



إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم



جمهورية السنغال



إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية السنغال



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم جمهورية السنغال

ح) مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦ هـ

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

٨٥ ص ؛ ١٧*٢٤ سم-. (التخطيط اللغوي ؛ ٣٧)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٦٥٨
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٦٧-٥

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

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



فهرس التقرير

٥	كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
٦	كلمة المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)
٨	مقدمة التقرير
١٥	جمهورية السنغال
١٨	أولاً - نبذة عامة
٢٢	ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية السنغال
٢٧	ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية السنغال
٤٣	رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية السنغال
٦٠	خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية السنغال
٧٣	سادسًا. تقارير الزيارات الميدانية
٧٤	سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية السنغال: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

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

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

ولإدراك المجمع أهميَّة الجوابات البحثيَّة التي تُقدِّمها المسوح والمقابلات الميدانيَّة؛ أسَّس مشروع: (تقرير حالة تعليم اللُّغة العربيَّة لغةً ثانيَّةً حول العالم)، وهو عملٌ علميٌّ يقوم على بناء وثيقة لتعليم العربيَّة لغةً ثانيَّةً، 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 الجانب، وضبطًا لجهود المعنيِّين بتعليمها، وتوجيهًا لأعمالهم. وقد أُعدَّ هذا التقرير ليكون مرجعًا أصيلًا في ميدان تعليم العربيَّة لغةً ثانيَّةً، وطليلةً لمشروعات نافعة، وباعثًا لمبادرات مهمَّة.

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

وختامًا نشكر للفريق العلمي جهودهم 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 أُسس استعمال اللغات وفهمها في المجتمعات، وبخاصة في عالم اليوم شديد الترابط والاتصال، الذي تتزايد فيه مكانة التكيف 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 ضرورياً في الحفاظ على المكانة الثقافية والحضارية للغة العربية، وتعزيز مكانتها العالمية في آنٍ معاً

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

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

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

في الدبلوماسية بعامة، والدبلوماسية الثقافية العربية بخاصة، والتوسع في الإعلام العربي الرسمي والرقمي عامه وخاصه، ومن ثم عقد شراكات أقوى بين الدول العربية والشبكات اللغوية العالمية، والمنظمات الدولية، لتعزيز المكانة العالمية للغة العربية وسيطاً تواصلياً يُبرز الثقافة العربية والحضارة العربية الإسلامية

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمة التقرير

تُشكّل اللغة العربية جزءاً أصيلاً من الهوية الثقافية والحضارية للقارة الإفريقية؛ حيث تعمّقت جذورها فيها منذ فجر الإسلام، حاملَةً علماً ومعرفةً وروابطاً دينية تربط الشعوب (معاذ، ٢٠١٩). ولم يقتصر انتشارها على شمال إفريقيا فحسب، بل تجاوز ذلك ليصل إلى أعماق القارة عبر رحلات التجار والعلماء والدعاة 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 شكّل عاملاً أساسياً في نشر اللغة؛ حيث أصبحت لغة القرآن الكريم والعلوم الدينية؛ مما شجّع 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 والمؤلفات 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 دوراً بارزاً 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، فإنّ 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 تعلّمها بين دينية وثقافية واقتصادية وسياسية. فمن الكتابات التقليدية إلى الجامعات العصرية، ومن أسواق التجارة إلى منصات التواصل الاجتماعي؛ تُواصل اللغة العربية رحلتها في إفريقيا، حاملةً معها إرثاً عريقاً، ومُساهمة في تشكيل واقع القارة السمراء

ولتقديم صورة حديثة حول حالة تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً في قارة إفريقيا، يُقدّم هذا التقرير الذي يهدف إلى رسم صورة واضحة وشاملة لواقع تعلّمها وتعليمها فيها، مُناقِشاً الأوضاع الراهنة، ومُسلّطاً الضوء على التحديات والفرص المتاحة في هذا المجال. كما يناقش هذا التقرير الدوافع لتعلّم اللغة العربية في القارة الإفريقية في العصر الحاضر، ويُقدّم تحليلاً مُفصّلاً 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 وتعلّمها بوصفها لغةً أجنبيةً. وكذلك تعزيز التعاون والتنسيق بين المؤسسات المعنية بتعليمها

وقد ارتكزت النتائج الواردة في هذا التقرير على منهجية علمية دقيقة؛ لِيُقَدِّمَ إضافةً نوعيةً للدراسات المتاحة حول موضوع تعليم اللغة العربية بوصفها لغةً أخرى في القارة، ويكون مرجعاً قيّماً للباحثين في مجال تعليم اللغة العربية، ويُسهّم في تعزيز مكانتها، ويدعم التواصل بين الشعوب والثقافات. وقد تضمّنت منهجية التقرير معايير لاختيار الدول والمؤسسات المستهدفة، إضافةً إلى طرق وأدوات جُمع 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 يُسلّط الضوء على التحديات والمنهجيات المتعلقة بتدريس اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبيةً في البيئات التي تكون فيها اللغة العربية ليست لغةً أولى أو رسميةً، ويختلف السياق فيها من حيث الانغماس اللغوي والثقافي الذي يُعد تحدياً أساسياً يواجه الكثير من المتعلمين في الدول الناطقة بغير العربية. كما جاء اختيار هذه الدول السبع من بين بقية الدول الإفريقية وفقاً 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. وانطلاقاً 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 وضوحاً. كما أن هذه الدول تُبرز دور اللغة العربية بوصفها أداة فعّالة للتواصل والتفاعل بين لغات وثقافات وأديان مختلفة. ويتيح هذا النهج فرصةً لتقديم تحليل أكثر عمقاً 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، مستنداً في ذلك إلى معايير كفلت تمثيل واقع تعليم اللغة العربية في إفريقيا بكل تحدياته وفرصه المتنوعة. فقد حرصت الدراسة على تنوع العينة لتشمل الجامعات والمدارس والمراكز الإسلامية والمراكز المتخصصة في تعليم اللغات؛ بهدف مقارنة مختلف أساليب التعليم، وتحديد أكثرها 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

وانطلاقاً 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 تنوعاً ثقافياً ولغوياً وجغرافياً غنياً؛ 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 أيضاً بعض الجوانب اللوجستية ودرجة التعاون التي أبدتها المؤسسات التعليمية في كل دولة. وبناءً عليه، تم استبعاد بعض الدول التي لم تتوافر فيها جميع المعايير، أو لم تُبدِ مؤسساتها تعاوناً، واستُبدلت بها دولٌ أخرى حقّقت 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 إفريقية. وقد تم جمع البيانات من ٢٥٣٨ طالباً، بواقع ١٦٦٦ من الذكور و٨٧٢ من الإناث، بالإضافة إلى ٣٨٣ معلماً، منهم ٣٥٤ من الذكور و٢٩ من الإناث. إلى جانب ذلك، تم جمع البيانات من ٧٥ مديراً لمؤسسات تعليم اللغة العربية؛ بهدف تقصي أوضاع تعليم اللغة العربية في هذه المؤسسات.

آلية جمع البيانات:

اتبع التقرير منهجاً مختلطاً 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 الشخصية وأدوات الملاحظة التي يقدمها جامعو البيانات وفق منهجية 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 عدداً 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، مُسلّطاً الضوء على الخصائص الفريدة لواقع تعليم اللغة العربية في كل منها. وقد حُلّت البيانات التي

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

ختامًا، يقدم التقرير عرضًا شاملاً للنتائج الرئيسية التي تم التوصل إليها، بعد استعراض تفصيلي لنتائج كل دولة على حدة. ويهدف هذا العرض إلى توفير فهم متكامل لحالة تعليم اللغة العربية في 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 تحليلًا عامًا وشاملاً يغطي الدول الإفريقية المستهدفة؛ مما يعزز من القدرة على وضع خطط تطويرية تأخذ في الاعتبار خصوصيات كل دولة ضمن إطار إقليمي أوسع



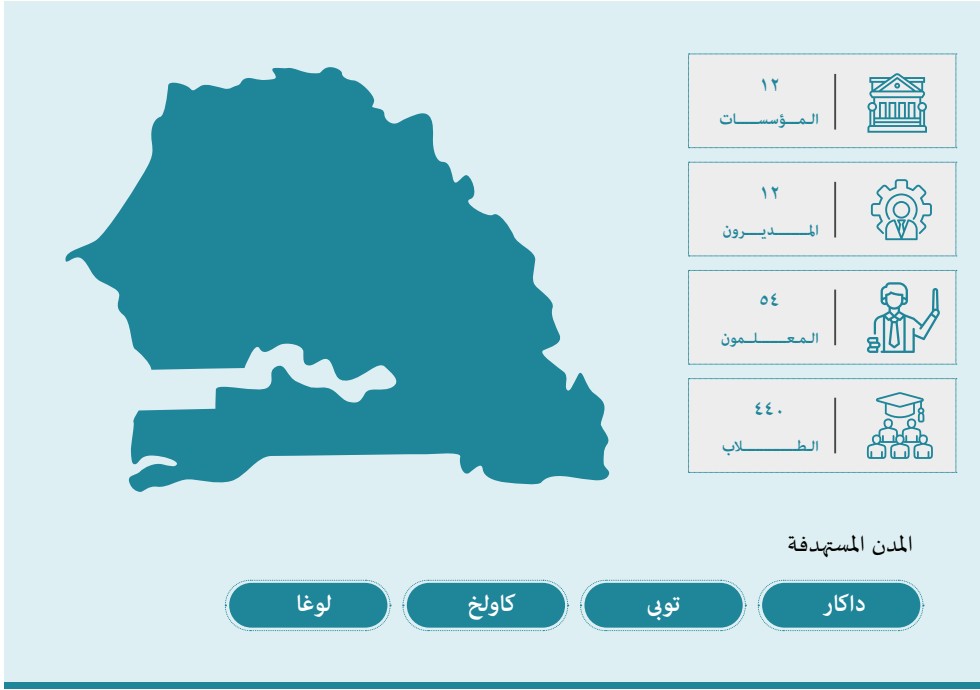
جمهورية السنغال



تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغة ثانية حول العالم







أولاً - نبذة عامة

تقع جمهورية السنغال في غرب إفريقيا، ويحدها المحيط الأطلسي من الغرب، وموريتانيا من الشمال، ومالي من الشرق، وغينيا وغينيا بيساو من الجنوب، وعاصمتها دكار. تقدر مساحة السنغال بنحو ١٩٦,٧١٢ كيلومتر مربع، ويبلغ عدد سكانها حوالي ١٦,٧ مليون نسمة (Republic of Senegal, 2014). ويعدّ الإسلام هو الديانة الرئيسة في السنغال؛ حيث يمثل المسلمون حوالي ٩٥٪ من السكان، والمسيحيون حوالي ٤٪، والمعتقدات الأخرى حوالي ١٪ (World Bank, 2020). وتعد السنغال عضوا دائما في الاتحاد الإفريقي ومنظمة التعاون الإسلامي ومجموعة الدول الناطقة بالفرنسية (World Bank, 2020).

ورغم كون لغة الولوف هي اللغة الوطنية الأكثر شيوعاً في السنغال، إذ يتحدث بها حوالي ٨٠٪ من السكان (Eberhard et al., 2024)، فإن الفرنسية هي اللغة الرسمية للدولة (Republic of Senegal, 2014)، وتأتي في مقدمة اللغات الأجنبية المستخدمة في السنغال، وتستخدم لغةً للتواصل في كافة مناشط التعليم. وأما اللغة الإنجليزية، فإنها تدرس كمادة أساسية في معظم المدارس؛ وذلك لأهميتها في مجال الاقتصاد والعولمة (Diallo, 2014; Djigo, 2017)، لكن لا توجد بيانات إحصائية عن عدد مستخدميها في السنغال.

وأما العربية، فهي لغة غير رسمية في السنغال، لكن لها حضورا بارزا في البلاد؛ لأن أغلب السكان هم من المسلمين، وتمثل بالنسبة إليهم لغة دين وثقافة، وهي في نظرهم عامل هامّ يمكنهم من دراسة الإسلام وفهم النصوص الدينية (Khad-StateUniversity.com., n.d.; Eberhard, 2019). ويستخدم العربية لغةً ثانية حوالي ٩٥,٨ ألف شخص في السنغال (Eberhard et al., 2024). وللعربية أيضاً حضور بارز في نظام التعليم، فهي تُدرّس كمادة أساسية في المدارس الثانوية الحكومية التي يقدر تعداد طلابها بنحو ٣,٢١ ملايين (Diagne et al., 2022). كما تُدرّس العربية في المدارس العربية-الفرنسية التي تأسست خلال فترة الاستعمار الفرنسي، التي لها انتشار واسع في السنغال، وكذلك في المدارس الخاصة؛ حيث تستخدم لغةً للتدريس وليس فقط لغةً ثانية (Camara, 2019). كما تستخدم العربية كثيراً لغةً للتدريس في المدارس الإسلامية والمعاهد العليا (Sall, 2009) التي من أبرزها الكلية الإفريقية للدراسات الإسلامية. إضافة إلى ذلك، تُدرّس اللغة العربية في الكتاتيب وحلقات تحفيظ القرآن، التي لها أيضاً انتشار واسع باعتبار أن معظم أبناء السنغال هم من المسلمين (Dia et al., 2016). ومع ذلك كله، فهي لا تحظى بالقدر نفسه من الاهتمام الذي تحظى به اللغة الإنجليزية (Djigo, 2017).



وهناك أيضًا لغات أجنبية أخرى تُدرّس في السنغال، ومنها لغة الماندرين الصينية والإسبانية والألمانية والبرتغالية، ولكن ليس لهذه اللغات انتشار مثل اللغة الإنجليزية أو العربية. ويمكن تصنيفها في المستوى الثالث من حيث الشعبية والانتشار (Sall, 2009). وتُدرّس هذه اللغات جميعها لأسباب شخصية.

تعود بداية دخول العربية إلى جمهورية السنغال إلى فترة وصول الإسلام إلى المنطقة خلال القرن الحادي عشر للميلاد؛ حيث بدأ تعليم اللغة العربية في المدن والقرى عبر الكتابات ومراكز تعليم القرآن الكريم والعلوم الإسلامية؛ حيث كانت هي لغة التدريس الأساسية؛ مما عزز مكانتها كلغة دين وثقافة (جوب، ٢٠١٩). وأسهم علماء المسلمين والتجار العرب القادمون إلى السنغال كذلك في نشر العربية وتعليمها للسكان المحليين من خلال المراكز التعليمية والمساجد (جوب، ٢٠١٩؛ مصطفى، ٢٠١٩). وكان للطرق الصوفية أيضًا دور مهم في نشرها، إذ كان شيوخ الصوفية يعلمون مبادئ الإسلام باللغة العربية، وأسهموا بذلك في نشر الثقافة العربية بين السكان المحليين (ولد جدو، ٢٠١٨؛ جوب، ٢٠١٩). علاوة على ذلك، حافظت السنغال على روابط قوية مع العالم الإسلامي، وخصوصًا مراكز العلم والثقافة في شمال إفريقيا؛ مما كان له دور في تعزيز حضور اللغة العربية في البلاد والإقبال على تعلّمها وتطويرها (جوب، ٢٠٢٣).

شهد تعليم اللغة العربية في السنغال تحولًا ملحوظًا خلال القرن العشرين؛ حيث انتقل من التركيز على الكتابات وحلقات التعليم التقليدية إلى اعتماد نهج أكثر تنظيمًا وتنوعًا (Diallo, 2010؛ جوب، 2023؛ Ngom, 2003). وقد بدأ هذا التحول مع تأسيس المدارس الفرنسية-العربية خلال فترة الاستعمار الفرنسي، التي سعت إلى دمج التعليم الديني الإسلامي مع التعليم العلماني الفرنسي. وكان الهدف من هذه المدارس هو توفير تعليم ثنائي اللغة يجمع بين العربية والفرنسية؛ مما يتيح للطلبة الحصول على المعرفة الدينية والعلمية على حد سواء. وقد ركز تعليم العربية في هذه المدارس على الفصحى، مع التركيز على قواعد اللغة والأدب والتاريخ الإسلامي.

بعد استقلال السنغال عام ١٩٦٠، استمرّ تعليم اللغة العربية في المدارس الفرنسية-العربية، كما أُنشئت مدارس عربية مستقلة. وشهد التعليم العالي توسعًا في تدريس اللغة العربية؛ حيث أُنشئت أقسام متخصصة في اللغة العربية وآدابها في الجامعات والمعاهد (Ngom, 2003؛ Di-allo, 2010). ولم يعدّ تعليم العربية يقتصر على الفصحى فقط، بل اتجه الاهتمام أيضًا إلى

تعليم العربية العامية، خاصة في المناطق الريفية والمدن الصغيرة؛ مما يعكس رغبة في جعل اللغة العربية أكثر ارتباطًا بالحياة اليومية للمجتمع السنغالي (جوب، ٢٠٢٣).

