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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جنوب إفريقيا

٣٦

التخطيط اللغوي

نسخة أولية

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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جنوب إفريقيا

٣٦
التخطيط اللغوي

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

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جنوب إفريقيا

ⓒ مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦هـ

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

٨٧ ص ؛ ١٧*٢٤ سم.- (التخطيط اللغوي ؛ ٣٦)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٦٥٤
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٦٣-٧

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

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

بسم الله الرحمن الرحيم

فهرس التقرير

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ٥
كلمة المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) ٦
مقدمة التقريـــر ٨

جنوب إفريقيا ١٥

أولاً - نبذة عامة ١٨
ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية جنوب إفريقيا: ٢١
ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية جنوب إفريقيا ٢٦
رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية جنوب إفريقيا ٤٢
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية جنوب إفريقيا ٦٠
سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية ٧٤
سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية جنوب إفريقيا: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية ٧٦

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

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

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

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

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

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

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

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

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

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

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

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

في الدبلوماسية بعامة، والدبلوماسية الثقافية العربية بخاصة، والتوسع في الإعلام العربي الرسمي والرقمي عامّه وخاصّه، ومن ثم عقدُ شراكات أقوى بين الدول العربية والشبكات اللغوية العالمية، والمنظمات الدولية، لتعزيز المكانة العالمية للغة العربية وسيطًا تواصليًّا يُبرز الثقافة العربية والحضارة العربية الإسلامية

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمة التقريـــر

تُشكِّل اللغة العربية جزءًا أصيلاً من الهوية الثقافية والحضارية للقارة الإفريقية؛ حيث تعمَّقت جذورها فيها منذ فجر الإسلام، حاملةً علمًا ومعرفةً وروابطَ دينية تربط الشعوب (معاذ، ٢٠١٩). ولم يقتصر انتشارها على شمال إفريقيا فحسب، بل تجاوز ذلك ليصل إلى أعماق القارة عبر رحلات التجار والعلماء والدُّعاة الذين حملوا معهم مشعل الحضارة العربية الإسلامية (بشارف، ٢٠٢٠)

وهناك العديد من العوامل التي أسهمت في انتشار اللغة العربية في إفريقيا، منها الدين الإسلامي الذي شكَّل عاملاً أساسيًّا في نشر اللغة؛ حيث أصبحت لغة القرآن الكريم والعلوم الدينية؛ مما شجَّع الكثيرين على تعلمها لفهم تعاليم دينهم، والتواصل مع المسلمين في مختلف أنحاء العالم. وقد أسهم العلماء والفقهاء في نشر اللغة العربية من خلال تأسيس المدارس والمساجد، وكتابة الكتب والمؤلَّفات باللغة العربية؛ مما أدى إلى ازدهار الحياة العلمية والثقافية في مختلف المناطق التي وصل إليها الإسلام (Abdulaziz, 2003. جهيمي، ٢٠٠٨). كما لعبت التجارة والتبادل الثقافي دورًا بارزًا في نشر اللغة العربية في إفريقيا؛ حيث كانت القوافل التجارية والرحلات العلمية وسيلةً للتواصل بين التجار والعلماء من مختلف البلدان. وقد أثرى التبادل الثقافي بين العرب والأفارقة المعرفة باللغة العربية، وأسهم في انتشارها بين مختلف الطبقات الاجتماعية؛ مما أدى إلى تعزيز التواصل بين الشعوب وتبادل الخبرات والمعارف (كندو وآخرون، ٢٠١٩). كذلك فقد أدى قيام الدول والممالك الإسلامية في إفريقيا إلى تعزيز مكانة اللغة العربية؛ حيث أصبحت لغة الإدارة والحكم في هذه الدول. وقد أسهم الحكام والمسؤولون في تشجيع تعلم اللغة العربية ودعم مراكز التعليم والثقافة؛ مما أدى إلى انتشارها على نطاق واسع في مختلف المناطق. كما أسهمت البعثات العلمية التي أرسلتها هذه الدول إلى مختلف أنحاء العالم الإسلامي في نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية (مانا، ٢٠١٩. يعقوب، ٢٠١٥)

وعلى الرغم من هذه العوامل الإيجابية، واجهت اللغة العربية في إفريقيا بعض التحديات في العصر الحديث، خاصةً خلال الفترة الاستعمارية وما بعدها؛ حيث سعى المستعمرون إلى تهميش اللغة العربية وتعزيز اللغات الأوروبية (عمرو، ٢٠٠٦). كما أسهمت بعض العوامل الأخرى مثل تراجع العامل الديني وانحسار استخدام اللغة العربية في بعض المجالات في إضعاف مكانتها (Sounaye, 2015). وبالرغم من التحديات، فإنَّ اللغة العربية لا تزال تحظى بأهمية كبيرة في العديد من الدول الإفريقية، وتُستخدم في مختلف المجالات الدينية

والثقافية والاجتماعية (بشارف، ٢٠٢٠. جهيمي، ٢٠٠٨). وتُشكل اللغة العربية اليوم بوتقةً لغويةً وثقافيةً غنيةً، تعكس تعددية لهجاتها وأساليب كتابتها، وتنوع دوافع تعلُّمها بين دينية وثقافية واقتصادية وسياسية. فمن الكتاتيب التقليدية إلى الجامعات العصرية، ومن أسواق التجارة إلى منصات التواصل الاجتماعي؛ تُواصل اللغة العربية رحلتها في إفريقيا، حاملةً معها إرثًا عريقًا، ومُسهمة في تشكيل واقع القارة السمراء

ولتقديم صورة حديثة حول حالة تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً في قارة إفريقيا، يُقدَّم هذا التقرير الذي يهدف إلى رسم صورة واضحة وشاملة لواقع تعلُّمها وتعليمها فيها، مُناقِشًا الأوضاعَ الراهنةً، ومُسلِّطًا الضوءَ على التحديات والفرص المتاحة في هذا المجال. كما يناقش هذا التقرير الدوافع لتعلُّم اللغة العربية في القارة الإفريقية في العصر الحاضر، ويُقدِّم تحليلاً مُفصَّلاً لواقع التعليم في المؤسسات التعليمية والمراكز الثقافية، مع التركيز على مناهج وأساليب التعليم، ودرجة ملاءمتها للاحتياجات المختلفة للمتعلمين. فضلاً عن ذلك، يسعى هذا التقرير إلى تقديم مقترحات وتوصيات لتطوير التخطيط والسياسات اللغوية لتعليم اللغة العربية في هذه القارة؛ بهدف الارتقاء بشؤون تعليمها وتعلُّمها بوصفها لغةً أجنبيةً. وكذلك تعزيز التعاون والتنسيق بين المؤسسات المعنية بتعليمها

وقد ارتكزت النتائج الواردة في هذا التقرير على منهجية علمية دقيقة؛ ليُقدِّمَ إضافةً نوعيةً للدراسات المتاحة حول موضوع تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أخرى في القارة، ويكون مرجعًا قَيِّمًا للباحثين في مجال تعليم اللغة العربية، ويُسهم في تعزيز مكانتها، ويدعم التواصل بين الشعوب والثقافات. وقد تضمَّنت منهجية التقرير معايير لاختيار الدول والمؤسسات المستهدفة، إضافةً إلى طُرق وأدوات جَمْع البيانات وتحليلها.

معايير اختيار الدول المستهدفة في إفريقيا:

يشمل هذا التقرير سبع دول في قارة إفريقيا. ورُوعي في اختيار هذه الدول معايير محددة، أهمها: استبعاد الدول الناطقة باللغة العربية في قارة إفريقيا؛ لكي يُسلِّط الضوء على التحديات والمنهجيات المتعلقة بِتدريس اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبية في البيئات التي تكون فيها اللغة العربية ليست لغة أولى أو رسميّة، ويختلف السياق فيها من حيث الانغماس اللغوي والثقافي الذي يُعد تحديًا أساسيًّا يواجه الكثير من المتعلمين في الدول الناطقة بغير العربية. كما جاء اختيار هذه الدول السبع من بين بقية الدول الإفريقية وفقًا للمعايير 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 في 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 تُقدِّم تمثيلاً أكثر دقةً لواقع تعليم اللغة العربية، في سياقات لغوية وثقافية ودينية متعددة عبر القارة الإفريقية. وانطلاقًا من ذلك، تم منح الأولوية للدول التي تتميز بأعلى مستويات التنوع في هذه المؤشرات الثلاثة؛ حيث يُتوقَّع أن تكون التحديات المرتبطة بتعليم اللغة العربية أكثر وضوحًا. كما أن هذه الدول تُبرز دور اللغة العربية بوصفها أداة فعَّالة للتواصل والتفاعل بين لغات وثقافات وأديان مختلفة. ويتيح هذا النهج فرصةً لتقديم تحليل أكثر عمقًا وشمولاً، ويبرز مكانة اللغة العربية في سياقات متنوعة. كما أنه يُعزز من صياغة توصيات تسهم في مواجهة التحديات ودعم فرص انتشار اللغة العربية في هذه الدول

معايير اختيار المؤسسات التعليمية المستهدفة:

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

ولتحقيق صورة شاملة ودقيقة عن هذه السياقات؛ اعتمد التقرير في اختياره للمؤسسات التعليمية في الدول المستهدفة على مجموعة من المعايير المحددة. تَمَثَّل أبرزها 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 فعّال

وبناءً على هذه المعايير، تم استبعاد المؤسسات التي لم تنطبق عليها الشروط. ومع ذلك، ينبغي التنويه إلى أن هناك عوامل أخرى أثرت في استبعاد بعض المؤسسات، رغم تحقيقها لبعض هذه المعايير. وكانت هذه العوامل مرتبطة بالجوانب اللوجستية ومدى تعاون المؤسسات في تلك الدول مع فريق جمع البيانات

وانطلاقًا من المعايير السابقة، التي ركزت على مؤشرات التنوع اللغوي والعرقي والديني؛ اختار التقرير سبع دول إفريقية موزعة على مناطق القارة. وشملت هذه الدول الكاميرون، وجنوب إفريقيا، ومالي، وغانا، والسنغال، وبوركينا فاسو، والنيجر. ويُمثل اختيار هذه الدول السبع تنوعًا ثقافيًّا ولغويًّا وجغرافيًّا غنيًّا؛ وهو ما يسهم في تقديم صورة أكثر شمولية لواقع تعليم اللغة العربية في إفريقيا. ومما هو جدير بالذكر أن اختيار هذه الدول لم يقتصر على مدى تحقيقها للمعايير المحددة فحسب، بل راعى أيضًا 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 تعاونًا، واستُبدلت بها دولٌ أخرى حقَّقت هذه المعايير، وأبدت رغبةً في المشاركة في الدراسة

وعقب اختيار الدول المستهدفة، قام الفريق البحثي بتحديد عينة شملت ٧٥ مؤسسة تعليمية موزعة على ٢٩ مدينة في سبع دول إفريقيّة. وقد تم جمع البيانات من ٢٥٣٨ طالبًا، بواقع ١٦٦٦ من الذكور و٨٧٢ من الإناث، بالإضافة إلى ٣٨٣ معلمًا، منهم ٣٥٤ من الذكور و٢٩ من الإناث. إلى جانب ذلك، تم جمع البيانات من ٧٥ مديرًا لمؤسسات تعليم اللغة العربية؛ بهدف تقصي أوضاع تعليم اللغة العربية في هذه المؤسسات.

آلية جمع البيانات:

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

وبعد الانتهاء من جمع البيانات، قام جامعو البيانات بتدوين تقارير ميدانية عن كل مؤسسة بعد جمع البيانات منها؛ وذلك لتسجيل ملاحظاتهم وانطباعاتهم حول واقع تعليم اللغة العربية في كل مؤسسة. ولكي تكون هذه التقارير متسقةً 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 الدول الإفريقية السبع بشكل مستقل، مُسلِّطًا الضوء على الخصائص الفريدة لواقع تعليم اللغة العربية في كل منها. وقد حُلّلت البيانات التي

جُمعت من خلال مجموعة من الأساليب والمناهج الإحصائية المُتّبعة في مجال البحث العلمي؛ وذلك لضمان دقة النتائج وموضوعيتها.

ختامًا، 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 إفريقيا، مع التركيز على تحديد أبرز التحديات التي تواجهها هذه المؤسسات التعليمية. كما يقدم التقرير توصيات موجهة لصانعي السياسات وأصحاب القرار، تهدف إلى تعزيز مكانة اللغة العربية ودعم انتشارها في الدول المستهدفة. بالإضافة إلى ذلك، تتضمن الخاتمة النهائية تحليلاً عامًا وشاملاً يغطي الدول الإفريقية المستهدفة؛ مما يعزز من القدرة على وضع خطط تطويرية تأخذ في الاعتبار خصوصيات كل دولة ضمن إطار إقليمي أوسع

جنوب إفريقيا

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١١	المؤسسات
١١	المديرون
٣٨	المعلمون
١٨٤	الطلاب

المدن المستهدفة

بريتوريا | دوربن | كيب تاون

أولًا - نبذة عامة

تقع جمهورية جنوب إفريقيا في أقصى جنوب القارة الإفريقية، وتحدها ناميبيا وبوتسوانا وزيمبابوي وموزمبيق وإسواتيني وليسوتو. ولدى جنوب جمهورية جنوب إفريقيا ثلاث عواصم رسمية هي: بريتوريا (العاصمة الإدارية) وكيب تاون (العاصمة التشريعية) وبلومفونتين (العاصمة القضائية). وتبلغ المساحة الإجمالية للدولة حوالي ١,٢٢ مليون كيلومتر مربع، ويقدَّر عدد سكانها بـ ٦٠ مليون نسمة (Republic of South Africa, 2011). تتميز جنوب إفريقيا بتنوعها العرقي واللغوي والثقافي والديني، وأكثر الديانات انتشارًا فيها هي المسيحية (٨٦٪) والإسلام (١,٥٪) والهندوسية (١,٢٪) واليهودية (٠,٢٪) والديانات الإفريقية التقليدية (٥,٤٪) والإلحاد (٥,٦٪) (United Nations, 2019).

تعدّ جنوب إفريقيا من أكثر دول العالم تعدّدا في اللغات؛ حيث تعترف رسميا بـ ١١ لغة هي: الإنجليزية والأفريكانية والزولو والخوسا والسوثو الشمالية والتسوانا والسوثو الجنوبية والسوازية والنديبيلي والفيندا والتسونغا (Republic of South Africa، 1996)، وتعلُّم أي لغة أخرى غير اللغة الأمّ بالنسبة إلى العديد من الجنوب إفريقيين هو بمثابة تعلُّم لغة أجنبية جديدة (Heugh, 2013).

وفي جنوب إفريقيا كذلك لغات أخرى غير رسمية، مثل الهندية التي يقدّر عدد مستخدميها بـ ٤٦٣ ألفا، والبرتغالية بعدد مستخدمين يقارب ٣٠٠ ألف، والأوردو بعدد مستخدمين يقارب ٧٠ ألفا، والألمانية (١٥ ألفا) والفرنسية (١٢ ألفا)، واليونانية والصينية، والعربية بعدد مستخدمين يقارب ١٥ ألفا (Eberhard et al., 2024)، يتركز أغلبهم في المناطق الحضرية، مثل جوهانسبرج ودربان وكيب تاون (الجالية العربية في جنوب إفريقيا، ٢٠٢٠). ويعتقد أن معظم استخدامات اللغة العربية في جنوب إفريقيا هي العربية الفصحى، وتتعلق بالأنشطة الدينية والتعليمية (Rovenchak & Buk, 2013)

ومن اللغات الأوروبية المستعملة في جنوب إفريقيا لغات يمكن اعتبارها لغات من المستوى الثاني من حيث الشعبية والانتشار، ويتعلّمها الناس أساسًا لأغراض اقتصادية، وهي الفرنسية، والبرتغالية، وربّما الألمانية. وأما اللغة العربية، فترتبط بمجموعات معيّنة في جنوب إفريقيا، ويتعلّمها الناس في المقام الأول لأغراض شخصية أو دينية، وليس لأغراض اقتصادية. لذلك، فإنه يُنظَر إليها على أنها من لغات المستوى الثالث من حيث درجة الشعبية أو الانتشار (Ashraf, 2023; Rovenchak & Buk, 2013). لكن بالإمكان، رغم ذلك، تصنيفها ضمن

لغات المستوى الثاني؛ لأن تعلّمها لا يقتصر على أبناء الجالية العربية فحسب، بل يشمل كذلك الكثير من المسلمين في جنوب إفريقيا بشتى أطيافهم وأعراقهم.

ولقد بدأ تعليم اللغة العربية في جنوب إفريقيا في القرن السابع عشر مع وصول التجار والمستوطنين المسلمين الأوائل الذين قدموا من أرخبيل الملايو إلى منطقة رأس الرجاء الصالح. كان هؤلاء المسلمون يتحدثون العربية بوصفها لغةَ دين وثقافة، وقاموا بتعليمها لأبنائهم وللمجتمعات المحلّية التي اعتنقت الإسلام (Gunther & Niehaus, 2002). في تلك الفترة المبكرة، كان تعليم اللغة العربية يقتصر على الكتاتيب والمدارس الدينية؛ حيث كان التركيز على تعليم القرآن الكريم وأساسيات اللغة العربية لأغراض دينية (Davids & Waghid, 2021). ولم يكن هناك نظام تعليمي رسمي للغة العربية في المدارس الحكومية، وكانت عملية التعلم تقوم أساسًا على التلقين والحفظ.

استمر تعليم اللغة العربية في جمهورية جنوب إفريقيا على المنوال نفسه خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، فكانت الكتاتيب والمدارس الدينية هي مركز تعليمها في الأساس (Bemath, 2000). ومع ذلك، بدأت بعض بوادر التغيير في الظهور حين اتجه بعض العلماء المسلمين إلى تدريسها بطرق أكثر منهجية، تعتمد كتبا ومخطوطات تتناول قواعدها. وعلى الرغم من أن تعليم اللغة العربية في تلك الفترة كان محدودًا، فقد أسهم بدور كبير في الحفاظ عليها وتعزيز الهوية الإسلامية لمسلمي جمهورية جنوب إفريقيا (Gunther & Niehaus, 2002)، ومهّد الطريق لتطوّر تعليمها في القرن العشرين (Baderoon, 2014).

