري قدره ١,٠١، وكان الاتجاه السائد للعينه هو «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة الكبير عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين.

وعن رأيهم حول تعليقات معلمهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ جداً» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٦,٠٢٪، تليها الإجابة «راضٍ»، بنسبة ٢٩,٢٠٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٩,٤٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٣,٠١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وكان الاتجاه السائد للعينه هو «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عموماً عن تعليقات معلمهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين.

وعن مدى رضاهم عن تواصل المعلمين وتوفيرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ جداً) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٥,١٣٪، تليها الإجابة (راضٍ)، بنسبة ٢٥,٦٦٪، فالإجابة (محايد)، بنسبة ٢٤,٧٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٩٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١، وانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وكان الاتجاه السائد للعينه هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين.

وعن مدى رضاهم عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وبلغت ٤٠,٧١٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً»، بنسبة ٣٦,٢٨٪، فالإجابة «محايد»، بنسبة ١٥,٠٤٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,٢٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٧١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٤، وانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وكان الاتجاه السائد للعينه هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عموماً عن تصميم المناهج المتبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في جمهورية الأرجنتين.

وفيما يتعلق بمدى رضاهم عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنةً بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «راضٍ جداً» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٨,٩٤٪، تليها الإجابة «راضٍ»، بنسبة ٣٥,٤٠٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٧,٧٠٪. ويتضح من الجدول رقم (٨,٢٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٥٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٣، وانحراف معياري قدره ١,٠١، وكان الاتجاه السائد للعينه هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين



عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين، مقارنةً بالرسوم التي يدفعونها.

وفيما يخص رأيهم في المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٧,٧٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٢٨,٣٢٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٨,٥٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٦٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٨، وانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في جمهورية الأرجنتين.

وأما عن مدى رضاهم عن بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٣,٣٦٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا»، بنسبة ٣٠,٠٩٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٩,٤٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٩٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في جمهورية الأرجنتين، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وأما عن رأيهم في الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٣,٩٨٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٢٣,٨٩٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٥,٠٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٧٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٤، وانحراف معياري قدره ٠,٨٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في جمهورية الأرجنتين.

وبخصوص رأيهم في برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٣,٣٦٪، تليها الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ٢٨,٣٢٪، فالإجابة «محايد»، بنسبة ٢٠,٣٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٠٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلاب من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٦,٠٢٪، تليها الإجابة (راضٍ جداً) بنسبة ٢٧,٤٣٪، فالإجابة «محايد»، بنسبة ١٨,٥٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,٨٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين وتوافقها مع أهدافهم.

وعن رأيهم في مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلبة المشاركين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٤,٥١٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً»، بنسبة ٣٠,٩٧٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,٠١٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٨,٢٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٦٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٣، وانحراف معياري قدره ١,٠٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في جمهورية الأرجنتين.

وفيما يتعلق برأيهم في مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٣,٦٣٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٩,٢٠٪، ثم الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٣,٠١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٢,٠٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦، وانحراف معياري قدره ١,٠٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن دروس المتابعة والدعم التي تقدّم للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم في جمهورية الأرجنتين.

وأما عن مدى رضاهم عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلّمهم للغة العربية، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٣١,٨٦٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٠,٩٧٪، ثم الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ١٨,٥٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٨,٦٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٣، وانحراف معياري قدره ١,١١، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الرضا»: مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين.

وعن 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 ٣٨,٩٤٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٣٣,٦٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٦,٠٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣، وانحراف معياري قدره ١,٠٤، وكان الاتجاه السائد للينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محيادًا» عمومًا بشأن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية. وأما عن مدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة «محياد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٦,٢٨٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٢٥,٦٦٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًا»، بنسبة ١٥,٩٣٪، فالإجابة «غير راضٍ»، بنسبة ١٣,٢٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٢٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٥,٣١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٧، وانحراف معياري قدره ١,١٤، وكان الاتجاه السائد للينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محيادًا» بشأن المنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين.

#### ٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكنهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلم اللغة العربية، وفي الجدول (٩,٢٧) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدها:

الجدول ٩,٢٧: توفر المحتوى اللغوي للدارسين

| م | السؤال                                                                                                         | نعم    | لا     | إجمالي المشاركين |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------|------------------|
| ١ | هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟                                                                  | ٦٦     | ٤٧     | ١١٣              |
|   |                                                                                                                | ٥٨,٤١٪ | ٤١,٥٩٪ | ١٠٠٪             |
| ٢ | هل يمكنك الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على منصات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكن؟ | ٩٨     | ١٥     | ١١٣              |
|   |                                                                                                                | ٨٦,٧٣٪ | ١٣,٢٧٪ | ١٠٠٪             |
| ٣ | هل توجد صُحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث تسكن؟                                                             | ٩      | ١٠٤    | ١١٣              |
|   |                                                                                                                | ٧,٩٦٪  | ٩٢,٠٤٪ | ١٠٠٪             |
| ٤ | هل من السهل الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية حيث تسكن؟                                    | ٣٤     | ٧٩     | ١١٣              |
|   |                                                                                                                | ٣٠,٠٩٪ | ٦٩,٩١٪ | ١٠٠٪             |
| ٥ | هل من السهل الوصول إلى محطات الراديو باللغة العربية في موقعك؟                                                  | ١٨     | ٩٥     | ١١٣              |
|   |                                                                                                                | ١٥,٩٣٪ | ٨٤,٠٧٪ | ١٠٠٪             |

وفيما يخص رأيهم في المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٨,٤١٪، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٤١,٥٩٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وعن مدى إمكانية الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على منصات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى ٨٦,٧٣٪ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ١٣,٢٧٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٩٢,٠٤٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٧,٩٦٪، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وأما عن سهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية حيث يسكنون، فقد أجاب ٦٩,٩١٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات غير متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية، أي ما ٣٠,٠٩٪، أن الوصول إليها متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وعن رأيهم في مدى سهولة الوصول إلى محطات الراديو باللغة العربية في مقر سكنهم، فقد أجاب ٨٤,٠٧٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية، أي ما نسبته ١٥,٩٣٪ من الطلبة المشاركين أن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون.

##### ٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

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

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

تفاوتت آراء الدارسين في هذا الشأن. فقد أعرب بعضهم عن رضاهم عن البرامج؛ لأنها تساعدهم على تحقيق طموحاتهم وأهدافهم من تعلم اللغة العربية. وذكر بعضهم أن البرامج التي يدرسون فيها تنوع في أساليب التدريس بما يتناسب مع احتياجاتهم ومستوياتهم، وأنها تمنحهم فرصة ليتعرفوا على الثقافة العربية والعالم العربي بشكل عام، وهذا في حد ذاته كافٍ ليشعرهم بالرضا التام تجاهها. في المقابل، أعرب بعض الطلبة عن عدم رضاهم عن تلك البرامج، فهي بحاجة في نظرهم إلى التطوير والتحسين في عددٍ من الجوانب، ومنها: زيادة الساعات المقررة للمناهج بحيث يمكن إنهاء المقررات؛ لأن الساعات المقررة قليلة مقارنةً بالمحتوى المقدم، وتحسين البيئة التعليمية بما يحقق أهداف الدارسين.



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

أشار الدارسون إلى عدد من التجارب الإيجابية التي مروا بها منذ التحاقهم بتلك البرامج، ومنها التقدم الذي أحرزوه في اللغة العربية، وقدرتهم على قراءة القرآن الكريم ونصوص الدين المكتوبة بالعربية. وأفاد بعضهم أن الأنشطة التي تنظمها بعض البرامج للتعريف بالثقافة العربية، واللقاءات مع الناطقين بالعربية لغة أولى، هي تجربة رائعة بالنسبة إليهم. ولاحظ طلبة آخرون أن بعض البرامج تبذل جهودًا لإعدادهم أكاديميًا ومهنيًا من خلال بعض البرامج المصاحبة، وهذا في نظرهم من التجارب الإيجابية التي مروا بها.

## ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

أشاد معظم الطلبة المشاركين بالتفاعل الرائع بينهم وبين معلميهم. وذكروا أن المعلمين يتعاملون معهم بالود والتقدير والثقة المتبادلة، ويحرصون على حسن استيعابهم للدروس، ولا يترددون في الإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم، سواء داخل المؤسسة أو خارجها. وذكر بعضهم أن المعلمين، رغم نقص الإمكانيات المتاحة في البرامج، يبذلون جهدًا كبيرًا لدعم طلبتهم وتحفيزهم. وأشادوا كذلك بمدى التشجيع الذي يلقونه من معلميهم والذي عزز الدافعية لديهم لتعلم اللغة العربية، وهذا مما يؤكد مستوى التفاعل الجيد بينهم وبين معلميهم.

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

تفاوتت آراء الطلبة المشاركين في هذا الصدد. فقد أوضح بعضهم أن المناهج مكنتهم من تحصيل المبادئ الأساسية للغة العربية وعرفتهم ببعض المفردات البسيطة والعبارات اليومية المفيدة، لكنها لم تحقق جميع الأهداف والاحتياجات التي يطمح إليها متعلم اللغة. وذكروا أن السبب في ذلك هو طبيعة المناهج نفسها، فهي مصممة لتحقيق أهداف بسيطة محدودة. وأفاد بعضهم أن المناهج ينقصها التنوع في المجالات المرتبطة بتعليم اللغة العربية، لا سيما الجوانب الثقافية. ولذا فهم يرون ضرورة تحديث المناهج وتطويرها لتغطية تلك الجوانب. وأفاد قلة منهم أن المناهج المقدمة بعيدة جدًا عن تحقيق أهدافهم وتلبية احتياجاتهم. في المقابل، ذكر بعض الطلبة، من الذين يدرسون في المعاهد المتخصصة والقديمة نسبيًا من حيث تاريخ تأسيسها، أن المناهج المعتمدة كافية لتحقيق أهدافهم واحتياجاتهم؛ لأنها تراعي التطور التدريجي لمستوى الدارسين، وتنوع المحتوى التعليمي المقدم بما يتناسب مع مستوياتهم.

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 البلدان العربية، وخاصة منها العادات والتقاليد على اختلافها، والفنون والموسيقى، وفنون العمارة العربية وارتباطها بالثقافة العربية. وأبدى بعضهم كذلك رغبة في التعرف على علاقة الثقافة العربية بالإسلام. وأما عن دور البرامج في تحقيق تلك الأهداف، فقد أجمع الدارسون على أن ذلك ليس من ضمن البرنامج التعليمي عمومًا؛ لأن الأولوية هي أساسًا لتعليم اللغة، ولكن تقام أحيانًا بعض الأنشطة التي تعرّفهم بجوانب من الثقافة العربية. وأشار آخرون إلى أن بعض المعلمين يستعرضون معهم بعض المقاطع العربية المصورة المتصلة بالثقافة العربية، لكنها - في رأيهم - لا تمكّنهم من فهم ثقافة الشعوب العربية فهمًا عميقًا.

#### رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية الأرجنتين

##### ١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولوجية

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ١٩ مدرّسًا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين. وتمثل نسبة الإناث منهم ٦٣,١٦٪، في حين يمثل الذكور ٣٦,٨٤٪. وتتراوح أعمار النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم التعليمي، وقدرها ٣٦,٨٤٪، ما بين ٣١ و ٤٠ عامًا، تليهم فئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ عامًا، بنسبة ٣١,٥٨٪، ثم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ و ٥٠ عامًا، بنسبة ١٥,٧٩٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرّسين، ونسبتهم ٦٨,٤٢٪، يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم فئة من يحملون شهادة الدبلوم العالي، بنسبة ٢٦,٣٢٪، فالذين يحملون شهادة الدكتوراه، بنسبة ٥,٢٦٪. ومن الملاحظ أن ٧٨,٩٥٪ من المدرّسين يحملون الجنسية الأرجنتينية، وأن ١٥,٧٩٪ منهم يحملون الجنسية السورية. وتبيّن الدراسة كذلك أن ٦٨,٤٢٪ من هؤلاء بلدهم الأصلي هو سوريا، فيما تعود أصول البقية إلى كل من: الأرجنتين، بنسبة ١٠,٥٣٪، وكل من لبنان والجزائر وليبيا وفلسطين بنسبة متساوية قدرها ٥,٢٦٪ لكل منها. واللغة العربية هي لغة النسبة الكبرى من المعلمين، وقدرها ٥٧,٨٩٪، في حين أن الإسبانية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٣١,٥٨٪ منهم. ويتضح من الدراسة أيضًا أن ٢١,٠٥٪ فقط من المدرّسين المشاركين لديهم شهادة علمية في تخصص اللغة العربية، مقابل ٧٨,٩٥٪ منهم ليس لهم مؤهل علمي في هذا التخصص. وفي الجدول (١٠,٢٧) تفصيل لهذه الخصائص:



الجدول ١٠,٢٧: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

|                                 |                    |    |         |
|---------------------------------|--------------------|----|---------|
| الجنس                           | ذكر                | ٧  | ٪ ٣٦,٨٤ |
|                                 | أنثى               | ١٢ | ٪ ٦٣,١٦ |
|                                 | الإجمالي           | ١٩ | ٪ ١٠٠   |
| الفئات العمرية                  | أقل من ٢٤ عامًا    | ٢  | ٪ ١٠,٥٣ |
|                                 | من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا | ١  | ٪ ٥,٢٦  |
|                                 | من ٣١ إلى ٤٠ عامًا | ٧  | ٪ ٣٦,٨٤ |
|                                 | من ٤١ إلى ٥٠ عامًا | ٣  | ٪ ١٥,٧٩ |
|                                 | أكثر من ٥٠ عامًا   | ٦  | ٪ ٣١,٥٨ |
|                                 | الإجمالي           | ١٩ | ٪ ١٠٠   |
| المؤهل الأكاديمي                | دبلوم عالي         | ٥  | ٪ ٢٦,٣٢ |
|                                 | بكالوريوس          | ١٣ | ٪ ٦٨,٤٢ |
|                                 | ماجستير            | ٠  | ٪ ٠,٠٠  |
|                                 | دكتوراه            | ١  | ٪ ٥,٢٦  |
|                                 | الإجمالي           | ١٩ | ٪ ١٠٠   |
| الجنسية                         | الأرجنتين          | ١٥ | ٪ ٧٨,٩٥ |
|                                 | سوريا              | ٣  | ٪ ١٥,٧٩ |
|                                 | فلسطين             | ١  | ٪ ٥,٢٦  |
|                                 | الإجمالي           | ١٩ | ٪ ١٠٠   |
| البلاد الأصلية                  | سوريا              | ١٣ | ٪ ٦٨,٤٢ |
|                                 | الأرجنتين          | ٢  | ٪ ١٠,٥٣ |
|                                 | لبنان              | ١  | ٪ ٥,٢٦  |
|                                 | الجزائر            | ١  | ٪ ٥,٢٦  |
|                                 | ليبيا              | ١  | ٪ ٥,٢٦  |
|                                 | فلسطين             | ١  | ٪ ٥,٢٦  |
|                                 | الإجمالي           | ١٩ | ٪ ١٠٠   |
| اللغة الأم                      | اللغة العربية      | ١١ | ٪ ٥٧,٨٩ |
|                                 | اللغة الإسبانية    | ٦  | ٪ ٣١,٥٨ |
|                                 | لم يحدد            | ٢  | ٪ ١٠,٥٣ |
|                                 | الإجمالي           | ١٩ | ٪ ١٠٠   |
| مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية | لا                 | ١٥ | ٪ ٧٨,٩٥ |
|                                 | نعم                | ٤  | ٪ ٢١,٠٥ |
|                                 | الإجمالي           | ١٩ | ٪ ١٠٠   |

## ٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية

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

الشكل ٥,٢٧: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحالية



تبين الدراسة أن ٥٧,٨٩٪ من المدرسين المشاركين تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة بين ٤ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين سنة واحدة و ٣ سنوات، بنسبة ٣١,٥٨٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و ٢٠ عاماً، بنسبة ١٠,٥٣٪.

الشكل ٦,٢٧: سنوات الخبرة في تعليم اللغة العربية



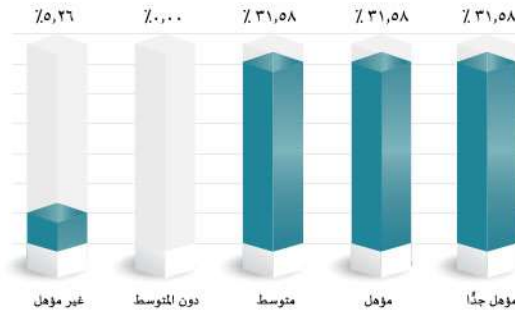
وأما عن سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، فتبين نتائج الدراسة أن ٤٧,٣٧٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في جمهورية الأرجنتين لديهم خبرة في المجال تتراوح بين ٥ إلى ١٠ سنوات، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢٦,٣٢٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين سنة واحدة و ٥ سنوات، أو تزيد عن ١٠ سنوات.

الجدول ١١,٢٧: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

| الإجابة  | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|----------|--------------|----------------|
| لا       | ١٢           | ٪ ٦٣,١٦        |
| نعم      | ٧            | ٪ ٣٦,٨٤        |
| الإجمالي | ١٩           | ٪ ١٠٠          |

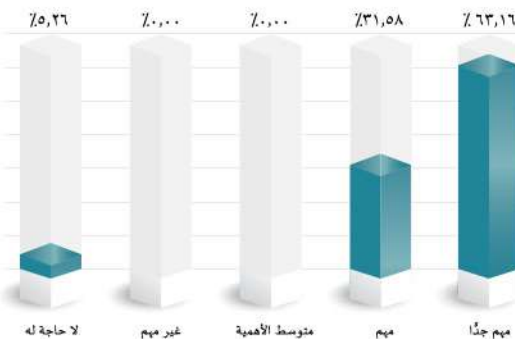
تبين نتائج الدراسة كذلك أن ٦٣,١٦٪ من المعلمين المستهدفين لم يسبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغة ثانية، في حين أن ٣٦,٨٤٪ منهم سبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج.

الشكل ٧,٢٧: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلمي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



وتبين نتائج الدراسة كذلك أن نسبة متساوية من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٣١,٥٨٪، يرون أنهم «مؤهلون جدًا» أو «مؤهلون» أو «مؤهلون بدرجة متوسطة» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تلهم ضئيلة قدرها ٥,٢٦٪ يرون أنهم «غير مؤهلين» لذلك.

الشكل ٨,٢٧: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبين نتائج الدراسة أن ٦٣,١٦٪ من المدرسين المشاركين يرون أن ذلك أمر «مهم جداً»، تليها نسبة منهم قدرها ٣١,٥٨٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهم». فيما رأى ٥,٢٦٪ منهم أنهم «لا يحتاجون» لذلك.

الجدول ١٢,٢٧: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية

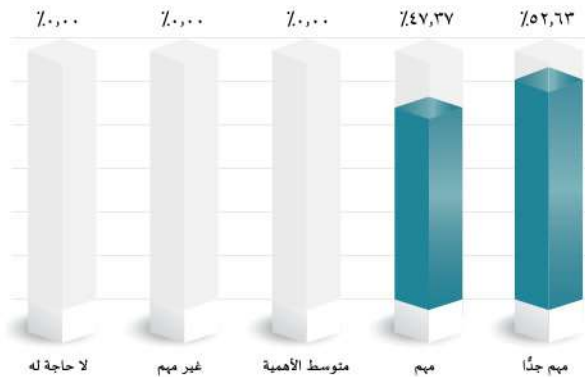
| الإجابة  | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|----------|--------------|----------------|
| لا       | ١٣           | ٦٨,٤٢٪         |
| نعم      | ٤            | ٢١,٠٥٪         |
| لم يحدد  | ٢            | ١٠,٥٣٪         |
| الإجمالي | ١٩           | ١٠٠٪           |

وتبين نتائج الدراسة أن ٦٨,٤٢٪ من أعضاء العينة لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن ٢١,٠٥٪ منهم سبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية.

### ٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية

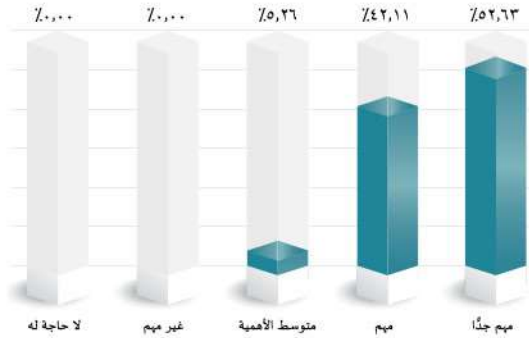
في هذا القسم، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصّل بالنتائج:

الشكل ٩,٢٧: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



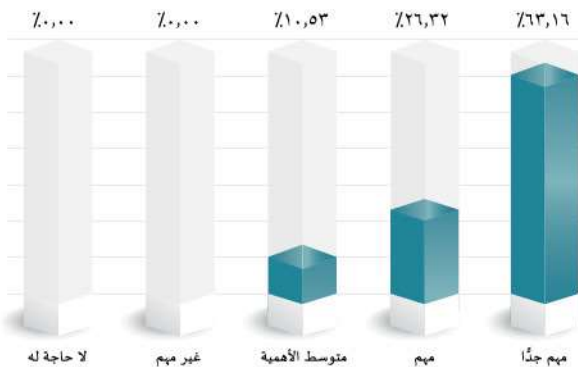
تبين نتائج الدراسة أن ٥٢,٦٣٪ من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جداً»، فيما رأى ٤٧,٣٧٪ منهم أنها «مهمة».

الشكل ١٠, ٢٧: 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 ٥٢,٦٣٪، أنها «مهمة جداً»، تليها نسبة منهم قدرها ٤٢,١١٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ٥,٢٦٪ منهم أنها أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١١, ٢٧: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من المدرسين المستهدفين، وقدرها ٦٣,١٦٪، يرون أن ذلك «مهم جداً»، تليهم نسبة قدرها ٢٦,٣٢٪ يرون أنه «مهم»، فيما ترى نسبة أخرى قدرها ١٠,٥٣٪ أن ذلك أمر «متوسط الأهمية».