وتتنوع أسباب الإقبال على تعلم اللغة العربية في السنغال، فبالإضافة إلى أهميتها الدينية باعتبارها لغة القرآن الكريم والعبادات الإسلامية لدى الأغلبية المسلمة (Brossier, 2016)، فإنها تسهم في تعزيز الهوية الثقافية والتواصل مع التراث الغني للبلاد. وكان للغة العربية دور مهم في تنشيط الحياة العلمية والثقافية في السنغال على مدى قرون من الزمن (Brossier, 2016). من هنا، يأتي حرص كثير من أبناء السنغال على تعلم العربية للحفاظ على هذا التراث والتواصل مع جذورهم الثقافية والدينية

علاوة على ذلك، تسعى جمهورية السنغال إلى تعزيز علاقاتها السياسية والاقتصادية والثقافية مع الدول العربية والإسلامية؛ مما يزيد من درجة الإقبال على تعلم اللغة العربية (جوب، ٢٠١٩)؛ إذ يتيح إتقان العربية فرصًا وظيفية جديدة في مجالات كالتعليم والترجمة والعمل الدبلوماسي (مصطفى، ٢٠١٩). ولكون العربية واحدة من اللغات المهمة في البلاد، فلا يمكن إغفال دورها أيضًا في تعزيز التنوع اللغوي والثقافي في السنغال (Ngom, 2003, Brossier, 2018)

وعلى الرغم من المكانة الدينية والثقافية المرموقة للغة العربية في السنغال، فإن تعلمها لغةً أجنبيةً يواجه تحديات متعددة نتيجة النقص في الموارد التعليمية، كالكتب المدرسية والمناهج الحديثة والمعلمين المؤهلين، ولذلك كله تأثير سلبي في مستوى جودة التعليم، ويجعل الوصول إلى مستوى متقدم من حيث إجادة اللغة صعبًا على الطلبة (Brossier, 2018). علاوة على ذلك، يركز تعليم اللغة العربية في السنغال بشكل كبير على العربية الفصحى، على حساب اللهجات العربية المختلفة المستخدمة في الحياة اليومية، وهذا يجعل من الصعب على المتعلمين التواصل بفاعلية مع المجتمعات العربية وفهم الثقافات العربية المتنوعة (جوب، ٢٠١٩). يضاف إلى ذلك قلة فرص ممارسة اللغة خارج الفصول الدراسية؛ مما يعيق تطوير الطلاقة اللغوية ومهارات التواصل الفعال لدى المتعلمين (جوب، ٢٠٢٣). وبالرغم من أهمية اللغة العربية في مجال الدين والثقافة، فإن مكانتها في سوق العمل لا تزال محدودة في السنغال؛ مما يقلل من دافعية بعض المتعلمين لتعلمها (مصطفى، ٢٠١٩). كما أن تأثير الاستعمار الفرنسي لا يزال حاضرًا في نظام التعليم السنغالي؛ حيث يظل التركيز الأكبر على اللغة الفرنسية، وهذا يحدّ من فرص الإقبال على تعلم اللغة العربية (Diallo, 2010, Ngom, 2003).

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية السنغال 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 السنغال، 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 السنغال. هذا، وتتخلل هذه الدراسة سلسلةً من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة ومن أعضاء الطاقمِين التعليمي والإداري، نوقشت خلالها جملة من القضايا والمقترحات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية في السنغال. وقد أجمالنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة، أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.



ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية السنغال

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

١. رسالة المؤسسات:

أفادت ثمانية مؤسسات أن رسالتها تتمحور حول نشر تعاليم الدين الإسلامي والثقافة الإسلامية وتعليم اللغة العربية. فيما أفادت ثلاث مؤسسات أن رسالتها تتمحور حول التربية والتعليم والنجاح. وذكرت مؤسسة واحدة أن رسالتها تتمثل في تقديم أكاديمي عالي

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف المؤسسات في جمهورية السنغال، ويمكن إجمال تلك الأهداف حسب الآتي

- أ. تربية جيل مؤهل بالتربية الإسلامية الصحيحة.
- ب. تعليم اللغة العربية وحفظ كتاب الله.
- ج. تكوين أساتذة مؤهلين لتدريس اللغة العربية.
- د. تكوين طلبة علم شرعيين وتأهيلهم للقيام بواجبهم نحو وطنهم.
- هـ. الدعوة إلى الله تعالى.

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

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في السنغال بين جامعات ومدارس. وفي الجدول (١،١١) ملخص لهذه الخصائص



الجدول ١١،١: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلبة المسجلين حالياً في برنامج اللغة العربية لغات التدريس غير العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنوياً (خلال الخمس السنوات الأخيرة)	المؤهلات أو الدرجات العلمية التي تقيّمها المؤسسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً
			ذكور	إناث				
جامعة	١٩٧٦	معتمدة	٣	٤٧	أكثر من ٥٠ طالبا	شهادة دبلوم / بكالوريوس / ماجستير	فصلي	سنة إلى سنتين
جامعة	٢٠٠١	معتمدة	٧٧	٣٥٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبا	درجة البكالوريوس/ماجستير	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	٢٠٠٩	غير معتمدة	٤٣	٨٧	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبا	درجة البكالوريوس	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	١٩٥٣	معتمدة	١٥١	٢١٨	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبا	الشهادة الثانوية	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	١٩٥٦	معتمدة	٦٥	١٠٢	ما بين ٥٠-٢٠ طالبا	الشهادة الابتدائية والإعدادية	فصلي	١٢-٦ شهراً
مدرسة	١٩٥٧	معتمدة	٣١٤	٢٨٦	أكثر من ٥٠ طالبا	لا تقدم الجهة شهادة	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	١٩٧٠	معتمدة	١٢٣	٢٥٥	أكثر من ٥٠ طالبا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	١٩٧٤	معتمدة	٧١	٦٩	أكثر من ٥٠ طالبا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	١٩٧٧	معتمدة	٩٨	١٦٠	أكثر من ٥٠ طالبا	الشهادة الثانوية	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	١٩٩٥	معتمدة	١٨٣	٢٣٤	أكثر من ٥٠ طالبا	الشهادة الثانوية	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	٢٠٠٠	معتمدة	٣٠٢	٢٣٨	أكثر من ٥٠ طالبا	شهادة ثانوية	فصلي	١٢-٦ شهراً
مدرسة	٢٠٠٤	معتمدة	٥٤٣	١٦٠	أكثر من ٥٠ طالبا	الشهادة الثانوية	فصلي	١٢-٦ شهراً

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

بيّنت الدراسة أن جميع مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في السنغال معتمدة رسمياً، باستثناء واحدة منها غير معتمدة. وأظهرت تبايناً في أعداد الطلبة المسجلين في البرامج المنفذة من قبل الكليات الجامعية والمدارس. لكن أعداد الطلبة الذكور المسجلين حالياً في البرامج يتراوح عموماً بين ٤٧ إلى ٣٥٠ طالباً، فيما يتراوح عدد الطالبات بين ٣ طالبات إلى ٥٤٣ طالبة، وأما متوسط أعداد الخريجين من برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيزيد عن ٥٠ طالباً في رأي ٦٦,٦٧٪ من مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة، فيما يرى ٢٥٪ منهم أنها تتراوح بين ١٠ و ٢٠ طالباً

وأما الدرجات العلمية التي تمنحها تلك المؤسسات في برنامج اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٥٠٪ من هذه المؤسسات تمنح شهادة الثانوية العامة، بينما تمنح ٣٣,٣٣٪ منها شهادة المرحلة المتوسطة. كما أن ٢٥٪ منها تمنح درجة البكالوريوس في اللغة العربية، في حين تمنح ١٦,٦٧٪ درجة الماجستير

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متفاوتة إلى حدّ ما. فقد أفادت ست مؤسسات أن اللغة المعتمدة لديها هي اللغة العربية، وهي كذلك لغة التواصل داخل المؤسسات، وذكرت مؤسستان أن سياستهما اللغوية تقضي باستعمال لغتين هما العربية والفرنسية. فيما أفادت بقية المؤسسات أنها تعتمد في سياستها اللغوية ثلاث لغات للتواصل، هي: الولوف، والفرنسية والعربية

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمد في معظم المؤسسات المستهدفة، مثلما يظهر في الجدول (٢،١١):

الجدول ٢.١١: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة .

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
١١	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
٤	٧
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
٠	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
٠	٠
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
١	

مثلما يظهر في هذا الجدول، فإن ٩١,٦٧٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد اختبارا لتحديد مستوى طلبتها في اللغة العربية، ويكون من إعداد المؤسسة نفسها، وبالطريقة الورقية في جميع مراحل الاختبار. ويشمل الاختبار جميع مهارات اللغة العربية في ما نسبته ٦٣,٦٤٪ من المؤسسات

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:



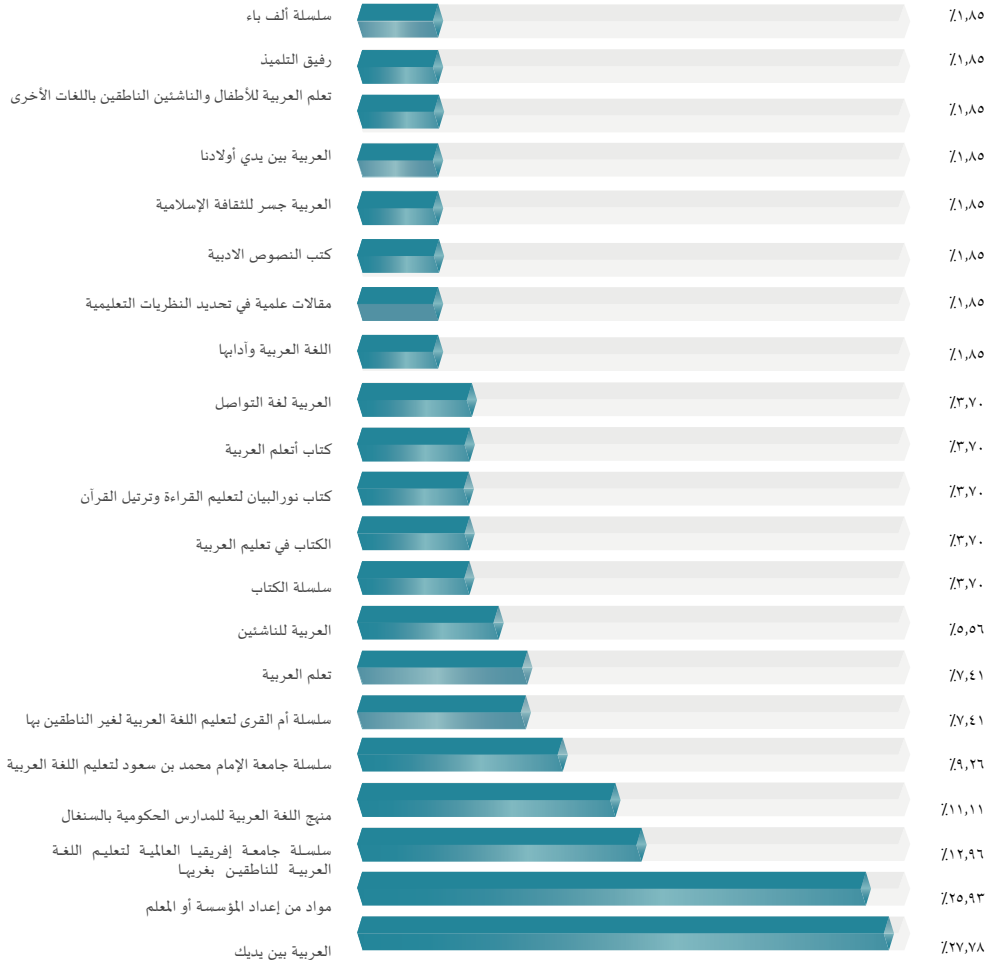
الجدول ٣،١٠: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة		الإجمالي
	نعم	لا	
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٠	١٢	١٢
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٨	٤	١٢
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٩	٣	١٢
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٧	٥	١٢

حيث يتبين أن جميع مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في السنغال ليس فيها معمل لغوي، لكن توجد معامل للحاسب الآلي في ٦٦,٦٧٪ منها، وهناك مكتبات في ٧٥٪ من المؤسسات المستهدفة، فيما تتوافر الوسائل التعليمية في ٥٨,٣٣٪ منها فقط وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١,١٠) بيان بالنتائج:



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



وَقَفًا لِلشَّكْلِ (١,١٠)، تَبَيَّنَ نَتَائِجُ الدِّرَاسَةِ أَنَّ أَكْثَرَ الكُتُبِ اسْتِخْدَامًا هُوَ كِتَابُ «العربية بين يديك» بِنِسْبَةِ ٢٧,٧٨٪، ثُمَّ مَوَادُّ مِنْ إِعْدَادِ المَوْسَسَةِ أَوْ المَعْلَمِ، بِنِسْبَةِ ٢٥,٩٣٪، ثُمَّ «سلسلة اللغة العربية العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، بِنِسْبَةِ ١٢,٩٦٪، يَلِيهَا مَنَهِجُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلْمَدَارِسِ الحُكُومِيَّةِ بِالسَّنْغَالِ، بِنِسْبَةِ ١١,١١٪، فِ «سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، بِنِسْبَةِ ٩,٢٦٪. وَتَأْتِي بَعْدَ ذَلِكَ «سلسلة جامعة أم القرى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، وَكِتَابُ «تعلم العربية»، بِنِسْبَةِ

متساوية قدرها ٧,٤١٪ لكل منهما. ومن الكتب المستخدمة كذلك كتاب «العربية للناشئين»، بنسبة ٥,٥٦٪، و«سلسلة الكتاب» و«الكتاب في تعليم العربية»، وكتاب «نور البيان لتعليم القراءة وترتيل القرآن»، وكتاب «أتعلم العربية»، وكتاب «العربية لغة التواصل»، بنسبة متساوية قدرها ٣,٧٠٪ لكل منها. وتبقى هناك كتب أخرى نسبة استخدامها ضئيلة جدا لا تزيد عن ١,٨٥٪.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية السنغال

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ٤٤٠ طالبًا وطالبة من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في السنغال

1. خصائصهم الديموغرافية والديموغوية:

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديموغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في السنغال، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,١١: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

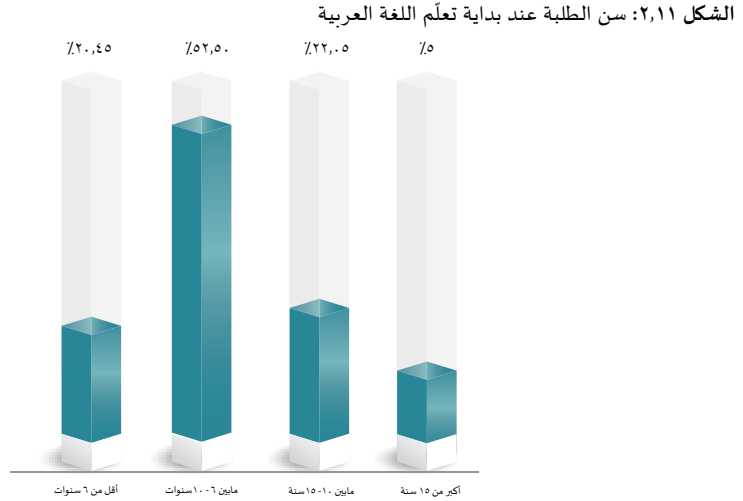
الجنس	ذكر	
	٣٠٩	٧٠,٢٣٪
	١٣١	٢٩,٧٧٪
الفئات العمرية	الإجمالي	
	٠	٠,٠٠٪
	١٥	٣,٤١٪
	١٩١	٤٣,٤١٪
	١٦٦	٣٧,٧٣٪
	٦٨	١٥,٤٥٪
	الإجمالي	
	٤٤٠	١٠٠٪
المرحلة الدراسية	الابتدائية	
	٢	٠,٤٥٪
	٣١	٧,٠٥٪
	٢٥٤	٥٧,٧٣٪
	١٢٤	٢٨,١٨٪
	٢٦	٥,٩١٪
	٣	٠,٦٨٪
	الإجمالي	
	٤٤٠	١٠٠٪

٪ ٩٥	٤١٨	السنغال	الجنسية
٪ ١,٣٦	٦	غينيا	
٪ ٠,٩١	٤	مالي	
٪ ٠,٩١	٤	غامبيا	
٪ ٠,٢٣	١	مصر	
٪ ٠,٢٣	١	موريتانيا	
٪ ٠,٢٣	١	ساحل العاج	
٪ ٠,٢٣	١	غينيا بيساو	
٪ ٠,٩١	٤	لم يحدد	
٪ ١٠٠	٤٤٠	الإجمالي	
٪ ٨٣,١٨	٣٦٦	السنغال	البلاد الأصلية
٪ ٤,٥٥	٢٠	مصر	
٪ ٢,٢٧	١٠	مالي	
٪ ٢,٢٧	١٠	غينيا	
٪ ١,١٤	٥	السعودية	
٪ ٠,٩١	٤	فلسطين	
٪ ٠,٦٨	٣	موريتانيا	
٪ ٠,٤٥	٢	سوريا	
٪ ٠,٤٥	٢	كندا	
٪ ٠,٤٥	٢	غامبيا	
٪ ٠,٤٥	٢	الصين	
٪ ٠,٤٥	٢	نيجيريا	
٪ ٠,٢٣	١	ساحل العاج	
٪ ٠,٢٣	١	المغرب	
٪ ٠,٢٣	١	باكستان	
٪ ٠,٢٣	١	اليمن	
٪ ٠,٢٣	١	غينيا بيساو	
٪ ٠,٢٣	١	فرنسا	
٪ ١,٣٦	٦	لم يحدد	
٪ ١٠٠	٤٤٠	الإجمالي	

اللغة الأولى	لغة محلية	٣٦٣	٨٢,٥٠٪
	اللغة العربية	٦٢	١٤,٠٩٪
	اللغة الفرنسية	١٠	٢,٢٧٪
	اللغة العربية ولغة محلية	٢	٠,٤٥٪
	اللغة العربية والفرنسية	١	٠,٢٣٪
	اللغة العربية والفرنسية والإنجليزية ولغة محلية	١	٠,٢٣٪
	اللغة العربية والفرنسية ولغة محلية	١	٠,٢٣٪
	الإجمالي	٤٤٠	١٠٠٪
اللغة المستخدمة في المنزل	لغة محلية	٣٨٦	٨٧,٧٣٪
	اللغة العربية والفرنسية ولغة محلية	٢٠	٤,٥٥٪
	اللغة العربية ولغة محلية	١٠	٢,٢٧٪
	اللغة الفرنسية ولغة محلية	٩	٢,٠٥٪
	اللغة العربية	٤	٠,٩١٪
	اللغة الفرنسية	٣	٠,٦٨٪
	اللغة الإنجليزية والفرنسية ولغة محلية	٢	٠,٤٥٪
	اللغة العربية والفرنسية والإنجليزية ولغة محلية	١	٠,٢٣٪
	اللغة الفرنسية ولغة محلية	١	٠,٢٣٪
	اللغة العربية والإنجليزية ولغة محلية	١	٠,٢٣٪
	اللغة العربية والفرنسية	١	٠,٢٣٪
	اللغة العربية والفرنسية والإنجليزية	١	٠,٢٣٪
	لم يحدد	١	٠,٢٣٪
	الإجمالي	٤٤٠	١٠٠٪