في بداية القرن العشرين، ومع تزايد عدد المسلمين في جمهورية جنوب إفريقيا، شرعت المجتمعات الإسلامية في إنشاء مدارس خاصة، عُرِفت باسم «المدارس الإسلامية»، لتدريس اللغة العربية وتعاليم الدين الإسلامي (Davids & Waghid, 2021). وكانت تلك المدارس تهدف إلى الحفاظ على وجودها وتعزيز الهوية الإسلامية لأبناء الجالية المسلمة في جنوب إفريقيا. وفي النصف الثاني من القرن العشرين، شهد تعليمها تطورًا جديدا حين أُدرِجت كمادة اختيارية في بعض المدارس الحكومية، وأُنشِئت أقسام للغة العربية في بعض الجامعات (الكناني، ٢٠٢٢: Baderoon, 2014). وقد أسهم هذا التطور في زيادة الإقبال على تعلّمها في جنوب إفريقيا؛ حيث لم يعد يقتصر على المسلمين فقط، بل صار يشمل أيضًا غير المسلمين المهتمين بها وبثقافتها، رغم تنوُّع خلفياتهم (Davids & Waghid, 2021)

وفي أيامنا هذه، تُدرَّس اللغة العربية في عدد من المؤسسات التعليمية والمعاهد الخاصة والمراكز الإسلامية في جمهورية جنوب إفريقيا. فعلى سبيل المثال، تُدرَّس اللغة العربية في

أقسام مخصصة لذلك في كل من جامعة جنوب إفريقيا، وجامعة نيلسون مانديلا، وجامعة كيب تاون، وجامعة ويتواترسراند في جوهانسبرغ (Baderoon, 2014). وهناك معاهد لتدريس العربية منتشرة في البلاد مثل معهد Easy Arabic Grammar في جوهانسبرغ، ومدرسة Madrassah and Hifz Classes in Pretoria، في بريتوريا

وعلى الرغم من أن تعلُّم العربية لغةً أجنبيةً في جنوب إفريقيا يُعدّ تجربة فريدة، فإنه لا يخلو من التحديات. فهي لغة ليست منتشرة على نطاق واسع في البلاد، بالرغم من تاريخها العريق وثقافتها الغنية، وهذا يحدّ من فرص استعمالها وممارستها والتفاعل بها (الكناني، ٢٠٢٢). بالإضافة إلى ذلك، يواجه المتعلمون صعوبة في العثور على موارد تعليمية عالية الجودة، مثل الكتب الدراسية والدورات التدريبية والمعلمين المؤهلين. ومع ذلك، يمكن للتكنولوجيا أن تنهض بدور حاسم في التغلب على هذه التحديات، إذْ تتيح المنصات التعليمية والتطبيقات المتوفرة للمتعلمين عبر الإنترنت الوصول إلى مجموعة واسعة من المواد التعليمية وتمكّنهم من التفاعل مع الناطقين الأصليين باللغة العربية؛ مما يعزز من فرصهم لإتقان اللغة (الكناني، ٢٠٢٢).

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

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية جنوب إفريقيا:

للتعرف على مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية جنوب إفريقيا، شملت الدراسة إحدى عشرة مؤسسة تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية. وتمحورت في هذا القسم حول رسالة المؤسسة، وأهدافها، وسياستها اللغوية وعدد الموظفين الإداريين العاملين فيها، وكذلك عدد المعلمين والطلبة. وركزت بعض الأسئلة على اللغات الأخرى التي تدرَّس في المؤسسة إلى جانب اللغة العربية، وما إذا كانت المؤسسة معتمَدة أم لا. ومن جهة أخرى، اتجهت الأسئلة نحو توضيح ما إذا كانت هذه المؤسسات تمنح شهادات لطلابها، وهل تضم معامل لغوية أو مكتبات وما مدى غنى تلك المكتبات بالكتب الهادفة ذات الصلة.

١. رسالة المؤسسات:

أفادت مؤسستان أن رسالتهما تتمحور حول تدريس اللغة العربية والعلوم الإسلامية وتطوير الدراسات فيها. وذكرت خمس مؤسسات أن رسالتها تتمثل في تخريج طلبة مؤهلين بالمعرفة والحكمة في المجالات الاجتماعية والإنسانية. وأوضحت مؤسستان أن رسالتهما تتمثل في الحفاظ على القيم الإسلامية والرحمة والمسؤولية المتبادلة. فيما أفادت مؤسستان أن رسالتهما تتمثل في تأهيل القادة والعلماء والمثقفين لتعزيز التسامح والتنوع والتبادل الحضاري والثقافي بين الثقافات

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية جنوب إفريقيا، ويمكن إجمالها في الآتي

أ. تدريس العلوم الإسلامية واللغة العربية.

ب. تأهيل القيادات المسلمة.

ج. خدمة الوطن بجميع ثقافاته، ومعالجة التحيز والتعصب وفق المبادئ والأخلاق الإسلامية

د. تعزيز مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، ودعم نموهم الأكاديمي والاجتماعي والفردي

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية جنوب إفريقيا:

تنوعت المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية جنوب إفريقيا بين ثلاث جامعات وأربعة مراكز إسلامية، وثلاثة مراكز لتعليم اللغة، بالإضافة إلى مدرسة واحدة. وفي الجدول (١,١٠) ملخص لهذه الخصائص

الجدول ١,١٠: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلبة المسجَّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمُها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً
			إناث	ذكور				
جامعة	٢٠٠٥	معتمدة	٨٠	٤٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	درجة البكالوريوس	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	٢٠٠٦	معتمدة	٣٨	١٠	أقل من عشرة طلاب	درجة البكالوريوس / ماجستير / دكتوراه	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	٢٠١٤	معتمدة	٥٣	٥٧	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	لا تقدم الجهة شهادة	فصلي	سنة إلى سنتين
مدرسة	٢٠٠٣	معتمدة	٢٠٥	١١٩	أكثر من ٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	ربع سنوي	أكثر من سنتين
مركز لغة	١٩٩٦	غير معتمدة	-	١٤	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	لا تقدم الجهة شهادة	ربع سنوي	١٢-٦ شهرًا
مركز لغة	٢٠١٨	غير معتمدة	-	١٩	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين
مركز لغة	٢٠٢٣	غير معتمدة	٨	٧	أقل من عشرة طلاب	لا تقدم الجهة شهادة	ربع سنوي	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	١٩٦٠	غير معتمدة	٠	٢٦	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٢	غير معتمدة	١٥	١١	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	ثلاثة شهور	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٤	غير معتمدة	٢٠٠	٢٠٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام	ربع سنوي	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٩	غير معتمدة	٤٤	-	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين

٤. الأطر العامة التنظيمية والمؤسسية لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية جنوب إفريقيا:

بيّنت الدراسة أن أربعا فقط من مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية جنوب إفريقيا معتمدة رسميا. كما بيّنت الدراسة أن عدد الطلبة المسجلين حاليًّا في برامج اللغة العربية من الذكور يتراوح بين ٧ طلاب إلى ٢٠٠ طالب، ومن الإناث بين ٨ إلى ٢٠٥ طالبات، مع تباين في أعداد الطلبة المسجلين في البرامج المنفذة. وأما متوسط أعداد الخريجين في برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيتضح من الدراسة أنه أقل من عشرة طلاب في تقدير ٣٦,٣٦٪ من مديري المؤسسات المستهدفة، فيما يرى ٢٧,٢٧٪ منهم أنه يتراوح بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا، أو بين ٢٠ إلى ٥٠ طالبًا

وأما المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمُها المؤسَّسة لخريجي برنامج اللغة العربية، فيتضح أن ٥٤,٥٥٪ من المؤسسات تمنح شهادة إتمام للبرنامج، فيما تمنح ١٨,١٨٪ منها شهادة البكالوريوس. أما شهادة الماجستير والدكتوراه، فتمنح من قبل١٠ المؤسسات. وتتبع ٥٤,٥٥٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، فيما تعتمد ٣٦,٣٦٪ منها النظامَ ربع السنوي. وتتراوح

المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية بين سنة إلى سنتين، أو تمتد لأكثر من سنتين بالنسبة إلى ٤٥,٤٥٪ من المؤسسات

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حدّ ما. فقد أفادت ثلاث منها أن سياستها اللغوية داخل المؤسسة تقوم على استخدام اللغتين الإنجليزية والعربية في التدريس والتواصل، في حين ذكرت بقية المؤسسات أن سياستها اللغوية تنص على استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس والتواصل

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمَد في بعض المؤسسات المستهدفة، مثلما يظهر في الجدول (٢,١٠)

الجدول ٢,١٠: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٣	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
١	٢
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
٠	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٠	٠
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٨	

مثلما يتبيّن من الجدول (٢,١٠)، فإن اختبار تحديد مستوى اللغة العربية معتمَد في ٢٧,٢٧٪ فقط من المؤسسات، ويكون من إعداد المؤسسة نفسها، ويعتمد الطريقة الورقية في جميع الاختبارات، ويشمل جميع مهارات اللغة العربية في ٣٣,٣٣٪ من المؤسسات، فيما تكتفي البقية بالتركيز على بعض المهارات

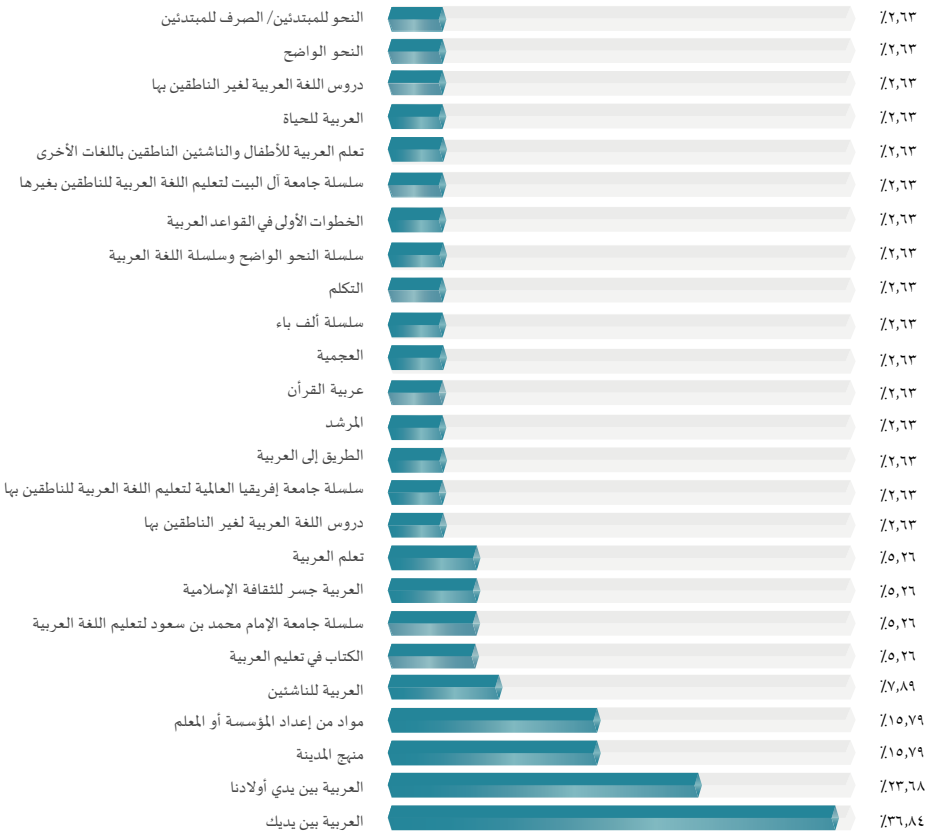
ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,١٠) بيان للنتائج:

الجدول ٣,١٠: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة		الإجمالي
	نعم	لا	
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	١	١٠	١١
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٥	٦	١١
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٧	٤	١١
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٤	٧	١١

حيث يتبيّن أن ٩٠,٩١٪ من المؤسسات المستهدفة في الدراسة لا يوجد فيها معمل لغوي، ولا تتوفر الوسائل التعليمية في ٦٣,٦٤٪. في المقابل، تتوفر معامل الحاسب الآلي متاحة في ٤٥,٤٥٪ من المؤسسات، وهناك مكتبة في ٦٣,٦٤٪ منها

الشكل ١,١٠: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



تنوعت سلسلة الكتب المستخدمة أساسًا في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في جمهورية جنوب إفريقيا. وتبين الدراسة أن أكثرها استخداما هو كتاب «العربية بين يديك»؛ وذلك بنسبة ٣٦,٨٤٪، يليه كتاب «العربية بين يدي أبنائنا»، بنسبة ٢٣,٦٨٪، ثم كتاب «منهج المدينة» ومواد من إعداد المؤسسة أو المعلم، بنسبة متساوية قدرها ١٥,٧٩٪ لكل منهما. ويأتي بعد ذلك كتاب «العربية للناشئين» بنسبة ٧,٨٩٪، ثم «الكتاب في تعليم العربية» و«سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» و«العربية جسر للثقافة الإسلامية» وكتاب «تعلم العربية» بنسبة متساوية قدرها ٥,٢٦٪ لكل منها. تلي ذلك مجموعة متنوعة من الكتب الدراسية بنسبة ضئيلة متساوية قدرها ٢,٦٣٪ لكل منها

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية جنوب إفريقيا

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية:

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية جنوب إفريقيا، وعددهم ١٨٤ طالبًا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

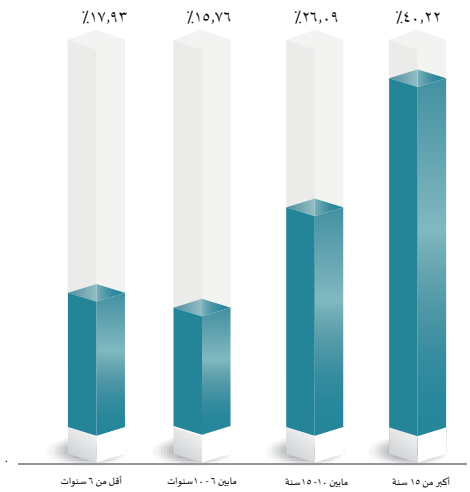
الجدول ٤,١٠: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٦٦	٪٣٥,٨٧
	أنثى	١١٨	٪٦٤,١٣
	الإجمالي	١٨٤	٪١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٠	٪٠,٠٠
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٠	٪٠,٠٠
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٧٦	٪٤١,٣٠
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	٧٦	٪٤١,٣٠
	أكثر من ٢٤ عامًا	٣٢	٪١٧,٣٩
	الإجمالي	١٨٤	٪١٠٠
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٦	٪٣,٢٦
	المتوسطة	١٥	٪٨,١٥
	الثانوية	٩٤	٪٥١,٠٩
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٥٧	٪٣٠,٩٨
	دراسات عليا	٧	٪٣,٨٠
	لا يدرس	٥	٪٢,٧٢
	الإجمالي	١٨٤	٪١٠٠
الجنسية	جنوب إفريقيا	١٧٦	٪٩٥,٦٥
	الصومال	٣	٪١,٦٣
	ماليزيا	٢	٪١,٠٩
	ليبيا	١	٪٠,٥٤
	لم يحدد جنسيته	٢	٪١,٠٩
	الإجمالي	١٨٤	٪١٠٠
البلاد الأصلية	جنوب إفريقيا	١٣٨	٪٧٥
	الهند	١٤	٪٧,٦١
	ماليزيا	١١	٪٥,٩٨
	الصومال	٤	٪٢,١٧
	اليمن	٣	٪١,٦٣

	مصر	٢	٪١,٠٩
	الهند/ماليزيا	٢	٪١,٠٩
	بريطانيا	٢	٪١,٠٩
	تركيا/جنوب إفريقيا	١	٪٠,٥٤
	بنغلاديش	١	٪٠,٥٤
	أفغانستان	١	٪٠,٥٤
	المغرب	١	٪٠,٥٤
	باكستان	١	٪٠,٥٤
	ليبيا	١	٪٠,٥٤
	لم يحدد	٢	٪١,٠٩
	الإجمالي	١٨٤	٪١٠٠
اللغة الأولى	اللغة الإنجليزية	١٥٧	٪٨٥,٣٣
	لغة محلية	١١	٪٥,٩٨
	اللغة الأفريكانية	٧	٪٣,٨٠
	اللغة الصومالية	٣	٪١,٦٣
	اللغة الإنجليزية ولغة محلية	٢	٪١,٠٩
	اللغة الماليزية	٢	٪١,٠٩
	اللغة العربية	١	٪٠,٥٤
	اللغة الصومالية ولغة محلية	١	٪٠,٥٤
	الإجمالي	١٨٤	٪١٠٠
اللغة المستخدمة في المنزل	اللغة الإنجليزية	٩٢	٪٥٠
	اللغة الإنجليزية والأفريكانية	٥٧	٪٣٠,٩٨
	لغة محلية	٩	٪٤,٨٩
	اللغة الأفريكانية	٨	٪٤,٣٥
	اللغة الإنجليزية ولغة محلية	٤	٪٢,١٧
	اللغة الماليزية	٢	٪١,٠٩
	لم يحدد	٢	٪١,٠٩
	اللغة الإنجليزية والصومالية	٢	٪١,٠٩
	اللغة الإنجليزية والعربية	٢	٪١,٠٩
	اللغة الإنجليزية والأفريكانية والعربية	١	٪٠,٥٤
	اللغة الإنجليزية والهندية	١	٪٠,٥٤
	اللغة الإنجليزية والأوردية ولغة محلية	١	٪٠,٥٤
	اللغة الإنجليزية والأفريكانية	١	٪٠,٥٤
	اللغة الصومالية	١	٪٠,٥٤
	اللغة الإنجليزية والصومالية	١	٪٠,٥٤
	الإجمالي	١٨٤	٪١٠٠

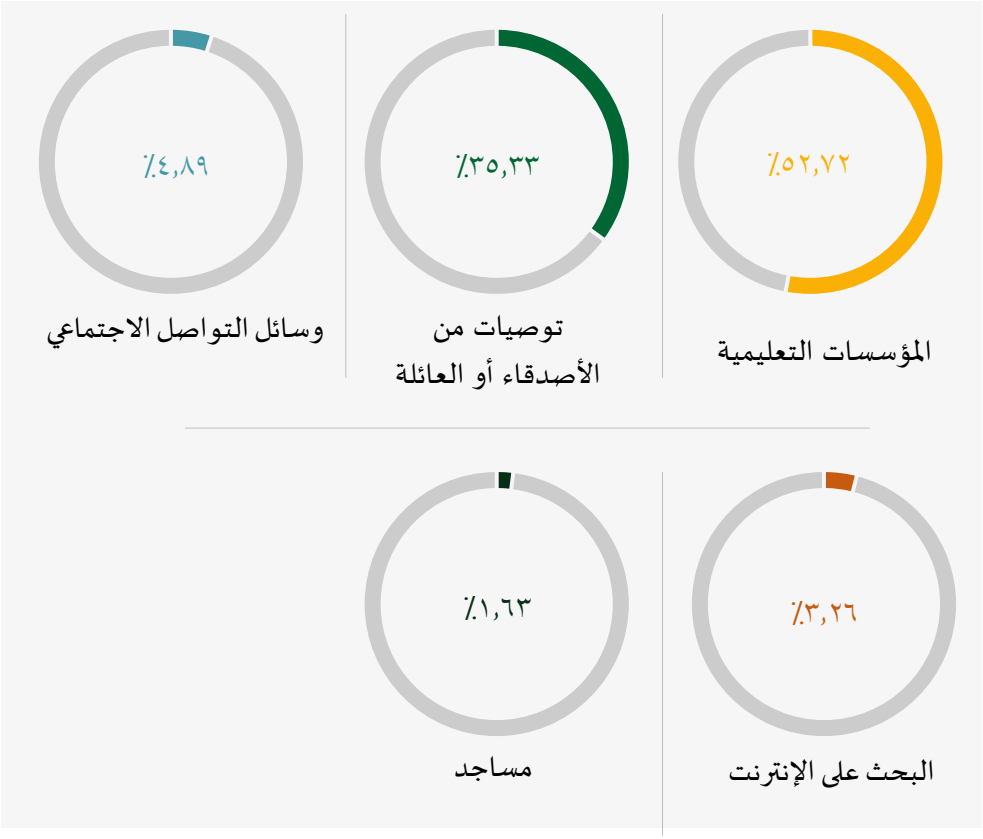
فبالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين في هذه الدراسة، نجد أنهم يتوزعون بحسب العمر إلى ثلاث فئات عمرية، النسبة الكبرى منها لفئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا، ولفئة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ إلى ١٩ عامًا؛ وذلك بنسبة متساوية قدرها ٤١,٣٠٪ لكل من الفئتين. وكانت المشاركة الأكبر للطالبات الإناث بنسبة ٦٤,١٣٪، مقارنة بنسبة الذكور التي بلغت ٣٥,٨٧٪. ومثّل طلاب وطالبات المرحلة الثانوية الأغلبية بنسبة ٥١,٠٩٪، مقارنة بطلبة المرحلة الجامعية الذين مثّلوا ٣٠,٩٨٪ من الطلبة المشاركين. ويتضح من إجابات المشاركين أن ٩٥,٦٥٪ منهم يحملون الجنسية الجنوب إفريقية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلة منهم؛ لأن ٧٥٪ منهم فقط هم من أصول جنوب إفريقية. وذكر ٨٥,٣٣٪ من الطلبة المشاركين أن اللغة الإنجليزية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٥٠٪ منهم مع عائلاتهم .وفي الشكل (٢,١٠) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أوّل ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية

الشكل ٢,١٠: سن الطلبة عند بداية تعلّم اللغة العربية



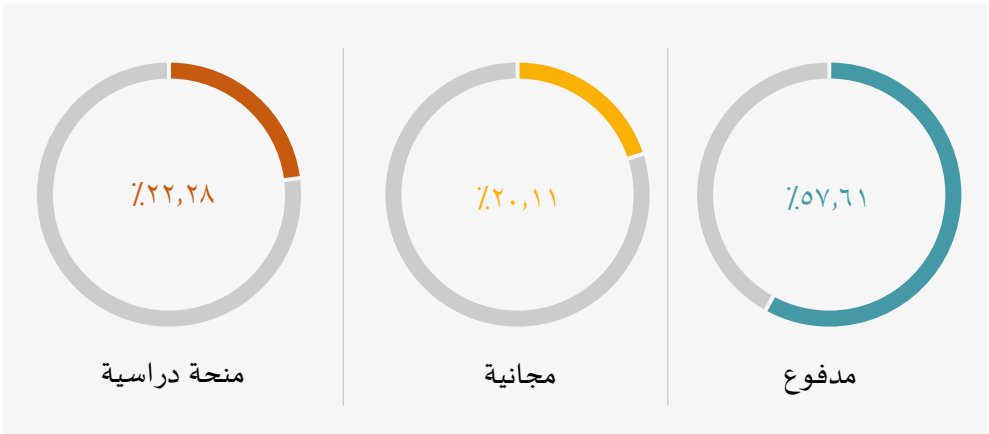
حيث يتبيّن أن ٤٠,٢٢٪ من الطلبة المشاركين بدؤوا بتعلم اللغة العربية وقد تجاوزت أعمارهم ١٥ سنة، تليهم الفئة العمرية ما بين ١٠ إلى ١٥ سنة، بنسبة ٢٦,٠٩٪، فالذين هم دون السادسة من عمرهم، بنسبة ١٧,٩٣٪، ثم الذين تتراوح فئتهم العمرية ما بين ٦ إلى ١٠ سنوات، بنسبة ١٥,٧٦٪. وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناء على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,١٠)

الشكل ٣,١٠: وسيلة معرفة الطلبة ببرامج اللغة العربيَّة الملتحقين بها حاليًا



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن جهود المؤسسة التعليمية جاءت في الصدارة بنسبة ٥٢,٧٢٪، فتوصيات الأصدقاء والعائلة بنسبة ٣٥,٣٣٪، ثم وسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ٤,٨٩٪، فالبحث على الإنترنت بنسبة ٣,٢٦٪

الشكل ٤,١٠: البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة



ويظهر من الشكل (٤,١٠) أن النسبة الكبرى من برامج تعليم اللغة العربية في جمهورية جنوب إفريقيا هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٥٧,٦١٪ من الطلبة المشاركين في الدراسة، في حين أنها بمنحة دراسية بالنسبة إلى ٢٢,٢٨٪ منهم، وهي مجانية بالنسبة إلى ٢٠,١١٪ منهم

الجدول ٥,١٠: مشاركة الطلبة في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

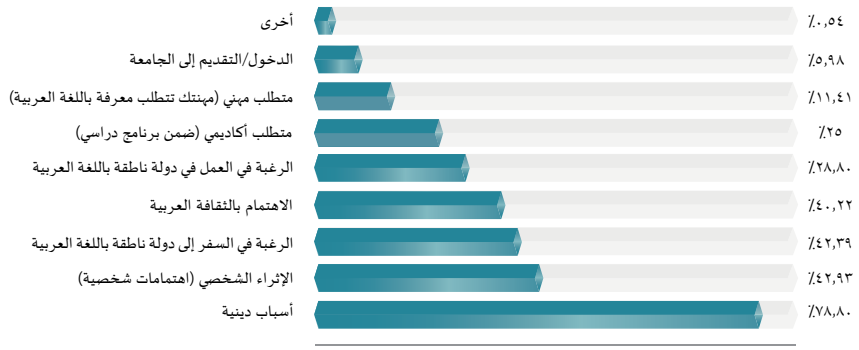
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٧٢	٦٧,٧٢٪
نعم	١٢	٣٢,٢٨٪
الإجمالي	١٨٤	١٠٠٪

حيث تبين من خلال إجابات المشاركين أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٦٧,٧٢٪ منهم لم يسبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج، في مقابل ٣٢,٢٨٪ منهم فقط كانت لهم مشاركة سابقة في تلك البرامج.

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديد تلك الدوافع، مثلما يظهر في الشكل (٥,١٠)

الشكل ٥,١٠: دوافع تعلّم اللغة العربيّة للدارسين



حيث يتبيّن أن النسبة الكبرى من الطلبة المشاركين، وقدرها ٧٨,٨٠٪، قد أقبلوا على دراسة اللغة العربية لأسباب دينية، تليها نسبة منهم قدرها ٤٢,٩٣٪ يدرسون العربية لدواعي الإثراء الشخصي (أو الاهتمامات الشخصية)، ثم الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية بنسبة ٤٢,٣٩٪، فالاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٤٠,٢٢٪، والرغبة في العمل في دولة عربية بنسبة ٢٨,٨٠٪، ثم المتطلب الأكاديمي بنسبة ٢٥٪، فالمتطلب المهني بالنسبة إلى ١١,٤١٪ منهم، ودافع التقديم على الجامعة بنسبة ٥,٩٨٪

ومن خلال خمسة أسئلة محدَّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٦,١٠) تلخيص لتلك النتائج مرتّبةً تنازليًّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال

الجدول ٦,١٠: تصورات الطلبة حول أهميّة تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية	١٠٤	٦٠	١٦	٠	٤	١٨٤	٤,٤١	٠,٦٨	٠,٨٢	٪٨٨,٢٦	٢٣,٢٨	أوافق بشدة
		٪٥٦,٥٢	٪٣٢,٦١	٪٨,٧٠	٪٠,٠٠	٪٢,١٧	٪١٠٠						
٢	للغة العربيّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي	٥٣	٩٠	٣١	٨	٢	١٨٤	٤	٠,٧٣	٠,٨٥	٪ ٨٠	١٥,٨٩	أوافق
		٪٢٨,٨٠	٪٤٨,٩١	٪١٦,٨٥	٪٤,٣٥	٪١,٠٩	٪١٠٠						

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
٣	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيَّة من تطوري الوظيفي	٥٨	٧٤	٣٦	١١	٥	١٨٤	٣,٩٢	٠,٩٩	٠,٩٩	٧٨,٣٧٪	١٢,٥٣	أوافق
		٣١,٥٢٪	٤٠,٢٢٪	١٩,٥٧٪	٥,٩٨٪	٢,٧٢٪	١٠٠٪						
٤	يعد إتقان اللغة العربيَّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراستي أو مهنتي	٥٤	٥٣	٥٦	١٧	٤	١٨٤	٣,٧٤	١,٠٩	١,٠٥	٧٤,٧٨٪	٩,٥٨	أوافق
		٢٩,٣٥٪	٢٨,٨٠٪	٣٠,٤٣٪	٩,٢٤٪	٢,١٧٪	١٠٠٪						
٥	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيَّة في سوق العمل	١٣	٦٠	٩٢	١٨	١	١٨٤	٣,٣٦	٠,٦	٠,٧٧	٦٧,١٧٪	٦,٢٨	أوافق
		٧٠,٧٪	٣٢,٦١٪	٥٠٪	٩,٧٨٪	٠,٥٤٪	١٠٠٪						

ومن خلال الجدول (٦,١٠)، يعد الدين من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في جنوب إفريقيا، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، إذ بلغت ٥٦,٥٢٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٢,٦١٪. فالإجابة (محايد) بنسبة ٨,٧٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٨,٢٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤١، وانحراف معياري قدره ٠,٨٢، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق بشدة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في جمهورية جنوب إفريقيا

أما في الجانب الثقافي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٨,٩١٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٨,٨٠٪؛ مما يبيّن أن للغة العربية دورًا مهمًّا في تعزيز التفاهم الثقافي. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠، وانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي

وأما بالنسبة لأهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، وبلغت ٤٠,٢٢٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣١,٥٢٪، فالإجابة (محايد) بنسبة ١٩,٥٧٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٨,٣٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٢، وانحراف معياري قدره ٠,٩٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في التطور الوظيفي في رأي الطلبة المشاركين

وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، سجلت أعلى نسبة وهي ٣٠,٤٣٪ من الطلبة المشاركين وتناظر الإجابة "محايد» وتليها ٢٩,٣٥٪ التي تناظر الإجابة «أوافق بشدّة " وذلك أن إتقان اللغة العربية يعد أحد الأمور الأساسية والقيمة في مجال الدراسة والمهنة. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٤,٧٨٪ بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٤ وانحراف معياري قدره ١,٠٥، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق» مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة للطلاب المشاركين في مجال الدراسة والمهنة

وعن أهمية تعلُّم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، إذ بلغت ٥٠٪، تليه الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٢,٦١٪، ثم الإجابة (لا أوافق) بنسبة ٩,٧٨٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٧,١٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٦، وانحراف معياري قدره ٠,٧٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في جمهورية جنوب إفريقيا من وجهة نظر الطلبة المشاركين

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة:

يلخص الجدول رقم (٧,١٠) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في جمهورية جنوب إفريقيا؛ وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية

الجدول ٧,١٠: اتجاهات الطلبة تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جدًا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل	١١١	٦١	١٢	٠	٠	١٨٤	٤,٥٤	٠,٣٨	٠,٦٢	٩٠,٧٦٪	٣٣,٨٨	راضٍ جدًا
		٦٠,٣٣٪	٣٣,١٥٪	٦,٥٢٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج	١١٧	٥٠	١٥	٢	٠	١٨٤	٤,٥٣	٠,٤٨	٠,٦٩	٩٠,٦٥٪	٣٠,٠٨	راضٍ جدًا
		٦٣,٥٩٪	٢٧,١٧٪	٨,١٥٪	١,٠٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب	٩٦	٦٣	٢٤	١	٠	١٨٤	٤,٣٨	٠,٥٣	٠,٧٣	٨٧,٦١٪	٢٥,٧٣	راضٍ جدًا
		٥٢,١٧٪	٣٤,٢٤٪	١٣,٠٤٪	٠,٥٤٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
٤	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويّة وتقدُّمي بنَّاءَة	٨٠	٦٨	٣٥	١	٠	١٨٤	٤,٢٣	٠,٥٩	٠,٧٧	٨٤,٦٧٪	٢١,٧٤	راضٍ جدًّا
		٤٣,٤٨٪	٣٦,٩٦٪	١٩,٠٢٪	٠,٥٤٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	المرافق العامّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة	٥٤	٨٦	٤٠	٣	١	١٨٤	٤,٠٣	٠,٦٢	٠,٧٩	٨٠,٥٤٪	١٧,٦٣	راضٍ
		٢٩,٣٥٪	٤٦,٧٤٪	٢١,٧٤٪	١,٦٣٪	٠,٥٤٪	١٠٠٪						
٦	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب	٥٢	٩٢	٣٢	٧	١	١٨٤	٤,٠٢	٠,٦٦	٠,٨١	٨٠,٣٣٪	١٧	راضٍ
		٢٨,٢٦٪	٥٠٪	١٧,٣٩٪	٣,٨٠٪	٠,٥٤٪	١٠٠٪						
٧	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية	٤٩	٧٨	٥١	٥	١	١٨٤	٣,٩٢	٠,٦٩	٠,٨٣	٧٨,٣٧٪	١٤,٩٥	راضٍ
		٢٦,٦٣٪	٤٢,٣٩٪	٢٧,٧٢٪	٢,٧٢٪	٠,٥٤٪	١٠٠٪						
٨	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا	٤٥	٨٥	٤٤	٨	٢	١٨٤	٣,٨٩	٠,٧٤	٠,٨٦	٧٧,٧٢٪	١٣,٩٤	راضٍ
		٢٤,٤٦٪	٤٦,٢٠٪	٢٣,٩١٪	٤,٣٥٪	١,٠٩٪	١٠٠٪						
٩	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية	٤٥	٧٨	٥٣	٨	٠	١٨٤	٣,٨٧	٠,٦٩	٠,٨٣	٧٧,٣٩٪	١٤,٢	راضٍ
		٢٤,٤٦٪	٤٢,٣٩٪	٢٨,٨٠٪	٤,٣٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
١٠	أنا راضٍ تمامًا عن بيئة الفصل الدِّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا	٤٧	٧٦	٤٩	١٠	٢	١٨٤	٣,٨٥	٠,٨١	٠,٩	٧٦,٩٦٪	١٢,٧٤	راضٍ
		٢٥,٥٤٪	٤١,٣٠٪	٢٦,٦٣٪	٥,٤٣٪	١,٠٩٪	١٠٠٪						
١١	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية	٤٢	٨٢	٥٠	٩	١	١٨٤	٣,٨٤	٠,٧٢	٠,٨٥	٧٦,٨٥٪	١٣,٤٦	راضٍ
		٢٢,٨٣٪	٤٤,٥٧٪	٢٧,١٧٪	٤,٨٩٪	٠,٥٤٪	١٠٠٪						
١٢	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم	٣٥	٧١	٥٦	١٦	٦	١٨٤	٣,٦١	٠,٩٩	٠,٩٩	٧٢,٢٨٪	٨,٣٨	راضٍ
		١٩,٠٢٪	٣٨,٥٩٪	٣٠,٤٣٪	٨,٧٠٪	٣,٢٦٪	١٠٠٪						
١٣	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها	٣٦	٥٨	٦٨	١٧	٥	١٨٤	٣,٥٦	٠,٩٩	٠,٩٩	٧١,٢٪	٧,٦٥	راضٍ
		١٩,٥٧٪	٣١,٥٢٪	٣٦,٩٦٪	٩,٢٤٪	٢,٧٢٪	١٠٠٪						
١٤	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويّة (مثل معامل لمهارات اللغة)	٣٠	٥٣	٨٢	١٥	٤	١٨٤	٣,٤٩	٠,٨٧	٠,٩٣	٦٩,٧٨٪	٧,١١	راضٍ
		١٦,٣٠٪	٢٨,٨٠٪	٤٤,٥٧٪	٨,١٥٪	٢,١٧٪	١٠٠٪						

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١٥	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية	٢٨	٥٧	٧٩	١٥	٥	١٨٤	٣,٤٨	٠,٨٨	٠,٩٤	٦٩,٥٧٪	٦,٩١	راضٍ
		١٥,٢٢٪	٣٠,٩٨٪	٤٢,٩٣٪	٨,١٥٪	٢,٧٢٪	١٠٠٪						
١٦	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة	٢٠	٤٣	٨٢	٣٣	٦	١٨٤	٣,٢١	٠,٩٤	٠,٩٧	٦٤,١٣٪	٢,٩	محايد
		١٠,٨٧٪	٢٣,٣٧٪	٤٤,٥٧٪	١٧,٩٣٪	٣,٢٦٪	١٠٠٪						

فيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض جدا) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٦٠,٣٣٪، تليها الإجابة "راضٍ» بنسبة ٣٣,١٥٪، وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٩٠,٧٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٥٤، وانحراف معياري قدره ٠,٦٢، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في جمهورية جنوب إفريقيا.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راض جدا» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٣,٥٩٪، تليها الإجابة «راض» بنسبة ٢٧,١٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٩٠,٦٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٥٣، وانحراف معياري قدره ٠,٦٩، وكان الاتجاه السائد للعينة»راض جدا»؛ مما يدل مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في جنوب إفريقيا

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض جدا) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٢,١٧٪، تليها الإجابة (راض) بنسبة ٣٤,٢٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٧,٦١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٨، وانحراف معياري قدره ٠,٧٣، وكان الاتجاه السائد للعينة» راضٍ جدا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في جمهورية جنوب إفريقيا

وبخصوص رأي الطلبة حول تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ جدا» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٣,٤٨٪، تليها الإجابة

«راض» بنسبة ٣٦,٩٦٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٩,٠٢٪ . وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٤,٦٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض جدا»؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في جنوب إفريقيا.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٦,٧٤٪، تليها الإجابة «راض جدا» بنسبة ٢٩,٣٥٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٥٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٩، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في جمهورية جنوب إفريقيا.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة وبلغت ٥٠٪، وتليها الإجابة «راض جدا» بنسبة ٢٨,٢٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٣٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨١، وكان الاتجاه السائد للعينة "راضٍ»؛ مما يدلّ على رضا الطلبة عن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في جمهورية جنوب إفريقيا

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٢,٣٩٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,٧٢٪، فالإجابة «راض جدا» بنسبة ٢٦,٦٣٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٨,٣٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في جمهورية جنوب إفريقيا

وفيما يخص القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٦,٢٠٪، تليها الإجابة «راض جدا» بنسبة ٢٤,٤٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٧,٧٢٪ بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٩ وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا في رأي الطلبة المشاركين

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلبة المشاركين في البرنامج، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين الإجابات،

وقدرها ٤٢,٣٩٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٨,٨٠٪، ثم الإجابة «راض جدا» بنسبة ٢٤,٤٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٧,٣٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٧، وانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن خدمات الدعم التي توفرها لهم مؤسسات تعليم العربية في جنوب إفريقيا

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤١,٣٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٦,٦٣٪، ثم الإجابة «راض جدا» بنسبة ٢٥,٥٤٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٦,٩٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٥، وانحراف معياري قدره ٠,٩٠، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة التام عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في جنوب إفريقيا، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا

وفيما يتعلق بمنهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٤,٥٧٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٧,١٧٪، فالإجابة «راض جدا» بنسبة ٢٢,٨٣٪ . وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٦,٨٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٤، وانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في جنوب إفريقيا وتوافقها مع أهدافهم

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين عن مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٨,٥٩٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠,٤٣٪، ثم الإجابة «راض جدا» بنسبة ١٩,٠٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٢,٢٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦١، وانحراف معياري قدره ٠,٩٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات الطلاب، وقدرها ٣٦,٩٦٪، تليها الإجابة «راض» بنسبة ٣١,٥٢٪، فالإجابة «راض جدا» بنسبة ١٩,٥٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧١,٢٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في جمهورية جنوب إفريقيا ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وعن رأيهم فيما يتعلق بوجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٤,٥٧٪، تليها الإجابة «راض» بنسبة ٢٨,٨٠٪، ثم الإجابة «راض جدا» بنسبة ١٦,٣٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٩,٧٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية

وفيما يتعلق بمدى وجود أنشطة غير صفية تدعم تعلّمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٢,٩٣٪، تليها الإجابة «راض» بنسبة ٣٠,٩٨٪، ثم الإجابة «راض جدا» بنسبة ١٥,٢٢٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٩,٥٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٨، وانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو الرضا؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في جمهورية جنوب إفريقيا