الشكل ١٢,٢٧: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٢,٢٧) أن ٤٢,١١٪ من المدرسين المشاركين يفعلون ذلك «أحياناً»، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢١,٠٥٪ منهم يستعينون بها «بدرجة متوسطة» أو «لا يستعينون بها مطلقاً»، فنسبة أخرى قدرها ١٥,٧٩٪ منهم يستعينون بها بدرجة «كبيرة».

الجدول ١٣,٢٧: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

| الإجابة  | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|----------|--------------|----------------|
| لا       | ٧            | ٣٦,٨٤٪         |
| نعم      | ١٢           | ٦٣,١٦٪         |
| الإجمالي | ١٩           | ١٠٠٪           |

توضح البيانات في الجدول (١٣,٢٧) أن ٦٣,١٦٪ من المدرسين المشاركين يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، مقابل نسبة منهم قدرها ٣٦,٨٤٪ لا يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٤,٢٧: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

| الإجابة  | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|----------|--------------|----------------|
| لا       | ٣            | ٪ ١٥,٧٩        |
| نعم      | ١٦           | ٪ ٨٤,٢١        |
| الإجمالي | ١٩           | ٪ ١٠٠          |

وتوضح البيانات أيضًا أن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٨٤,٢١٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ١٥,٧٩٪، لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٥,٢٧: مدى توظيف إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

| الإجابة  | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|----------|--------------|----------------|
| لا       | ٤            | ٪ ٢١,٠٥        |
| نعم      | ١٥           | ٪ ٧٨,٩٥        |
| الإجمالي | ١٩           | ٪ ١٠٠          |

كما تبين نتائج الدراسة أن ٧٨,٩٥٪ من المدرسين المشاركين يستخدمون في دروسهم إستراتيجية لعب الأدوار، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٢١,٠٥٪.

الجدول ١٦,٢٧: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

| الإجابة  | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|----------|--------------|----------------|
| لا       | ٣            | ٪ ١٥,٧٩        |
| نعم      | ١٦           | ٪ ٨٤,٢١        |
| الإجمالي | ١٩           | ٪ ١٠٠          |

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، تبين إجابات المدرسين المشاركين أن تلك العملية ممارسة شائعة جداً لديهم؛ حيث يلجأ إليها ٨٤,٢١٪ منهم، فيما لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١٥,٧٩٪.

الجدول ١٧,٢٧: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

| الإجابة  | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|----------|--------------|----------------|
| لا       | ١            | ٥,٢٦٪          |
| نعم      | ١٨           | ٩٤,٧٤٪         |
| الإجمالي | ١٩           | ١٠٠٪           |

وتوضح البيانات في الجدول (١٧,٢٧) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٩٤,٧٤٪، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٥,٢٦٪.

الجدول ١٨,٢٧: مدى دمج السياقات الثقافية في أنشطة التعلم

| الإجابة  | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|----------|--------------|----------------|
| لا       | ٢            | ١٠,٥٣٪         |
| نعم      | ١٧           | ٨٩,٤٧٪         |
| الإجمالي | ١٩           | ١٠٠٪           |

يتبين من الجدول (١٨,٢٧) أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٨٩,٤٧٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ١٠,٥٣٪.

الجدول ١٩، ٢٧: مدى دمج إستراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس

| الإجابة  | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|----------|--------------|----------------|
| لا       | ٣            | ٪ ١٥,٧٩        |
| نعم      | ١٦           | ٪ ٨٤,٢١        |
| الإجمالي | ١٩           | ٪ ١٠٠          |

وأما بخصوص تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، فتوضح البيانات في الجدول (١٩، ٢٧) أن ٨٤,٢١٪ من المدرسين المشاركين يفعلون ذلك، في حين لا يستخدمها ١٥,٧٩٪ منهم.

الشكل ١٣، ٢٧: مدى استخدام الدارسين للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٣، ٢٧) أن ٧٣,٦٨٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٢١,٠٥٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تقل عن ٢٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ٥,٢٦٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة التدريسية.

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

في هذا الجزء من الدراسة سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهام الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (٢٧، ٢٠) مجموعة الأسئلة التي طُرحت عليهم لتقضي هذه الجوانب، وهي مرتبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ٢٧، ٢٠: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

| م | السؤال                                                        | أوافق بشدة | أوافق  | معايد  | لا أوافق | لا أوافق بشدة | إجمالي | المتوسط | التباين | الانحراف | النسبة | t-test | اتجاه العينة |
|---|---------------------------------------------------------------|------------|--------|--------|----------|---------------|--------|---------|---------|----------|--------|--------|--------------|
| ١ | التواصل مع الطلاب فعال وسهل.                                  | ٤          | ١٢     | ١      | ١        | ١             | ١٩     | ٣,٨٩    | ٠,٩٤    | ٠,٩٧     | %٧٧,٨٩ | ٤,٠٢   | أوافق        |
|   |                                                               | %٢١,٠٥     | %٦٣,١٦ | %٥,٢٦  | %٥,٢٦    | %٥,٢٦         | %١٠٠   |         |         |          |        |        |              |
| ٢ | هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.     | ١          | ١٢     | ٥      | ١        | ٠             | ١٩     | ٣,٦٨    | ٠,٤٣    | ٠,٦٥     | %٧٣,٦٨ | ٤,٥٦   | أوافق        |
|   |                                                               | %٥,٢٦      | %٦٣,١٦ | %٢٦,٣٢ | %٥,٢٦    | %٠,٠٠         | %١٠٠   |         |         |          |        |        |              |
| ٣ | التواصل والتعاون مع الزملاء فعال وسهل.                        | ٢          | ١٠     | ٦      | ١        | ٠             | ١٩     | ٣,٦٨    | ٠,٥٣    | ٠,٧٣     | %٧٣,٦٨ | ٤,٠٨   | أوافق        |
|   |                                                               | %١٠,٥٣     | %٥٢,٦٣ | %٣١,٥٨ | %٥,٢٦    | %٠,٠٠         | %١٠٠   |         |         |          |        |        |              |
| ٤ | تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية. | ٢          | ٩      | ٧      | ٠        | ١             | ١٩     | ٣,٥٨    | ٠,٧٧    | ٠,٨٨     | %٧١,٥٨ | ٢,٨٧   | أوافق        |
|   |                                                               | %١٠,٥٣     | %٤٧,٣٧ | %٣٦,٨٤ | %٠,٠٠    | %٥,٢٦         | %١٠٠   |         |         |          |        |        |              |
| ٥ | عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقية.         | ٣          | ٩      | ٣      | ٣        | ١             | ١٩     | ٣,٥٣    | ١,٢     | ١,٠٩     | %٧٠,٥٣ | ٢,٠٩   | أوافق        |
|   |                                                               | %١٥,٧٩     | %٤٧,٣٧ | %١٥,٧٩ | %١٥,٧٩   | %٥,٢٦         | %١٠٠   |         |         |          |        |        |              |
| ٦ | تُلبّي الموارد والمواد التعليمية احتياجاتي التدريسية.         | ١          | ٧      | ٨      | ٢        | ١             | ١٩     | ٣,٢٦    | ٠,٨٣    | ٠,٩١     | %٦٥,٣٦ | ١,٢٦   | محايد        |
|   |                                                               | %٥,٢٦      | %٣٦,٨٤ | %٤٢,١١ | %١٠,٥٣   | %٥,٢٦         | %١٠٠   |         |         |          |        |        |              |

|    |                                                                                      |       |        |        |        |        |      |      |      |      |        |      |       |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------|--------|--------|--------|------|------|------|------|--------|------|-------|
| ٧  | تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلاب ضغوطاً إضافية عليهم. | ١     | ٦      | ٥      | ٧      | ٠      | ١٩   | ٣,٠٥ | ٠,٨٩ | ٠,٩٤ | ٪٦١,٠٥ | ٠,٢٤ | محايد |
|    |                                                                                      | ٪٥,٢٦ | ٪٣١,٥٨ | ٪٣١,٣٢ | ٪٣٦,٨٤ | ٪٠,٠٠  | ٪١٠٠ |      |      |      |        |      |       |
| ٨  | قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.                                     | ٠     | ٧      | ٦      | ٥      | ١      | ١٩   | ٣    | ٠,٨٤ | ٠,٩٢ | ٪٦٠    | ٠    | محايد |
|    |                                                                                      | ٪٠,٠٠ | ٪٣٦,٨٤ | ٪٣١,٥٨ | ٪٣٦,٣٢ | ٪٥,٢٦  | ٪١٠٠ |      |      |      |        |      |       |
| ٩  | المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرض.                                | ٠     | ٨      | ٦      | ١      | ٤      | ١٩   | ٢,٩٥ | ١,٣١ | ١,١٥ | ٪٥٨,٩٥ | ٠,٢٠ | محايد |
|    |                                                                                      | ٪٠,٠٠ | ٪٤٢,١١ | ٪٣١,٥٨ | ٪٥,٣٦  | ٪٢١,٠٥ | ٪١٠٠ |      |      |      |        |      |       |
| ١٠ | يوفر البرنامج للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة.                                            | ٠     | ٤      | ١٠     | ٤      | ١      | ١٩   | ٢,٨٩ | ٠,٦٢ | ٠,٧٩ | ٪٥٧,٨٩ | ٠,٥٨ | محايد |
|    |                                                                                      | ٪٠,٠٠ | ٪٢١,٠٥ | ٪٥٢,٦٣ | ٪٢١,٠٥ | ٪٥,٢٦  | ٪١٠٠ |      |      |      |        |      |       |

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعالاً وسهلاً»، تبين نتائج الدراسة أن ٦٣,١٦٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢١,٠٥٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٩، بانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وبنسبة إجماع قدرها ٧٧,٨٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبين نتائج الدراسة أن ٦٣,١٦٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٦,٣٢٪ «محايدون»، فنسبة ثالثة قدرها ٥,٢٦٪ «موافقون بشدة» أو «لا يوافقون» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٨، بانحراف معياري قدره ٠,٦٥، وبنسبة إجماع قدرها ٧٣,٦٨٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالاً وسهلاً، تبين نتائج الدراسة أن ٥٢,٦٣٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و ٣١,٥٨٪ منهم «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٨، بانحراف معياري قدره ٠,٧٣، وبنسبة إجماع قدرها ٧٣,٦٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبى احتياجاتهم التدريسية، أجاز ٤٧,٣٧٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ٣٦,٨٤٪ منهم بـ «محايد»، فيما أجاز ١٠,٥٣٪ منهم بـ «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥٨، بانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وبنسبة إجماع قدرها ٧١,٥٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٤٧,٣٧٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٥,٧٩٪ أجابوا بـ «محايد» و «لا أوافق» و «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥٣، بانحراف معياري قدره ١,٠٩، وبنسبة إجماع قدرها ٧٠,٥٣٪: مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٢,١١٪ من المدرسين المشاركين بـ «محايد»، تليهم نسبة قدرها ٣٦,٨٤٪ أجابوا بـ «أوافق»، فنسبة ثالثة قدرها ١٠,٥٣٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٦، بانحراف معياري قدره ٠,٩١، وبنسبة إجماع قدرها ٦٥,٢٦٪: مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنةً بعدد الطلبة يخلق ضغوطًا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «عدم الموافقة» بنسبة ٣٦,٨٤٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٣١,٥٨٪، فالإجابة «محايد»، بنسبة ٢٦,٣٢٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وبنسبة إجماع قدرها ٦١,٠٥٪: مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبين نتائج الدراسة أن ٣٦,٨٤٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣١,٥٨٪ منهم أجابوا بـ «محايد»، فنسبة ثالثة قدرها ٢٦,٣٢٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٠، بانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وبنسبة إجماع قدرها ٦٠٪: مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم فيما إذا كان المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضيًا، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٤٢,١١٪ بـ «أوافق»، تليها نسبة منهم قدرها ٣١,٥٨٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة قدرها ٢١,٠٥٪ أجابوا بـ «لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩٥، بانحراف معياري قدره ١,١٥، وبنسبة إجماع قدرها ٥٨,٩٥٪: مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة، أجاب ٥٢,٦٣٪ من المدرسين المشاركين بـ «محايد»، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢١,٠٥٪ لكل من الإجابتين