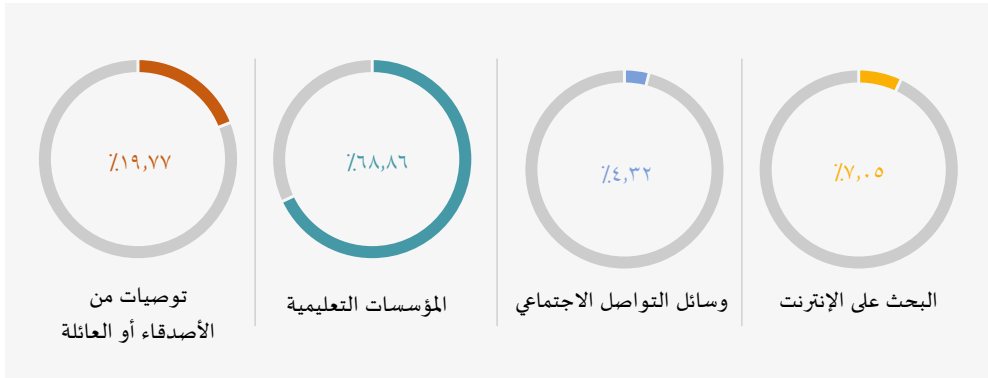
فبالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين كما يلخصها الجدول (٤,١١)، نجد أنهم يتوزعون إلى أربع فئات عمرية، النصيب الأكبر منها لفئة الشباب من ١٥ إلى ١٩ عامًا، بنسبة ٤٣,٤١٪، تليهم فئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا، بنسبة ٣٧,٧٣٪، ثم فئة الشباب لأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ١٥,٤٥٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الأكبر للطلاب الذكور، بنسبة ٧٠,٢٣٪، مقارنة بنسبة الطالبات التي بلغت ٢٩,٧٧٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة الثانوية مثّلوا الأغلبية بنسبة ٥٧,٧٣٪، مقارنة بطلبة المرحلة الجامعية الذين مثّلوا ٢٨,١٨٪ من المشاركين. ويتضح من إجابات المشاركين كذلك أن معظمهم يحملون الجنسية السنغالية؛ وذلك بنسبة ٩٥٪، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلّة منهم؛ حيث إن ٨٣,١٨٪ منهم من أصول سنغالية. وتبيّن أيضًا أن لغة الولوف المحلية هي اللغة الأولى بالنسبة إلى ٨٢,٥٠٪ من الطلبة المشاركين، ويتحدث بها ٨٧,٧٣٪ منهم مع عائلاتهم.

وفي الشكل (٢،١١) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أول ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية:



حيث يتبيّن أن ٥٢,٥٠٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا بتعلم اللغة العربية في سن تتراوح بين ٦ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ و ١٥ سنة، بنسبة ٢٢,٠٥٪، ثم فئة الذين بدؤوا تعلّم العربية وهم دون السادسة من عمرهم، بنسبة ٢٠,٤٥٪. وكانت النسبة الأدنى، وقدرها ٥٪، لمن تجاوزوا ١٥ سنة من عمرهم. وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناء على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣،١١)

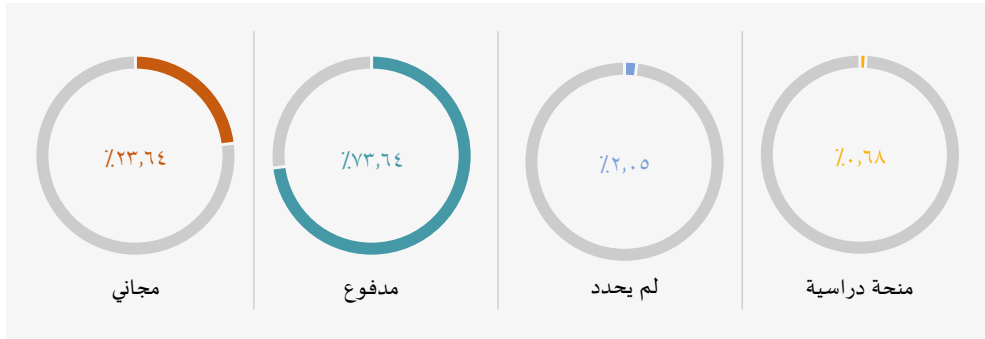
الشكل ٣،١١: وسيلة معرفة الطلبة ببرامج اللغة العربيّة الملتحقين بها حالياً



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن جهود المؤسسة التعليمية جاءت في الصدارة بنسبة ٦٨,٨٦٪، ثم توصيات الأصدقاء بنسبة ١٩,٧٧٪، فالبحث عبر الإنترنت بنسبة ٧,٠٥٪، فالبحث عبر وسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ٤,٣٢٪.

وتظهر الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من الطلبة ملتحقون ببرامج ليست مجانية وإنما هي بمقابل مدفوع، مثلما يظهر في الشكل (٤,١١)

الشكل ٤,١١: البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة



يظهر من الشكل (٤,١١) أن برامج تعليم اللغة العربية في السنغال هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٧٣,٦٤٪ من الطلبة المشاركين، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ٢٣,٦٤٪ منهم

الجدول ٥,١١: مشاركة الطلبة في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

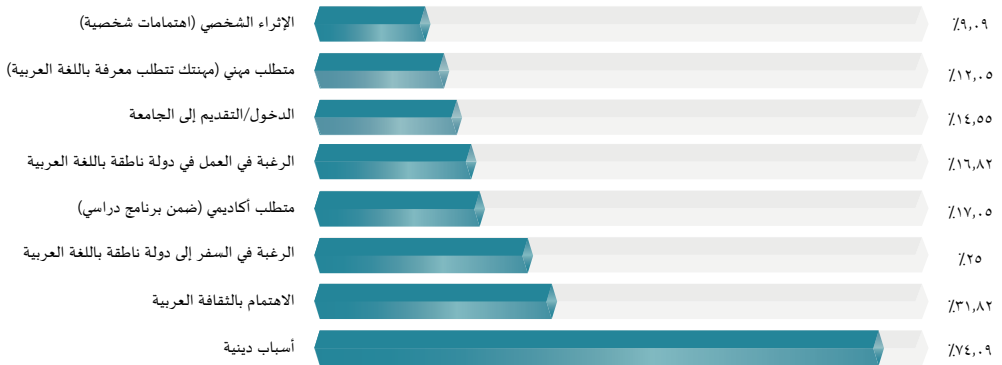
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة
لا	٣٨٩	٨٨,٤١٪
نعم	٥١	١١,٥٩٪
الإجمالي	٤٤٠	١٠٠٪

حيث تبين الإجابات أن ٨٨,٤١٪ من الطلبة المشاركين لم يسبق لهم المشاركة في برامج للتبادل الطلابي (أو الانغماس اللغوي) لها علاقة باللغة العربية، في مقابل ١١,٥٩٪ منهم فقط سبق أن شاركوا في مثل تلك البرامج

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديدهم لتلك الأسباب، لكن عوامل الدين جاءت في المقدمة، بنسبة ٧٤,٠٩٪ من الإجابات، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٣١,٨٢٪، فالرغبة في السفر إلى دولة ناطقة بالعربية، بنسبة ٢٥٪، ثم الحاجة لدراسة اللغة العربية كمطلب أكاديمي ضمن برنامج دراسي؛ وذلك بنسبة ١٧,٠٥٪، تليها الرغبة في العمل في دولة ناطقة باللغة العربية، بنسبة ١٦,٨٢٪، ثم الدخول أو التقديم على الجامعة بنسبة ١٤,٥٥٪، فدراسة اللغة العربية كمطلب مهني، بالنسبة إلى ١٢,٠٥٪ من الطلبة المشاركين، وتليها دوافع الإثراء الشخصي بنسبة ٩,٠٩٪. وفي الشكل (٥,١١) ملخص لهذه النتائج

الشكل ٥,١١: دوافع تعلّم اللغة العربية للدارسين



ومن خلال خمسة أسئلة محدّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٦,١١) تلخيص لتلك النتائج مرتبةً تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال. ويظهر منها أن أهمية اللغة العربية تعود إلى ارتباطها الوثيق بالدين، ولأهميتها في تعزيز التفاهم الثقافي، وكذلك لأهميتها في مجالي الدراسة والمهنة.

الجدول ٦,١١: تصورات الطلبة حول أهمية تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	١	٢	٣	٤	٥	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	CS	اتجاه العينة
١	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسية التي تحفزني لتعلم اللغة العربية.	٢٥١	١٦٠	١٢	٧	١٠	٤٤٠	٤,٤٤	٠,٦٧	٨٨,٨٦٪	٣٦,٩٩	أوافق بشدة
٢	اللغة العربيّة دور مهم في تعزيز التفاهم الثقافي.	١٦١	٢٤٤	٢١	٨	٦	٤٤٠	٤,٢٤	٠,٥٥	٨٤,٨٢٪	٣٥,٠٥	أوافق بشدة
٣	يعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراسي أو مهني.	١٧٥	٢٠٥	٣٠	٢٢	٨	٤٤٠	٤,١٨	٠,٨	٨٣,٥٪	٢٧,٥٧	أوافق
٤	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي.	٨٩	٢٦٠	٤٧	٣٤	١٠	٤٤٠	٣,٨٧	٠,٨١	٧٧,٤٥٪	٢٠,٣٨	أوافق
٥	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل.	٥٦	٢٢٢	٦٦	٦٨	٢٨	٤٤٠	٣,٤٨	١,١٩	٦٩,٥٥٪	٩,١٦	أوافق

فمن خلال الجدول (٦,١١)، يعدّ الدين من الدوافع الرئيسية إلى تعلم اللغة العربية في السنغال، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، إذ بلغت ٥٧,٠٥٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٦,٣٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٨,٨٦٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤٤ وانحراف معياري قدره ٠,٨٢، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق بشدة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في السنغال. أما في الجانب الثقافي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٥,٤٥٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٦,٥٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٤,٨٢٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٤ وانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.

وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، إذ بلغت ٤٦,٥٩٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٩,٧٧٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٣,٥٠٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٨ وانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وكان

الاتجاه السائد للعينة «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين في مجال الدراسة والمهنة

وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، إذ بلغت ٥٩,٠٩٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٠,٢٣٪، في حين أجاب ١٠,٦٨٪ منهم بـ «محايد». وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٧,٤٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٧، وانحراف معياري قدره ٠,٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»

وعن دور تعلم اللغة العربية وأهميتها في سوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، إذ بلغت ٥٠,٤٥٪، تليها الإجابة (لا أوافق) بنسبة ١٥,٤٥٪، ثم الإجابة (محايد) بنسبة ١٥٪، فالإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ١٢,٧٣٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٩,٥٥٪ بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في السنغال من وجهة نظر الطلبة المشاركين

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة:

يلخص الجدول رقم (٧,١١) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في السنغال وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية

الجدول ٧,١١: اتجاهات الطلبة تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	ت-إس	اتجاه العينة
١	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل	١٨٣	٢١٧	١٨	١٥	٧	٤٤٠	٤٤٠	١٠٠٪	١٠٩٪	٣,٤١٪	٤,٠٩٪	٤١,٥٩٪	٤١,٥٩٪	٨٥,١٨	٣٢,٢٧	راضي جداً
٢	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	١٣١	٢٤٣	٣١	٢٧	٨	٤٤٠	٤٤٠	١٠٠٪	١٢,١٪	٦,١٤٪	٧,٠٥٪	٢٩,٧٧٪	٢٩,٧٧٪	٨١	٢٥,٠٢	راضي

م	السؤال	رقب	رقب	مجايد	غير راقب	غير راقب	إجمالي	المتوسط	البيان	الأوراق	النسبة	E-LOSI	أبعاد العينة
٣	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغوية وتقديمي بناءً.	١٠٥	٢٦٣	٥٠	١٦	٦	٤٤٠	٤٠,١	٠,٦٢	٠,٧٩	٨٠,٢٣	٢٦,٩٣	راض
		٪ ٢٣,٨٦	٪ ٥٩,٧٧	٪ ١١,٣٦	٪ ٣,٦٤	٪ ١,٣٦	٪ ١٠٠						
٤	يتوافق المنهج مع أهداف من تعلم اللغة العربية.	١١٦	٢٥٢	٣٠	٣٠	١٢	٤٤٠	٣,٩٨	٠,٨٥	٠,٩٢	٧٩,٥٥	٢٢,٢٣	راض
		٪ ٢٦,٣٦	٪ ٥٧,٢٧	٪ ٦,٨٢	٪ ٦,٨٢	٪ ٢,٧٣	٪ ١٠٠						
٥	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	١١٨	٢٣٨	٤١	٣٣	١٠	٤٤٠	٣,٩٦	٠,٨٦	٠,٩٣	٧٩,١٤	٢١,٥٩	راض
		٪ ٢٦,٨٢	٪ ٥٤,٠٩	٪ ٩,٣٢	٪ ٧,٥٠	٪ ٢,٢٧	٪ ١٠٠						
٦	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلبة.	٩٩	٢٦٢	٤٤	٢٥	١٠	٤٤٠	٣,٩٤	٠,٧٥	٠,٨٧	٧٨,٨٦	٢٢,٧٨	راض
		٪ ٢٢,٥٠	٪ ٥٩,٥٥	٪ ١٠	٪ ٥,٦٨	٪ ٢,٢٧	٪ ١٠٠						
٧	راض تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	١١٩	٢٢٦	٣٨	٣٧	٢٠	٤٤٠	٣,٨٨	١,٠٩	١,٠٤	٧٧,٥٩	١٧,٦٨	راض
		٪ ٢٧,٠٥	٪ ٥١,٣٦	٪ ٨,٦٤	٪ ٨,٤١	٪ ٤,٥٥	٪ ١٠٠						
٨	المرافق العامة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملأنة.	٨٤	٢٤٣	٦٧	٢٩	١٧	٤٤٠	٣,٧٩	٠,٩١	٠,٩٥	٧٥,٨٢	١٧,٣٨	راض
		٪ ١٩,٠٩	٪ ٥٥,٢٣	٪ ١٥,٢٣	٪ ٦,٥٩	٪ ٣,٨٦	٪ ١٠٠						
٩	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا.	٧٠	٢١١	٨١	٥٩	١٩	٤٤٠	٣,٥٨	١,٠٩	١,٠٤	٧١,٥٥	١١,٦	راض
		٪ ١٥,٩١	٪ ٤٧,٩٥	٪ ١٨,٤١	٪ ١٣,٤١	٪ ٤,٣٢	٪ ١٠٠						
١٠	توجد أنشطة غير صفيّة تدعم تعلني للغة العربية	٦٩	٢٠٥	٧٠	٧٥	٢١	٤٤٠	٣,٥١	١,١٩	١,٠٩	٧٠,٢٧	٩,٨٧	راض
		٪ ١٥,٦٨	٪ ٤٦,٥٩	٪ ١٥,٩١	٪ ١٧,٠٥	٪ ٤,٧٧	٪ ١٠٠						
١١	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية (مثل معامل مهارات اللغة).	٥٤	٢٢٩	٦٤	٦٩	٢٤	٤٤٠	٣,٥	١,١٤	١,٠٧	٧٠	٩,٨٤	راض
		٪ ١٢,٢٧	٪ ٥٢,٠٥	٪ ١٤,٥٥	٪ ١٥,٦٨	٪ ٥,٤٥	٪ ١٠٠						
١٢	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلي جميع احتياجاتي التعليمية.	٦٥	٢٠٦	٦٧	٧٩	٢٣	٤٤٠	٣,٤٨	١,٢٢	١,١	٦٩,٥٩	٩,١١	راض
		٪ ١٤,٧٧	٪ ٤٦,٨٢	٪ ١٥,٢٣	٪ ١٧,٩٥	٪ ٥,٢٣	٪ ١٠٠						
١٣	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم.	٧٠	١٧٩	٦٦	٩٤	٣١	٤٤٠	٣,٣٧	١,٤	١,١٨	٦٧,٤١	٦,٥٦	محايد
		٪ ١٥,٩١	٪ ٤٠,٦٨	٪ ١٥	٪ ٢١,٣٦	٪ ٧,٠٥	٪ ١٠٠						
١٤	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	٥٤	١٨٦	٧٦	٨٨	٣٦	٤٤٠	٣,٣	١,٣٥	١,١٦	٦٦,٠٩	٥,٥	محايد
		٪ ١٢,٢٧	٪ ٤٢,٢٧	٪ ١٧,٢٧	٪ ٢٠	٪ ٨,١٨	٪ ١٠٠						

م	السؤال	رأى	رأى	معايير	غير راضٍ	غير راضٍ جداً	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	١-١٢٥١	اتجاه العينة
١٥	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية.	٨١	١٥٠	٧٠	٨٤	٥٥	٤٤٠	٣,٢٧	١,٧	١,٣	٦٥,٣٦	٤,٣٢	محايد
		٪ ١٨,٤١	٪ ٣٤,٠٩	٪ ١٥,٩١	٪ ١٩,٠٩	٪ ١٢,٥٠	٪ ١٠٠						
١٦	أنا راضٍ تمامًا عن بيئة الفصل الدراسي، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	٦٥	١٧٠	٥٥	١١٣	٣٧	٤٤٠	٣,٢٦	١,٥	١,٢٣	٦٥,١٤	٤,٣٩	محايد
		٪ ١٤,٧٧	٪ ٣٨,٦٤	٪ ١٢,٥٠	٪ ٢٥,٦٨	٪ ٨,٤١	٪ ١٠٠						

ففيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقيه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٪٤٩,٣٢، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٪٤١,٥٩. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٪٨٥,١٨، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٦، وانحراف معياري قدره ٠,٨٢. وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جداً»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في السنغال.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفيرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٪٥٥,٢٣، تليها الإجابة (راضٍ جداً) بنسبة ٪٢٩,٧٧. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٪٨١، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٥، وانحراف معياري قدره ٠,٨٨. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في السنغال.