وفيما يتعلق بمدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٤,٥٧٪، تليها الإجابة «راض» بنسبة ٢٣,٣٧٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٧,٩٣٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٤,١٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢١، وانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن المنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة في جمهورية جنوب إفريقيا

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكناهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٨,١٠) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٨,١٠: توفر المحتوى اللُّغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	١٣٩	١١٥	٢٥٤
		٪٥٤,٧٢	٪٤٥,٢٨	٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	١٧٤	٨٠	٢٥٤
		٪٦٨,٥٠	٪٣١,٥٠	٪١٠٠
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسْكُنُ؟	١٨	٢٣٦	٢٥٤
		٪٧,٠٩	٪٩٢,٩١	٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	٧٩	١٧٥	٢٥٤
		٪٣١,١٠	٪٦٨,٩٠	٪١٠٠
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	٤٣	٢١١	٢٥٤
		٪١٦,٩٣	٪٨٣,٠٧	٪١٠٠

فيما يتعلق بالمحتوى التعليمي على الإنترنت ومدى تلبيته لحاجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٤,٧٢٪، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٤٥,٢٨٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى ٦٨,٥٠٪ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٣١,٥٠٪ بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٩٢,٩١٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٧,٠٩٪، بأن الصحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث يسكنون، أجاب ٦٨,٩٠٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٣١,١٠٪، بأن الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة متاح بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم، فقد أجاب ٨٣,٠٧٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية، أي ما نسبته ١٦,٩٣٪ أن الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة متاح بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة:

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

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

أعرب بعض الطلبة المشاركين في هذه الدراسة عن رضاهم التام عن تجربتهم في برنامج اللغة العربية، وعللوا ذلك بما تَحقَّق لهم من تطوّر في مستواهم باللغة العربية، وقدرتهم على قراءة القرآن الكريم وتلاوته. في المقابل، أفاد بعض الطلبة أنهم غير راضين عن المناهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه برامج اللغة العربية، لكنّ تعامُل المدرسين وجهودهم مع طلابهم ودعمهم المستمر يجعلهم رغم ذلك يشعرون بالرضا والامتنان لهم. وفسر قلة من الطلبة عدم رضاهم عن البرامج بعدد من الأسباب، ومنها: صعوبة المناهج، وضعف أساليب التدريس المتبعة. وذكروا أن البرامج التي ينتمون إليها تركز فقط على تعليم المفردات، وهو ما يجعل حصيلتهم جيدة في هذا الجانب، لكنهم يشعرون بضعف بارز في قدراتهم اللغوية الأخرى. وهذا ما يجعلهم لا ينسجمون جيدا مع نظام التدريس في تلك البرامج

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

ذكر الطلبة المشاركون جملة من التجارب الإيجابية التي مروا بها، ومنها ما تتيحه لهم بعض الأنشطة من فرص للتعرف على الثقافة العربية. وأفاد كثيرون أن قدرتهم على قراءة القرآن الكريم وتفسيره من أجمل التجارب التي تحقَّقت لهم في أثناء دراستهم للغة العربية. ومن التجارب الإيجابية التي مروا بها أيضًا تمكُّنهم من التواصل في بعض الأحيان مع الناطقين الأصليين باللغة العربية من المقيمين في البلاد، وكذلك المسابقات التي تنظمها البرامج بين المتعلمين كل سنة، ممّا يدفعهم إلى التنافس لتحقيق المراكز الأولى، وهذه تجربة إيجابية فريدة بالنسبة إلى بعضهم

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

أشاد معظم الطلبة المشاركين بمستوى التجاوب والتفاعل الذي يَلقوْنه من مدرّسيهم داخل الفصل وخارجَه، وما يَلقوْنه منهم من تشجيع على طرح الأسئلة والاستفسارات، مع استعداد كامل من المدرسين لإتاحة جزء من وقتهم حتى خارج المؤسسة للإجابة عن أسئلة الطلبة

ومساعدتهم. ولاحظ قلة من الطلبة في بعض البرامج أن مستوى ذلك التفاعل متفاوت بين المدرسين، وربما يقتصر على قلة منهم فقط

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

تفاوتت إجابات الطلبة في هذا الشأن. فقد ذكر بعضهم أن المناهج تتوافق مع أهدافهم واحتياجاتهم التعليمية، فيما ذكر آخرون، وهم الأغلب، أن المناهج مكّنتهم من تحقيق أهدافهم في جوانب معيّنة من اللغة العربية تُركز عليها البرامج، كتعليم المفردات والقواعد، على حساب جوانب أخرى لا تقلّ أهمية عن هذه. لذلك، فإن البرامج في نظرهم ما تزال قاصرة عن تحقيق جميع ما يريدون من تعلُّم اللغة العربية، ولا بدّ من تطويرها لتشمل جميع الجوانب التي يحتاجها متعلم اللغة العربية.

هـ. حول أهداف الطلبة من حيث التعرف على ثقافات البلدان الناطقة بالعربية، ومدى إسهام البرامج في تحقيق ذلك

أعرب الطلبة المشاركون في هذا الصدد عن رغبتهم في التعرف على ثقافات البلدان الناطقة بالعربية، وأن ذلك من أهم دواعي اهتمامهم بدراسة اللغة العربية. وأشاروا إلى عدد من الجوانب الثقافية التي يحرصون على معرفتها، ومنها: الثقافة الإسلامية بمختلف مظاهرها، والثقافة العربية المعاصرة وما يتصل بها من أشكال التعامل اليومي، والاحتفالات وطبيعتها، وما إلى ذلك. وأبدى بعضهم رغبة في تعلُّم اللهجات المختلفة في البلدان العربية، والتعرّف على ثقافات بلدان عربية بعينها

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية جنوب إفريقيا

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية:

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٣٨ معلمًا من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في جنوب إفريقيا. وتمثّل نسبة الذكور منهم ٧٦,٣٢٪، في حين يمثّل الإناث ٢٣,٦٨٪. وتتراوح أعمارهم بين ٤١ إلى ٥٠ عامًا، بنسبة ٣٦,٨٤٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم مابين ٣١ إلى ٤٠ عامًا، بنسبة ٢٨,٩٥٪، ثم فئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ عامًا، بنسبة ١٨,٤٢٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرسين، ونسبتهم ٥٢,٦٣٪، من حملة شهادة البكالوريوس، تليهم فئة الذين يحملون شهادة الدكتوراه، بنسبة ١٨,٤٢٪، ثم الذين يحملون شهادة الدبلوم العالي، بنسبة ١٥,٧٩٪. ومن الملاحظ أن ٧١,٠٥٪ من المدرسين المشاركين يحملون الجنسية الجنوب إفريقية، وتتوزع جنسيات البقية بين دولتيْ مصر ومالاوي، بنسبة ٧,٨٩٪ لكل منهما، يليهم اليمنيون بنسبة ٥,٢٦٪، فالمغاربة والليبيون والتنزانيون بنسبة ٢,٦٣٪ لكل منهم. والإنجليزية هي اللغة الأولى لـ ٦٣,١٦٪، في حين أن العربية هي اللغة الثانية لـ ٢١,٠٥٪ منهم. ويلاحظ كذلك أن ٦٨,٤٢٪ فقط من المدرسين المشاركين لديهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية. وفي الجدول التالي تلخيص لمجمل هذه الخصائص

الجدول ٩,١٠: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٢٩	٧٦,٣٢٪
	أنثى	٩	٢٣,٦٨٪
	الإجمالي	٣٨	١٠٠٪
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	١	٢,٦٣٪
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٥	١٣,١٦٪
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	١١	٢٨,٩٥٪
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	١٤	٣٦,٨٤٪
	أكثر من ٥٠ عامًا	٧	١٨,٤٢٪
	الإجمالي	٣٨	١٠٠٪

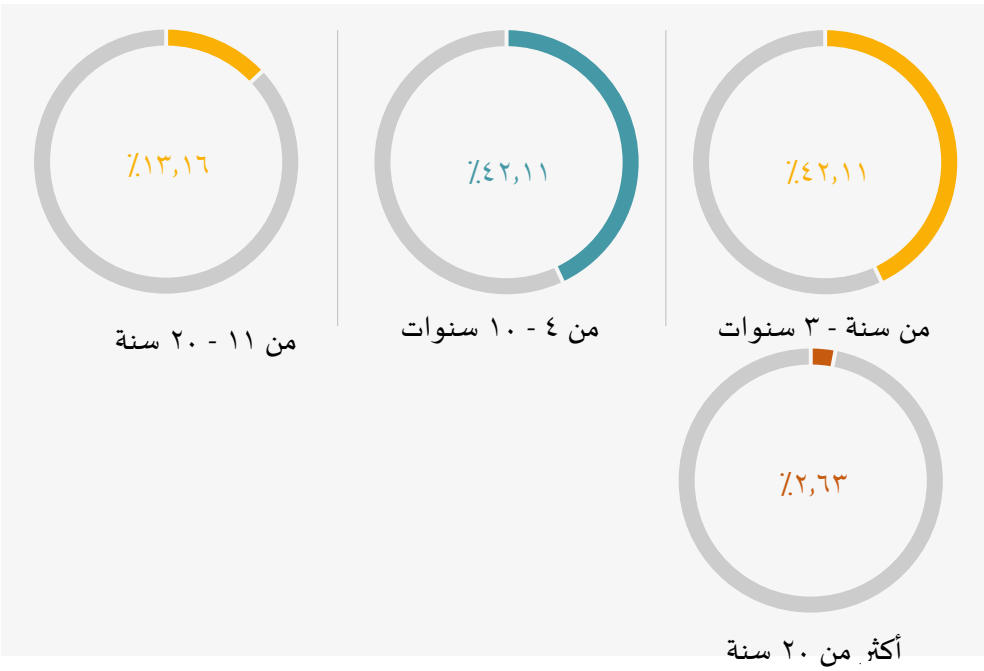
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	٦	٪١٥,٧٩
	بكالوريوس	٢٠	٪٥٢,٦٣
	ماجستير	٥	٪١٣,١٦
	دكتوراه	٧	٪١٨,٤٢
	الإجمالي	٣٨	٪١٠٠
الجنسية	جنوب إفريقيا	٢٧	٪٧١,٠٥
	مصر	٣	٪٧,٨٩
	مالاوي	٣	٪٧,٨٩
	اليمن	٢	٪٥,٢٦
	تنزانيا	١	٪٢,٦٣
	المغرب	١	٪٢,٦٣
	ليبيا	١	٪٢,٦٣
	الإجمالي	٣٨	٪١٠٠
البلاد الأصلية	جنوب إفريقيا	١١	٪٢٨,٩٥
	اليمن	٤	٪١٠,٥٣
	مالاوي	٣	٪٧,٨٩
	مصر	٣	٪٧,٨٩
	إندونيسيا	٢	٪٥,٢٦
	المغرب	٢	٪٥,٢٦
	ليبيا	١	٪٢,٦٣
	الصومال	١	٪٢,٦٣
	طاجيكستان	١	٪٢,٦٣
	تنزانيا	١	٪٢,٦٣
	السودان	١	٪٢,٦٣
	لم يحدد	٨	٪٢١,٠٥
	الإجمالي	٣٨	٪١٠٠

اللغة الأولى	اللغة الإنجليزية	٢٤	٪٦٣,١٦
	اللغة السواحيلية	٢	٪٥,٢٦
	اللغة العربية	٨	٪٢١,٠٥
	اللغة الفارسية / الطاجيكية	١	٪٢,٦٣
	لغة محلية	٣	٪٧,٨٩
	الإجمالي	٣٨	٪١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	١٢	٪٣١,٥٨
	نعم	٢٦	٪٦٨,٤٢
	الإجمالي	٣٨	٪١٠٠

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية:

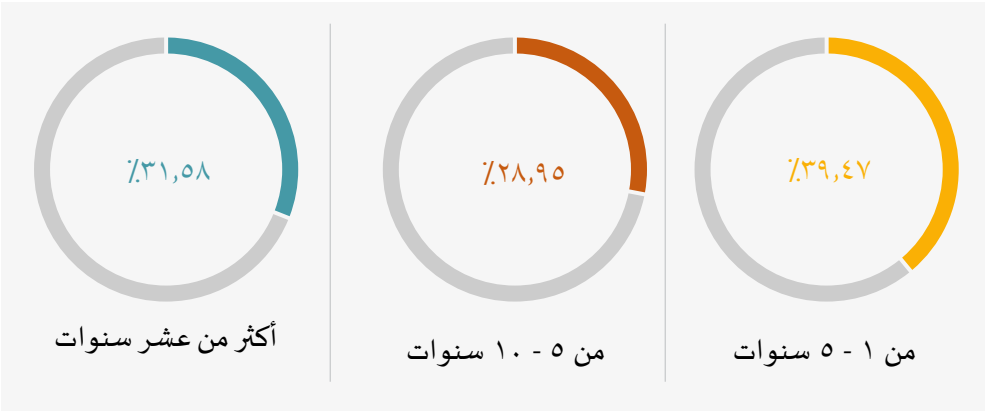
في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصْد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان بالنتائج التي تم رصْدُها:

الشكل ٦,١٠: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة



أما عن عدد سنوات العمل في المؤسسات الحالية، فهناك نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين، وقدرها ٤٢,١١٪، تتراوح فترة عملهم فيها بين سنة واحدة إلى ٣ سنوات، أو بين ٤ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ١١ إلى ٢٠ سنة، بنسبة ١٣,١٦٪، وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٢,٦٣٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة

الشكل ٧,١٠: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



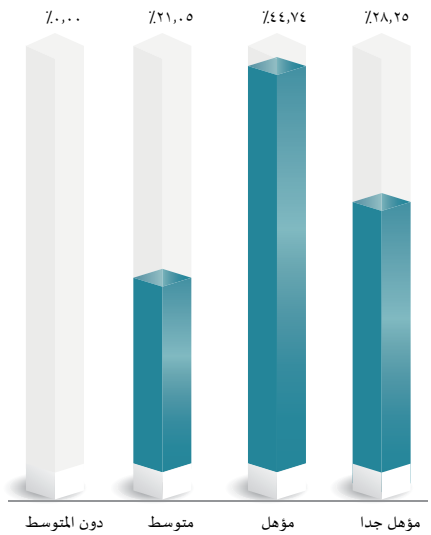
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن ٣٩,٤٧٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في جنوب إفريقيا لديهم خبرة في المجال تتراوح بين سنة واحدة و ٥ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣١,٥٨٪ منهم تزيد خبرتهم في المجال عن ١٠ سنوات، فنسبة قدرها ٢٨,٩٥٪ تتراوح خبرتهم في المجال بين ٥ و ١٠ سنوات

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

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٦	٪٤٢,١١
نعم	٢٢	٪٥٧,٨٩
الإجمالي	٣٨	٪١٠٠

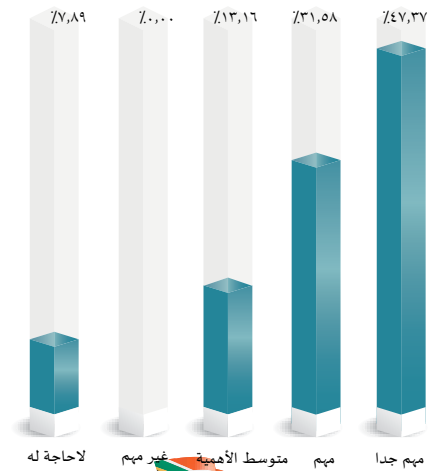
وتبيّن نتائج الدراسة أن ٥٧,٨٩٪ من المعلمين المستهدفين سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين لم يسبق لـ ٤٢,١١٪ منهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج

الشكل ٨,١٠: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٤٤,٧٤٪، يرون أنهم «مؤهلون» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٩٥٪ يرون أنهم «مؤهلون جدا» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ٢١,٠٥٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» لهذه الوظيفة

الشكل ٩,١٠: آراء المعلمين حول مدى تنمية مهاراتهم للغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٧,٣٧٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في جنوب إفريقيا يرون أن ذلك أمر «مهم جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٣١,٥٨٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهمّ»، فيما رأى ١٣,١٦٪ منهم أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية»، وترى نسبة منهم قدرها ٧,٨٩٪ أن ذلك أمر «لا حاجة له»

الجدول ١١,١٠: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية

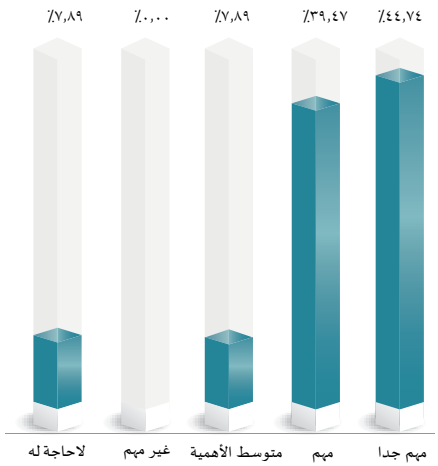
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢١	٥٥,٢٦٪
نعم	١٧	٤٤,٧٤٪
الإجمالي	٣٨	١٠٠٪

وتبين نتائج الدراسة أن ٥٥,٢٦٪ من أعضاء العينة لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية لغة ثانية، في حين أن نسبة ثانية قدرها ٤٤,٧٤٪ سبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية لغة ثانية

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية:

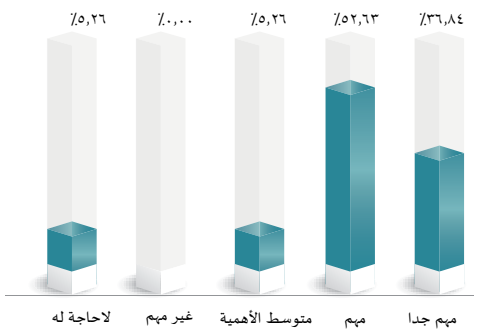
في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصد آراء المدرسين المشاركين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

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



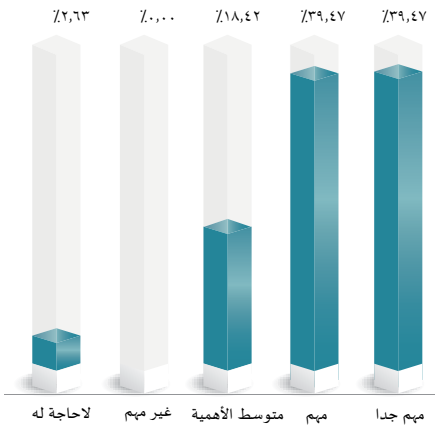
فبخصوص طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، رأى٤٤,٧٤٪ من المدرسين المشاركين أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جدا»، ورأى ٣٩,٤٧٪ منهم أنها «مهمّة». فيما ترى نسبة متساوية قدرها ٧,٨٩ ٪ أنها «متوسطة الأهمية» أو أنها أمر «لا حاجة لـه»