«أوافق» و لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٨٩، بانحراف معياري قدره ٠,٧٩، وبنسبة إجماع قدرها ٥٧,٨٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

##### ٥. نتائج المقابلات الشخصية مع المعلمين

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

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

أفاد المدرسون المشاركون أنهم يستخدمون ما وصفوه بـ«الطرق التقليدية» في التدريس، ويقصدون بها الطريقة السمعية الشفهية والتدريس بالترجمة، وهما الطريقتان المتبعتان غالباً لديهم في التدريس. وأشار مدرّسون آخرون إلى أنه يصعب عليهم تحديد طريقة واحدة يتبعونها في أغلب الدروس؛ لأن ذلك مرتبط بمستوى الدارسين؛ فالمبتدئون منهم يغلب اتباع الطرق التقليدية البسيطة معهم، لا سيما التدريس بالترجمة؛ لأنها الطريقة الأنسب لمستواهم؛ وكذلك الأمر مع كبار السن من الدارسين الذين تصلح معهم الطريقة السمعية الشفهية والتدريس بالترجمة. وأشاروا إلى أنهم في بعض الأحيان قد يقدمون الدرس بأكثر من طريقة، بسبب تنوع الدارسين ومستوياتهم. وذكر بعضهم أنهم يسيرون وفق المناهج المقررة عليهم ولا يتبعون طريقة بعينها لتقديم المحتوى التعليمي. وذكر قلة منهم أنهم يعتمدون الطريقة التواصلية، لا سيما مع الطلبة المتقدمين، ويوظفون معها كثيرًا من الإستراتيجيات التي تعزز التواصل والتفاعل بين الدارسين مثل إستراتيجية لعب الأدوار والحوارات الجماعية. وأما عن توظيف التقنية في شرح الدروس، فقد ذكروا أن أكثر استخدامهم لها يكون من خلال عروض المنصات التعليمية بالاشتراك مع الدارسين عبر هواتفهم الذكية، أو يعتمدون أحيانًا على المحتوى التعليمي المقدم في بعض منصات تعليم العربية. وذكرت فئة منهم قليلة أنهم يستخدمون التقنيات المتاحة لهم في المؤسسة، ويفيدون من أنظمة إدارة التعلم لإدارة الصفوف حسبما هو متاح في المؤسسة.

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

بيّن المدرسون المشاركون أن استخدام لغات وسيطة شائع في ممارساتهم التعليمية، واللغة الإسبانية هي اللغة الوسيطة الأبرز في هذا السياق. وأوضح بعضهم أن الدروس تقدّم كلها باللغة الإسبانية؛ لأنها اللغة المفهومة لجميع الدارسين، وخصوصًا أن معظمهم لا يزالون

في المراحل الأولى من تعلّم اللغة، ولذلك فاستعمال لغة وسيطة ضروري لتمكنوا من فهم المحتوى المقدم. وأشار بعض المدرسين إلى أنهم يستخدمون اللغة الإنجليزية في حالات قليلة. وأضاف بعضهم أن استخدام لغة وسيطة شائع لكن في حالات محددة ترتبط بشرح القواعد والمفردات. ولاحظوا أنهم يسعون على مدى سنوات عملهم للحدّ من ذلك، لكنهم وجدوا أن الاختصار على اللغة العربية في التدريس أمر صعب تواجههم تحديات كبيرة لتطبيقه.

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

أشار المعلمون المشاركون إلى عدد من التحديات التي تواجههم في تعليم العربية، ومن أبرزها قلة الخبرة في تعليم بعض جوانب اللغة العربية ومهاراتها، لا سيما مهارات المحادثة ونطق الأصوات العربية بشكل صحيح. وأشار بعضهم إلى أن غياب مناهج مقررّة يمثل تحديًا كبيرًا بالنسبة إليهم، فيضطرون لإعداد مناهج بأنفسهم، رغم إدراكهم أنها غير متكاملة وأنها أعدت بطريقة غير علمية. وأشار بعض المعلمين إلى أن كثيرًا من الدارسين من أبناء المهجر ليس لديهم رغبة في تعلم اللغة العربية الفصحى؛ لأن اللغة العربية العامية هي المتداولة بين أفراد عائلاتهم في المنزل، وهي المستوى الذي يرغبون بالتالي في تعلمه. وأشار بعضهم إلى نقص الدافعية لدى بعض الدارسين وغياب التشجيع الكافي من الأهالي، وعدم وجود البيئة الاجتماعية المحفزة، بسبب الهيمنة الكبيرة للغة الإسبانية خارج المؤسسات. ومن التحديات التي تواجههم كذلك، عدم وجود مؤسسات تتميز بتنظيم إداري مؤسسي جيد ومتطور، يكون المعلم فيه هو محور العملية التعليمية كلها، وكذلك النقص الكبير في المرافق التعليمية والوسائل التقنية الأساسية، بالإضافة إلى حاجتهم إلى التأهيل والتدريب المستمر في تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، والتواصل مع الخبراء والمختصين والإفادة منهم.

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

يعتقد كثير من المعلمين المشاركين أن أبرز ما يمكن أن يساهم في تحسين تعليم اللغة العربية وتعزيز التواصل بين المؤسسات والمعلمين هو وجود منظمة أو جمعية تسهر على ذلك، فكثير من المؤسسات تعمل كل منها بمعزل عن الأخرى، ولذا فهي بحاجة لوجود هيئة تعزز التواصل فيما بينها من خلال العديد من المبادرات، كتنظيم اللقاءات وورشات العمل الدورية لتفيد البرامج بعضها من بعض وتناقش المشكلات التي تواجهها. وذكروا أن كثيرًا من المعلمين بحاجة إلى تأهيل وتدريب في مجال تعليم العربية وفق الأساليب الحديثة في تدريس اللغات الأجنبية، ولا يتحقق ذلك إلا بإقامة دورات تدريبية تقدمها المؤسسات المختصة. بالإضافة إلى ذلك،



فإن البرامج بحاجة إلى توحيد مناهجها على أسس علمية حديثة. ومن مقترحاتهم كذلك إبرام اتفاقيات مع المؤسسات الخارجية في البلدان العربية لتبادل الخبرات معها، وتطوير الكفاءات، وتوفير برامج الانغماس اللغوي للدارسين.

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

أفاد معظم المعلمين أن المناهج المقدمة والمحتوى التعليمي في البرامج يقوم في الوقت الراهن بشكل كبير على المعلمين، وأغلبهم غير متخصصين في إعداد المناهج التعليمية. وذكروا أنهم في أغلب الأحيان يسعون لتصميم المناهج بناءً على ما هو متاح في سلاسل تعليمية على الإنترنت. ولذا يصعب القول إنهم راضون عنها؛ لأنها لا تقوم على أسس علمية ومنهجية. وهم يدركون أنها - رغم الجهود المبذولة لإعدادها - يعثرها كثير من النقص والخلل. وأفاد بعضهم أن هناك مؤسسات قليلة لديها مناهج معتمدة ومناسبة إلى حد ما، لكنها قديمة وبحاجة إلى تطوير، وأغلبها لا يناسب جميع فئات المتعلمين ولا يراعي كثيرًا من خصائصهم وخلفياتهم العلمية والثقافية.



## خامساً - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الأرجنتين

### ١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديموغوية

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

الشكل ٢٧، ١٤: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



وفيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن ٧٢,٧٣٪ من المديرين المستهدفين يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم نسبة قدرها ١٨,١٨٪ من حملة شهادة الدكتوراه، فيما يحمل ٩,٠٩٪ منهم شهادة الدبلوم العالي.

الجدول ٢٧، ٢١: تخصصات مديري المؤسسات

| النسبة المئوية | عدد المديرين | التخصص             |
|----------------|--------------|--------------------|
| ٩,٠٩٪          | ١            | الإدارة الأكاديمية |
| ٩,٠٩٪          | ١            | الطب               |
| ٩,٠٩٪          | ١            | الثقافة الإسلامية  |
| ٩,٠٩٪          | ١            | اللغة العربية      |
| ٩,٠٩٪          | ١            | اللغويات           |
| ٩,٠٩٪          | ١            | الآداب             |
| ٩,٠٩٪          | ١            | التجارة والاقتصاد  |
| ٩,٠٩٪          | ١            | التربية والتاريخ   |
| ٢٧,٢٧٪         | ٣            | لم يحدد            |
| ١٠٠٪           | ١١           | الإجمالي           |

وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٩,٠٩٪ منهم تخصصاتهم في: الإدارة الأكاديمية، والطب، والثقافة الإسلامية، واللغة العربية، واللغويات، والآداب، والتجارة والاقتصاد، والتربية والتاريخ، على التوالي. فيما لم يحدد ٢٧,٢٧٪ منهم تخصصهم الأكاديمي.

الجدول ٢٢,٢٧: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

| اللغات           | عدد المديرين | النسبة المئوية |
|------------------|--------------|----------------|
| اللغة الإنجليزية | ٥            | ٤٥,٤٥٪         |
| اللغة العربية    | ٢            | ١٨,١٨٪         |
| اللغة الإسبانية  | ٨            | ٧٢,٧٣٪         |
| اللغة البرتغالية | ١            | ٩,٠٩٪          |
| اللغة الإيطالية  | ٢            | ١٨,١٨٪         |

وأما اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٧٢,٧٣٪ منهم يتقنون اللغة الإسبانية، و٤٥,٤٥٪ منهم يتقنون اللغة الإنجليزية، و١٨,١٨٪ منهم يتقنون العربية، في حين يتقن ١٨,١٨٪ منهم اللغة الإيطالية، و٩,٠٩٪ منهم اللغة البرتغالية.

الشكل ١٥,٢٧: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

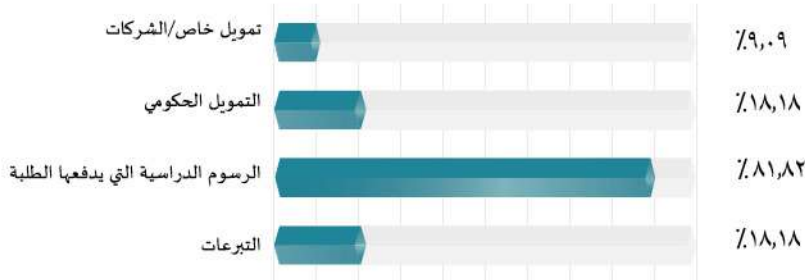


وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٤٥,٤٥٪ منهم لديهم خبرة في المجال تقل عن ٤ سنوات، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢٧,٢٧٪ تتراوح خبرتهم في المجال بين ٤ إلى ٧ سنوات، أو تزيد عن ٧ سنوات.