وبخصوص رأي الطلبة حول تعليقات معلمهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٪٥٩,٧٧، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٪٢٣,٨٦. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٪٨٠,٢٣، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠١، وانحراف معياري قدره ٠,٧٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن تعليقات معلمهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في السنغال.

وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٪٥٧,٢٧، تليها الإجابة



(راضٍ جداً) بنسبة ٢٦,٣٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٥٥٪، بمتوسط حساسي يساوي ٣,٩٨، وانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في السنغال وتوافقها مع أهدافهم

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلاب، وقدرها ٥٤,٠٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٦,٨٢٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,١٤٪، بمتوسط حساسي يساوي ٣,٩٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في السنغال ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة وبلغت ٥٩,٥٥٪، وتليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٢,٥٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٨٦٪، بمتوسط حساسي يساوي ٣,٩٤، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تصميم المناهج المتبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في السنغال

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥١,٣٦٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٧,٠٥٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ٨,٦٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,٥٩٪، بمتوسط حساسي يساوي ٣,٨٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في السنغال.

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٥,٢٣٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ١٩,٠٩٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٥,٢٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٥,٨٢٪، بمتوسط حساسي يساوي ٣,٧٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في السنغال.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، فقد سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة من الإجابات وقدرها ٤٧,٩٥٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ١٨,٤١٪، ثم الإجابة «راض جدا» بنسبة ١٥,٩١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧١,٥٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في السنغال، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٦,٥٩٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ١٧,٠٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٥,٩١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٠,٢٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥١، وانحراف معياري قدره ١,٠٩، وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين راضون عمومًا عن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في السنغال.

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٢,٠٥٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ١٥,٦٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٤,٥٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٠، وانحراف معياري قدره ١,٠٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين «راضون» عمومًا عن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٦,٨٢٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ١٧,٩٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٥,٢٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٩,٥٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٨، وانحراف معياري قدره ١,١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في السنغال.



وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين عن مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٠,٦٨٪، تليها الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ٢١,٣٦٪، ثم الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ١٥,٩١٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٧,٤١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٧، وانحراف معياري قدره ١,١٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب المشاركين في البرنامج، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٢,٢٧٪، تليها الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ٢٠٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٧,٢٧٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٧,١١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٦,٠٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣، وانحراف معياري قدره ١,١٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفاً محايداً بشأن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في السنغال

وفيما يتعلق بمدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٣٤,٠٩٪، تليها الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ١٩,٠٩٪، ثم الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ١٨,٤١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٥,٣٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٧، وانحراف معياري قدره ١,٠٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفاً «محايداً» بشأن المنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية في السنغال

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٣٨,٦٤٪، تليها الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ٢٥,٦٨٪، ثم الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ١٤,٧٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١١) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٥,١٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٦، وانحراف معياري قدره ١,٢٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفاً محايداً بشأن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في السنغال، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا

4. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكنهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٨،١١) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدّها:

الجدول ٨،١١: توفر المحتوى اللغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجتك؟	٣٥٤	٨٦	٤٤٠
		٪٨٠،٤٥	٪١٩،٥٥	٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصول إلى المحتوى باللغة العربيّة على منصّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكّن؟	٣٧٩	٦١	٤٤٠
		٪٨٦،١٤	٪١٣،٨٦	٪١٠٠
٣	هل توجد صحف باللغة العربيّة متاحة بسهولة حيث تسكّن؟	١٧٤	٢٦٦	٤٤٠
		٪٣٩،٥٥	٪٦٠،٤٥	٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصول إلى القنوات التلفزيونيّة الناطقة باللغة العربيّة حيث تسكّن؟	٢٦٩	١٧١	٤٤٠
		٪٦١،١٤	٪٣٨،٨٦	٪١٠٠
٥	هل من السهل الوصول إلى محطات الرّاديو باللغة العربيّة في موقعك؟	١٦٩	٢٧١	٤٤٠
		٪٣٨،٤١	٪٦١،٥٩	٪١٠٠

ففيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٪٨٠،٤٥، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٪١٩،٥٥، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصول إلى المحتوى باللغة العربيّة على منصّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى ٪٨٦،١٤ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٪١٣،٨٦، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٪٦٠،٤٥ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٪٣٩،٥٥، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون

وأما عن مدى سهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيّة الناطقة باللغة العربيّة حيث يسكنون، فقد أجاب ٪٦١،١٤ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون. في حين رأى البقية، أي ما ٪٣٨،٨٦، أن الوصول إليها غير متاح لهم بسهولة حيث



يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى محطات الرّاديو باللغة العربيّة في مقر سكنهم، فقد أجاب ٦١,٥٩٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية، أي ما نسبته ٣٨,٤١٪ من الطلبة المشاركين أن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون

5. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة:

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

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

أعرب بعض الطلبة المشاركين عن رضاهم عن تجربتهم في برامج اللغة العربية التي هم مسجلون فيها؛ وذلك لأسباب منها: جودة البرنامج والمناهج المقدمة فيه، والتعامل الحسن الذي يلقونه من إدارة البرامج والمعلمين، كما أشار بعضهم إلى أن تحسن مستواهم اللغوي باستمرار يشعروهم بالرضا عن أداء تلك البرامج. ومن أسباب رضاهم عن تلك البرامج كذلك تطور معارفهم في الثقافة الإسلامية. من جهة أخرى، ذكر بعض الطلبة المشاركين أنهم لا يشعرون بالرضا التام عن البرامج؛ وذلك لأن المناهج في رأيهم ليست في المستوى المرغبي، بالإضافة إلى نقص الوسائل التعليمية التقنية وعدم توافر الكتب المهمّة. وأفاد طلبة آخرون بأن المعلمين ودرجة انتظامهم في التدريس ليس بالجودة المطلوبة ولهذا، فإن رضاهم عن تلك البرامج يظل نسبياً

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

من التجارب الإيجابية التي مر بها الطلبة المشاركون منذ التحاقهم ببرامج اللغة العربية، تحسّن مستواهم الأكاديمي واكتسابهم عدداً من المهارات اللغوية والمعارف الجديدة المتنوعة. ومنها كذلك العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي الذي تتيحه لهم الأنشطة والفعاليات التي تقيمها المؤسسات القائمة على تلك البرامج. وأفاد بعضهم - لا سيما طلبة الكليات الجامعية - أن البرامج التي ينتمون إليها تساعدهم على تطوير بعض المهارات الشخصية لديهم إلى جانب المهارات اللغوية، وهذه تجربة إيجابية بالنسبة إليهم، بالإضافة إلى توافر الوسائل التقنية والموارد الحديثة في التعليم والتدريب

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

تفاوتت إجابات الطلبة المشاركين في هذا الصدد. فقد وصف بعضهم التفاعل مع معلميهم وزملائهم بالجيد؛ فالمعلمون يبدون اهتمامًا كبيرًا بأسئلتهم واستفساراتهم خلال الدرس وخارج الفصول الدراسية، ويحرصون على دعمهم وتحفيزهم لذلك. كما أعربوا عن سعادتهم بما يلقونه من أساتذتهم من الاحترام والتقدير، وكذلك من زملائهم، وقد أسهم ذلك في رأيهم في تحسين مستواهم وتعزيز تحصيلهم اللغوي. في المقابل، رأى طلبة آخرون أن ذلك التفاعل محدود؛ وذلك لأسباب، منها أن التفاعل يكاد ينحصر داخل قاعة الدرس، كما أن المواد والمناهج تتسم بالصعوبة وتفوق مستواهم. وهذا ينعكس سلبًا على تفاعلهم مع معلميهم داخل الفصل الدراسي وحتى خارجه. كما أشار بعضهم إلى أن التفاعل، وإن كان موجودًا، فإنه يظل دون تطلعاتهم وما يمكن أن يحقق أهدافهم من الالتحاق بتلك البرامج.

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

تفاوتت إجابات الطلبة المشاركين حول مدى توافق المناهج مع أهدافهم واحتياجاتهم؛ فأشار بعضهم إلى أن تلك المناهج تتوافق مع أهدافهم الدينية؛ فهي تساعدهم في فهم دينهم والثقافة المرتبطة به، وتساعدهم على قراءة النصوص الشرعية وفهمها، لا سيما القرآن الكريم وتفسيره. وأفاد بعضهم أن المناهج تساعدهم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية والمهنية، وتسهم في تطوير مهاراتهم اللغوية، فإذا أتموا البرنامج فذلك سيمكنهم من الحصول على الوظائف التي يطمحون إليها. وذكر بعض الطلبة كذلك أن البرامج أسهمت في تنمية معارفهم حول الثقافة الإسلامية والعربية. في المقابل، أفاد طلبة آخرون أن المناهج ما تزال قاصرة عن تحقيق أهدافهم واحتياجاتهم وهي بحاجة إلى تحسين وتطوير لتلبي الأهداف المرجوة منها. وأكدوا أن ذلك ينطبق على بعض المهارات، لا سيما التطبيقية منها؛ حيث يشعرون أن المناهج المتاحة في وضعها الحالي لا يمكن التعويل عليها لتنمية مهاراتهم اللغوية الإنتاجية

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

تنوعت إجابات المشاركين على هذا السؤال. فقد أشار بعضهم إلى رغبتهم في التعرف على ثقافة البلاد العربية بمختلف جوانبها، لا سيما ما يتعلق منها بالثقافة الاجتماعية والعادات والتقاليد، وخصوصًا تقاليد الزواج والاحتفالات، وأساليب التواصل اليومي. وكذلك أشاروا إلى رغبتهم في التعرف على الثقافة المرتبطة بالجوانب الدينية والإسلامية. ومنهم من أبدى اهتمامًا بالجوانب الأدبية والشعرية على وجه التحديد؛ إذ يؤمنون بأنها الوسيلة المثلى لمعرفة



ثقافة الشعوب العربية. لكنهم لاحظوا في المقابل أن المناهج الحالية - وإن كان بعضها يسعى إلى تحقيق شيء من تلك الأهداف - فإنها لا تزال قاصرة عن تحقيقها بالدرجة الكافية أو على الوجه المطلوب

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية السنغال

1. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديموغوية:

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٥٤ مدرّسًا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في السنغال، وتمثل نسبة الذكور منهم ٩٤,٤٤٪، في حين يمثل الإناث ٥,٥٦٪ فقط. والنسبة الكبرى من أعضاء الطاقم التعليمي تتراوح أعمارهم ما بين ٣١ و ٤٠ عامًا، بنسبة ٣٨,٨٩٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ و ٥٠ عامًا، بنسبة ٢٤,٠٧٪، والفئة العمرية التي تزيد عن ٥٠ عامًا، بنسبة ٢٠,٣٧٪، ثم فئة الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٤ إلى ٣٠ عامًا، بنسبة ١٤,٨١٪، وكانت الفئة الأقل لمن أعمارهم تقل عن ٢٤ عامًا، بنسبة ١,٨٥٪.

وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرّسين ونسبتهم ٤٤,٤٤٪، يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم فئة الذين يحملون شهادة الدكتوراه بنسبة ٢٩,٦٣٪، فالذين يحملون شهادة الماجستير بنسبة ٢٠,٣٧٪. ومن الملاحظ أن ٩٠,٧٤٪ من المدرّسين يحملون الجنسية السنغالية، وإن كانت هناك منهم فئة قليلة من مصر بنسبة ٣,٧٠٪، فجزر القمر بنسبة ١,٨٥٪. ولغة السنغال المحلية (أي الولوف) هي لغة النسبة الكبرى من المعلمين، وقدرها ٩٤,٤٤٪، ثم العربية بنسبة ٥,٥٦٪. وتبيّن الدراسة كذلك أن ٩٢,٥٩٪ من المعلمين لديهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية، مقابل ٧,٤١٪ منهم ليس لديهم مؤهل علمي في هذا التخصص.

الجدول ٩,١١: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

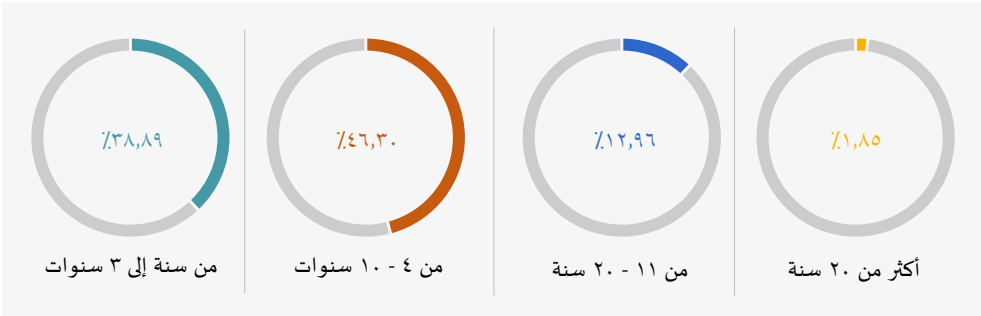
الجنس	العدد	النسبة
ذكر	٥١	٩٤,٤٤٪
أنثى	٣	٥,٥٦٪
الإجمالي	٥٤	١٠٠٪
الفئات العمرية	العدد	النسبة
أقل من ٢٤ عامًا	١	١,٨٥٪
من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٨	١٤,٨١٪
من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	٢١	٣٨,٨٩٪
من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	١٣	٢٤,٠٧٪
أكثر من ٥٠ عامًا	١١	٢٠,٣٧٪
الإجمالي	٥٤	١٠٠٪

المؤهل الأكاديمي	دبلوم عال	٣	٥,٥٦٪
	بكالوريوس	٢٤	٤٤,٤٤٪
	ماجستير	١١	٢٠,٣٧٪
	دكتوراه	١٦	٢٩,٦٣٪
	الإجمالي	٥٤	١٠٠٪
الجنسية	السنغال	٤٩	٩٠,٧٤٪
	مصر	٢	٣,٧٠٪
	جزر القمر	١	١,٨٥٪
	لم يحدد	٢	٣,٧٠٪
	الإجمالي	٥٤	١٠٠٪
البلاد الأصلية	السنغال	٣٨	٧٠,٣٧٪
	مصر	٥	٩,٢٦٪
	جزر القمر	١	١,٨٥٪
	لم يحدد	١٠	١٨,٥٢٪
	الإجمالي	٥٤	١٠٠٪
ما اللغة الأولى	اللغة المحلية	٥١	٩٤,٤٤٪
	اللغة العربية	٣	٥,٥٦٪
	الإجمالي	٥٤	١٠٠٪
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	٤	٧,٤١٪
	نعم	٥٠	٩٢,٥٩٪
	الإجمالي	٥٤	١٠٠٪

2. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية:

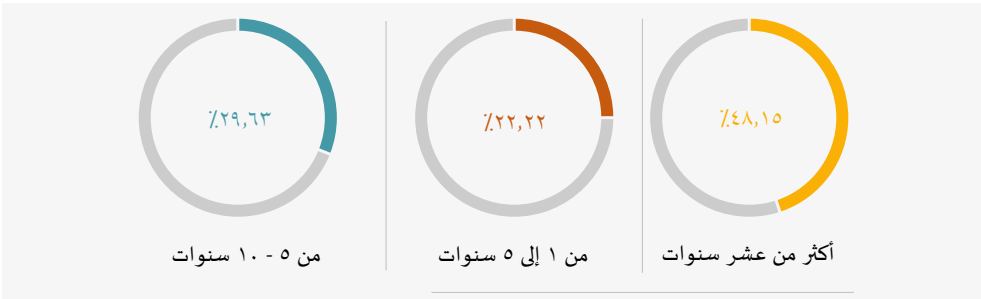
في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان بالنتائج التي تم رصدها:

الشكل ٦,١١: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحالية



تبين الدراسة أن ٤٦,٣٠٪ من المدرسين المشاركين تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة بين ٤ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين سنة واحدة و ٣ سنوات، بنسبة ٣٨,٨٩٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و ٢٠ عامًا، بنسبة ١٢,٩٦٪. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ١,٨٥٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة

الشكل ٧,١١: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



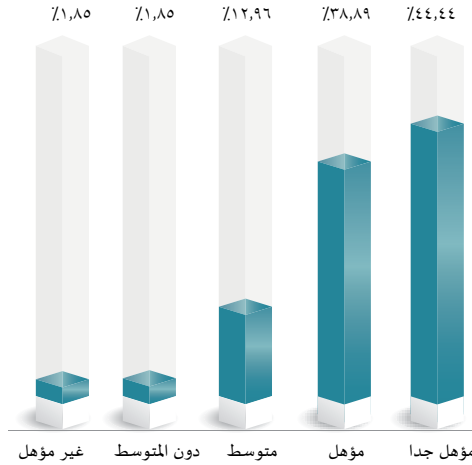
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من مدرسي العربية لغة ثانية في السنغال، وقدرها ٤٨,١٥٪، لديهم خبرة في المجال تزيد عن ١٠ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٢٩,٦٣٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين ٥ إلى ١٠ سنوات، ونسبة أخرى قدرها ٢٢,٢٢٪ لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين سنة واحدة و ٥ سنوات

الجدول ١٠,١١: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٨	٪ ٣٣,٣٣
نعم	٣٦	٪ ٦٦,٦٧
الإجمالي	٥٤	٪ ١٠٠

تبين من خلال إجابة المعلمين أن الأغلبية سبق لها أن شاركت في دورات تدريب معلمي اللغة العربية كلغة ثانية وذلك بنسبة ٪٦٦,٦٧، في حين أن نسبة ٪٣٣,٣٣ لم يسبق لها أن التحقت ببرامج تدريب معلمي اللغة العربية كلغة ثانية