الشكل ١١,١٠: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



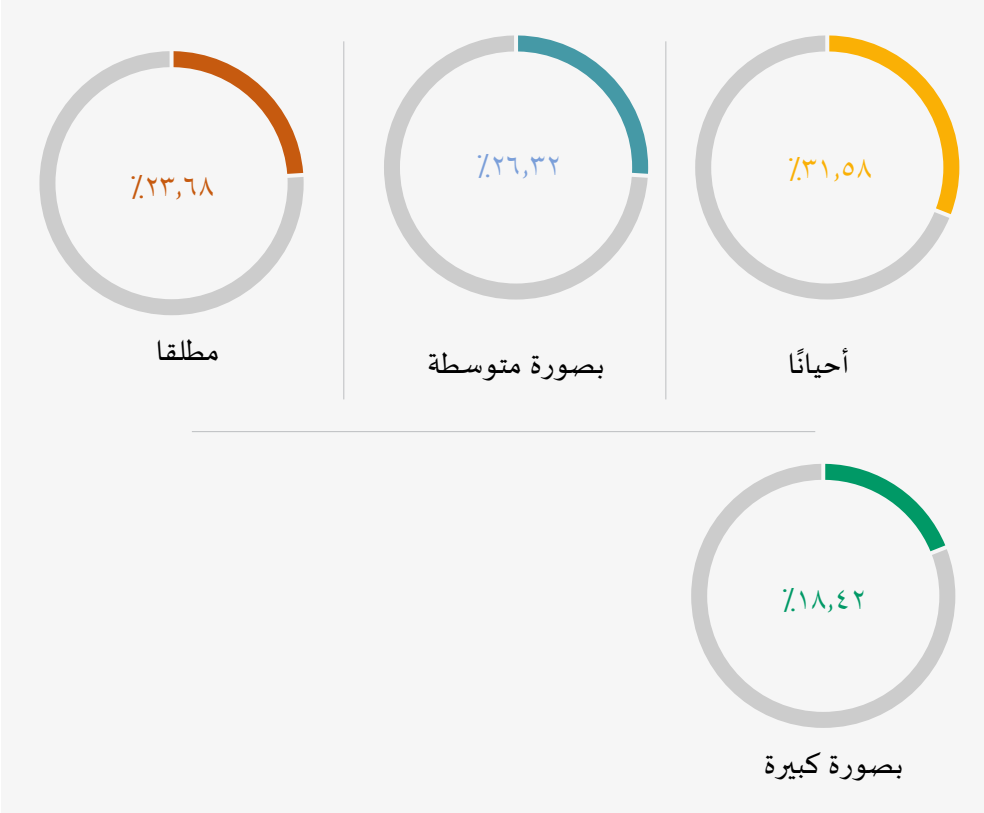
وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى ٥٢,٦٣٪ من أعضاء العينة أنها «مهمة»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٦,٨٤٪ يرون أنها «مهمة جدا»، فيما رأت نسبة منهم متساوية قدرها ٥,٢٦ ٪ أنها أمر «متوسط الأهمية»، أو أمر «لا حاجة له»

الشكل ١٢,١٠ :مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٣٩,٤٧٪ من المدرسين المستهدفين يرون أن ذلك «مهمّ جدا» أو «مهمّ»، تليهم نسبة قدرها ١٨,٤٢٪ يرون أنها «متوسطة الأهمية»، فيما رأى ٢,٦٣٪ منهم أنها أمر «لا حاجة له»

الشكل ١٣,١٠: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الجدول (١٣,١٠) أن ٣١,٥٨٪ من المدرسين المشاركين يفعلون ذلك «أحيانًا»، تليهم نسبة قدرها ٢٦,٣٢٪ منهم يستعينون بها «بدرجة متوسطة»، فنسبة قدرها ٢٣,٦٨٪ منهم لا يستعينون بها مطلقا، ونسبة أخرى قدرها ١٨,٤٢٪ يستعينون بها بصورة كبيرة

الجدول ١٢,١٠: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢٩	٪٧٦,٣٢
نعم	٩	٪٢٣,٦٨
الإجمالي	٣٨	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٢,١٠) نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين قدرها ٧٦,٣٢٪ لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ٢٣,٦٨٪ منهم يستفيدون من تلك المصادر

الجدول ١٣,١٠: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٦	٪١٥,٧٩
نعم	٣٢	٪٨٤,٢١
الإجمالي	٣٨	٪١٠٠

وكما توضح البيانات أن نسبة كبيرة 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 ١٤,١٠: مدى توظيف استراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٠	٪٢٦,٣٢
نعم	٢٨	٪٧٣,٦٨
الإجمالي	٣٨	٪١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٤,١٠) أن ٧٣,٦٨٪ من المدرسين المشاركين يستخدمونها في أثناء التدريس، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٢٦,٣٢٪

الجدول ١٥,١٠: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪١٠,٥٣
نعم	٣٤	٪٨٩,٤٧
الإجمالي	٣٨	٪١٠٠

وتبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن ترجمة الجمل إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس شائعة جدا لدى ٨٩,٤٧٪ منهم، في حين لا يلجأ إليها ١٠,٥٣٪ منهم

الجدول ١٦,١٠: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٪١٠,٥٣
نعم	٣٤	٪٨٩,٤٧
الإجمالي	٣٨	٪١٠٠

توضح البيانات في الجدول (١٦,١٠) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى ٨٩,٤٧٪ منهم، في حين أنها ليست كذلك بالنسبة إلى ١٠,٥٣٪ منهم

الجدول ١٧,١٠: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٦	٪١٥,٧٩
نعم	٣٢	٪٨٤,٢١
الإجمالي	٣٨	٪١٠٠

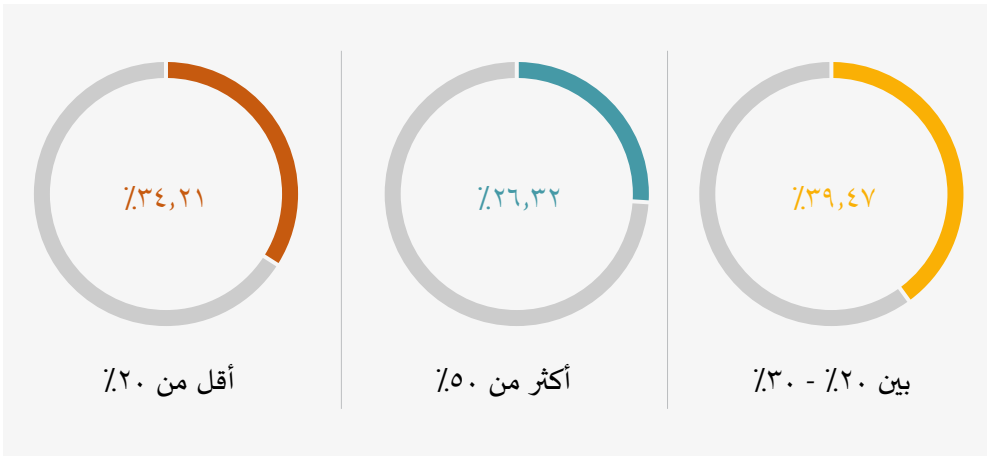
وأظهرت نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٨٤,٢١٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ١٥,٧٩٪

الجدول ١٨,١٠: مدى دمج استراتيجيّات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدِد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢	٥,٢٦٪
نعم	٣٦	٩٤,٧٤٪
الإجمالي	٣٨	١٠٠٪

وتوضح البيانات في الجدول (١٨,١٠) أن ٩٤,٧٤٪ من المدرسين المشاركين يطبقون إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، في حين لا يستخدمها ٥,٢٦٪ منهم

الشكل ١٤,١٠: مدى استخدام الطلبة للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



ويتضح من خلال الشكل (١٤,١٠) أن نسبة قدرها ٣٩,٤٧٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٣٤,٢١٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تقلّ عن ٢٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ٢٦,٣٢٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة التدريسية

4. تصورات المدرسين بشأن بعض الجوانب التعليمية والإدارية من برامج اللغة العربية في جمهورية جنوب إفريقيا

في هذا الجزء من الدراسة، سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبتهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهامّ الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (١٩,١٠) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ١٩,١٠: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	التواصُل مع الطلبة فعَّال وسهل	٩	٢٣	٥	٠	١	٣٨	٤,٠٣	٠,٦	٠,٧٨	٨٠,٥٣٪	٨,١٣	أوافق
		٢٣,٦٨٪	٦٠,٥٣٪	١٣,١٦٪	٠,٠٠٪	٢,٦٣٪	١٠٠٪						
٢	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم	١٠	١٩	٧	١	١	٣٨	٣,٩٥	٠,٧٩	٠,٨٩	٧٨,٩٥٪	٦,٥٨	أوافق
		٢٦,٣٢٪	٥٠٪	١٨,٤٢٪	٢,٦٣٪	٢,٦٣٪	١٠٠٪						
٣	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعَّال وسهل	٦	٢٤	٥	٢	١	٣٨	٣,٨٤	٠,٧١	٠,٨٤	٧٦,٨٤٪	٦,١٥	أوافق
		١٥,٧٩٪	٦٣,١٦٪	١٣,١٦٪	٥,٢٦٪	٢,٦٣٪	١٠٠٪						
٤	تُلبّي الموارد والمواد التعليميَّة احتياجاتي التدريسية	١	٢٢	١٣	١	١	٣٨	٣,٥٥	٠,٥١	٠,٧١	٧١,٠٥٪	٤,٧٧	أوافق
		٢,٦٣٪	٥٧,٨٩٪	٣٤,٢١٪	٢,٦٣٪	٢,٦٣٪	١٠٠٪						
٥	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة	٤	١٨	١٣	١	٢	٣٨	٣,٥٥	٠,٨٣	٠,٩١	٧١,٠٥٪	٣,٧٥	أوافق
		١٠,٥٣٪	٤٧,٣٧٪	٣٤,٢١٪	٢,٦٣٪	٥,٢٦٪	١٠٠٪						
٦	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية	٢	١٩	١٣	٢	٢	٣٨	٣,٤٥	٠,٧٧	٠,٨٨	٦٨,٩٥٪	٣,١٣	أوافق
		٥,٢٦٪	٥٠٪	٣٤,٢١٪	٥,٢٦٪	٥,٢٦٪	١٠٠٪						
٧	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين	٤	١٧	١٠	٦	١	٣٨	٣,٤٥	٠,٩٣	٠,٩٧	٦٨,٩٥٪	٢,٨٦	أوافق
		١٠,٥٣٪	٤٤,٧٤٪	٢٦,٣٢٪	١٥,٧٩٪	٢,٦٣٪	١٠٠٪						

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
٨	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقيّة	٤	١٣	١٢	٥	٤	٣٨	٣,٢١	١,٢٧	١,١٣	٦٤,٢١٪	١,١٥	محايد
		١٠,٥٣٪	٣٤,٢١٪	٣١,٥٨٪	١٣,١٦٪	١٠,٥٣٪	١٠٠٪						
٩	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافيّة عليهم	٢	١١	١٢	١٢	١	٣٨	٣,٠٣	٠,٩٢	٠,٩٦	٦٠,٥٣٪	٠,١٧	محايد
		٥,٢٦٪	٢٨,٩٥٪	٣١,٥٨٪	٣١,٥٨٪	٢,٦٣٪	١٠٠٪						
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ	٢	٦	١٦	٨	٦	٣٨	٢,٧٤	١,١٤	١,٠٧	٥٤,٧٤٪	-١,٥٢	محايد
		٥,٢٦٪	١٥,٧٩٪	٤٢,١١٪	٢١,٠٥٪	١٥,٧٩٪	١٠٠٪						

فيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالاً وسهلاً»، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦٠,٥٣٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٣,٦٨٪ منهم «يوافقون بشدة» على ذلك، فنسبة منهم قدرها ١٣,١٦٪ «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٣، بانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وبنسبة إجماع قدرها ٨٠,٥٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين «يوافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٦,٣٢٪ «يوافقون بشدة» على ذلك، فنسبة ثالثة قدرها ١٨,٤٢٪ «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٥، بانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وبنسبة إجماع قدرها ٧٨,٩٥٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالاً وسهلاً، تبين نتائج الدراسة أن ٦٣,١٦٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و١٥,٧٩٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٤، بانحراف معياري قدره ٠,٨٤، وبنسبة إجماع قدرها ٧٦,٨٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة»

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٥٧,٨٩٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣٤,٢١٪

أجابوا بـ «محايد»، فنسبة منهم قدرها ٢,٦٣٪ أجابوا بـ «أوافق بشدة» و«لا أوافق» و«لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥٥، بانحراف معياري قدره ٠,٧١، وبنسبة إجماع قدرها ٧١,٠٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة»

وعن رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٤٧,٣٧٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣٤,٢١٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة قدرها ١٠,٥٣٪ أجابوا بـ «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩١، وبنسبة إجماع قدرها ٧١,٠٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٥٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ٣٤,٢١٪ منهم بـ «محايد»، فيما أجاب ٥,٢٦٪ منهم بـ «أوافق بشدة» و«لا أوافق» و«لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٥، بانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٨,٩٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة»

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبيّن نتائج الدراسة أن ٤٤,٧٤٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٦,٣٢٪ منهم أجابوا بـ «محايد»، فنسبة منهم قدرها ١٥,٧٩٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وبنسبة إجماع قدرها ٦٨,٩٥٪؛ 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 ٣٤,٢١٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣١,٥٨٪ أجابوا بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢١، بانحراف معياري قدره ١,١٣، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤,٢١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد»

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطًا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الحياد» أو بـ «عدم الموافقة» بنسبة متساوية قدرها ٣١,٥٨٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٢٨,٩٥٪»، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٥,٢٦٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح

٣,٠٣، بانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وبنسبة إجماع قدرها ٦٠,٥٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرْضِيا، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٤٢,١١٪ بـ «محايد»، تليها نسبة منهم قدرها ٢١,٠٥٪ أجابوا بـ «لا أوافق»، فنسبة منهم متساوية قدرها ١٥,٧٩٪ أجابوا بـ «أوافق» و«لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧٤، بانحراف معياري قدره ١,٠٧، وبنسبة إجماع قدرها ٥٤,٧٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد»

5. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين:

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

أ. حول طرائق التدريس المستخدمة، ومدى توظيف التقنية في العملية التعليمية:

ذكر المدرسون المشاركون في هذا الصدد أنهم يستخدمون عددا من طرق التدريس مع طلبتهم، ومنها الطريقة التقليدية (السمعية الشفهية)، لا سيما مع المبتدئين، وفي تدريس القواعد، وقد يلجؤون إلى الترجمة لشرح بعض القواعد الصعبة باستخدام اللغة الأولى للدارسين. ومنهم من يستخدم طرقا وإستراتيجيات حديثة في التدريس، كالطريقة التواصلية والطريقة التعاونية، ويفعّلون الحوار والمناقشات الجماعية بين الطلبة أنفسهم لحل بعض التمارين. وأفاد آخرون أنهم يتوخّوْن الطرق التي توصي بها الكتب المعتمَدة في البرامج. ولاحظ بعض المدرسين أن من الصعب التقيّد بطريقة بعينها في كافة الدروس؛ لأن ذلك مرهون بمستوى الطلبة وبطبيعة المادة العلمية المدروسة. وأما التكنولوجيا، فقد أظهرت المقابلات أن لها حضورًا واسعًا في الدروس، ومنها الوسائل التقنية، كالعروض التقديمية ومقاطع الفيديو لتوضيح بعض المسائل وعرض الأمثلة عليها، وفي مقدمتها المقاطع المتاحة على موقع اليوتيوب. ومن المدرسين كذلك من يستخدم المنصات العلمية المتاحة على الإنترنت

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

أعرب المدرسون المشاركون عن إيمانهم بأن استخدام لغة وسيطة في التدريس ليس بالطريقة المثلى. لكنهم أجمعوا رغم ذلك على استخدامها، مع اختلاف بينهم في مدى توظيفها. وذكر بعضهم أن الدروس الجديدة، لا سيما دروس القواعد النحوية، يُبدأ فيها باستخدام لغة

وسيطة، فإذا استوعبها الدارسون فإنهم ينتقلون إلى اللغة العربية وحدها. وذكر بعضهم أنهم يمزجون بين العربية ولغة وسيطة في كل الدروس، وسبب ذلك - كما ذكروا - أن الطلبة لا يتفاعلون بما يكفي عندما يكون التدريس بالعربية وحدها، ويظهرون شيئًا من التذمر من صعوبة المادة العلمية. وأما اللغة الوسيطة المستخدمة في التدريس، فقد أجمع المدرسون على أنها اللغة الإنجليزية

ج. حول التحديات التي تواجه المدرسين في برامج اللغة العربية:

ذكر المدرسون في هذا الصدد عددا من التحديات التي تواجههم، ومنها: حاجتهم لمناهج متعددة كافية، وموارد علمية تدعم المناهج المقررة في البرامج؛ فالمناهج بصورتها الحالية لا تكفي لسد احتياجات الطلبة، وهي كذلك تغفل كثيرًا من الجوانب اللغوية المهمة، وفي مقدمتها مهارة التحدث وما تتطلبه من تدريبات. وهي كذلك لا تراعي مستوى الطلبة في جمهورية جنوب إفريقيا، لا سيما أن كثيرًا منهم يبدأ في دراسة العربية وليست لديه أي خلفية عنها. وأفادوا كذلك أن محتوى البرامج نفسها بمختلف أقسامه لا يراعي تطور مستوى الطالب؛ مما يجعلها تفتقر إلى التناسق والتدرج المناسب. ومن التحديات التي ذكروها أيضًا أن الطلبة لا يجدون البيئة اللغوية المناسبة التي تمكنهم من تطبيق ما تعلّموه وممارسته فعليّا؛ لأن استخدام العربية ينحصر داخل المؤسسة، كما أن البرامج تنقصها الوسائل التعليمية اللازمة، كالمكتبة المدرسية، والوسائل التقنية المتطورة، والمعامل اللغوية. ولاحظ بعضهم أن العائد المالي المتواضع الذي يحصل عليه مدرّس اللغة العربية يضطر كثيرًا منهم للقيام بوظائف أخرى؛ مما يجعلهم لا يكرسون كامل وقتهم وجهدهم لتدريس العربية

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

قدم المدرسون في هذا السياق عددًا من المقترحات التي يعتقدون أنها ستكون فاعلة في تحسين أوضاع تعليم العربية في جنوب إفريقيا وتعزيز التواصل وتبادل الخبرات فيما بينهم، ومنها: إقامة اللقاءات وورشات العمل المنتظمة ليفيد المدرسون بعضهم من بعض، وكذلك عقد الشراكات مع المؤسسات الفاعلة داخل الدولة وخارجها لتدريب المعلمين، وتمكين الطلبة من المزيد من برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي. واقترح آخرون أن تأسيس مركز مستقل يُعنى بأبحاث تعليم العربية وبرامجها داخل الدولة سيكون له الأثر الكبير في تحسين أداء تلك البرامج، وبالإمكان أيضًا تنظيم مؤتمر دولي سنوي يُدعى إليه المتخصصون في المجال

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

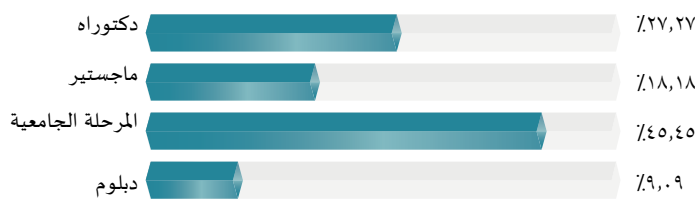
أعرب بعض المدرسين في هذا الشأن عن رضاهم عن المناهج الحالية والمحتوى التعليمي الذي تقدمه البرامج. لكن آخرين أبدوا عدم رضاهم عن تلك المناهج؛ لأنها في نظرهم بحاجة ماسّة إلى التطوير والتحسين، شأنها في ذلك شأن كل المناهج المتعلقة بتعليم اللغة الثانية، ولا يمكن للمؤسسات القائمة على تعليم العربية لغة ثانية أن تستمر في اعتماد منهج معيّن لسنوات طويلة دون تحديث أو تطوير. وأشار آخرون إلى أن المناهج الحالية قد تكون مقبولة لتدريس العربية في سياقها الديني فحسب، لكنها غير مناسبة لتلبية احتياجات المتعلمين وتحقيق أهدافهم خارج هذا السياق