## 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 ماليًا. وفيما يلي بيان مفصل بالنتائج:

الشكل ١٦,٢٧: مصادر الدخل في برامج تعليم اللغة العربية



وفيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الأرجنتين، أظهرت الدراسة أن ٨١,٨٢٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد أساسًا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وعلى التبرعات أو التمويل الحكومي، بالنسبة إلى ١٨,١٨٪ من المؤسسات، فيما تعتمد ٩,٠٩٪ منها على تمويل الشركات.

الجدول ٢٣,٢٧: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

| النسبة المئوية | عدد المؤسسات | الميزانية السنوية             |
|----------------|--------------|-------------------------------|
| ٠,٠٠٪          | ٠            | أكثر من ٥٠٠,٠٠٠ دولار         |
| ٩,٠٩٪          | ١            | ٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار |
| ٠,٠٠٪          | ٠            | ١٠٠,٠٠٠ دولار - ٢٠٠,٠٠٠ دولار |
| ٠,٠٠٪          | ٠            | ٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار  |
| ٩٠,٩١٪         | ١٠           | أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار           |
| ١٠٠٪           | ١١           | الإجمالي                      |

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية تُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٩٠,٩١٪ من المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠٠ ألف و ٢٠٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٩,٠٩٪ منها.

الجدول ٢٤,٢٧: البرامج المجانية والمدفوعة

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

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

الجدول ٢٥,٢٧: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

| الإجابة  | عدد البرامج | النسبة المئوية |
|----------|-------------|----------------|
| نعم      | ٦           | ٥٤,٥٥٪         |
| لا       | ٥           | ٤٥,٤٥٪         |
| الإجمالي | ١١          | ١٠٠٪           |

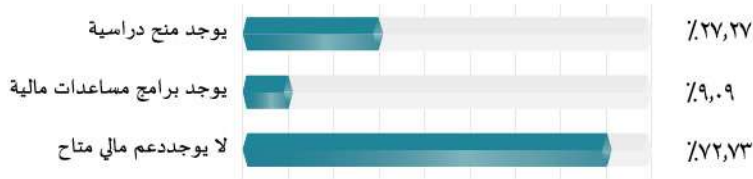
وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج الدراسة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين، تبين الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٥٤,٥٥٪ من المؤسسات، وغير متاحة في ٤٥,٤٥٪ منها.

الشكل ١٧,٢٧: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادة بصفة شخصية أو بالتحويل المصرفي لدى ٤٥,٤٥٪ من المؤسسات، أو بالدفع الإلكتروني لدى ١٨,١٨٪ منها.

الشكل ١٨,٢٧: المنح الدراسية والمساعدات المالية لدى البرامج



وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٧٢,٧٣٪ من مؤسسات تعليم العربية في جمهورية الأرجنتين لا تتوافر لديها منح دراسية أو مساعدات مالية، في مقابل ٢٧,٢٧٪ تتوافر لديها منح دراسية، و ٩,٠٩٪ منها فقط لديها برامج مساعدات مالية.

الجدول ٢٦,٢٧: الشراكات مع المنظمات الخارجية

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

توضح نتائج الدراسة أن جميع مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في هذه الدراسة ليس لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية.

الشكل ١٩,٢٧: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٣٦,٣٦٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم لا يحظى بأي مشاركة، أو يحظى ببعض المشاركة من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، في حين يرى ٢٧,٢٧٪ منهم أنها تحظى بمشاركة قليلة جداً مع القطاع العام.

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

الجدول ٢٧,٢٧: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللغوي

| الإجابة  | عدد البرامج | النسبة المئوية |
|----------|-------------|----------------|
| نعم      | ٠           | ٠,٠٠٪          |
| لا       | ١١          | ١٠٠٪           |
| الإجمالي | ١١          | ١٠٠٪           |

حيث تبين نتائج الدراسة أن ١٠٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية الأرجنتين لا تقدم برامج انغماس لغوي لطلبتها.

الشكل ٢٠,٢٧: معدل التسرب الدراسي في البرامج



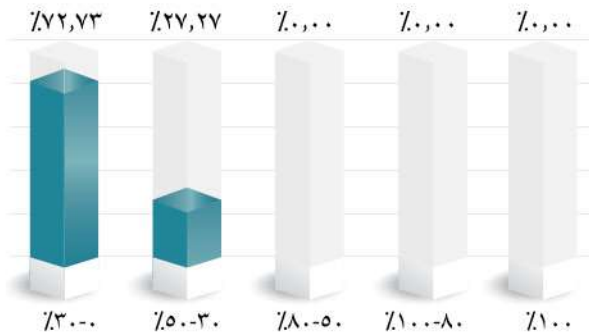
وتوضح نتائج الدراسة أن ٢٧,٢٧٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقل عن ٥٪، أو تتراوح بين ٥ و ١٠٪، أو تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، في حين يرى ١٨,١٨٪ منهم أنها تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪ من الطلبة.

الشكل ٢٧، ٢١: أسباب التسرب الدراسي في البرامج



وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٦٣,٦٤٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود إما لأسباب شخصية، ويرى ٣٦,٣٦٪ منهم أنها نتيجة لأسباب مالية، ويرى ٢٧,٢٧٪ أنها تعود لصعوبات تعليمية، في حين يرى ٩,٠٩٪ منهم أنها تعود لعدم الاهتمام.

الشكل ٢٧، ٢٢: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدر ٧٢,٧٣٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٣٠٪ أو أقل من الطلبة، تلها نسبة ٢٧,٢٧٪ منهم يقدرونها بما بين ٣٠ إلى ٥٠٪ من الطلبة.

الشكل ٢٣، ٢٧: الفرص المهنية المتاحة لخريجي البرامج



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتصدرها الوظائف التعليمية في رأي ٤٥,٤٥٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها الأعمال الحرة في رأي ٣٦,٣٦٪ منهم، ثم وظائف الترجمة، ووظائف القطاع الخاص في رأي ٢٧,٢٧٪ منهم، ثم العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية، والمنظمات الدولية في رأي ١٨,١٨٪، وكانت النسبة الأدنى للوظائف الدبلوماسية في رأي ٩,٠٩٪ منهم.

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

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

الجدول ٢٨، ٢٧: تصورات المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

| م | السؤال                                                                      | أوافق بشدة | أوافق  | محايد  | لا أوافق | لا أوافق بشدة | إجمالي | المتوسط | التباين | الانحراف | النسبة | t-test | اتجاه العينة |
|---|-----------------------------------------------------------------------------|------------|--------|--------|----------|---------------|--------|---------|---------|----------|--------|--------|--------------|
| ١ | أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.                | ٤          | ٣      | ٣      | ٠        | ١             | ١١     | ٣,٨٢    | ١,٤٢    | ١,١٩     | ٪٧٦,٣٦ | ٢,٢٧   | أوافق        |
|   |                                                                             | ٪٣٦,٣٦     | ٪٢٧,٢٧ | ٪٢٧,٢٧ | ٪٠,٠٠    | ٪٩,٠٩         | ٪١٠٠   |         |         |          |        |        |              |
| ٢ | الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية. | ٣          | ٢      | ٥      | ١        | ٠             | ١١     | ٣,٦٤    | ٠,٩٦    | ٠,٩٨     | ٪٧٢,٧٣ | ٢,١٥   | أوافق        |
|   |                                                                             | ٪٢٧,٢٧     | ٪١٨,١٨ | ٪٤٥,٤٥ | ٪٩,٠٩    | ٪٠,٠٠         | ٪١٠٠   |         |         |          |        |        |              |

| م  | السؤال                                                                                       | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة | إجمالي | المتوسط | التباين | الانحراف | النسبة | t-test | اتجاه العينة |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------|-------|----------|---------------|--------|---------|---------|----------|--------|--------|--------------|
| ٣  | عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.                                       | ٣          | ٢     | ٥     | ١        | ٠             | ١١     | ٣,٦٤    | ٠,٩٦    | ٠,٩٨     | ٪٧٢,٧٣ | ٢,١٥   | أوافق        |
| ٤  | أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. | ٤          | ١     | ٥     | ٠        | ١             | ١١     | ٣,٦٤    | ١,٥     | ١,٢٣     | ٪٧٢,٧٣ | ١,٧٢   | أوافق        |
| ٥  | لدى الطلاب دافع لتعلم اللغة العربية.                                                         | ١          | ٦     | ٣     | ٠        | ١             | ١١     | ٣,٥٥    | ٠,٩٨    | ٠,٩٩     | ٪٧٠,٩١ | ١,٨٣   | أوافق        |
| ٦  | تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.                   | ١          | ٣     | ٥     | ٠        | ٢             | ١١     | ٣,٠٩    | ١,٣٦    | ١,١٦     | ٪٦١,٨٢ | ٠,٢٦   | محايد        |
| ٧  | تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.                                     | ١          | ٢     | ٦     | ٠        | ٢             | ١١     | ٣       | ١,٢٧    | ١,١٣     | ٪٦٠    | ٠      | محايد        |
| ٨  | أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.                                                   | ٢          | ١     | ٥     | ١        | ٢             | ١١     | ٣       | ١,٦٤    | ١,٢٨     | ٪٦٠    | ٠      | محايد        |
| ٩  | يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.                                             | ٠          | ٣     | ٦     | ٠        | ٢             | ١١     | ٢,٩١    | ٠,٩٩    | ١        | ٪٥٨,١٨ | ٠,٣٠   | محايد        |
| ١٠ | يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.                                        | ٠          | ٢     | ٥     | ٢        | ٢             | ١١     | ٢,٦٤    | ٠,٩٦    | ٠,٩٨     | ٪٥٢,٧٣ | ١,٢٣   | محايد        |
| ١١ | توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.                                        | ١          | ١     | ٤     | ٣        | ٢             | ١١     | ٢,٦٤    | ١,٣٢    | ١,١٥     | ٪٥٢,٧٣ | ١,٠٥   | محايد        |
| ١٢ | توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.                                             | ١          | ٠     | ٣     | ١        | ٦             | ١١     | ٢       | ١,٦٤    | ١,٢٨     | ٪٤٠    | ٢,٥٩   | لا أوافق     |

تظهر نتائج الدراسة أن ٣٦,٣٦٪ من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين «يوافقون بشدة» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم متساوية قدرها ٢٧,٢٧٪ «يوافقون» على ذلك أو «محايدون». وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٨٢، بانحراف معياري قدره ١,١٩، وكانت نسبة الإجماع ٧٦,٣٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الموافقة».



وبخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٢٧,٢٧٪، فالإجابة «أوافق» بنسبة قدرها ١٨,١٨٪. وقد سجل المتوسط الراجح للسؤال ٣,٦٤، بانحراف معياري قدره ٠,٩٨، ونسبة إجماع قدرها ٧٢,٧٣٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وعن ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، كانت إجابة النسبة الكبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٤٥,٤٥٪، بـ«محايد»، تليها نسبة ٢٧,٢٧٪ بـ«أوافق بشدة»، فالإجابة «أوافق» بنسبة ١٨,١٨٪. وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٤، بانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وبنسبة إجماع قدرها ٧٢,٧٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الموافقة».

وأما عن صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، فقد أجاب ٤٥,٤٥٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ«محايد»، وأجابت نسبة منهم قدرها ٣٦,٣٦٪ بـ«أوافق بشدة»، وأجاب ٩,٠٩٪ منهم بـ«أوافق»، و«لا أوافق بشدة». وسجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٦٤، بانحراف معياري قدره ١,٢٣، ونسبة إجماع قدرها ٧٢,٧٣٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وتظهر نتائج الدراسة أن ٥٤,٥٥٪ من المديرين المشاركين «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعاً لتعلم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٢٧,٢٧٪ «محايدون». وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٥٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٩، وكانت نسبة الاتفاق ٧٠,٩١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٢٧,٢٧٪، ثم الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ١٨,١٨٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٣,٠٩، بانحراف معياري قدره ١,١٦، وبنسبة إجماع قدرها ٦١,٨٢٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وأما عن رأيهم فيما إن كانت تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٤,٥٥٪، تليها الإجابتان «أوافق» و«لا أوافق بشدة»، بنسبة متساوية قدرها ١٨,١٨٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٠٠، بانحراف معياري قدره ١,١٣، ونسبة إجماع قدرها ٦٠٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وعن رأيهم في صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابتان «أوافق بشدة» و«لا أوافق بشدة»، بنسبة متساوية قدرها ١٨,١٨٪ لكل منهما. وسجل المتوسط المرجح ٣,٠٠، بانحراف معياري قدره ١,٢٨، ونسبة إجماع قدرها ٦٠٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وتبين النتائج أن ٥٤,٥٥٪ من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين «محايدون» بشأن وجود خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج، تليها نسبة قدرها ٢٧,٢٧٪ منهم «يوافقون» على ذلك، فنسبة قدرها ١٨,١٨٪ «لا يوافقون بشدة» على ذلك. وبلغ المتوسط المرجح ٢,٩١، بانحراف معياري قدره ١,٠٠، وبنسبة إجماع قدرها ٥٨,١٨٪: مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الحياد».

وحول ما إن كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابات «أوافق» و«لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٨,١٨٪، لكل منها. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦٤، بانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وبنسبة إجماع قدرها ٥٢,٧٣٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٦,٣٦٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٧,٢٧٪، فالإجابة «لا أوافق بشدة»، بنسبة ١٨,١٨٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦٤، بانحراف معياري قدره ١,١٥، ونسبة إجماع قدرها ٥٢,٧٣٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين، سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٤,٥٥٪، تليها الإجابة «محايد»، بنسبة قدرها ٢٧,٢٧٪، فالإجابتان «أوافق بشدة» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٩,٠٩٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٠٠، بانحراف معياري قدره ١,٢٨، وبنسبة إجماع قدرها ٤٠٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «عدم الموافقة».

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

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



#### أ. حول تأثير الموارد المتاحة على إدارة برامج تعليم العربية في جمهورية الأرجنتين:

أجمع المديرون المشاركون على أن هناك نقصاً كبيراً في الموارد، وأن البرامج تعاني من ذلك مادياً وإدارياً. فمعظم المؤسسات تعتمد في مواردها على الرسوم التي يدفعها الطلبة، وهي غالباً ما تكون رمزية، ولا تكفي لإدارة البرامج على الوجه المطلوب. وقد أعاق هذا كثيراً جهود التطوير التي تبذلها المؤسسات لتحسين البرامج، وزيادة نسبة القبول، وإيجاد بيئة تعليمية مناسبة للدارسين، وكذلك الجهود لتوفير كثير من الوسائل التعليمية الأساسية، بحيث صارت المؤسسات تعمل وفق الإمكانيات البسيطة المتاحة لديها. وأكد المديرون كذلك حاجة المؤسسات إلى الكتب والمواد الدراسية والمقررات، ولهذا فهم يعولون في هذا الجانب على جهود المدرسين. وبسبب هذا النقص في الموارد المادية، فإنهم ليسوا قادرين على استقطاب الكفاءات المؤهلة لتدريس اللغة العربية، وجلّ المعلمين العاملين حالياً تنقصهم الكفاءة والتأهيل، ولا يستطيعون تطوير مهاراتهم. وقد انعكس هذا بطبيعة الحال على مستوى التعليم وجودة المخرجات.

#### ب. بشأن مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في جمهورية الأرجنتين:

قدم المديرون في هذا الصدد عدداً من المقترحات، ومن أهمها: تصميم مناهج حديثة تتناسب مع فئات الدارسين، وتوفير المواد التعليمية الملائمة، لا سيما المتاحة على الإنترنت، كالمناهج التعليمية المتخصصة التي تدعم دارجي اللغة العربية من الناطقين بالإسبانية. وأفادوا أيضاً أن البرامج بحاجة ماسة إلى تطوير إداري من المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية، وكذلك إلى تطوير مهارات المعلمين الحاليين، من خلال دورات تدريبية مستمرة. ويرى المديرون المشاركون أن البرامج في وضعها الراهن بحاجة كبيرة إلى الدعم المالي لتمكين من التوسع وزيادة أعداد الدارسين. ويرى بعضهم أن كثيراً من البرامج تنقصها الرؤية الإستراتيجية الواضحة سواء على المدى المباشر أو البعيد؛ والعمل يقوم في غالب الأحيان على جهود فردية تحاول التكيف مع الإمكانيات المتوفرة دون تخطيط مسبق أو رؤية واضحة.

#### ج. بشأن تطلعاتهم المستقبلية حول برامج تعليم العربية في جمهورية الأرجنتين:

تفاوتت آراء المديرين وتطلعاتهم بشأن برامج تعليم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين. فقد ذكر بعضهم أن البرامج في وضعها الحالي لا تبعث كثيراً على التفاؤل، بل إنها تشهد إقبالا متواضعا من الدارسين، ونسبة عالية من التسرب الطلابي؛ لأنها لم تعد قادرة على تحقيق كثير من الأهداف التي ينبغي لمؤسسات تعليم اللغات تحقيقها، لا سيما إذا ما قورنت ببرامج اللغات الأجنبية الأخرى في جمهورية الأرجنتين. فكثير من البرامج تعاني من تحديات كبيرة

جدًا قد لا تستطيع الصمود أمامها أو التغلب عليها مستقبلاً. وأعرب بعضهم عن اعتقادهم بأن برامج اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين ستزدهر إن لقيت ما يجب من الدعم والعناية. واقترحوا لذلك إيجاد هيئة إشراف مؤهلة تنظم نشاطها وبرامجها. ولاحظوا أن هناك، رغم الصعوبات، اهتمامًا باللغة العربية ودارسيها، لكن انخفاض مستوى البرامج الحالية وقتلتها وتواضع مخرجاتها، هو ما يجعل الإقبال عليها ضعيفًا، لكن ذلك لا يعني أنه لا يوجد في جمهورية الأرجنتين من يرغب في تعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، أو التعرف على الثقافة العربية.

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

قدّم المديرون المشاركون عدداً من المقترحات في هذا الشأن، ومن أبرزها: إبرام الاتفاقيات والشراكات مع المؤسسات الخارجية في البلدان العربية لدعم برامج اللغة العربية مادياً وأكاديمياً. وذكر أن تعليم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين بحاجة ماسة إلى مبادرات جادة وعاجلة من المؤسسات المعنية. فالبرامج تواجه تحديات كبيرة جداً لا يمكن التغلب عليها إلا بوجود مؤسسات كبيرة مختصة، سواء كانت داخلية أو خارجية، توليها العناية اللازمة. واقترحوا أن تعمل بعض البلدان العربية ممثلة بسفاراتها على إقامة مهرجانات عربية ثقافية تعزز أهمية اللغة العربية وقيمتها. وأشاروا إلى أن برامج اللغة العربية بحاجة إلى مزيد من الاعتراف والاعتماد الأكاديمي من الجهات الرسمية في البلاد، وكذلك من الجهات الخارجية، ورأوا أن ذلك سيسهم كثيراً في تطويرها وتحسين أدائها ومخرجاتها.

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

أفاد المديرون أن الصورة لديهم بشأن برامج اللغات الأجنبية الأخرى ليست واضحة كثيراً، وخصوصاً أن مؤسساتهم لا تقدم برامج أخرى إلى جانب برنامج اللغة العربية. لكنهم أشاروا إلى برنامجين متاحين في كثير من مؤسسات تعليم اللغات الأجنبية، وهما برنامجا اللغة الإنجليزية واللغة العبرية. وذكر أن برنامج اللغة الإنجليزية يتفوق على جميع برامج اللغات الأجنبية، باعتبار الإمكانات المادية والأكاديمية التي يحظى بها، ولهذا فقد يكون برنامج اللغة العبرية هو الأقرب للمقارنة مع برامج اللغة العربية، ولاحظوا أن هذا ينطبق فقط على المؤسسات الحكومية المتخصصة التي تقدم برامج لتعليم اللغات الأجنبية.

## سادساً - تقارير الزيارات الميدانية

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

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

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

وأما مستوى البنية التحتية في المؤسسات التعليمية فهو متباين بدرجة كبيرة. فبعض المؤسسات تتميز بمرافق ممتازة ومجهزة بالكامل، في حين تعاني أخرى من قلة الإمكانيات. وتضم المراكز الأكبر فصولاً دراسية جيدة التجهيز ومكتبات، لكن نسبة الكتب العربية قليلة في معظمها. وهناك مؤسسات تعمل في مبانٍ قديمة تحتاج إلى صيانة، في حين تعمل مؤسسات أخرى داخل مبانٍ حديثة جيدة الصيانة. ولوحظ أن بعض المؤسسات تُقدم برامجها داخل مبانٍ سكنية، ويقتصر فيها على الأساسيات كالطاولات والكراسي والسبورات. وقد لوحظ في معظم هذه المؤسسات نقص في الموارد التعليمية الخاصة باللغة العربية، وخاصة منها الكتب الدراسية.

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

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

## سابعًا: حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

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

بدايةً، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في الأرجنتين تعمل وسط مجتمع متعدد اللغات والأديان. فرغم أن معظم سكان جمهورية الأرجنتين يتحدثون اللغة الإسبانية التي تُعدُّ اللغة الرسمية للدولة؛ إلا أن فيها لغات أخرى تحظى بالاعتراف الرسمي، ويمكن اعتبارها من لغات المستوى الأول في البلاد. وفي مقدمتها اللغة الإنجليزية التي يقدر عدد مستخدميها بنحو ٧,١ مليون فرد، وتُدرّس إلزاميًا في جميع مستويات التعليم. وفي المستوى الثاني من حيث الشعبية والاستخدام، تأتي اللغتان الإيطالية والعربية، ويقدر عدد متحدثي العربية بنحو ١,٥ مليون فرد، لكن استعمال اللغة العربية ينحصر في الأغراض الدينية أو أغراض الحفاظ على الهوية وسط الجماعات العربية المهاجرة. وأكثر الديانات انتشارًا في الأرجنتين هي المسيحية التي يعتنقها نحو ٩٠٪ من السكان، أما البقية فيعتنقون ديانات أخرى، كالإسلام، واليهودية، وغيرها.