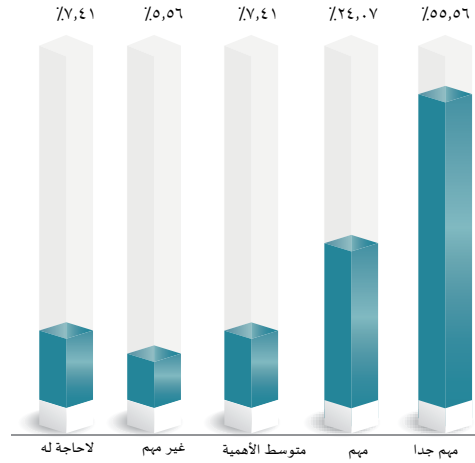
الشكل ٨,١١: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلمي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



وتبين نتائج الدراسة أن ٪٤٤,٤٤ من المعلمين المستهدفين يرون أنهم «مؤهلون جدا» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٪٣٨,٨٩ يرون أنهم «مؤهلون» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ٪١٢,٩٦ يرون أنهم «مؤهلون»

بدرجة متوسطة» لهذه الوظيفة، فيما ترى نسبة ضئيلة منهم قدرها ١,٨٥٪ أنهم مؤهلون بدرجة «دون المتوسط» أو «غير مؤهلين» لذلك

الشكل ٩,١١: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبين نتائج الدراسة أن ٥٥,٥٦٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في السنغال يرون أن ذلك أمر «مهم جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٤,٠٧٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهم»، فيما رأى ٧,٤١٪ منهم أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية» أو «لا حاجة له»، ونسبة منهم أخرى ضئيلة قدرها ٥,٥٦٪ يرون أن ذلك أمر «غير مهم»

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

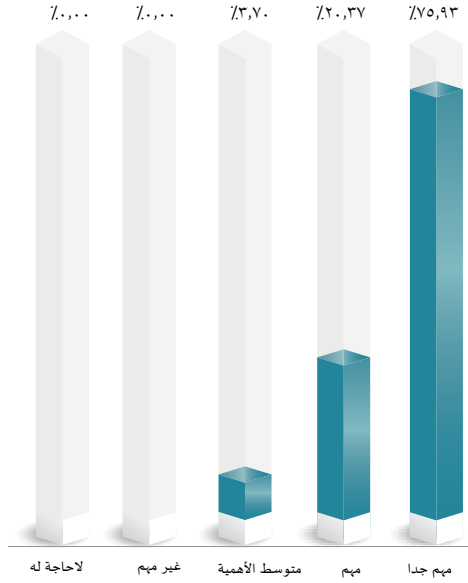
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢٧	٥٠٪
نعم	٢٧	٥٠٪
الإجمالي	٥٤	١٠٠٪

وتبيّن نتائج الدراسة كذلك أن ٥٠٪ من المعلمين المستهدفين سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٥٠٪ منهم لم يسبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج

3. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية:

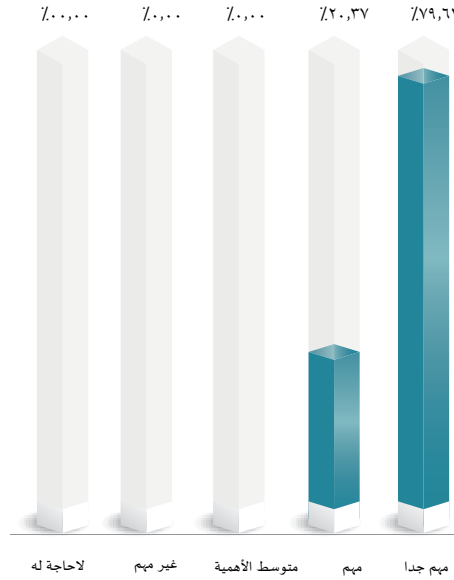
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى معرفة آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصّل بالنتائج:

الشكل ١١، ١٠: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



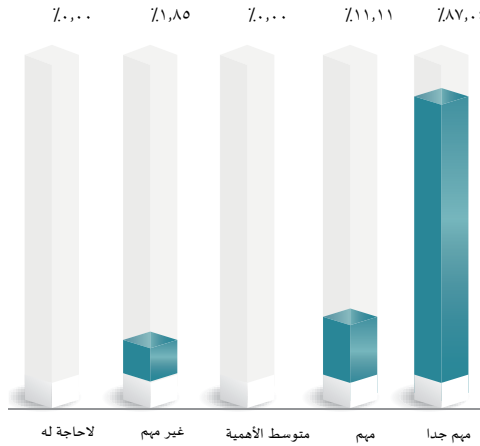
على الرغم من تعدد الآراء حول طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، فإن أغلب المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، ونسبتهم ٧٥,٩٣٪، يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جدا»، فيما رأى ٢٠,٣٧٪ منهم أنها «مهمّة»، و ٣,٧٠٪ منهم أنها أمر «متوسط الأهمية»

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



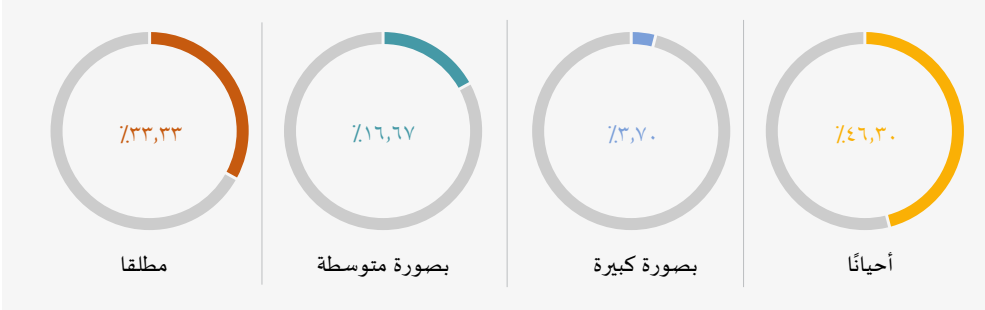
وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٧٩,٦٣٪، أنها «مهمة جدا»، تلتها نسبة منهم قدرها ٢٠,٣٧٪ يرون أنها «مهمة»

الشكل ١٢،١١: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين، وقدرها ٨٧,٠٤٪، يرون أن ذلك «مهم جداً»، تليهم نسبة قدرها ١١,١١٪ يرون أنها «مهمة»، فيما ترى نسبة أخرى ضئيلة قدرها ١,٨٥٪ يرون أنها «غير مهمة»

الشكل ١٣,١١: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٣,١١) أن ٤٦,٣٠٪ من المدرسين المشاركين يفعلون ذلك «أحياناً»، تليهم نسبة قدرها ٣٣,٣٣٪ لا يستعينون بها «مطلقاً»، فنسبة منهم قدرها ١٦,٦٧٪ يستعينون بها «بدرجة متوسطة»، وهناك نسبة ضئيلة منهم قدرها ٣,٧٠٪ منهم يستعينون بها بدرجة «كبيرة»

الجدول ١٢,١١: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣٣	٥٥,٥٦٪
نعم	٢٨	٤٤,٤٤٪
الإجمالي	٦١	١٠٠٪

توضح البيانات في الجدول (١٢,١١) أن نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين قدرها ٥٥,٥٦٪ لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، ونسبة قدرها ٤٤,٤٤٪ منهم يستفيدون من تلك المصادر

الجدول ١٣،١١: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
٪ ١١,١١	٦	لا
٪ ٨٨,٨٩	٤٨	نعم
٪ ١٠٠	٥٤	الإجمالي

وتوضح البيانات أيضًا أن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٨٨,٨٩٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ١١,١١٪ لا يفعلون ذلك

الجدول ١٤،١١: مدى توظيف استراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
٪ ٣٧,٠٤	٢٠	لا
٪ ٦٢,٩٦	٣٤	نعم
٪ ١٠٠	٥٤	الإجمالي

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٤،١١) أن ٦٢,٩٦٪ من المدرسين يستخدمون تلك الإستراتيجية، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٣٧,٠٤٪

الجدول ١٥،١١: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
٪ ٤٢,٥٩	٢٣	لا
٪ ٥٧,٤١	٣١	نعم
٪ ١٠٠	٥٤	الإجمالي

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، تبين إجابات المدرسين المشاركين أن تلك العملية ممارسة يلجأ إليها ٪٥٧,٤١ منهم، فيما لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٪٤٢,٥٩.

الجدول ١٦،١١: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
٪ ٢٥,٩٣	١٤	لا
٪ ٧٤,٠٧	٤٠	نعم
٪ ١٠٠	٥٤	الإجمالي

وتوضح البيانات في الجدول (١٦،١١) أن ٪٧٤,٠٧ من المدرسين المشاركين يوظفون المواقف اليومية الحقيقية في أنشطتهم التدريسية، مقابل ٪٢٥,٩٣ منهم لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٧،١١: مدى دمج السياقات الثقافية في أنشطة التعلم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٩	٪ ١٦,٦٧
نعم	٤٥	٪ ٨٣,٣٣
الإجمالي	٥٤	٪ ١٠٠

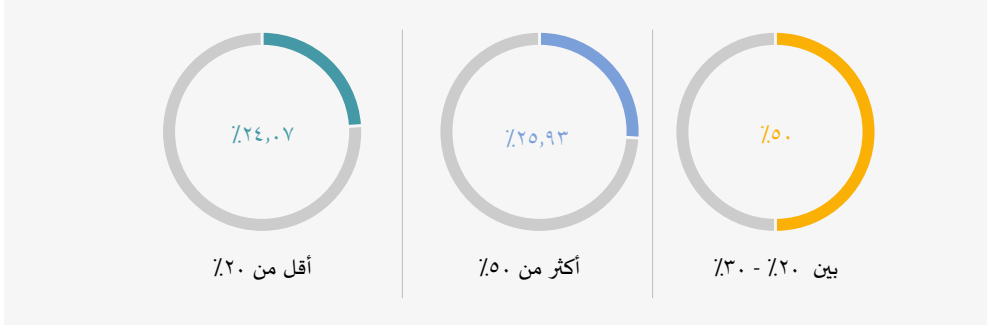
ويتبين من الجدول (١٧،١١) أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٪٨٣،٣٣، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٪١٦،٦٧.

الجدول ١٨،١١: مدى دمج إستراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١١	٪ ٢٠,٣٧
نعم	٤٣	٪ ٧٩,٦٣
الإجمالي	٥٤	٪ ١٠٠

وأما بخصوص تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، فتوضح البيانات أن ٪٧٩،٦٣ من المدرسين المشاركين يطبقون تلك الإستراتيجية في دروسهم، في حين لا يطبقها ٪٢٠،٣٧ منهم

الشكل ١٤,١١: مدى استخدام الطلبة للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٤,١١) أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٢٥,٩٣٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ٢٤,٠٧٪ يتحدث طلابهم العربية لأقل من ٢٠٪ من الحصة التدريسية

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

في هذا الجزء من الدراسة سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهام الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (١٩,١١) مجموعة الأسئلة التي طُرحت عليهم لتقضي هذه الجوانب، وهي مرتبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ١٩,١١: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	البيان	الانحراف	النسبة	ت-test	اتجاه النتيجة
١	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم	٣٣	١٨	٢	١	٠	٥٤	٤,٥٤	٠,٤٣	٠,٦٦	٪ ٩٠,٧٤	١٧,١٥	أوافق بشدة
		٪ ٦١,١١	٪ ٣٣,٣٣	٪ ٣,٧٠	٪ ١,٨٥	٪ ٠,٠٠	٪ ١٠٠						
٢	التواصل والتعاون مع الزملاء فعال وسهل	٩	٣٧	٧	١	٠	٥٤	٤	٠,٣٧	٠,٦١	٪ ٨٠	١٢,٠٨	أوافق
		٪ ١٦,٦٧	٪ ٦٨,٥٢	٪ ١٢,٩٦	٪ ١,٨٥	٪ ٠,٠٠	٪ ١٠٠						

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	الانحراف	النسبة	ISO 1	اتجاه العينة
٣	التواصل مع الطلبة فعال وسهل	١٢	٣٤	٢	٥	١	٥٤	٣,٩٤	٠,٧٩	٪٧٨,٨٩	٧,٧٩	أوافق
		٪٢٢,٢٢	٪٦٢,٩٦	٪٣,٧٠	٪٩,٢٦	٪١,٨٥	٪١٠٠					
٤	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين	٩	٣٥	٧	١	٢	٥٤	٣,٨٩	٠,٦٩	٪٧٧,٧٨	٧,٨٦	أوافق
		٪١٦,٦٧	٪٦٤,٨١	٪١٢,٩٦	٪١,٨٥	٪٣,٧٠	٪١٠٠					
٥	يوفر البرنامج للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة	١١	٢٧	٨	٦	٢	٥٤	٣,٧٢	١,٠٥	٪٧٤,٤٤	٥,١٧	أوافق
		٪٢٠,٣٧	٪٥٠	٪١٤,٨١	٪١١,١١	٪٣,٧٠	٪١٠٠					
٦	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغطاً إضافياً عليهم	١١	٢١	١٥	٧	٠	٥٤	٣,٦٧	٠,٨٩	٪٧٣,٣٣	٥,٢	أوافق
		٪٢٠,٣٧	٪٣٨,٨٩	٪٢٧,٧٨	٪١٢,٩٦	٪٠,٠٠	٪١٠٠					
٧	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقية	٧	٣١	٩	٤	٣	٥٤	٣,٦٥	٠,٩٧	٪٧٢,٩٦	٤,٨٤	أوافق
		٪١٢,٩٦	٪٥٧,٤١	٪١٦,٦٧	٪٧,٤١	٪٥,٥٦	٪١٠٠					
٨	تُلبي الموارد والمواد التعليمية احتياجاتي التدريسية	٥	٢٥	٦	١٣	٥	٥٤	٣,٢٢	١,٤	٪٦٤,٤٤	١,٣٨	محايد
		٪٩,٢٦	٪٤٦,٣٠	٪١١,١١	٪٢٤,٠٧	٪٩,٢٦	٪١٠٠					
٩	تُلبي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية	٣	١٩	١١	١٤	٧	٥٤	٢,٩٤	١,٣٥	٪٥٨,٨٩	٠,٣٥٠	محايد
		٪٥,٥٦	٪٣٥,١٩	٪٢٠,٣٧	٪٢٥,٩٣	٪١٢,٩٦	٪١٠٠					
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرض	٣	١٧	١٣	١١	١٠	٥٤	٢,٨٥	١,٤٦	٪٥٧,٠٤	٠,٩٠	محايد
		٪٥,٥٦	٪٣١,٤٨	٪٢٤,٠٧	٪٢٠,٣٧	٪١٨,٥٢	٪١٠٠					

ففيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبين نتائج الدراسة أن ٦١,١١٪ من المدرسين المشاركين «موافقون بشدة» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٣,٣٣٪ «يوافقون» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٥٤، بانحراف معياري قدره ٠,٦٦، ونسبة إجماع قدرها ٩٠,٧٤٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الموافقة بشدة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالاً وسهلاً، تبين نتائج الدراسة أن ٦٨,٥٢٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و١٦,٦٧٪ منهم «موافقون بشدة»، و١٢,٩٦٪ منهم «محايدون». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٠، بانحراف معياري قدره ٠,٦١، ونسبة إجماع قدرها ٨٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالاً وسهلاً»، تبين نتائج الدراسة أن ٦٢,٩٦٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٢,٢٢٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩٤، بانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وبنسبة إجماع قدرها ٧٨,٨٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة»

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبين نتائج الدراسة أن ٦٤,٨١٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ١٦,٦٧٪ منهم أجابوا بـ «أوافق بشدة»، فنسبة منهم قدرها ١٢,٩٦٪ أجابوا بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٩، بانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وبنسبة إجماع قدرها ٧٧,٧٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة، فقد جاءت إجابات ٥٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٠,٣٧٪ أجابوا بموافق بشدة»، فنسبة قدرها ١٤,٨١٪ أجابوا بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٢، بانحراف معياري قدره ١,٠٣، وبنسبة إجماع قدرها ٧٤,٤٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطاً إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الموافقة» بنسبة ٣٨,٨٩٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٧,٧٨٪، فالإجابة «موافق بشدة» بنسبة ٢٠,٣٧٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٧، بانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وبنسبة إجماع قدرها ٧٣,٣٣٪؛ 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 ٥٧,٤١٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ١٦,٦٧٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة قدرها ١٢,٩٦٪ أجابوا بـ «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وبنسبة إجماع قدرها ٧٢,٩٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة»

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٦,٣٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٤,٠٧٪ أجابوا بـ «لا أوافق»، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٢، بانحراف معياري قدره ١,١٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤,٤٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحيد»



وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٣٥,١٩٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ٢٥,٩٣٪ منهم بـ «لا أوافق»، فيما أجاب ٢٠,٣٧٪ منهم بـ «محايد»، و ١٢,٩٦٪ منهم بـ «لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩٤، بانحراف معياري قدره ١,١٦، وبنسبة إجماع قدرها ٥٨,٨٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد»

وعن رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرضياً، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٣١,٤٨٪ بـ «أوافق»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٤,٠٧٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة قدرها ٢٠,٣٧٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٨٥، بانحراف معياري قدره ١,٢١، وبنسبة إجماع قدرها ٥٧,٠٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد»

٥. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين:

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

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

أفاد المدرسون في هذا الصدد أنهم ينوّعون في طرائق التدريس بين طرق تقليدية، كالطريقة السمعية الشفوية (أو كما وصفها بعضهم بالطريقة التلقينية)، وأخرى حديثة، كالطريقة التواصلية القائمة على التفاعل بينهم وبين طلبتهم خلال الدروس، وذكر بعضهم أن لهذه الطريقة تأثيراً في تطوير مستوى الطلبة اللغوي وتنمية مهاراتهم بسرعة وفاعلية. ومنهم من ذكر أن المنهج السائد في بعض البرامج في تدريس النحو والصرف خصوصاً الطريقة الاستقرائية؛ حيث تُعرض على الطلبة أمثلة يستنبطون القاعدة من خلالها. ويزداد استخدام هذه الطريقة كلما تقدّم الطلبة في مستواهم اللغوي. ومن الطرق التي يستخدمها معظمهم طريقة الترجمة إلى اللغات الوسيطة، لا سيما مع الطلبة المبتدئين.