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

1. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية:

شارك في هذه الدراسة ١١ من مديري مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية جنوب إفريقيا، وفيما يلي تحديد خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال

الشكل ١٥,١٠: مؤهلات مديري البرامج التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن ٤٥,٤٥٪ من المديرين المستهدفين يحملون شهادة البكالوريوس، فيما يحمل ٢٧,٢٧٪ منهم شهادة الدكتوراه، تليهم نسبة منهم قدرها ١٨,١٨٪ ممن يحملون شهادة الماجستير، فنسبة منهم أخرى قدرها ٩,٠٩٪ يحملون شهادة الدبلوم

الجدول ٢٠,١٠: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
التربية	٥	٪٤٥,٤٥
دراسات إسلامية	٢	٪١٨,١٨
اللغة العربية وآدابها	١	٪٩,٠٩
تربية إسلامية	١	٪٩,٠٩
أدب معاصر ودراسات ثقافية	١	٪٩,٠٩
(علوم اجتماعية (تمكين المرأة	١	٪٩,٠٩
الإجمالي	١١	٪١٠٠

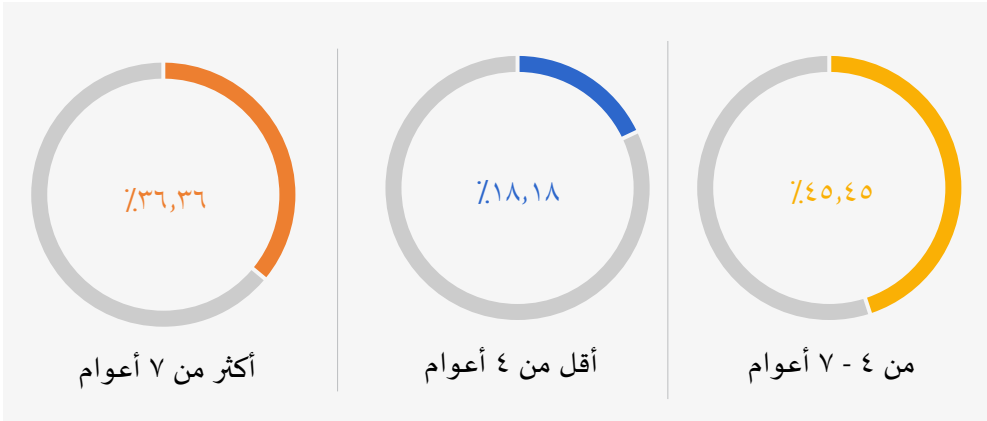
وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٪٤٥,٤٥ منهم متخصصون في التربية، تليهم نسبة قدرها ٪١٨,١٨ تخصصهم في الدراسات الإسلامية، فيما تساوت بقية التخصصات بنسبة ٪٩,٠٩ لكل منها

الجدول ٢١,١٠: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الإنجليزية	٩	٪٨١,٨٢
اللغة الأفريكانية	٤	٪٣٦,٣٦
اللغة الأوردية	١	٪٩,٠٩
اللغة الإسبانية	١	٪٩,٠٩
اللغة الفرنسية	١	٪٩,٠٩
اللغة الإيطالية	١	٪٩,٠٩
اللغة اللاتينية	١	٪٩,٠٩
اللغة اليونانية	١	٪٩,٠٩

وأما اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية جنوب إفريقيا، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٨١,٨٢٪ منهم يتحدثون اللغة الإنجليزية، و ٣٦,٣٦٪ منهم يتحدثون اللغة الأفريكانية، في حين تتحدث نسبة منهم متساوية قدرها ٩,٠٩٪ اللغة الأوردية، أو الإسبانية، أو الفرنسية أو الإيطالية، أو اللاتينية، أو اليونانية

الشكل ١٦,١٠: عدد سنوات الخبرة لمديري البرامج للمديرين

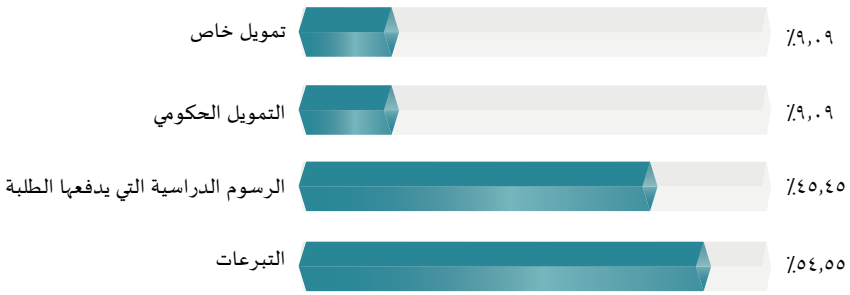


وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٤٥,٤٥٪ منهم لديهم خبرة في المجال تتراوح بين ٤ إلى ٧ سنوات، تليهم نسبة منهم قدرها ٣٦,٣٦٪ تزيد خبرتهم في المجال عن ٧ سنوات، فنسبة أخرى منهم قدرها ١٨,١٨٪ تقلّ خبرتهم في المجال عن ٤ سنوات.

2. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها:

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

الشكل ١٧,١٠: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية جنوب إفريقيا، أظهرت الدراسة أنها تعتمد على التبرعات بنسبة ٥٤,٥٥٪، ثم على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة بنسبة ٤٥,٤٥٪، وعلى التمويل الحكومي والتمويل الخاص بنسبة متساوية قدرها ٩,٠٩٪

الجدول ٢٢,١٠: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانيّة السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
٢٠٠,٠٠٠ دولار-٥٠٠,٠٠٠ دولار	٠	٪٠,٠٠
١٠٠,٠٠٠ دولار-٢٠٠,٠٠٠ دولار	١	٪٩,٠٩
٥٠,٠٠٠ دولار-١٠٠,٠٠٠ دولار	٣	٪٢٧,٢٧
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	٧	٪٦٣,٦٤
الإجمالي	١١	٪١٠٠

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية تُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي في رأي ٦٣,٦٤٪ من المديرين المشاركين، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و ١٠٠ ألف دولار أمريكي في رأي ٢٧,٢٧٪ منهم.

الجدول ٢٣,١٠: البرامج المجانيّة والمدفوعة

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
مجاني	٥	٪٤٥,٤٥
مدفوع	٦	٪٥٤,٥٥
الإجمالي	١١	٪١٠٠

وتوضح نتائج الدراسة أن ٥٤,٥٥٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية جنوب إفريقيا تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، وأن ٤٥,٤٥٪ منها برامج اللغة العربية فيها مجانية

الجدول ٢٤,١٠: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٩	٪٨١,٨٢
لا	٢	٪١٨,١٨
الإجمالي	١١	٪١٠٠

وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج تعليم اللغة العربية في جمهورية جنوب إفريقيا، تبيّن الدراسة أن تلك الخطة متاحة في رأي ٨١,٨٢٪ من مديري المؤسسات، فيما يرى ١٨,١٨٪ منهم أنها غير متاحة

الشكل ١٨,١٠: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج

وتتم معالجة المدفوعات عادة عن طريق الدفع الإلكتروني لدى ٥٤,٥٥٪ من المؤسسات، أو بصفة شخصية في ٤٥,٤٥٪ منها، أو بالتحويل المصرفي لدى ٢٧,٢٧٪ من المؤسسات

الشكل ١٩,١٠: المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج

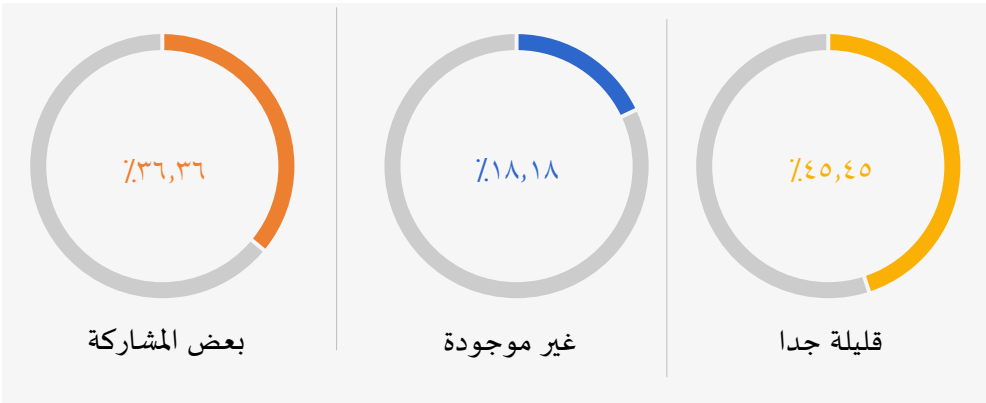
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٦٣,٦٤٪ من مديري مؤسسات تعليم العربية في جمهورية جنوب إفريقيا أفادوا بعدم وجود منح دراسية متاحة لبرامج اللغة العربية، وأفاد ٢٧,٢٧٪ منهم بأن هناك منحا دراسية متاحة في برامج اللغة العربية، فيما أفاد ١٨,١٨٪ منهم بوجود برامج مساعدات مالية لتلك البرامج

الجدول ٢٥,١٠: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

الإجابة	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
نعم	٢	١٨,١٨٪
لا	٩	٨١,٨٢٪
الإجمالي	١١	١٠٠٪

وتوضح نتائج الدراسة أن ٨١,٨٢٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية جنوب إفريقيا ليس لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية، فيما تتوفر تلك الشراكات بالنسبة إلى ١٨,١٨٪ منها

الشكل ٢٠,١٠: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



ويرى ٤٥,٤٥٪ من المديرين المستهدفين في هذه الدراسة أن مشاركة البرنامج مع أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريج يتوافق مع التوقعات المهنية للخريج مشاركة «قليلة جدا»، في حين يرى ٣٦,٣٦٪ منهم أنهم يجدون «بعض المشاركة» من هذا الجانب، ويرى ١٨,١٨٪ منهم أن تلك المشاركة «غير موجودة».

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

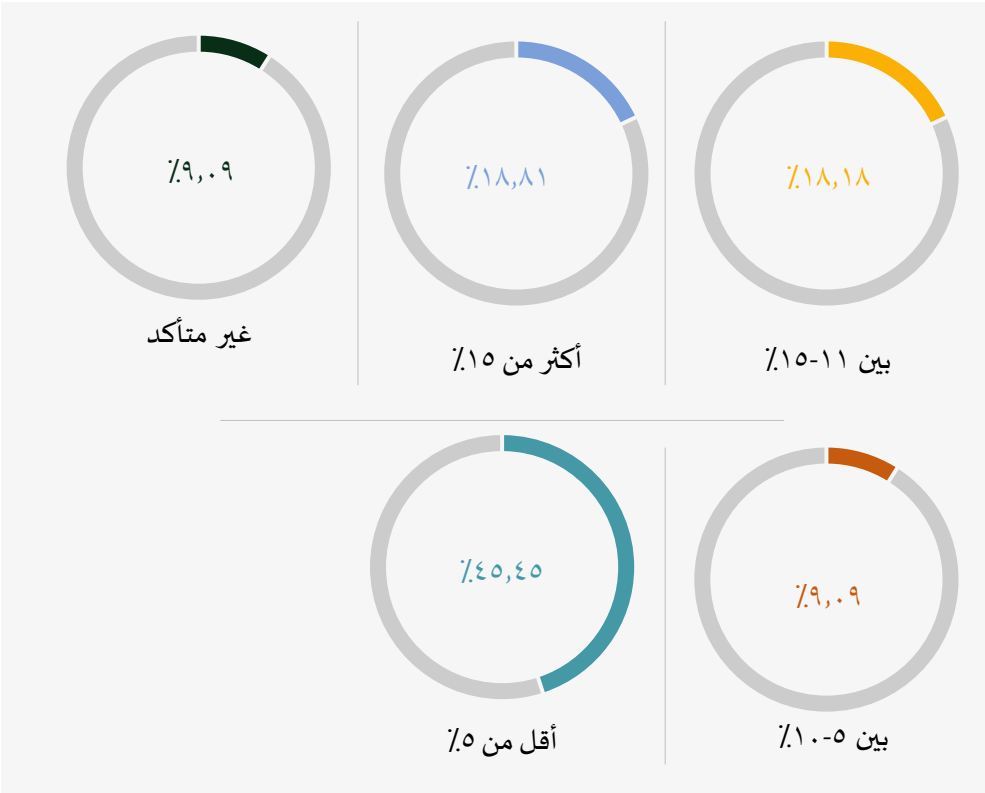
الجدول ٢٦,١٠: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

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

أجمع المديرون المشاركون في هذا الصدد على أن مؤسساتهم لا توفر لطلبة اللغة العربية برامج للانغماس اللغوي

وفي شأن آخر، استعلمت الدراسة عن مدى وجودa تسرب من برامج تعليم العربية في جمهورية جنوب إفريقيا، وأسبابه، وكانت النتائج كالآتي

الشكل ٢١,١٠: معدل التسرب الدراسي في البرامج

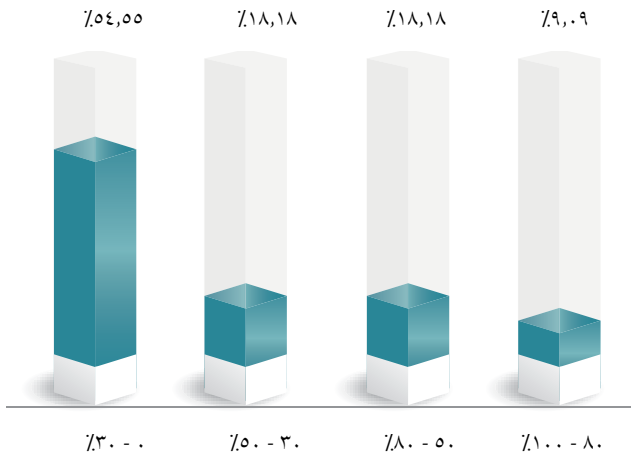


يرى ٤٥,٤٥٪ من مديري المؤسسات المشاركة أن نسبة التسرب من برامج اللغة العربية أقل من ٥٪، في حين يرى ١٨,١٨٪ منهم أنها تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪، أو تزيد عن ١٥٪.

الشكل ٢٢,١٠: أسباب التسرب الدراسي في البرامج

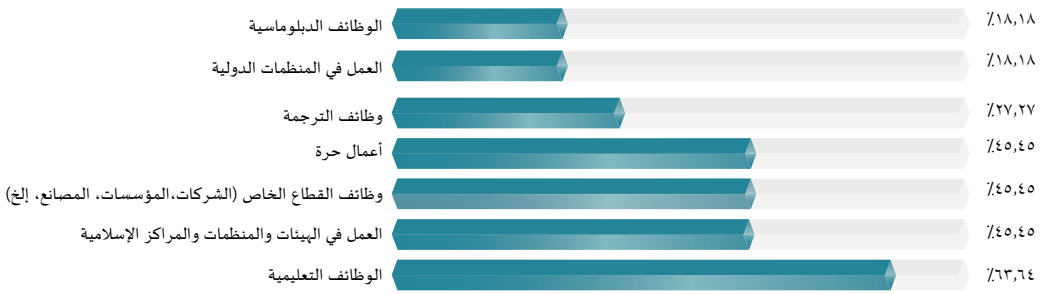
أما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٦٣,٦٤٪ من أعضاء الطاقم الإداري أنها مرتبطة بأسباب شخصية تخص الطلبة، أو هي تعود لصعوبات مالية، في رأي ٢٧,٢٧٪ منهم، أو لأسباب شخصية أو لعدم الاهتمام في رأي ١٨,١٨٪ منهم

الشكل ٢٣,١٠: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٥٤,٥٥٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما يقلّ عن ٣٠٪ من الطلبة، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٨,١٨٪ منهم يقدرونها بما بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الطلبة، أو بما بين ٣٠ إلى ٥٠٪ من الطلبة، أو بما بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة في رأي ٩,٠٩٪ من المديرين.

الشكل ٢٤,١٠: الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها الوظائف التعليمية في رأي ٦٣,٦٤٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها وظائف العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية والقطاع الخاص والأعمال الحرة في رأي ٤٥,٤٥٪ منهم، ثم وظائف الترجمة في رأي ٢٧,٢٧٪ منهم، وكانت النسبة الأدنى للوظائف الدبلوماسية والعمل في المنظمات الدولية في رأي ١٨,١٨٪ منهم

3. تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية في جمهورية جنوب إفريقيا

في هذا القسم من الدراسة، سعينا إلى رصْد آراء مديري المؤسسات حول بعض الجوانب الإدارية والتعليمية في برامج تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية جنوب إفريقيا، من خلال مجموعة من الأسئلة نعرضها مجملة في الجدول التالي

الجدول ٢٧,١٠: تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٥	٥	١	٠	٠	١١	٤,٣٦	٠,٤١	٠,٦٤	٨٧,٢٧٪	٧,٠٢	أوافق بشدّة
		٤٥,٤٥٪	٤٥,٤٥٪	٩,٠٩٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٢	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٢	٥	٤	٠	٠	١١	٣,٨٢	٠,٥١	٠,٧٢	٧٦,٣٦٪	٣,٧٨	أوافق
		١٨,١٨٪	٤٥,٤٥٪	٣٦,٣٦٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٣	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	١	٧	٢	١	٠	١١	٣,٧٣	٠,٥٦	٠,٧٥	٧٤,٥٥٪	٣,٢١	أوافق
		٩,٠٩٪	٦٣,٦٤٪	١٨,١٨٪	٩,٠٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٤	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة	١	٧	١	٢	٠	١١	٣,٦٤	٠,٧٨	٠,٨٨	٧٢,٧٣٪	٢,٣٩	أوافق
		٩,٠٩٪	٦٣,٦٤٪	٩,٠٩٪	١٨,١٨٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٥	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٢	٤	٤	٠	١	١١	٣,٥٥	١,١٦	١,٠٨	٧٠,٩١٪	١,٦٨	أوافق
		١٨,١٨٪	٣٦,٣٦٪	٣٦,٣٦٪	٠,٠٠٪	٩,٠٩٪	١٠٠٪						
٦	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	١	٤	٥	١	٠	١١	٣,٤٥	٠,٦١	٠,٧٨	٦٩,٠٩٪	١,٩٢	أوافق
		٩,٠٩٪	٣٦,٣٦٪	٤٥,٤٥٪	٩,٠٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٧	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٠	٤	٤	٣	٠	١١	٣,٠٩	٠,٦٣	٠,٧٩	٦١,٨٢٪	٠,٣٨	محايد
		٠,٠٠٪	٤٠٪	٣٦,٣٦٪	٢٧,٢٧٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
٨	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	.	٢	٥	٢	٢	١١	٢,٦٤	٠,٩٦	٠,٩٨	٥٢,٧٣٪	-١,٢٣	محايد
		٠,٠٪	١٨,١٨٪	٤٥,٤٥٪	١٨,١٨٪	١٨,١٨٪	١٠٠٪						
٩	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	.	٢	٤	٣	٢	١١	٢,٥٥	٠,٩٨	٠,٩٩	٥٠,٩١٪	-١,٥٢	لا أوافق
		٠,٠٪	١٨,١٨٪	٣٦,٣٦٪	٢٧,٢٧٪	١٨,١٨٪	١٠٠٪						
١٠	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية	.	٣	١	٥	٢	١١	٢,٤٥	١,١٦	١,٠٨	٤٩,٠٩٪	-١,٦٨	لا أوافق
		٠,٠٪	٢٧,٢٧٪	٩,٠٩٪	٤٥,٤٥٪	١٨,١٨٪	١٠٠٪						
١١	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	.	١	٤	٣	٣	١١	٢,٢٧	٠,٩٣	٠,٩٦	٤٥,٤٥٪	-٢,٥	لا أوافق
		٠,٠٪	٩,٠٩٪	٣٦,٣٦٪	٢٧,٢٧٪	٢٧,٢٧٪	١٠٠٪						
١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة	١	١	١	٢	٦	١١	٢	١,٨٢	١,٣٥	٤٠٪	-٢,٤٥	لا أوافق
		٩,٠٩٪	٩,٠٩٪	٩,٠٩٪	١٨,١٨٪	٥٤,٥٥٪	١٠٠٪						

يظهر من نتائج الدراسة أن نسبة متساوية من أعضاء الطاقم الإداري يجدون صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، وقدرها ٤٥,٤٥٪، إما «موافقون» أو «موافقون بشدة» على هذا، تليها نسبة منهم قدرها ٩,٠٩٪ «محايدون» في هذا الشأن. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٣٦، بانحراف معياري قدره ٠,٦٤، وكانت نسبة الإجماع ٨٧,٢٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة بشدة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٤٥,٤٥٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعًا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٣٦,٣٦٪ «محايدون» في هذا الشأن، فنسبة منهم قدرها ١٨,١٨٪ «يوافقون بشدة» على هذا. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٨٢، بانحراف معياري قدره ٠,٧٢، وكانت نسبة الاتفاق ٧٦,٣٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الموافقة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٦٣,٦٤٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة قدرها ١٨,١٨٪ «محايدون» فى هذا الشأن، فنسبة متساوية قدرها ٩,٠٩٪ «يوافقون بشدة» أو «لا يوافقون» على ذلك.