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

العربية والهوية الإسلامية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في نشر الدين والقيم الإسلامية والدعوة إليها، والاهتمام بالأطفال والشباب وتعليمهم، وتعليم اللغة العربية وثقافتها بوصفها لغة عالمية، ورفع الوعي بها في المجتمع الأرجنتيني، وتعليم اللغات الأجنبية وتحقيق الجودة في مخرجاتها. وتؤدي مؤسسات تعليم العربية في الأرجنتين مهمتها من خلال أهداف متنوعة؛ حيث تركز على تعزيز التنوع الثقافي والاتصال الحضاري، ونشر اللغة العربية وثقافتها، وتوضيح الصورة الصحيحة بشأنها؛ وتأهيل الخريجين علميًا وثقافيًا ومهنيًا.

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية في الأرجنتين ما بين جامعات، ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وتشير نتائج الدراسة إلى أن ٢٧,٢٧٪ فقط من المؤسسات المستهدفة بهذه الدراسة حاصلة على اعتماد أكاديمي، وأن ٤٥,٤٥٪ منها تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامج اللغة العربية. أما من حيث الشهادات الممنوحة للطلبة، فإن هذه المؤسسات تقدم شهادات إتمام ودبلوم لبرامجها في تعليم اللغة العربية. وتشير نتائج الدراسة إلى أن المؤسسات المستهدفة بهذه الدراسة تواجه تحديات تتمثل في انعدام برامج الانغماس اللغوي في جميع المؤسسات، إضافة إلى افتقار ٩٠,٩١٪ من المؤسسات إلى المعامل اللغوية، وافتقار ٧٢,٧٣٪ منها إلى معامل الحاسب الآلي، إضافة إلى افتقار ٥٤,٤٥٪ منها إلى الوسائل التعليمية، فيما تتوفر المكتبات في ٥٤,٥٥٪ من المؤسسات المستهدفة.

وتعتمد المؤسسات المستهدفة بهذه الدراسة سياسات لغوية مقارنة إلى حدٍ ما. فقد أفادت أكثر المؤسسات أنها تعتمد اللغة العربية للتدريس، والإسبانية للتواصل، وأشارت بعض المؤسسات أنها تعتمد اللغة الإسبانية في التدريس والتواصل، فيما أشارت نسبة ضئيلة من المؤسسات أن سياستها اللغوية تقتضي باستعمال اللغة العربية فقط.

وتعتمد برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في الأرجنتين كتبًا عديدة، وتبين النتائج أن أكثرها استخدامًا هو كتاب «العربية بين يديك»، ومواد من إعداد المؤسسة أو المعلم، يلي ذلك كتاب «العربية بين يدي أولادنا»، ثم كتاب «تعلم العربية»، إضافة إلى كتب أخرى متعددة. وقد كشفت نتائج تحليل مربع كاي أن ثمة علاقة ارتباط قوية بين نوع المؤسسة والكتب أو السلاسل المعتمدة لديها ( $X^2(10, N = 11) = 33.000, p = 0.000$ ). كما أن قياس حجم التأثير باستخدام (Cramér's V) يشير إلى أن ثمة علاقة متوسطة بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها ( $V = 1.000$ )، إذ يظهر أن سلسلي العربية بين يديك والعربية بين يدي أولادنا



هما الأكثر شيوعاً في المراكز الإسلامية.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بهذه الدراسة طلبة يتفاوتون في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٤,٦٩٪ منهم يحملون الجنسية الأرجنتينية، منهم ٥٧,٥٢٪ فقط من أصول أرجنتينية، بينما تعود أصول البقية إلى ١٤ دولة بنسب متفاوتة. وعلى مستوى اللغة، أفاد ٩٨,٢٣٪ من الطلبة المشاركين أن اللغة الإسبانية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٨٥,٨٤٪ منهم مع عائلاتهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية ممن تجاوزوا ٢٤ عامًا، وذلك بنسبة ٧٠,٨٠٪، تليها الفئة العمرية بين ١٥ إلى ١٩ عامًا، بنسبة ٢٤,٧٨٪، ثم الفئة العمرية بين ٢٠ إلى ٢٤ عامًا، بنسبة ٢,٦٥٪، ثم الفئة العمرية بين ١٠ إلى ١٤ عامًا بنسبة ضئيلة قدرها ١,٧٧٪ من مجموع الطلبة المشاركين. وتأتي دوافع الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية في الأرجنتين لأسباب متعددة، وقد تفاوتت الطلبة في تحديد تلك الأسباب، كما ذكر بعض الطلبة أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق بتلك البرامج، غير أن الاهتمام بالثقافة العربية كان في مقدمتها بنسبة ٦٩,٠٣٪، ثم دوافع الإثراء الشخصي بنسبة ٦٣,٧٢٪، وكان أقل الدوافع هو تحقيق متطلبات الحصول على قبول جامعي بنسبة ٢,٦٥٪.

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 كفاءة المعلمين المهنية، وتشجيعهم لطلبتهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم؛ حيث أظهر الطلبة درجة عالية من الرضا تجاه هذين الجانبين. وفيما يتعلق ببقية الجوانب، فقد أظهر الطلبة رضاهم عن تعليقات معلمهم حول كفاءاتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، ومستوى تواصل المعلمين معهم وتقديم الدعم لهم، والقيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية. كما أبدى الطلبة رضاهم تجاه تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم، إضافة إلى الأنشطة غير الصفية، والموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية، والمرافق العامة بها، وبيئة الفصول الدراسية، ودروس الدعم التي تقدمها المؤسسات للطلبة الذين يواجهون صعوبات تعليمية، إضافة إلى خدمات الدعم التي توفرها المؤسسات للطلبة. من جانب آخر، أظهر الطلبة حيادهم تجاه الفرص التي توفرها لهم برامجهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية، ومستوى درايتهم بالمنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية. وقد أظهرت نتائج تقييم رضا الطلبة عن بعض



الجوانب المتعلقة ببرامجهم عدم وجود ارتباط دال إحصائيًا بين نوع المؤسسات التي يلتحقون بها ومستوى رضاهم عن المرافق التعليمية. ووفقًا لنتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي، جاءت النتيجة لمراكز اللغة ( $\text{coefficient} = -0.369, p = 0.512$ )، وللجامعات ( $\text{coefficient} = 9.330, p = 0.953$ )؛ مما يشير إلى علاقات ليست ذات دلالة إحصائية. وجاء الأمر مشابهًا فيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية، إذ كشفت النتائج عن ارتباطات سلبية، لكنها ليست ذات دلالة إحصائية؛ حيث كان للجامعات ( $\text{coefficient} = -1.662, p = 0.306$ ) ومراكز اللغة ( $\text{coefficient} = -0.775, p = 0.160$ ). ولم يكن الأمر مختلفًا - كذلك - فيما يتعلق برضا الطلاب عن المناهج التعليمية والمحتوى التعليمي الذي تقدمه المؤسسات. فقد أظهرت النتائج أن نوع المؤسسة لا يؤثر بشكل كبير في رضا الطلبة، إذ جاءت النتيجة للجامعات ( $\text{coefficient} = 14.302, p = 0.994$ ) ومراكز اللغة ( $\text{coefficient} = -0.752, p = 0.174$ )، وهي علاقة ليست ذات دلالة إحصائية بارزة. غير أن نتيجة مربع إيتا (Eta-Square)، أظهرت أن هذه العلاقات - وإن لم تبدُ بارزة إحصائيًا - إلا أنها جاءت ما بين ضعيفة إلى متوسطة في تأثيرها. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة للعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلاب عن المنهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه للدارسين ( $\eta^2 = 0.187$ )، وعن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية ( $\eta^2 = 0.215$ ). وعن المرافق التعليمية ( $\eta^2 = 0.108$ ). وتشير هذه القيم إلى أن تأثير نوع المؤسسة على رضا الطلبة ربما يكون محدودًا نسبيًا.

وبالرغم من التصورات الإيجابية التي أبداهها 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، فقد أوضح بعض الطلبة أن المناهج مكنتهم من تحصيل المبادئ الأساسية للغة العربية، لكنها لم تحقق جميع الأهداف والاحتياجات التي يطمح إليها متعلم اللغة. وذكر أن السبب في ذلك هو طبيعة المناهج نفسها، فهي مصممة لتحقيق أهداف بسيطة محدودة. وأفاد بعضهم أن المناهج ينقصها التنوع في المجالات المرتبطة بتعليم اللغة العربية لا سيما الجوانب الثقافية. وأفاد قلة من الطلبة أن المناهج الحالية بعيدة جدًا عن تحقيق أهدافهم وتلبية احتياجاتهم. في المقابل، ذكر بعض الطلبة، من الذين يدرسون في المعاهد المتخصصة والقديمة نسبيًا من حيث تاريخ

تأسيسها، أن المناهج المعتمدة كافية لتحقيق أهدافهم واحتياجاتهم لتنوّع محتواها التعليمي، ولأنها تراعي التطور التدريجي لمستوياتهم.

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن ٦٨,٤٢٪ منهم يحملون درجة البكالوريوس، وأن ٢٦,٣٢٪ يحملون درجة الدبلوم العالي، فيما يحمل ٥,٢٦٪ منهم درجة الدكتوراه. كما تبين أن ٢١,٠٥٪ فقط من المعلمين المشاركين متخصصون في اللغة العربية، وأن ٢١,٠٥٪ منهم فقط هم من شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن أكثر المعلمين يتمتعون بخبرة تزيد عن ٥ سنوات في مجال تعليم اللغة العربية. وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي عدم وجود ارتباط بين نوع المؤسسة ومستوى المؤهلات الأكاديمية للمعلمين فيها، فقد جاءت النتيجة للجامعات (coefficient = 2.056, p = 0.267)، ولمراكز اللغة (coefficient = 0.143, p = 0.896)؛ مما يشير إلى أن ثمة توازنًا في مؤهلات المعلمين في جميع المؤسسات تقريبًا.