من جهة أخرى، أشار أغلب المدرسين المشاركين إلى أنهم لا يستخدمون التقنية في دروسهم رغم إيمانهم بأهميتها؛ وذلك لأنها غير متاحة في معظم المؤسسات، ولذا فهم يكتفون بالوسائل التعليمية التقليدية. وهناك مؤسسات قليلة جداً أفادت من وسائل التقنية لكونها متاحة لديها. لكنهم لاحظوا أن التقنية، وإن كانت لا توظف داخل الفصل الدراسي، فإن الطلبة يستخدمونها

من خلال هواتفهم الذكية للبحث عن بعض المراجع وشرح بعض المفردات الصعبة، وكذلك بشكل مكثف لقراءة المناهج؛ لأن أغلبها ليست مطبوعة وإنما هي متاحة بنسخها الرقمية. وهم كذلك يستخدمون التقنية ووسائل التواصل الاجتماعي لإنشاء المجموعات الطلابية لأغراض تعليمية

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

أكد المعلمون حرصهم على تجنب استخدام اللغات الوسيطة عند التدريس؛ وذلك لضرورة تحقيق الانغماس اللغوي الكامل للطلبة في البرامج التي يدرسون فيها. لكنهم لاحظوا أن اللجوء إلى اللغات الوسيطة قد يكون ضروريًا في بعض السياقات، خصوصًا مع الطلبة المبتدئين، أو لشرح بعض المفردات الصعبة أو القواعد المعقدة. وأما اللغات الوسيطة المستخدمة، فقد ذكروا أنها ثلاث لغات: لغة الولوف المحليّة، والإنجليزية، والفرنسية

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

يمكن تقسيم التحديات التي أشار إليها المدرسون إلى: تحديات لغوية، وتحديات اقتصادية وإدارية، وتحديات أكاديمية. فأما التحديات اللغوية، فمنها التفاوت الكبير بين مستويات الطلبة داخل الفصل الدراسي الواحد؛ مما يجعل التعامل معهم صعبًا، ويجعل استخدام أسلوب واحد في التدريس أمرًا صعبًا كذلك. ومن التحديات في هذا الجانب أيضًا أن الطلبة لا يستخدمون اللغة العربية في حياتهم اليومية وهذا يجعل فرص تطبيق ما تعلموه محدودة جدًا أمامهم. ومنها كذلك صعوبة إيجاد الطريقة المثلى لتدريس أصوات اللغة العربية؛ مما يجعل الطلبة يخرجون من البرامج دون اكتساب النطق الصحيح لتلك الأصوات.

وأما التحديات ذات الطابع الاقتصادي والإداري، فقد ذكر المدرسون المشاركون خلوّ المؤسسات التي ينتمون إليها من المصادر التقنية المهمة؛ مما يضطرهم إلى الاستمرار في توظيف الطرق التقليدية في التدريس. ومن هذا الجانب أيضًا، أشار بعضهم إلى ضعف الرواتب وقلة الحوافز؛ مما يجعل من الصعب عليهم التعويل على وظيفة التدريس في برامج اللغة العربية.

وأما التحديات الأكاديمية، فمنها كثافة أعداد الطلبة في بعض الفصول الدراسية، بحيث قد تتجاوز سبعين طالبًا أحيانًا، وهو أمر غير ملائم لتدريس اللغات الأجنبية وإجراء التدريبات التطبيقية فيها. ولعل هذا من أسباب تسرب الطلبة في بعض البرامج، لا سيما تسرب الطالبات، الذي أصبح ظاهرة من هذا الجانب. ومن هذه التحديات أيضًا افتقار البرامج إلى

المناهج والكتب الأساسية لتدريس اللغة العربية، والاعتماد على مناهج قديمة لم تعد صالحة في الوقت الحاضر

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

قدم المدرّسون المشاركون في هذا الصدد مقترحات يرون أنها ستسهم في تحسين مستوى تعليم العربية في السنغال وتعزيز التواصل بين المدرسين في مختلف مؤسسات تعليم اللغة العربية، ومنها: إنشاء جمعيات لمعلمي اللغة العربية في جمهورية السنغال، لمناقشة شؤونهم وما يتعلق بتدريس العربية وتبادل الخبرات فيما بينهم. ومنها كذلك تنظيم الدورات التدريبية وورش العمل التي ستسهم في تطوير مهاراتهم وتُطْلِعهم على أحدث أساليب التدريس وطرقه المناسبة. وذكر بعضهم ضرورة إنشاء برامج داخل المؤسسات لتنشيط الزيارات وتبادل التجارب بين المعلمين، سواء داخل المؤسسة نفسها أو بين المعلمين في مختلف المؤسسات. وأشار بعضهم إلى أهمية التعاون مع الجامعات والمؤسسات الخارجية المهتمة بتعليم العربية لتطوير برامج تعليم العربية في السنغال، وكذلك تطوير مهارات المعلمين ودعم المؤسسات بالمناهج والكتب الدراسية، وهو أمر يعتقدون أنه سيسهم في تحسين جودة تعليم العربية في السنغال

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

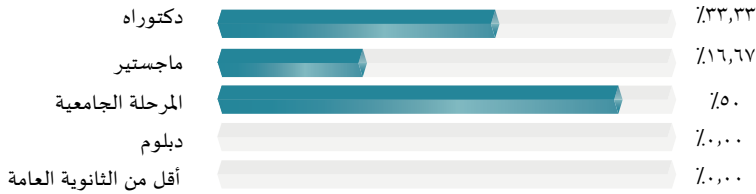
تفاوتت إجابات المدرسين المشاركين في هذا الصدد، فقليل منهم أبدوا رضاهم عن المحتوى التعليمي الذي تقدّمه البرامج حاليًا. لكن أغلبهم يرون أن المناهج الحالية لا تفي باحتياجات الطلبة وأهدافهم؛ وذلك لأسباب، منها: أن هذه المناهج لا تناسب مستوى كثير من طلبة اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، ففي أغلبها تركيز على تدريس قواعد النحو والصرف؛ مما يجعلها شديدة التكتيف وثقيلة على الطلبة. وأما ما يتصل بالمهارات الإنتاجية، كمهارات الكتابة والتحدث، فإن حضورها قليل في المناهج التعليمية في أغلب البرامج. ولهذا، يرى أغلبهم أن كثيرًا من المناهج الحالية بحاجة إلى إعادة تصميم لتلائم مستوى الطلبة على اختلاف مستوياتهم، وتلبي احتياجاتهم. وأفاد المدرسون كذلك أن أغلب المناهج، وإن كانت مناسبة في وقت مضى، فإنها لم تعد مناسبة في العصر الحاضر الذي يشهد تطورًا كبيرًا في أساليب تعليم اللغات الأجنبية

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

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديموغوية:

لأغراض هذه الدراسة، التقينا بمديري ١٢ مؤسسة من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في السنغال، وبدأنا بتحديد خصائصهم الديموغرافية والديموغوية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال. وفي الفقرات التالية بيان للنتائج التي تم رصدها:

الشكل ١٥،١١: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن 50٪ من المديرين المستهدفين، يحملون الشهادة الجامعية (البكالوريوس/الليسانس)، تليهم نسبة قدرها 33,33٪ من حملة شهادة الدكتوراه، فنسبة قدرها 16,67٪ ممن يحملون شهادة الماجستير

الجدول ٢٠،١١: تخصصات مديري المؤسسات

النسبة المئوية	عدد المديرين	التخصصات
16,67%	٢	أصول الدين وعلوم السنة
8,33%	١	دراسات قرآنية - التفسير
8,33%	١	الدراسات الإسلامية
8,33%	١	التربية الإسلامية
8,33%	١	الشريعة - أصول الفقه
8,33%	١	الجغرافيا البيئية
8,33%	١	تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
8,33%	١	المناهج وطرق التدريس
100%	١٢	الإجمالي

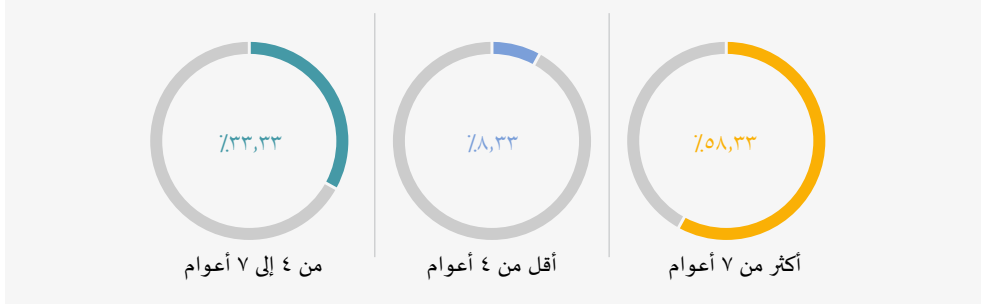
وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٢٥٪ منهم متخصصون في اللغة العربية وآدابها، تليهم نسبة قدرها ١٦,٦٧٪ تخصصهم في أصول الدين وعلوم السنّة، فيما تساوت بقية التخصصات بنسبة ٨,٣٣٪ لكل منها.

الجدول ٢١,١١: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة الفرنسية	١٠	٨٣,٣٣٪
لغة محلية	٩	٧٥٪
اللغة الإنجليزية	٤	٣٣,٣٣٪

وبخصوص اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في السنغال، أظهرت نتائج الدراسة أن ٨٣,٣٣٪ منهم يتقنون اللغة الفرنسية، و ٧٥٪ منهم يتقنون اللغة المحليّة، في حين يتقن ٣٣,٣٣٪ منهم الإنجليزية

الشكل ١٦,١١: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين



وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٥٨,٣٣٪ منهم لديهم خبرة في المجال تزيد على سبع سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٣,٣٣٪ تتراوح خبرتهم في المجال بين ٤ إلى ٧ سنوات، فنسبة قدرها ٨,٣٣٪ منهم تقل خبرتهم في المجال عن ٤ سنوات

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها:

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

الشكل ١١، ١٧: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم اللغة العربية لثانية في السنغال، أظهرت الدراسة أن ٨٣,٣٣٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد في دخلها أساسًا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وعلى التبرعات بالنسبة إلى ١٦,٦٧٪ من المؤسسات، وعلى التمويل الحكومي في ١٦,٦٧٪ منها كذلك

الجدول ١١، ٢٢: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

النسبة المئوية	عدد المؤسسات	الميزانية السنوية
١٦,٦٧٪	٢	أكثر من ٥٠٠,٠٠٠ دولار
٨,٣٣٪	١	٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار
٨,٣٣٪	١	١٠٠,٠٠٠ دولار - ٢٠٠,٠٠٠ دولار
١٦,٦٧٪	٢	٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار
٥٠٪	٦	أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار
١٠٠٪	١٢	الإجمالي

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية تُقدّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٥٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في السنغال، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و ١٠٠ ألف دولار أمريكي، أو تزيد عن

٥٠٠ ألف دولار، بنسبة متساوية قدرها ١٦,٦٧٪ من المؤسسات، أو تتراوح بين ١٠٠ ألف و ٢٠٠ ألف دولار، أو بين ٢٠٠ ألف و ٥٠٠ ألف دولار بنسبة متساوية قدرها ٨,٣٣٪ من المؤسسات

الجدول ٢٣,١١: البرامج المجانية والمدفوعة

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
مجاني	٣	٢٥ ٪
مدفوع	٩	٧٥ ٪
الإجمالي	١٢	١٠٠ ٪

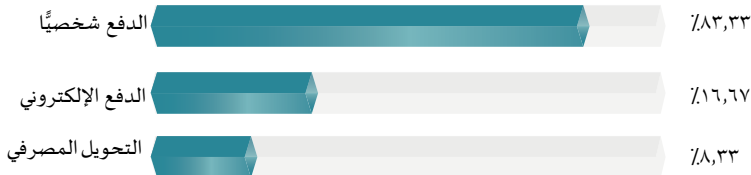
وتوضح نتائج الدراسة أن ٧٥٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في السنغال تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، في حين أن الدراسة مجانية بالنسبة إلى ٢٥٪ من تلك المؤسسات

الجدول ٢٤,١١: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	٧	٥٨,٣٣ ٪
لا	٥	٤١,٦٧ ٪
الإجمالي	١٢	١٠٠ ٪

وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج الدراسة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في السنغال، تبين الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٥٨,٣٣٪ فقط من المؤسسات، وغير متاحة في ٤١,٦٧٪ منها.

الشكل ١٨,١١: معالجة المدفوعات



وتتم معالجة المدفوعات عادة بصفة شخصية في ٨٣,٣٣٪ من المؤسسات، أو بالدفع الإلكتروني في ١٦,٦٧٪ من المؤسسات، أو بالتحويل المصرفي بالنسبة إلى ٨,٣٣٪ منها.

الشكل ١٩,١١ : المنح الدراسية والمساعدات المالية لدى البرامج



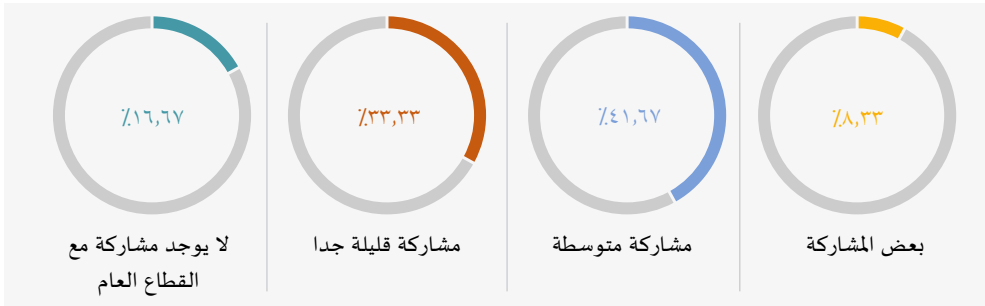
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٧٥٪ من مؤسسات تعليم العربية في السنغال لا تتوافر لديها منح دراسية أو مساعدات مالية، في مقابل ١٦,٦٧٪ منها فقط لديها منح دراسية. ولا توجد برامج مساعدات مالية إلا لدى ٨,٣٣٪ من تلك المؤسسات.

الجدول ٢٥,١١ : شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

الإجابة	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
نعم	٠	٠,٠٠٪
لا	١٢	١٠٠٪
الإجمالي	١٢	١٠٠٪

مثلا يظهر في الجدول (٢٥,١١)، فإن جميع مؤسسات تعليم اللغة العربية في السنغال ليس لديها أي شراكات مع أي منظمات خارجية توفر الدعم المالي لطلبة اللغة العربية

الشكل ٢٠,١١ : شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن ٤١,٦٧٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم يحظى بمشاركة متوسطة من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٣٣,٣٣٪ منهم أن مشاركة القطاع العام مشاركة قليلة جداً، فيما يرى ١٦,٦٧٪ منهم أنه لا توجد أي مشاركة من القطاع العام، في حين يرى ٨,٣٣٪ منهم أن مؤسساتهم تحظى ببعض المشاركة من القطاع العام

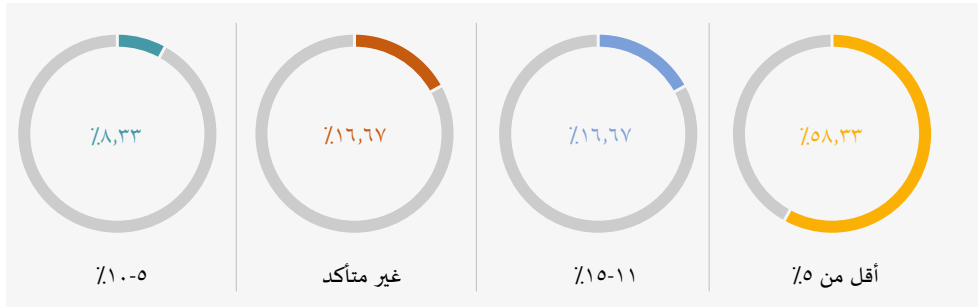
وفي جانب متصل، اتجهت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في السنغال توفر لطلبتها برامج للانغماس اللغوي، وكذلك معرفة وجهة نظر مديري المؤسسات حول ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة. وفيما يلي بيان بالنتائج:

الجدول ٢٦,١١: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللغوي

النسبة المئوية	عدد البرامج	الإجابة
٠,٠٠٪	٠	نعم
١٠٠٪	١٢	لا
١٠٠٪	١٢	الإجمالي

أجمع مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في السنغال على أن مؤسساتهم لا تقدم لطلبة اللغة العربية برامج للانغماس اللغوي

الشكل ٢١,٨: معدل التسرب الدراسي في البرامج



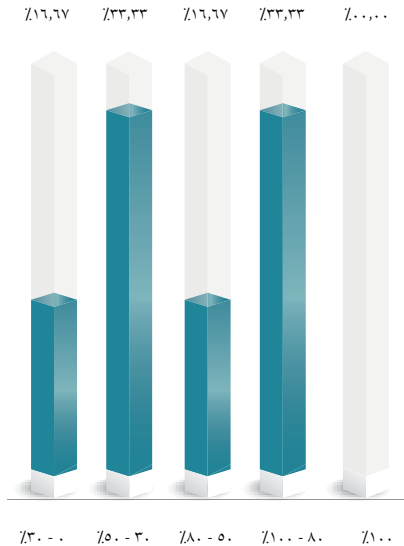
وتوضح نتائج الدراسة أن ٥٨,٣٣٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقلّ عن ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ١٦,٦٧٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪ من الطلبة، ويرى ٨,٣٣٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪ من الطلبة