وسجل المتوسط المرجح ٣,٧٣، بانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وبنسبة إجماع قدرها ٧٤,٥٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة»

وفيما يخص رأيهم حول ملاءمة عدد العاملين في الطاقم الإداري وأنه يوازي احتياجات المؤسسة، أجاب ٦٣,٦٤٪ من المديرين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ١٨,١٨٪ منهم أجابوا بـ «لا أوافق»، فنسبة متساوية قدرها ٩,٠٩٪ أجابوا بـ «أوافق بشدة» أو «محايد». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٤ بانحراف معياري قدره ٠,٨٨ وبنسبة إجماع قدرها ٧٢,٧٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الموافقة»

وبالنسبة لرأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، سجلت الإجابتان «أوافق» و«محايد» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٦,٣٦٪ لكل منهما، تليهما الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ١٨,١٨٪. وسجل المتوسط المرجح ٣,٥٥، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، ونسبة إجماع قدرها ٧٠,٩١٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة»

بخصوص 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» بنسبة ٣٦,٣٦٪. وقد سجل المتوسط المرجح للسؤال ٣,٤٥، بانحراف معياري قدره ٠,٧٨، ونسبة إجماع قدرها ٦٩,٠٩٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو "الموافقة».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية،سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٦,٣٦٪، فالإجابة «لا أوافق» بنسبة قدرها ٢٧,٢٧٪. وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٠٩، بانحراف معياري قدره ٠,٧٩، ونسبة إجماع قدرها ٦١,٨٢٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد»

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج 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، ونسبة إجماع قدرها ٥٢,٧٣٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وأما بخصوص ما إذا كانت تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٦,٣٦٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٧,٢٧٪، فالإجابتان «أوافق» و«لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٨,١٨٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٥٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٩، ونسبة إجماع قدرها ٥٠,٩١٪ وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الموافقة».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة قدرها ٢٧,٢٧٪، فالإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة قدرها ١٨,١٨٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٤٥، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، وبنسبة إجماع قدرها ٤٩,٠٩٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الموافقة».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٣٦,٣٦٪، تليها الإجابتان «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ٢٧,٢٧٪ لكل منهما. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٢,٢٧، بانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وبنسبة إجماع قدرها ٤٥,٤٥٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة»

وبخصوص ما إذا كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في جمهورية جنوب إفريقيا، سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٤,٥٥٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة قدرها ١٨,١٨٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٠٠، بانحراف معياري قدره ١,٣٥، وبنسبة إجماع قدرها ٤٠٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «عدم الموافقة».

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

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

أ. حول الموارد المتاحة وأثرها في إدارة برامج تعليم العربية في جمهورية جنوب إفريقيا:

توزعت إجابات المديرين في هذا الشأن إلى ثلاث فئات: فئة تشمل خصوصًا بعض المؤسسات التابعة لجهات حكومية، ويرى أصحابها أن الموارد المتاحة لهم كافية إلى حدّ ما لتشغيل البرامج

وإنجاز المهامّ المطلوبة. وفئة ثانية يرى أصحابها أن الموارد قد تكون كافية لإنجاز المهامّ الراهنة، لكنها - قطعًا - لا تكفي لإدخال أي تطوير على البرنامج، إذ ليست هناك موارد أو ميزانيات مخصصة لهذا الجانب. وأما الفئة الثالثة، فيرى أصحابها أن الموارد لديهم، لا سيما المالية، تتوقف كُليًّا على التبرعات وأموال الزكاة، وهي بالتالي تعوّل عليها كل عام لوضْع الخطط الدراسية؛ فإن توفرت الموارد كان بالإمكان تنفيذ المهامّ المطلوبة على أكمل وجه، وإدخال التحسين والتطوير على البرامج، وإلا، فسيكون هناك نقص في الموارد المالية وقصور من حيث الاستدامة.

ب. مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في جمهورية جنوب إفريقيا:

قدّم المديرون عددًا من المقترحات التي من شأنها تحسين برامج تعليم العربية، ومن أبرزها إجماعهم على ضرورة تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في جنوب إفريقيا؛ لأن المناهج الحالية صارت قديمة في معظمها، ولم تعد مجدية أو تناسب جميع فئات المتعلمين. واقترح بعضهم ضرورة عقد شراكات مع المنظمات الداخلية والخارجية لتقييم برامج تعليم العربية من قِبَل متخصصين بهدف تطويرها وتحسين أدائها. ويرى بعضهم في هذا الصدد أن الإفادة من الخبراء والمتخصصين في تعليم العربية داخليّا وخارجيّا سيكون له الأثر الكبير في تحسين البرامج. وأشاروا كذلك إلى أهمية توفير بيئة مناسبة لمتعلمي العربية تمكّنهم من ممارسة ما يتعلمونه في البرامج وتطبيقه عمليّا، واقترحوا في هذا السياق ضرورة توفير برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي للدارسين، ممّا سيكون له الأثر الكبير في تحفيزهم وتعزيز رغبتهم في تعلم اللغة العربية

ج. تطلعاتهم المستقبلية بشأن برامج تعليم العربية في جمهورية جنوب إفريقيا:

أعرب أعضاء الطاقم الإداري في هذا الشأن عن أملهم في أن يزيد الإقبال على تعلم العربية في جنوب إفريقيا، وأن تنشئ الجامعات مزيدا من أقسام اللغة العربية تمكّن من تأهيل المعلمين المتخصصين لتدريسها. كما أعربوا عن أملهم في أن تلقى برامج اللغة العربية مزيدا من الاهتمام من قِبَل المتخصصين؛ لأنها في معظمها تعوّل في عملية التخطيط والتنظيم على جهود فردية من قِبَل متطوعين غير متخصصين. والجامعات والمؤسسات الخارجية في رأيهم مدعوّة إلى الإسهام بدور كبير من هذا الجانب؛ وذلك لوضْع مناهج معتمَدة مخصَّصة لدارسي اللغة العربية في جنوب إفريقيا بدلا من المناهج الكثيرة الموجودة حاليّا، التي يبدو أنها محدودة الجدوى. ويتطلب هذا الأمر في رأيهم هذا تشكيل لجان متخصصة لوضع المناهج المناسبة وتوحيد طبيعة البرامج القائمة حاليّا

د. مقترحاتهم للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في جمهورية جنوب إفريقيا

قدّم أعضاء الطاقم الإداري في هذا الصدد عددا من المقترحات للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في جنوب إفريقيا، ومنها: إبرام الاتفاقيات مع الجامعات والمؤسسات الخارجية المعنية لإتاحة الفرصة لخريجي برامج اللغة العربية لمواصلة دراساتهم العليا في تلك الجامعات، وتنظيم دورات تدريبية تساعد على تطوير كفاءة المدرسين العاملين حاليّا في البرامج. واقترح بعضهم أن تعمل مؤسسات تعليم اللغة العربية في جنوب إفريقيا بالتنسيق مع المتخصصين على وضع مناهج جديدة ومتطورة. واقترحوا كذلك أن تنشئ المؤسسات القائمة برامج ومراكز لها في مناطق أخرى من البلاد مما سيسهم في تعزيز الإقبال على تعلّم العربية وتطوير أداء البرامج الحالية. وأشار بعضهم إلى أن الآفاق الحالية محدودة جدا أمام خريجي البرامج، لكن بالإمكان إيجاد سُبُل للتنسيق مع الجهات الخارجية للإفادة من هؤلاء ودعمهم بتوفير المنح الدراسية لهم، وسيكون لهذا أثره الطيب في زيادة الإقبال على البرامج الحالية في الداخل، بدلا من العزوف المتوقع عنها في المستقبل

هـ. حول برامج تعليم اللغات الأخرى في المؤسسات مقارنة ببرنامج تعليم اللغة العربية

أشار أعضاء الطاقم الإداري المشاركون إلى أن في مؤسساتهم برامج أخرى لتدريس لغات أجنبية مع العربية، ومن أبرزها برامج تعليم اللغة الألمانية، والبرتغالية، والصينية. وذكروا أن أغلبها لا تختلف كثيرًا في وضْعها عن برامج اللغة العربية. لكن بعضها يحظى بدعم ومساعدات مالية من سفارات الدول المعنيّة، ومراكزها الثقافية الموجودة في البلاد، وهذا أمر تتميز به تلك البرامج عن برامج اللغة العربية في جنوب إفريقيا

سادسًا - تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارات لمختلف المؤسسات التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في جنوب إفريقيا، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. ومما لوحظ أن اللغة الإنجليزية هي لغة التواصل الشائعة في أغلب مؤسسات تعليم اللغة العربية في جنوب إفريقيا، لكن درجة استعمالها متفاوتة. فالتواصل بين الطلبة في جميع السياقات تقريبا يتم باللغة الإنجليزية، ما لم يكن بإحدى اللغات المحلية. وأما المدرسون، فالتواصل بينهم يتمّ بالإنجليزية أيضًا،

خصوصًا بالنسبة إلى غير الناطقين بالعربية لغة أولى، وباستثناء بعض العبارات العربية، كعبارات التحية ونحوها. ولا يختلف الأمر كثيرًا مع أعضاء الطاقم الإداري في المؤسسات، وإن كان كثير من المديرين يشجعون على استعمال العربية للتواصل. كما لوحظ أن بعض المدرسين يتواصلون باللغة العربية مع طلبتهم، لا سيما أولئك الذين في مستويات متقدمة، بخلاف الطلبة المبتدئين الذين يجري التواصل معهم في معظم البرامج باللغة الإنجليزية؛ وذلك في غالب السياقات، سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه

وأما اللوحات الإرشادية والإعلانات، فاللغة الإنجليزية فيها هي وحدها المستعملة في معظم المؤسسات المستهدفة، باستثناء حالات قليلة تكون الإنجليزية فيها مصحوبة باللغة العربية أو بإحدى اللغات المحلية الأخرى، وكذلك لوحات الإعلانات الدينية ونحوها؛ حيث تظهر فيها عبارات باللغة العربية

ومما لوحظ أيضًا خلال الزيارات الميدانية قلة استعمال اللغة العربية خارج سياق الفصل الدراسي، مع غياب التشجيع على ذلك في معظم المؤسسات، باستثناء مؤسسة واحدة فيها محاولات متواضعة لتشجيع الطلبة على التحدث باللغة العربية خارج الفصول الدراسية وبعيدا عن ضغوط الدرس. وعلاوة على ذلك، لم يُلحظ خلال الزيارات وجود أي قيود على استخدام لغات غير العربية تفرضها المؤسسات على طلبتها

وأما البنية التحتية داخل المؤسسات فهي في وضع جيّد عمومًا، مع توفر وسائل التعليم التقنية الحديثة في معظمها. لكن هناك أيضًا مؤسسات بنيتها التحتية ضعيفة، وتفتقر إلى الموارد التقنية الحديثة، وتعوّل كلّيّاعلى وسائل التعليم التقليدية. وأما المكتبات الموجودة داخل المؤسسات، فهي فقيرة جدا من حيث مقتنياتها باللغة العربية، وهي محدودة في مساحتها. وهناك مؤسسات لا تتوفر فيها مكتبات أصلا، كتلك الملحقة بالمساجد، أو التي تعاني من ضعف كبير في بنيتها التحتية

سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية جنوب إفريقيا: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

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

بداية، فإن جمهورية جنوب إفريقيا من أكثر دول العالم تعدّدًا في اللغات؛ حيث يبلغ عدد اللغات المعترف بها رسميًا في جنوب إفريقيا ١١ لغة. وتلك اللغات هي الإنجليزية، والأفريكانية، والزولو، والخوسا، والسوثو الشمالية، والتسوانا، والسوثو الجنوبية، والسوازية، والنديبيلي، والفيندا، والتسونغا. وإضافة إلى هذا العدد من اللغات الرسمية، فهناك لغات أخرى غير رسمية، مثل الهندية، والبرتغالية، والأوردو، والألمانية، والفرنسية، واليونانية، والصينية، إضافة إلى اللغة العربية. ويقدر عدد المتحدثين بالعربية بنحو ١٥ ألفًا، ويتركز أغلبهم في المناطق الحضرية، مثل جوهانسبرج ودربان وكيب تاون. وتتعلق معظم استخدامات اللغة العربية في جنوب إفريقيا بالأنشطة الدينية والتعليمية. وفي ظل هذا التنوع اللغوي، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في جنوب إفريقيا تلعب دورًا محوريًا في خدمة الإسلام واللغة العربية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في تدريس اللغة العربية والعلوم الإسلامية، وتطوير الدراسات فيها، والحفاظ على القيم الإسلامية والرحمة والمسؤولية المتبادلة، وتخريج طلبة مؤهلين بالمعرفة والحكمة في المجالات الاجتماعية

والإنسانية، وتأهيل القادة والعلماء والمثقفين لتعزيز التسامح، والتنوع، والتبادل الحضاري، والثقافي. وتؤدي مؤسسات تعليم العربية في جنوب إفريقيا مهمتها من خلال أهداف متنوعة؛ حيث تركز على تدريس العلوم الإسلامية واللغة العربية، وتعزيز مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، ودعم نموهم الأكاديمي والاجتماعي والفردي، وتأهيل القيادات المسلمة، وخدمة الوطن بجميع ثقافاته، ومعالجة التحيز والتعصب وفق المبادئ والأخلاق الإسلامية

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية في جنوب إفريقيا ما بين جامعات، ومراكز إسلامية، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات، ومدارس. وتشير نتائج الدراسة إلى أن ٦٤٪ منها حاصلة على اعتماد أكاديمي، وأن ٢٧,٢٧٪ منها فقط تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامج اللغة العربية. أما من حيث الشهادات الممنوحة للطلبة، فإن هذه المؤسسات تقدم شهادات مختلفة تشمل شهادات إتمام لبرامجها في تعليم اللغة العربية، إضافة إلى شهادات درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. وكشفت النتائج أن مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بالدراسة تواجه تحديات تتمثل في انعدام المعامل اللغوية في ٩٠,٩١٪ من المؤسسات، وافتقار ٥٤,٥٥٪ منها إلى معامل الحاسب الآلي، وكذلك افتقار ٦٣,٦٤٪ منها إلى الوسائل التعليمية، إضافة إلى غياب برامج الانغماس اللغوي في جميع المؤسسات. لكن توفر المكتبات في أكثر المؤسسات يسهم في تقليل أثر هذه التحديات ويعزز من دعم عملية التعلم.

وتتسم السياسات اللغوية للمؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة بقدر كبير من التشابه. حيث تنص السياسة اللغوية لمعظم المؤسسات على استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس والتواصل، فيما تنص سياسة نسبة قليلة من المؤسسات على استخدام الإنجليزية والعربية للتدريس والتواصل

وتعتمد برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في جنوب إفريقيا كتبًا دراسية عديدة، وتبين الدراسة أن أكثرها استخداما هو كتاب «العربية بين يديك»، يليه كتاب «العربية بين يدي أبنائنا»، ثم كتاب «منهج المدينة»، ومواد من إعداد المؤسسات أو معلميها. وفي هذا الشأن، وقد أظهرت الدراسة أن اختيار الكتب الدراسية في برامج اللغة العربية يختلف بشكل كبير حسب نوع المؤسسة التعليمية. فقد كشفت نتائج تحليل مربع كاي أن ثمة علاقة ارتباط قوية وذات دلالة إحصائية بين نوع المؤسسة والكتب أو السلاسل التي تعتمدها ($X^2(12, N = 11)$ =34.000, p = 0. 006). كما أن قياس حجم التأثير باستخدام (Cramér's V) يشير إلى أن ثمة علاقة قويّة جدًا بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها ($V = 1.000$)؛ مما يدل على أن اختيار السلاسل أو الكتاب المقرر يعتمد بشكل كبير على نوع المؤسسة. فعلى سبيل المثال،

تُظهر النتائج أن سلسلة العربية بين يديك تعد الأكثر شيوعًا واستخدامًا لدى الجامعات، فيما تعتمد المراكز الإسلامية على سلسلة العربية بين يدي أبنائنا. وهذا يشير إلى أن تفضيلات المؤسسات وأهدافها التعليمية تؤثر بشدة على اختيار الموارد التعليمية

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بهذه الدراسة طلبة يتشابهون بشكل كبير في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٥,٦٥٪ منهم يحملون الجنسية الجنوب إفريقية، وينحدر ٧٥٪ منهم من أصول جنوب إفريقية، في حين تعود أصول البقية إلى بلدان أخرى. وعلى مستوى اللغة، أفاد ٨٥,٣٣٪ من الطلبة المشار كين أن الإنجليزية هي لغتهم الأولى، ويتحدث بها ٥٠٪ منهم مع عائلاتهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية بين ١٥ إلى ١٩ عامًا، والفئة العمرية بين ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بنسبة متساوية قدرها ٤١,٣٠٪، ثم الفئة العمرية ممن تجاوزت أعمارهم ٢٤ عامًا بنسبة ١٧,٣٩٪. وتأتي دوافع هؤلاء الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية لأسباب متعددة، وقد تفاوت الطلبة في تحديد تلك الأسباب، كما ذكر بعض الطلبة أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق بتلك البرامج، غير أن الأسباب الدينية جاءت في المقدمة بنسبة ٧٨,٨٠٪، ثم دوافع الإثراء الشخصي بنسبة ٤٢,٩٣٪، وكان أقل الدوافع هو تحقيق متطلبات الحصول على قبول جامعي بنسبة ١٢,٨٠٪.