وتحدّث المعلمون في برامج تعليم العربية في الأرجنتين عن طرق التدريس التي يوظفونها في عملياتهم التدريسية. ويبدو أن الطرق التقليدية هي الشائعة في تدريسهم؛ حيث أفادوا أنهم غالبًا ما يستخدمون الطريقة السمعية الشفهية، وطريقة التدريس بالترجمة. وأشار معلمون آخرون إلى أنه يصعب عليهم تحديد طريقة واحدة؛ لأن ذلك مرتبط بمستوى الطلبة. وأشاروا إلى أنهم في بعض الأحيان قد يقدّمون الدرس بأكثر من طريقة، بسبب تنوع الطلبة ومستوياتهم. وذكر قلة من المعلمين أنهم يوظفون الطريقة التواصلية، ويوظفون معها كثيرًا من الإستراتيجيات التي تعزز التواصل والتفاعل بين الطلبة، ومنها إستراتيجية لعب الأدوار والحوارات الجماعية والتعلم التعاوني. 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 علاقات ارتباط سلبية، دون دلالة إحصائية، بين رضا الطلاب عن العملية التعليمية وفاعليتها والتنوع بين طرق التدريس لدى المعلمين. فعلى سبيل المثال، جاءت نتيجة تحليل العلاقة بين إستراتيجية لعب الأدوار ورضا الطلبة سلبية (rpb = -0.107, p = 0.633). وكذلك الأمر فيما يتعلق بإستراتيجيات التعليم التعاوني وتوظيفها في التدريس (rpb = -0.024, p = 0.947)؛ مما يشير إلى أن بعض الإستراتيجيات التفاعلية قد لا تتماشى مع تفضيلات الطلبة، وهو ما يؤدي إلى تأثير سلبي على مستوى رضاهم. وفيما



يتعلق بطريقة التدريس بالترجمة، فلم تكن نتيجتها مؤثرة وبارزة إحصائيًا ( $p = -0.250$ ,  $rpb = 0.181$ ). وربما تشير هذه النتائج إلى أن الطرق والإستراتيجيات، التي يُفترض أن تكون فاعلة ومؤثرة في المتعلمين، لم توظف بطريقة صحيحة. ولعل ذلك يعود إلى نقص في التأهيل الأكاديمي لدى المعلمين لا سيما ما يتعلق بتدريس اللغة الثانية وأساليبها والإستراتيجيات الفاعلة فيها. وأما عن توظيف التقنية، فقد ذكر المعلمون أن أكثر استخدامهم لها يكون للاستفادة من المنصات التعليمية. وذكرت نسبة قليلة من المعلمين أنهم يستخدمون التقنيات المتاحة في مؤسساتهم، ويفيدون من أنظمة إدارة التعلم لإدارة الصفوف حسبما هو متاح في المؤسسة.

وكشف المعلمون المشاركون في الدراسة عن تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المستخدم في برامج تعليم اللغة العربية. وأشار معظم المعلمين أن المناهج الحالية ومحتواها التعليمي تقوم بشكل كبير على المعلمين، وأغلبهم غير متخصصين في إعداد المناهج. وذكروا أنهم في أغلب الأحيان يسعون لتصميم المناهج بناءً على ما هو متاح على الإنترنت. ولذا يصعب القول إنهم راضون عنها؛ لأنها لا تقوم على أسس علمية ومنهجية. وأفاد بعض المعلمين أن مناهج بعض المؤسسات مناسبة إلى حد ما، لكنها قديمة وبحاجة إلى تطوير، فأغلبها لا يناسب جميع الطلبة ولا يراعي كثيرًا من خصائصهم وخلفياتهم المعرفية والثقافية.

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد تناولت جوانب متعددة، منها قلة الخبرة في تعليم بعض جوانب اللغة العربية ومهاراتها، لا سيما مهارات المحادثة ونطق الأصوات العربية بشكل صحيح. وأشار بعض المعلمين إلى أن غياب مناهج مقررّة يمثل تحديًا كبيرًا بالنسبة إليهم، فيضطرون لإعداد مناهج بأنفسهم، رغم إدراكهم أنها غير متكاملة وأنها أعدت بطريقة غير علمية. وأشار بعض المعلمين إلى أن كثيرًا من الطلبة من أبناء المهجر ليس لديهم رغبة في تعلم اللغة العربية الفصحى؛ لأن العربية العامية هي المتداولة. وهي المستوى الذي يرغبون بالتالي في تعلمه. وأشار بعضهم إلى نقص الدافعية لدى بعض الطلبة وغياب التشجيع الكافي من الأهالي، وعدم وجود البيئة الاجتماعية المحفزة، بسبب الهيمنة الكبيرة للغة الإسبانية خارج المؤسسات. ومن التحديات التي ذكرها المعلمون كذلك، عدم وجود مؤسسات تتميز بتنظيم إداري مؤسسي جيد ومتطور. كما أشار المعلمون إلى تحديات تتمثل في النقص الكبير في المرافق التعليمية والوسائل التقنية الأساسية، وفرص التطوير المهني المستمر في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، إضافة إلى التواصل مع الخبراء والمختصين والإفادة منهم.

ولتجاوز التحديات، دعا المعلمون إلى إيجاد جهة تعمل على تطوير برامج تعليم العربية،



وتعزيز التواصل بين المؤسسات والمعلمين، فكثير من المؤسسات تعمل بمعزل عن الأخرى؛ ولذا فهي بحاجة لوجود جهة تعزز التواصل بينها من خلال مبادرات كتنظيم اللقاءات وورش العمل الدورية، لتبادل الخبرات ومناقشة المشكلات. ومن مقترحات المعلمين كذلك إبرام اتفاقيات مع المؤسسات الخارجية في الدول العربية لتبادل الخبرات، وتطوير الكفاءات، وتوفير برامج للانغماس اللغوي.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في الأرجنتين، أفاد مديرو المؤسسات أن للموارد المتاحة دورًا حاسمًا في إدارة برامج تعليم العربية واستمرارها. وأجمع المديرون المشاركون على أن هناك نقصًا كبيرًا في الموارد، وأن البرامج تعاني من ذلك مادّيًا وإداريًا. فمعظم المؤسسات تعتمد في مواردها على الرسوم التي يدفعها الطلبة، وهي غالبًا ما تكون رمزية، ولا تكفي لإدارة البرامج على الوجه المطلوب. وقد أعاق هذا كثيرًا جهود التطوير التي تبذلها المؤسسات لتحسين البرامج، وزيادة نسبة القبول، وإيجاد بيئة تعليمية مناسبة للطلبة، وتوفير الوسائل التعليمية الأساسية. وأكد المديرون كذلك حاجة المؤسسات إلى الكتب والمواد الدراسية، ولهذا فهم يعولون في هذا الجانب على جهود المعلمين. وبسبب هذا النقص في الموارد المادية، فإنهم غير قادرين على استقطاب الكفاءات المؤهلة لتدريس اللغة العربية، وجلّ المعلمين العاملين حاليًا تنقصهم الكفاءة والتأهيل، ولا يستطيعون تطوير مهاراتهم. وقد انعكس هذا بطبيعة الحال على مستوى العملية التعليمية وجودة المخرجات.

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 ٢٧،٢٧٪ من المديرين أن نسبة التسرب الطلابي في برامجهم تقل عن ٥٪ من الطلبة، وأفاد ٢٧،٢٧٪ آخرون من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة من برامجهم تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪ من الطلبة، فيما أفاد ٢٧،٢٧٪ آخرون أن نسبة التسرب تزيد عن ١٥٪ من الطلبة، في حين أفاد ١٨،١٨٪ من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة تتراوح بين ١١٪ إلى ١٥٪ من الطلبة. وتفاوتت آراء المديرين حول أسباب تسرب الطلبة؛ حيث يرى معظم المديرين أنها تعود إلى أسباب شخصية، ويرى بعض المديرين أنها تعود لأسباب مالية، فيما يرى قليل من المديرين أن تسرب الطلبة يعود لصعوبات تعليمية، في حين ترى نسبة ضئيلة من المديرين أنها تعود لعدم الاهتمام الكبير بتعلم العربية؛ مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم. ولم تظهر نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي وجود علاقة ارتباط

بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة التي كان يدرس فيها المتسربون، إذ جاءت النتيجة للجامعات (coefficient = 18.054, p = 0.996)، ولمراكز اللغة (coefficient = 0.580, p = 0.633). غير أن تسرب الدارسين مرتبط بجوانب أخرى، إذ أظهرت قيمة مربع إيتا (Eta-Square)، أن ثمة علاقة قوية وبارزة إحصائيًا بين ظاهرة التسرب ونوع الشهادات التي يمنحها البرنامج الدراسي ( $\eta^2 = 0.663$ )، وكذلك وُجدت علاقة قوية بين مدة البرنامج وتسرب الدارسين ( $\eta^2 = 0.584$ )؛ مما يشير إلى أن هيكل البرنامج قد يؤثر في الاحتفاظ بالطلبة أكثر من نوع المؤسسة نفسها.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر ٧٢,٧٣٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الخريجين، بينما يقدّرها ٢٧,٢٧٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من مجموع الخريجين. وحول ما إذا كان تخرّج الطلاب من مؤسسة بعينها له تأثير على احتمالية حصولهم على وظائف، فقد أظهرت نتائج نموذج (Kruskal-Wallis Test) عدم وجود فوارق ذات دلالة إحصائية بين جميع أنواع المؤسسات المستهدفة ( $H(2) = 0.397, p = 0.820$ ). كما أظهرت قيمة مربع إيتا (Eta-Square) علاقة تبدو ضعيفة ( $\eta = 0.199$ ).

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية. وشملت هذه المقترحات إبرام الاتفاقيات والشراكات مع المؤسسات الخارجية في البلدان العربية لدعم برامج اللغة العربية مادّيًا وأكاديميًا. وذكروا أن تعليم اللغة العربية في جمهورية الأرجنتين بحاجة ماسّة إلى مبادرات جادّة وعاجلة من المؤسسات المعنية، واقترحوا أن تعمل بعض البلدان العربية ممثلة بسفاراتها على إقامة مهرجانات عربية ثقافية تعزز أهمية اللغة العربية وقيمتها. وأشاروا إلى أن برامج اللغة العربية بحاجة إلى مزيد من الاعتراف والاعتماد الأكاديمي من الجهات الرسمية في البلاد، وكذلك من الجهات الخارجية، ورأوا أن ذلك سيسهم كثيرًا في تطويرها وتحسين أدائها ومخرجاتها.

وبناء على النتائج السابقة لحالة تعليم اللغة العربية في الأرجنتين لا يظهر أن نوع المؤسسات له دور بارز في التأثير في الجوانب التعليمية. وهي كذلك تشير إلى أن المؤسسات على اختلاف أنواعها تبدو متشابهة في كثير من الجوانب التعليمية. كما يمكن أن تقود النتائج إلى عدد من التوصيات التي من شأنها تعزيز جودة تعليم اللغة العربية داخل الدولة. ومن أبرزه هذه

التوصيات، دعم المؤسسات بالمقررات الدراسية التي تناسب احتياجات الدارسين هناك. كما تظهر الحاجة الماسة لتأهيل المعلمين، إذ إن معظمهم ليسوا متخصصين في تدريس اللغة الثانية. إضافة إلى ذلك، فإن توفير دعم مالي لمؤسسات تعليم العربية يُعد ضرورة لتعزيز قدرتها على تحسين بيئة التعلم، وتوفير المصادر التعليمية التي تناسب الدارسين فيها. وبما أن تدريس العربية بوصفها لغة ثانية ليس الهدف الأساس لدى كثير من المؤسسات، تظهر الحاجة لإعادة النظر في رسالة المؤسسات وأهدافها وخططها الإستراتيجية كي تكون لها استقلاليتها، ويتحقق السياق الملائم للمهتمين بها.

## شكر وتقدير

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



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

### فريق جمع البيانات في قارتي أمريكا الشمالية و الجنوبية

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

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



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

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

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الأبجدى).