الشكل ٢٢,١١ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج



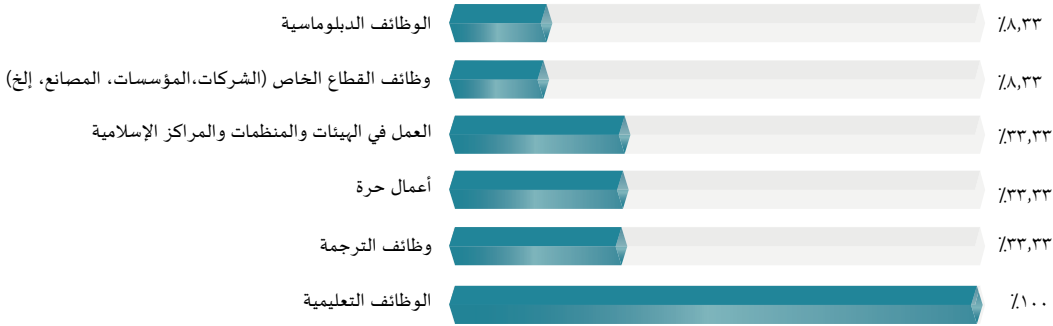
وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود لأسباب شخصية، ويرى ٤١,٦٧٪ منهم أنها تعود لأسباب مالية، في حين يرى ٣٣,٣٣٪ منهم أنها تعود لصعوبات تعليمية، ويرى ١٦,٦٧٪ منهم أنها نتيجة لعدم الاهتمام

الشكل ٢٣,١١ : معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٣٣,٣٣٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٣٠ و ٥٠٪، أو ما بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة، تليها نسبة ١٦,٦٧٪ منهم يقدرونها بما بين ٥٠ إلى ٨٠٪ من الطلبة، أو ما بين ٠ إلى ٣٠٪ من الطلبة

الشكل ٢٤,١١: الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها الوظائف التعليمية في رأي ١٠٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، يليها العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية ووظائف الترجمة والأعمال الحرة في رأي ٣٣,٣٣٪ منهم

٣. تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية في السنغال

في هذا القسم من الدراسة، سعيًا إلى رصد آراء مديري المؤسسات حول بعض الجوانب الإدارية والتعليمية في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في السنغال، من خلال مجموعة من الأسئلة نعرضها مجتمعة في الجدول التالي

الجدول ٢٧،١١: تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	النموذج	القبول	الإعتراف	النسبة	ت-إست	اتجاه العينة
١	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٦	٥	١	٠	٠	١٢	٤,٤٢	٠,٤١	٠,٦٤	% ٨٨,٣٣	٧,٦٦	أوافق بشدة
		% ٥٠	% ٤١,٦٧	% ٨,٣٣	% ٠,٠٠	% ٠,٠٠	% ١٠٠						
٢	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٣	٨	١	٠	٠	١٢	٤,١٧	٠,٣١	٠,٥٥	% ٨٣,٣٣	٧,٣	أوافق
		% ٢٥	% ٦٦,٦٧	% ٨,٣٣	% ٠,٠٠	% ٠,٠٠	% ١٠٠						
٣	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٥	٤	٢	١	٠	١٢	٤,٠٨	٠,٩١	٠,٩٥	% ٨١,٦٧	٣,٩٣	أوافق
		% ٤١,٦٧	% ٣٣,٣٣	% ١٦,٦٧	% ٨,٣٣	% ٠,٠٠	% ١٠٠						
٤	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٣	٤	٣	٢	٠	١٢	٣,٦٧	١,٠٦	١,٠٣	% ٧٣,٣٣	٢,٢٥	أوافق
		% ٢٥	% ٣٣,٣٣	% ٢٥	% ١٦,٦٧	% ٠,٠٠	% ١٠٠						
٥	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٣	٤	٢	٣	٠	١٢	٣,٥٨	١,٢٤	١,١١	% ٧١,٦٧	١,٨١	أوافق
		% ٢٥	% ٣٣,٣٣	% ١٦,٦٧	% ٢٥	% ٠,٠٠	% ١٠٠						
٦	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	٢	٦	١	٣	٠	١٢	٣,٥٨	١,٠٨	١,٠٤	% ٧١,٦٧	١,٩٥	أوافق
		% ١٦,٦٧	% ٥٠	% ٨,٣٣	% ٢٥	% ٠,٠٠	% ١٠٠						
٧	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	١	٦	٢	٣	٠	١٢	٣,٤٢	٠,٩١	٠,٩٥	% ٦٨,٣٣	١,٥١	أوافق
		% ٨,٣٣	% ٥٠	% ١٦,٦٧	% ٢٥	% ٠,٠٠	% ١٠٠						
٨	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	١	٦	٢	٣	٠	١٢	٣,٤٢	٠,٩١	٠,٩٥	% ٦٨,٣٣	١,٥١	أوافق
		% ٨,٣٣	% ٥٠	% ١٦,٦٧	% ٢٥	% ٠,٠٠	% ١٠٠						

٩	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة	٣	٣	٢	١	٣	١٢	٣,١٧	٢,٣١	١,٥٢	٪ ٦٣,٣٣	٠,٣٨	محايد
		٪ ٢٥	٪ ٢٥	٪ ١٦,٦٧	٨,٣٣٪	٪ ٢٥	٪ ١٠٠						
١٠	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٠	٨	٠	١	٣	١٢	٣,٠٨	١,٧٤	١,٣٢	٪ ٦١,٦٧	٠,٢٢	محايد
		٪ ٠,٠٠	٪ ٦٦,٦٧	٪ ٠,٠٠	٨,٣٣٪	٪ ٢٥	٪ ١٠٠						
١١	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	٢	٤	٠	٣	٣	١٢	٢,٩٢	٢,٢٤	١,٥	٪ ٥٨,٣٣	٠,١٩	محايد
		٪ ١٦,٦٧	٪ ٣٣,٣٣	٪ ٠,٠٠	٪ ٢٥	٪ ٢٥	٪ ١٠٠						
١٢	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	٠	٢	١	٦	٣	١٢	٢,١٧	٠,٩٧	٠,٩٩	٪ ٤٣,٣٣	٢,٩٢	لا أوافق
		٪ ٠,٠٠	٪ ١٦,٦٧	٨,٣٣٪	٪ ٥٠	٪ ٢٥	٪ ١٠٠						

ففيما يخص مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٤١,٦٧٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ٨,٣٣٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٤٢، بانحراف معياري قدره ٠,٦٤، ونسبة إجماع قدرها ٨٨,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة بشدة».

وتظهر نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى للمديرين المشاركين، وقدرها ٦٦,٦٧٪، «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعا لتعلم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٢٥٪ «يوافقون بشدة» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,١٧، بانحراف معياري قدره ٠,٥٥، وكانت نسبة الاتفاق ٨٣,٣٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٤١,٦٧٪ من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في السنغال «يوافقون بشدة» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم قدرها ٣٣,٣٣٪ «يوافقون» على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٠٨، بانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكانت نسبة الإجماع ٨١,٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الموافقة».

وتبيّن نتائج الدراسة أن ٣٣,٣٣٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون» على أن مؤسستهم تمتلك خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة متساوية قدرها ٢٥٪ لكل من الإيجابتين «أوافق بشدة» و«محايد». وسجل المتوسط المرجح ٣,٦٧، بانحراف معياري قدره ١,٠٣، وبنسبة إجماع قدرها ٧٣,٣٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة»

وأما عن رأيهم بشأن صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٣,٣٣٪، تليها نسبة متساوية قدرها ٢٥٪ لكل من الإجابتين «أوافق بشدة» و«لا أوافق»، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٦,٦٧٪. وقد سجل المتوسط المرجح ٣,٥٨، بانحراف معياري قدره ١,١١، ونسبة إجماع قدرها ٧١,٦٧٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة»

وبخصوص رأيهم حول ما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في السنغال، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة قدرها ٢٥٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥٨، بانحراف معياري قدره ١,٠٤، وبنسبة إجماع قدرها ٧١,٦٧٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الموافقة»

وبخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٥٪، فالإجابة «محايد» بنسبة قدرها ١٦,٦٧٪. وقد سجل المتوسط المرجح للسؤال ٣,٤٢، بانحراف معياري قدره ٠,٩٥، ونسبة إجماع قدرها ٦٨,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وأما بخصوص تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٥٪، فالإجابة «محايد» بنسبة قدرها ١٦,٦٧٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٢، بانحراف معياري قدره ٠,٩٥، ونسبة إجماع قدرها ٦٨,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابات «أوافق» و«أوافق بشدة» و«لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٢٥٪ لكل منها، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ١٦,٦٧٪، ثم الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٨,٣٣٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٣,١٧



بانحراف معياري قدره ١,٥٢ وبنسبة إجماع قدرها ٦٣,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٦٦,٦٧٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ «أوافق»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٥٪ أجابوا بـ «لا أوافق بشدة». وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٠٨، بانحراف معياري قدره ١,٣٢، ونسبة إجماع قدرها ٦١,٦٧٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، أجاب ٣٣,٣٣٪ من المديرين المشاركين بـ «أوافق»، تليها نسبة ٢٥٪ منهم أجابوا بـ «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩٢ بانحراف معيار قدره ١,٥ وبنسبة إجماع قدرها ٥٨,٣٣٪: مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الأمر هو «الحياد».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة قدرها ٢٥٪، فالإجابة «أوافق» بنسبة ١٦,٦٧٪، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,١٧ بانحراف معياري قدره ٠,٩٩ وبنسبة إجماع قدرها ٤٣,٣٣٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الموافقة».

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

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

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

أشار مديرو المؤسسات المشاركة إلى أن للموارد المتاحة دورًا حاسمًا في إدارة برامج تعليم العربية في السنغال، فنقص الموارد المالية ينعكس سلبيًا على توظيف الكادر التعليمي أو زيادته، لا سيما الكادر المتميز. ويعيق قدرة المؤسسات على زيادة نسبة القبول، فلا تقبل من الطلبة إلا وفق إمكاناتها المحدودة. وذكرت فئة منهم أخرى أن نقص الموارد المتاحة لديهم لا يمكنهم من تحسين البنية التحتية للمؤسسات، أو رفع مستوى البرامج التي يديرونها، أو توفير ما ينقص من الوسائل والمرافق التعليمية. وأفاد بعضهم أن هناك حاجة ماسة للدعم الحكومي حتى تتمكن المؤسسات من النهوض بمهامها على الوجه المطلوب.

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

قدم أعضاء الطاقم الإداري المشاركون في هذا لصدد عددا من المقترحات التي من شأنها أن تسهم في تحسين أداء برامج تعليم اللغة العربية في جمهورية السنغال، وهي تتمثل في ثلاثة جوانب: دعم المدارس والبرامج التي تدرس اللغة العربية بالكتب والوسائل التعليمية الحديثة. فكثير من البرامج تعاني نقصاً من هذه الناحية، لا سيما الكتب الدراسية. واقترحوا كذلك دعم البرامج بتدريب المعلمين على وسائل التدريس الحديثة، فهم بحاجة ماسة للمشاركة في كثير من الدورات التي ستسهم في تحسين أدائهم التدريسي، وتكوينهم الأكاديمي. كما أفادوا أن اللغة العربية وخريجها بحاجة إلى دعم حكومي ومؤسساتي معنوي ومادي، وإتاحة الوظائف المناسبة للخريجين، وعقد الشراكات بين مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في السنغال، وبينها المؤسسات الحكومية، بما يسهم في تحسين صورة تلك البرامج. وذكروا أن البرامج الحالية بحاجة كبيرة إلى التركيز على بعض المهارات اللغوية التي لا تحظى بالقدر المطلوب من الاهتمام في أغلب البرامج

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

يعتقد أعضاء الطاقم الإداري المشاركون أن برامج تعليم العربية في السنغال ستشهد توسعاً وإقبالاً كبيراً في المستقبل. وهو شعور تعززه نسبة إقبال الطلبة حالياً في هذه البرامج، والقيمة الكبيرة التي لا تزال تحظى بها اللغة العربية في نفوس كثير من أبناء جمهورية السنغال. لكن ذلك لا يمكن تأكيده في نظرهم ما لم تلق اللغة العربية بشكل عام وبرامج تعليم اللغة العربية بشكل خاص ما تحتاج إليه من الدعم الحكومي؛ إذ لا يزال هذا الدعم الحكومي ضعيفاً، ولا تزال البنى التحتية في المؤسسات متواضعة جداً، كما أن الخريجين لا يجدون فرصاً كافية للتوظيف. ويظل مستقبل برامج تعليم اللغة العربية في السنغال لهذا السبب مرهوناً بالدعم الذي تتلقاه من الجهات الداخلية والخارجية

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

قدم أعضاء الطاقم الإداري المشاركون جملة من المقترحات التي ذكروا أنهم قد عملوا على تحقيق بعضها، ومنها: التعاون مع الدول العربية والمؤسسات الخارجية المهتمة لتوفير الكتب الدراسية، وإتاحة الفرص لتطوير المعلمين وتدريبهم المستمر، وتبادل الخبرات مع الجهات المتخصصة. وذكروا أن الطلبة بحاجة - كذلك - للحصول على منح دراسية في الجامعات العربية المتخصصة، وهذا سيسهم في نظرهم في زيادة الإقبال على البرامج. وذكروا أن هناك حاجة

للدعم المادي الذي يعزز أداء البرامج الحالية ويمكّنها من النهوض بمهامها على الوجه الأمثل. وأشاروا إلى أن هناك جهات خارجية مستعدة للتعاون، لكن ذلك تواجهه معوقات كثيرة بسبب الإجراءات الإدارية الطويلة والمعقدة في كثير من الأحيان.

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

أشار أعضاء الطاقم الإداري المشاركون إلى لغتين يمكن مقارنة وضعهما مع برامج اللغة العربية، وهما اللغتان الإنجليزية والفرنسية، رغم تفاوت المقارنة من برنامج إلى آخر. فبالمقارنة مع العربية، تجد اللغة الإنجليزية في السنغال إقبالاً كبيراً من الطلبة وعائلاتهم، بوصفها اللغة الأكثر انتشاراً في العالم. وأما برامج اللغة الفرنسية فإنها تتفوق في رأيهم على العربية لسببين هما: الدعم الحكومي، لكونها اللغة الرسمية للبلاد، وكذلك الدعم المالي الكبير والمنح الطلابية المقدمة من الدول الفرانكوفونية. ومع ذلك كله، فقد ذكروا أن العربية ما تزال تحظى هي الأخرى بإقبال من الطلبة المسجلين في برامجها.

سادساً. تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمختلف المؤسسات التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في السنغال، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. فمن تلك الملاحظات أن لغة «الولوف» المحليّة هي اللغة الشائعة بين متعلمي العربية في جمهورية السنغال خارج سياق الفصل الدراسي. وفي هذا تفصيل قد يكون مهماً في دراسة حالة هذه الدولة؛ لأن حضور اللغة العربية لغةً للتواصل بين الطلبة والمعلمين والإداريين لم يلاحظ إلا في الجامعات المتخصصة؛ وأما في غيرها من المراكز والمعاهد، فحضور لغة الولوف، أو اللغة الفرنسية أحياناً، هو البارز، خصوصاً حين يتعلق الأمر بالنواحي الإدارية.

أما في التواصل بين المعلمين والإداريين، فتسجل اللغة العربية بحسب نوع المؤسسة حضوراً لا بأس به؛ وذلك إلى جانب اللغة المحلية واللغة الفرنسية. وتطغى اللغة المحلية في المراكز والمدارس، في حين تلقى العربية حضوراً متوسطاً في الجامعات المتخصصة. وأما في اللوحات والإعلانات، فللعربية حضور جيد، لكن ذلك لا تعززه سياسة لغوية داخلية تقنن

استخدام اللغات أو تقيّد استخدام اللغة المحلية، رغم حضورها. وأما عند التطبيق، فالملاحظ أن الجميع يتحدثون بحرية مطلقة. وبأي لغة شاؤوا. ولذلك يستخدم جميع الطلبة اللغة المحلية فيما بينهم أو في حديثهم مع معلمهم خارج الفصل الدراسي.

ومن الملاحظات الجديرة بالذكر أيضًا أن الجامعات المشمولة في الدراسة تتمتع ببنية تحتية متطورة، إذ توجد فيها السبورات الذكية وأجهزة العرض ومعامل الحاسب والآلي، وكذلك المباني والقاعات الفسيحة جدا. أما في غيرها من المدارس، فالفصول الدراسية تقليدية جدا، مع غياب مطلق للتقنية.