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 معلميهم؛ حيث أظهروا درجة عالية من الرضا عن الكفاءة المهنية للمعلمين، وتعليقاتهم حول كفاءات طلبتهم اللغوية ومستويات تقدمهم، وتشجيعهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم، وكذلك فيما يخص مناسبة التواصل مع المعلمين ومستوى الدعم المقدم منهم. كما أظهر الطلبة تصورات إيجابية تجاه بقية الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم العربية التي يلتحقون بها؛ حيث أظهروا رضاهم عن القيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في التعريف بثقافة الدول والشعوب العربية، وكذلك الحال تجاه تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم. وامتدت تصورات الطلبة الإيجابية إلى عناصر أخرى تتضمن الأنشطة غير الصفية، وفرص التطبيق العملي للمهارات اللغوية، والموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية، والمرافق العامة بها، وبيئة الفصل الدراسي. من جهة أخرى أظهرت تصورات الطلبة حيادهم تجاه مستوى درايتهم بالمنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية. ولمعرفة تأثير نوع المؤسسة على رضا الطلبة عن عدد من الجوانب المتعلقة ببرامجهم الدراسية،

فقد تم تحليل البيانات باستخدام نموذج الانحدار اللوجستي الترتيبي. وتتضمن هذه الجوانب مرافق المؤسسات، ومواردها التعليمية، وبيئة الفصول الدراسية، وجودة الوسائل التعليمية، والتقنيات المتاحة، وتصميم المنهج والمحتوى التعليمي. ووفقًا لنتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي تبيّن عدم وجود ارتباط كبير بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة تجاه مرافقها التعليمية. فعلى سبيل المثال، تشير نتيجة مراكز اللغة (coefficient =-0.047, p = 0.961) والجامعات (coefficient =-0.103, p = 0.879)، إلى علاقات ليست ذات دلالة إحصائية. لكن الحدود الفاصلة بين مستويات الرضا أثبتت دلالة إحصائية فيما يتعلّق بالجامعات مقارنة بالمدارس؛ مما يعكس قدرة الطلبة على التمييز بين مستويات الرضا «غير راضٍ»، «محايد»، و«راضٍ» بغض النظر عن نوع المؤسسة. وفيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية، لم تكشفت النتائج عن وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة؛ حيث كان للجامعات تأثير سلبي في رضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية (coefficient =-1.077, p = 0.102)، ولم يكن الأمر مختلفًا بالنسبة لمراكز اللغة التي أظهرت تأثيرا سلبيا أيضًا (coefficient =-0.998, p = 0.257). وبخصوص المناهج التعليمية والمحتوى التعليمي الذي تقدمه المؤسسات ورضا الطلبة حوله، فقد أظهرت النتائج أن نوع المؤسسة لا يؤثر بشكل كبير على رضا الطلبة، إذ جاءت نتيجة الجامعات (coefficient =-٠,٧٥٦, p = ٠,٢٩١)، وكذلك جاءت نتيجة مراكز اللغة (coefficient =-١,٣١٨, p = ٠,١٤٨)، وهي علاقات ليست ذات دلالة إحصائية بارزة. وقد أظهرت نتيجة مربع إيتا (Eta-Square)، أن هذه العلاقات، وإن بدت ضعيفة كذلك، تُعد كافية للإشارة إلى أن نوع المؤسسة قد يؤثر بشكل كافٍ في رضا الطلبة عن بعض الجوانب. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة للعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة عن المنهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه للدارسين (η^2 = 0.192)، وللعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية (η^2 = 0.109). وتشير هذه القيم إلى أن نوع المؤسسة يؤثر على رضا الطلبة، لكنه محدود نسبيًا؛ مما يدعم الفرضية القائلة بأن نوع المؤسسة قد يلعب دورًا في رضا الطلبة في بعض الجوانب، مثل المرافق والمناهج الدراسية، رغم أن تأثير هذا الدور ليس قويًا للغاية

وبالرغم من التصورات الإيجابية التي أبداها الطلبة تجاه معظم الجوانب المتعلقة بالبرامج التي يلتحقون بها؛ فقد أشار الطلبة إلى بعض الملاحظات حول المناهج المعتمدة في برامجهم، ومدى قدرتها على تحقيق أهدافهم. وتفاوتت إجاباتهم في هذا الشأن، فقد ذكر بعضهم أن المناهج تتوافق مع أهدافهم واحتياجاتهم التعليمية، فيما ذكر آخرون، وهم الأغلب، أن المناهج مكّنتهم من تحقيق أهدافهم في جوانب معيّنة من اللغة العربية كتعليم المفردات والقواعد،

على حساب جوانب أخرى لا تقلّ أهمية عنها. لذلك، فإن البرامج في نظرهم ما تزال قاصرة عن تحقيق جميع ما يريدون من تعلُّم اللغة العربية. من جانب آخر، أشار بعض الطلبة إلى رغبتهم في التعرف على الثقافة العربية، وأن ذلك من أهم دواعي اهتمامهم بدراسة اللغة العربية. وأشاروا إلى عدد من الجوانب الثقافية التي يحرصون على معرفتها كالثقافة الإسلامية بمختلف مظاهرها، والثقافة العربية المعاصرة، وما يتصل بها من أشكال التعامل اليومي. وأبدى بعض الطلبة رغبة في تعلُّم اللهجات العربية المختلفة، والتعرّف على ثقافات بلدان عربية بعينها

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن ٥٢,٦٣٪ منهم يحملون درجة البكالوريوس، وأن ١٨,٤٢٪ منهم يحملون درجة الدكتوراه، فيما يحمل البقية درجة الدبلوم العالي بنسبة قدرها ١٥,٧٩٪ من مجموع المعلمين المشاركين. كما تبين أن ٦٨,٤٢٪ منهم متخصصون في اللغة العربية، وأن ٤٤,٧٤٪ منهم شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن معظمهم يتمتعون بخبرة لا تقل عن ٥ سنوات في مجال تعليم اللغة العربية. وبخصوص علاقة مؤهلات المعلمين بنوع المؤسسة التعليمية، فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي أن ثمة ارتباط بين نوع المؤسسة ومستوى المؤهلات الأكاديمية للمعلمين في بعض المؤسسات. فعلى سبيل المثال، تشير نتيجة الجامعات (coefficient=2.290, p=0.064) إلى أن المعلمين فيها يحملون مؤهلات أكاديمية أعلى مقارنة بالمدارس (coefficient =1.301, p = 0.424) ومراكز اللغة (coefficient =1.736, p = 0.151) وكذلك المراكز الإسلامية التي أظهرت نتائجها تقاربا في مؤهلات المعلمين لديها. كما أظهرت نتيجة مربع إيتا (Eta-Square)، أن هذه العلاقة بين نوع المؤسسة ومؤهلات المعلمين فيها تبدو ضمن المستوى المعتدل ($\eta^2 = 0.309$)

ويوظف المعلمون في برامج تعليم العربية في جنوب إفريقيا طرقًا متعددة في عملياتهم التدريسية، ومنها الطريقة السمعية الشفهية، لا سيما مع المبتدئين وعند تدريس القواعد. وذكر المعلمون أنهم يوظفون طريقة التدريس بالترجمة عند الحاجة لشرح بعض القواعد الصعبة. ومن المعلمين من أشار إلى استخدام طرق وإستراتيجيات حديثة في التدريس، كالطريقة التواصلية والطريقة التعاونية، إضافة إلى توظيف الحوار والمناقشات الجماعية بين الطلبة. وأفاد آخرون أنهم يتّبعون الطرق التي توصي بها الكتب المعتمَدة في برامجهم. وأوضح بعض المعلمين أنه من الصعب التقيّد بطريقة واحدة في كافة الدروس؛ لأن ذلك مرهون بمستوى الطلبة وبطبيعة محتوى الدرس. وأظهرت النتائج أن معظم هذه الإستراتيجيات والطرق لم تقترن بعلاقة إحصائية قوية تعزز تفاعل الطلبة، وعلى الرغم من توظيف المعلمين

لعدد من الطرق والإستراتيجيات في التدريس إلا أن ذلك لم ينعكس على رضا الطلبة وتفاعلهم معها. إذ تشير نتائج تحليل الارتباط المتسلسل الثنائي (The biserial correlation) أن ليس ثمة علاقة ارتباط وثيقة أو ذات دلالة إحصائية بين رضا الطلبة عن العملية التعليمية وفاعليتها والتنويع بين طرق التدريس لدى المعلمين. فعلى سبيل المثال، لم تُظهر إستراتيجية لعب الأدوار ارتباطا ذا دلالة إحصائية مع رضا الطلبة ($r_{pb} = 0.114, p = 0.566$)، وكذلك الأمر فيما يتعلق بإستراتيجيات التعليم التعاوني وتوظيفها ($r_{pb} = 0.082, p = 0.458$) . وبخصوص طريقة التدريس بالترجمة، فلم تكن نتيجتها كذلك مؤثرة وبارزة إحصائيًا ($r_{pb} = -0.130, p = 0.311$). ربما تشير هذه النتائج إلى أن تلك الطرق والإستراتيجيات التي يُفترض أن تكون فاعلة ومؤثرة في المتعلمين لم توظف بطريقة صحيحة رغم المؤهلات الأكاديمية العالية لدى بعضهم. ولعل ذلك يعود إلى نقص في التأهيل الأكاديمي لدى المعلمين لا سيما ما يتعلق بتدريس اللغة الثانية وأساليبها والإستراتيجيات الفاعلة فيها. وأما توظيف التقنية، فقد أظهرت البيانات حضورها الواسع في الدروس، من خلال استخدام الوسائل التقنية للعروض التقديمية ومقاطع الفيديو، لتوضيح بعض المسائل وعرض الأمثلة عليها، وفي مقدمتها المقاطع المتاحة على موقع اليوتيوب، إضافة إلى المنصات التعلمية المتاحة على الإنترنت. وبالرغم من ذلك، فإن تحليل العلاقة بين توظيف التقنية ورضا الطلبة عن توظيفها لدى المعلمين باستخدام معامل ارتباط (Spearman›s Rank Correlation)، كشف عن ارتباطٍ سلبيٍ ضعيف ($rs = -0.092, n = 11, p = 0.584$)

وأظهرت آراء المعلمين المشاركين في الدراسة تباينًا في تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المستخدم في برامج تعليم اللغة العربية. حيث أعرب بعضهم عن رضاهم تجاه المناهج الحالية والمحتوى التعليمي الذي تقدمه البرامج. لكن آخرين أبدوا عدم الرضا عن تلك المناهج؛ لأنها في نظرهم بحاجة ماسّة إلى التطوير. وأشار معلمون آخرون إلى أن المناهج الحالية قد تكون مقبولة لتدريس العربية في سياقها الديني، لكنها غير مناسبة لتلبية احتياجات المتعلمين وتحقيق أهدافهم خارج هذا السياق.

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد تناولت جوانب متعددة، أبرزها حاجتهم لمناهج متعددة وكافية، وموارد تعليمية تدعم احتياجات الطلبة. ومن التحديات التي ذكرها المعلمون أيضًا، أن الطلبة لا يجدون البيئة اللغوية المناسبة التي تمكنهم من تطبيق ما تعلّموه وممارسته فعليّا؛ لأن استخدام العربية ينحصر داخل المؤسسة، كما أن البرامج تنقصها الوسائل التعليمية اللازمة، كالمكتبات، والوسائل التقنية المتطورة، والمعامل اللغوية. وذكر بعض

المعلمين أن العائد المالي المتواضع الذي يحصلون عليه يضطر كثيرًا منهم للعمل بوظائف أخرى؛ مما يجعلهم لا يكرسون كامل وقتهم وجهدهم لتدريس العربية

ولتجاوز هذه التحديات، دعا المعلمون إلى إقامة اللقاءات وورش العمل المنتظمة بين المعلمين لتبادل الخبرات وإفادة بعضهم البعض، إضافة إلى عقد الشراكات مع المؤسسات الفاعلة داخل الدولة وخارجها لتدريب المعلمين، وتوفير برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي. واقترح آخرون تأسيس مركز مستقل يُعنى بأبحاث تعليم العربية وبرامجها داخل الدولة، وأكدوا أنه سيكون له الأثر الكبير في تحسين أداء برامج تعليم العربية. كما تضمنت مقترحات المعلمين تنظيم مؤتمر دولي سنوي يُدعى إليه المتخصصون في المجال

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في جنوب إفريقيا ودور مواردها في إدارة البرامج، فقد تنوعت إجابات المديرين في هذا الشأن. حيث إن مجموعة من مديري بعض المؤسسات التابعة لجهات حكومية خصوصًا، يرون أن الموارد المتاحة لهم كافية إلى حدّ ما لتشغيل البرامج وإنجاز المهامّ المطلوبة. بينما ترى مجموعة أخرى أن الموارد قد تكون كافية لإنجاز المهامّ الراهنة، لكنها - قطعًا - لا تكفي لإدخال أي تطوير على البرامج، لعدم توفر ميزانيات مخصصة لهذا الجانب. في حين ترى مجموعة ثالثة أن الموارد، لا سيما المالية، تتوقف كلّيًا على التبرعات وأموال الزكاة، وتعوّل عليها كل عام لوضْع الخطط الدراسية؛ فإن توفرت الموارد كان بالإمكان تنفيذ المهامّ المطلوبة على أكمل وجه، وإدخال التحسين والتطوير على البرامج.

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج مباشرة. وفيما يخص نسب تسرب الطلبة، أفاد ٤٥,٤٥٪ من المديرين أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقلّ عن ٥٪ من الطلبة، فيما أفاد ١٨,١٨٪ منهم أن نسبة التسرب تتراوح بين ١١٪ إلى ١٥٪ من الطلبة، في حين أفاد ١٨,١٨٪ آخرون من المديرين أ ن نسبة التسرب تزيد عن ١٥٪ من الطلبة. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركة إلى أسباب شخصية، فيما تعود في رأي بعض المديرين إلى أسباب مالية، في حين يرى قلة من المديرين أن تسرب الطلبة يعود لعدم الاهتمام الكبير بتعلم العربية؛ مما يدفع بعضهم للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم. ولم تظهر النتائج أن ثمة علاقة بين نسبة التسرب ونوع المؤسسة. فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات – على سبيل المثال - (coefficient =-0.154 p = 0.914) ولمراكز اللغة (coefficient =-1.630 p = 0.307) عن عدم وجود علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة التي كان يدرس فيها المتسربون.

غير أن النتائج كشفت عن أن التسرب مرتبط بجوانب أخرى بغض النظر عن نوع المؤسسة. فعلى سبيل المثال، أظهرت قيمة مربع إيتا (Eta-Square) أن ثمة علاقة قوية وبارزة إحصائيًا بين ظاهرة التسرب ونوع الشهادات التي يمنحها البرنامج ($\eta^2 = 1.000$)، إذ يظهر أن التسرب يبرز لدى المؤسسات التي تمنح شهادات إتمام فحسب لخريجيها. وكذلك وُجدت علاقة قوية بين مدة البرنامج وتسرب الطلبة ($\eta^2 = 0.683$). مما يشير إلى أن هيكل البرنامج قد يؤثر في الاحتفاظ بالطلبة أكثر من نوع المؤسسة نفسها.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر ٥٤,٥٥٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الخريجين، ويقدّرها ١٨,١٨٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الخريجين، فيما يقدرها ١٨,١٨٪ آخرون بنسبة تتراوح بين ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الخريجين، في حين يرى ٩,٠٩٪ من المديرين أن فرص التوظيف متاحة بنسبة ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ من مجموع الخريجين. وقد أظهرت نتائج الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات(coefficient =2.837, p = 0.084)، ومراكز اللغة (coefficient =1.105, p = 0.532) عدم وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة في فرص الخريجين في التوظيف، غير أن قيمة مربع إيتا (Eta-Square) أبانت عن علاقة متوسطة ($\eta^2 = 0.602$) بين نوع المؤسسة وفرص التوظيف بعد التخرج؛ مما يشير إلى أنه رغم عدم تحقيق الدلالة الإحصائية، فإن نوع المؤسسة – لا سيما الجامعات- له دورٌ متوسط في فرص التوظيف للخريجين من مؤسسات تعليم العربية

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية في مؤسساتهم. وشملت هذه المقترحات تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في جنوب إفريقيا، كون المناهج القائمة لم تعد مجدية. واقترح بعضهم ضرورة عقد شراكات مع المنظمات الداخلية والخارجية، لتقويم برامج تعليم العربية من قِبَل متخصصين بهدف تطويرها وتحسين أدائها. كما اقترح المديرون توفير برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي

وبناء على النتائج السابقة لحالة تعليم اللغة العربية في جنوب إفريقيا، فإن نوع المؤسسة لا يبدو مؤثرًا في جوانب مختلفة من رضا الطلبة، خاصة فيما يتعلق بمرافق المؤسسات، ومناهجها الدراسية ومحتواها التعليمي، وبيئة فصولها الدراسية بما فيها جودة الوسائل التعليمية والتقنيات المتاحة. مما يشير إلى أن عوامل أخرى قد تكون أكثر تأثيرًا في تحديد رضا الطلبة. من ناحية أخرى فقد أظهرت بعض الجوانب ارتباطات بنوع المؤسسة التعليمية كمؤهلات المعلمين الأكاديمية، واختيار الطلبة للمؤسسات حسب دوافعهم لدراسة اللغة العربية، وفرص توظيف الخريجين. وعلى الرغم من العلاقات ذات الدلالة في بعض المجالات،

فلم تُظهر العديد من الجوانب مثل معدلات تسرب الطلبة في برامج تعليم العربية ارتباطات ذات دلالة مع نوع المؤسسة. بالإضافة إلى ذلك، لم تؤثر مؤهلات المعلمين وتوظيف التقنية بشكل كبير في فاعلية التدريس؛ مما يشير إلى أن هذه العوامل قد تتطلب إستراتيجيات مختلفة، أو أن هناك متغيرات أخرى غير مدروسة تؤثر على هذه النتائج. وتبرز هذه النتائج تعقيد طبيعة العملية التعليمية التي تؤثر في جوانبها المختلفة وتتأثر بها بما ينعكس على رضا الطلبة والمعلمين على حد سواء. ولعل ذلك يقود إلى تقديم مجموعة من التوصيات لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في جنوب إفريقيا. وتتضمن هذه التوصيات تعزيز بيئات التعلم من خلال توفير موارد تعليمية تلبي كافة احتياجات الطلبة. كما يُوصى بتوفير فرص نمو مهني للمعلمين لرفع قدراتهم المهنية لتمكينهم من تقديم تجربة تعليمية فاعلة. ومن التوصيات كذلك مراجعة إستراتيجيات وطرق التدريس التي يوظفها المعلمون، وتقويمها من خلال جمع ملاحظات الطلبة حولها، وتَبَنّي إستراتيجيات وطرق التدريس التفاعلية لزيادة تفاعل ومشاركة الطلبة. إن تعزيز الشركات والتعاون مع المؤسسات التعليمية الداخلية والخارجية قد يسهم في توفير الدعم المادي اللازم لتطوير البرامج التعليمية وتنظيم برامج الانغماس والتبادل الطلابي

شكر وتقدير

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

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

فريق جمع البيانات في قارة إفريقيا

د. انتصار الصغير.
د. داوود تيربلانتش.
د. شيخ صمب.
د. عباس عمر محمد.
د. عبدالعزيز حمدو.
د. علي يعقوب.
د. مامادو ديمبلي.
أ. مايجا عبدالغفار.

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الألف بائي).

9 786038 498637