وتفتقر معظم المؤسسات التعليمية إلى المكتبات وإلى المناهج التي تهتم بتعليم العربية، بمهاراتها الأربع. إذ يتجه معظم التركيز نحو مهارتي القراءة والكتابة فقط، وبهدف ديني خالص. لكن الوضع في الجامعات مغاير، إذ توجد في معظمها المكتبات المتخصصة والتقنيات الحديثة داخل الفصول الدراسية. ومن ضمن الكادر التدريسي، لوحظ في بعض المؤسسات وجود معلمين من خارج جمهورية السنغال، وخصوصًا من بعض الدول العربية

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

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملاً لنتائج دراسة حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في دولة السنغال؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في نشر التعاليم والثقافة الإسلامية، 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 اللغة العربية في السنغال 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 السنغال، التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في هذا البلد

تتميز جمهورية السنغال بطبيعة لغوية مختلفة؛ حيث إن لغتها الرسمية هي اللغة الفرنسية، رغم أن لغة الولوف هي اللغة الوطنية الأكثر شيوعاً، إذ يتحدث بها حوالي ٨٠٪ من السكان. وتأتي اللغة الفرنسية في مقدمة اللغات الأجنبية المستخدمة في السنغال، وتستخدم للتواصل في كافة مناشط التعليم. وتمثل اللغتان الإنجليزية والعربية المستوى الثاني من اللغات الأجنبية في السنغال من حيث الشعبية والانتشار. فالإنجليزية تُدرّس كمادة أساسية في معظم المدارس؛ وذلك لأهميتها في مجال الاقتصاد والعولمة. وأما العربية ورغم أنها لغة غير رسمية في السنغال، فإن لها حضوراً بارزاً في البلاد، ويبلغ عدد المتحدثين بها لغةً ثانية حوالي ٩٥,٨ ألف شخص. ويعود انتشار العربية في السنغال لكون أغلب السكان من المسلمين، فالعربية بالنسبة إليهم لغة دين وثقافة، وهي في نظرهم عامل مهم يمكنهم من دراسة الإسلام وفهم النصوص الدينية. كما أن للعربية حضوراً بارزاً في نظام التعليم، فهي تُدرّس كمادة أساسية في المدارس الثانوية الحكومية التي يقدر تعداد طلابها بنحو ٣,٢١ ملايين. كما تُدرّس العربية في المدارس العربية-الفرنسية المنشأة بشكل واسع في السنغال، وتُدرّس أيضاً في المدارس الخاصة، وتستخدم فيها لغةً للتدريس وليس لغةً ثانية فقط. وتستخدم العربية كذلك للتدريس بشكل واسع في المدارس الإسلامية والمعاهد العليا، التي من أبرزها الكلية الإفريقية للدراسات الإسلامية. إضافة إلى ذلك، تُدرّس اللغة العربية في الكتاتيب وحلقات تحفيظ القرآن، التي لها انتشار واسع أيضاً باعتبار أن معظم أبناء السنغال هم من المسلمين. ومع هذا كله، فإن العربية لا تحظى بالقدر نفسه من الاهتمام الذي تحظى به اللغة الإنجليزية

ومن هنا، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في السنغال تلعب دوراً محورياً في خدمة الهوية الإسلامية واللغة العربية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في تعزيز هويتها ونشاطها في نشر تعاليم الإسلام والثقافة الإسلامية، وتعليم اللغة العربية، وتقديم تجربة تربوية أكاديمية عالية المستوى. وتؤدي مؤسسات تعليم العربية في السنغال مهمتها من خلال أهداف متنوعة؛ حيث تركز على الدعوة إلى الله تعالى، وتربية جيل مؤهل بالتربية الإسلامية الصحيحة، وتكوين طلبة علم شرعيين وتأهيلهم للقيام بواجبهم نحو وطنهم، إضافة إلى تعليم اللغة العربية وحفظ كتاب الله، وتكوين معلمين مؤهلين لتدريس اللغة العربية

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية في السنغال ما بين جامعات ومدارس. وترتكز المؤسسات

المستهدفة على أسس أكاديمية صلبة؛ حيث تشير نتائج الدراسة إلى أن معظمها حاصلة على اعتماد أكاديمي، كما أن ٩١,٦٦٪ منها تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامج اللغة العربية. أما من حيث الشهادات الممنوحة للطلبة، فإن هذه المؤسسات تقدم شهادات مختلفة تشمل شهادات المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، إضافة إلى شهادات درجة الدبلوم والبيكالوريوس والماجستير. وعلى الرغم من التطور الملحوظ في الجانب الأكاديمي، فإن هناك تحديات تتمثل في انعدام المعامل اللغوية وبرامج الانغماس اللغوي في جميع المؤسسات. إلا أنه وفي المقابل تتوفر معامل الحاسب الآلي في ٦٦,٦٧٪ من المؤسسات، كما تتوفر المكتبات في ٧٥٪ منها، وتتوفر الوسائل التعليمية في ٥٨,٣٣٪ منها. وبالتالي فإن توفر هذه الموارد يسهم في تقليل أثر 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 العربية للتدريس والتواصل، فيما تنص سياسة بعض المؤسسات على استخدام لغات الولوف والفرنسية والعربية، في حين تنص سياسة قلة من المؤسسات على استخدام العربية والفرنسية.

وتعتمد برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في السنغال كتبًا دراسية عديدة، وتبين الدراسة أن أكثرها استخدامًا هو كتاب «العربية بين يديك»، ثم مواد من إعداد المؤسسات نفسها أو معلمها، ثم «سلسلة جامعة إفريقيا لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها». ولمعرفة العلاقة بين نوع المؤسسة والكتب المستخدمة، أظهرت نتائج تحليل مربع كاي عدم وجود علاقة ارتباط قوية ($X^2(12, N = 12) = 10.468, p = 0.574$). لكن قياس حجم التأثير عند قياسه عبر (Cramér's V) يشير إلى أن ثمة علاقة متوسطة بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها ($V = 0.563$). إذ يبدو أن الجامعات تميل إلى اعتماد سلسلة العربية بين يديك لدى مؤسساتها، بينما تعتمد المدارس غالبًا سلسلة جامعة إفريقيا لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالإضافة إلى مواد من إعداد المؤسسات نفسها في معظم الأحيان.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بهذه الدراسة طلبة يتشابهون بشكل كبير في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديموغوية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٥٪ منهم يحملون الجنسية السنغالية، وينحدر ٨٣,١٨٪ منهم من أصول سنغالية، في حين أن قلة منهم تعود أصولهم إلى بلدان أخرى. وعلى مستوى اللغة، أفاد ٨٢,٥٠٪ من الطلبة المشاركين أن لغة الولوف المحلية هي لغتهم الأولى ويتحدث بها ٨٧,٧٣٪ منهم مع عائلاتهم، في حين أفاد ١٤,٠٩٪ فقط من الطلبة المشاركين أن اللغة العربية هي لغتهم الأولى، ولا يتحدث بها في المنزل.



سوى نسبة ضئيلة قدرها ٠,٩١٪ منهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية بين ١٥ إلى ١٩ عامًا وذلك بنسبة ٤٣,٤١٪، تليها الفئة العمرية بين ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بنسبة ٣٧,٧٣٪، ثم الفئة العمرية ممن تجاوزت أعمارهم ٢٤ عامًا بنسبة ١٥,٤٥٪، ثم الفئة العمرية من سن ١٠ إلى ١٤ عامًا بنسبة ٣,٤١٪.

وتأتي دوافع هؤلاء الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية لأسباب متعددة، وقد تفاوتت الطلبة في تحديد تلك الأسباب، كما ذكر بعض الطلبة أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق بتلك البرامج، غير أن الأسباب الدينية جاءت في المقدمة بنسبة ٧٤,٠٩٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٣١,٨٢٪، وكان أقل الدوافع هو الرغبة في الإثراء الشخصي بنسبة ٩,٠٩٪.

ويصاحب التحاق الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية تجاهها؛ حيث أظهرها رضاهم بشكل عام عن معظم جوانب تلك البرامج. وقد برزت تصورات الطلبة الإيجابية بشكل خاص تجاه تشجيع معلميه لهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم؛ حيث أبدوا درجة عالية من الرضا تجاه هذا الجانب. وفيما يخص بقية الجوانب، فقد أبدى الطلبة رضاهم عن كفاءة معلميه المهنية، والتعليقات البناءة التي يقدمونها حول كفاءاتهم اللغوية ومستوى تقدمهم، إضافة إلى مستوى الدعم الذي يقدمه المعلمون لطلبتهم. كما عبر الطلبة عن رضاهم تجاه تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم، وفرص التطبيق العملي لمهاراتهم اللغوية، والأنشطة غير الصفية، والقيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في تعريفهم بالثقافة العربية، إضافة إلى الموارد التي توفرها المؤسسات ومرافقها العامة. من جهة أخرى أظهرت تصورات الطلبة حيادهم تجاه مستوى درايتهم بالمنهج الدراسي وبرامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية، كما أظهرت تصورات الطلبة حيادهم تجاه خدمات الدعم التي توفرها المؤسسات لهم، ودروس الدعم التي تقدمها المؤسسات للطلبة الذين يواجهون صعوبات تعليمية، وبيئة الفصول الدراسية بما فيها الوسائل التعليمية والتقنيات المتاحة. ولمعرفة تأثير نوع المؤسسة في 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. ففيما يتعلق بمرافق المؤسسات. فوفقًا لنتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي، تبين عدم وجود ارتباط كبير بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة تجاه مرافقها التعليمية، فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة للجامعات ($\text{coefficient} = 0.362, p = 0.231$)؛ مما يشير إلى علاقة ليست ذات دلالة

إحصائية. لكن الحدود التي تفصل بين مستويات الرضا أثبتت دلالة إحصائية فيما يخص الجامعات مقارنة بالمدارس، ما يعني أن الطلبة يميّزون بوضوح بين مستويات الرضا «غير راضٍ»، «محايد»، و«راضٍ» بغض النظر عن نوع المؤسسة. وفيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنيات المتاحة، فلم تكشف النتائج – كذلك- عن وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة؛ حيث كان للجامعات تأثير سلبي في رضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية مقارنة بالمدارس ($\text{coefficient} = 0.622, p = 0.018$). أما ما يتعلق بالمناهج 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 ($\text{coefficient} = 0.446, p = 0.197$)، وهي علاقة ليست ذات دلالة إحصائية بارزة. وكما هو الحال بالنسبة للمرافق، أظهرت الحدود التي تفصل بين مستويات الرضا دلالة إحصائية فيما يتعلق بالجامعات مقارنة بالمدارس، ما يعني أن الطلبة يميّزون بوضوح بين مستويات الرضا «غير راضٍ»، «محايد»، و«راضٍ» بغض النظر عن نوع المؤسسة. وقد أظهرت نتيجة مربع إيتا (Eta-Square) عن وجود علاقات ليست بارزة إحصائيًا عند ربط نوع المؤسسة بشكل عام برضا الطلبة، إلا أنها تُعد كافية للحكم أن نوع المؤسسة يؤثر بشكل كافٍ في هذه الجوانب في رضا الطلبة عن المؤسسة. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة للعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة عن المنهج والمحتوى التعليمي ($\eta^2 = 0.095$)، وجاءت النتيجة للعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية ($\eta^2 = 0.154$). تشير هذه القيم إلى أن نوع المؤسسة قد يكون له تأثير محدود على رضا الطلبة؛ 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 أبداهها الطلبة تجاه معظم الجوانب المتعلقة بالبرامج التي يلتحقون بها؛ فقد أشاروا إلى بعض الملاحظات حول المناهج المعتمدة في برامجهم، ومدى قدرتها على تحقيق أهدافهم. وتفاوتت إجابات الطلبة المشاركين في هذا الشأن، فقد أشار بعضهم إلى أن المناهج تتوافق مع أهدافهم الدينية، وأفاد بعضهم أن المناهج تساعد على تحقيق أهدافهم الأكاديمية والمهنية، وتساهم في تطوير مهاراتهم اللغوية. وذكر بعض الطلبة كذلك أن البرامج أسهمت في تنمية معارفهم حول الثقافة الإسلامية والعربية. في المقابل، أفاد طلبة آخرون أن المناهج ما تزال قاصرة عن تحقيق أهدافهم واحتياجاتهم، وأنها بحاجة إلى التطوير لتمكين من تلبية الأهداف المرجوة منها. وأكدوا على قصور المناهج في بعض المهارات وخصوصًا التطبيقية منها؛ حيث ذكروا أنها لا تنمي مهاراتهم اللغوية الإنتاجية



أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن ٤٤,٤٤٪ منهم يحملون درجة البكالوريوس، وأن ٢٩,٣٦٪ منهم يحملون درجة الدكتوراه، وأن ٢٠,٣٧٪ منهم يحملون درجة الماجستير، فيما يحمل درجة الدبلوم العالي ٥,٥٦٪ من مجموع المعلمين المشاركين. كما تبين أن ٩٢,٥٩٪ منهم متخصصون في اللغة العربية، وأن نصفهم سبق وأن 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. وللكشف عن العلاقة بين نوع المؤسسة ومستوى المؤهلات الأكاديمية للمعلمين، أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي أن ثمة ارتباطاً بين نوع المؤسسة ومستوى المؤهلات الأكاديمية للمعلمين فيها. فقد أشارت نتيجة الجامعات مقارنة بمعلمي المدارس. وربما يعود ذلك إلى أن معلمي الجامعات يحملون مؤهلات أكاديمية أعلى العربية، بخلاف المدارس التي قد لا تضع شروطاً عالية في ما يتعلق بالمؤهلات الأكاديمية

ويوظف المعلمون في برامج تعليم العربية في السنغال طرقاً متعددة في عملياتهم التدريسية؛ حيث ذكروا أنهم ينوِّعون بين طرق تقليدية، كالطريقة السمعية الشفوية، وأخرى حديثة كالطريقة التواصلية القائمة على التفاعل بينهم وبين طلبتهم. وذكر بعض المعلمين أن الطريقة التواصلية فاعلة في تطوير مستوى الطلبة وتنمية مهاراتهم. كما ذكروا أن الطريقة الاستقرائية هي السائدة في بعض البرامج عند تدريس النحو والصرف؛ حيث تُعرض على الطلبة أمثلة يستنبطون القاعدة من خلالها. ويزداد استخدام هذه الطريقة كلما تقدَّم الطلبة في مستواهم اللغوي. ومن الطرق التي يستخدمها معظمهم طريقة الترجمة إلى اللغات الوسيطة، لا سيما مع الطلبة المبتدئين. 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) إلى وجود علاقة ارتباط وثيقة أو ذات دلالة إحصائية بين رضا الطلبة عن العملية التعليمية وفاعليتها والتنوع بين طرق التدريس لدى المعلمين. فعلى سبيل المثال، فقد جاء تحليل العلاقة بين إستراتيجية لعب الأدوار ورضا الطلبة سلبياً ($r_{pb} = -0.102, p = 0.465$). وكذلك الأمر فيما يخص إستراتيجيات التعليم التعاوني ($r_{pb} = -0.228, p = 0.099$). وهذا يشير إلى أن بعض الإستراتيجيات التفاعلية قد لا تتماشى مع تفضيلات الطلبة؛ مما يؤثر سلباً في مستويات رضاهم. ولم يكن الأمر مختلفاً بالنسبة للطريقة الأكثر استخداماً، وهي طريقة التدريس بالترجمة، إذ لم تكن نتائجها مؤثرة وبارزة إحصائياً ($r_{pb} = 0.115, p = 0.411$). وربما تشير هذه النتائج إلى أن

تلك الطرق والإستراتيجيات، التي يُفترض أن تكون فاعلة ومؤثرة، لم توظف بطريقة صحيحة رغم المؤهلات الأكاديمية العالية لدى بعض المعلمين. ولعل ذلك يعود إلى نقص في تأهيل المعلمين بالأساليب والإستراتيجيات المتعلقة بتدريس اللغة الثانية. من جهة أخرى، أشار أغلب المعلمين المشاركين إلى أنهم لا يوظفون التقنية في دروسهم رغم إيمانهم بأهميتها، وعلّوا ذلك بعدم توفرها في معظم المؤسسات. وأشار المعلمون إلى أن التقنية وإن كانت لا تُوظف داخل الفصل الدراسي، إلا أن الطلبة يستخدمونها من خلال هواتفهم الذكية للبحث عن بعض المراجع، وشرح بعض المفردات الصعبة. كما أن الطلبة يستخدمونها بشكل مكثف لقراءة الكتب الدراسية؛ لأن أغلبها متاحة فقط بنسخها الرقمية. وأشار المعلمون كذلك إلى أن الطلبة يستخدمون التقنية لإنشاء المجموعات الطلابية لأغراض تعليمية.

وأظهرت آراء المعلمين المشاركين في الدراسة تبايناً في تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المستخدم في برامج تعليم اللغة العربية. حيث أظهر قلة منهم رضاهم عن المحتوى التعليمي الذي تقدّمه البرامج حالياً. لكن أغلبهم يرون أن المحتوى الحالي لا يفي باحتياجات الطلبة وأهدافهم؛ لأنه لا يناسب مستوى كثير من طلبة اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، لتركيز كثير من الدروس على قواعد النحو والصرف. وأما ما يتصل بالمهارات الإنتاجية، كمهارات الكتابة والتحدث، فإن حضورها قليل في المحتوى التعليمي في أغلب البرامج. ولهذا، يرى أغلب المعلمين أن كثيراً من المناهج الحالية بحاجة إلى إعادة تصميم لتلائم احتياجات الطلبة. كما أفاد المعلمون أن أغلب المناهج القائمة لا تواكب تطور تعليم اللغات الأجنبية في العصر الحاضر

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد تناولت جوانب متعددة، منها التفاوت الكبير بين مستويات الطلبة داخل الفصل الدراسي الواحد؛ مما يجعل التعامل معهم، واستخدام طريقة واحدة في التدريس أمراً صعباً. ومن التحديات كذلك محدودية تطبيق الطلبة لما تعلموه لعدم ممارستهم للعربية في حياتهم اليومية. من جانب آخر، أشار كثير من المعلمين إلى انعدام المصادر التقنية المهمة في مؤسساتهم؛ مما يضطرهم إلى الاستمرار في توظيف الطرق التقليدية في التدريس. إضافة إلى ذلك، أشار المعلمون إلى كثافة أعداد الطلبة في بعض الفصول الدراسية، التي قد تتجاوز سبعين طالباً أحياناً، ولعل هذا من أسباب تسرب الطلبة في بعض البرامج، لا سيما تسرب الطالبات، الذي أصبح ظاهرة ملموسة. ومن التحديات كذلك افتقار البرامج إلى الكتب الأساسية لتدريس اللغة العربية، والاعتماد على كتب قديمة لم تعد صالحة في الوقت الحاضر. ومن جهة أخرى، أشار بعض المعلمين إلى ضعف روايتهم وقلة الحوافز؛ مما يجعل من الصعب عليهم التعويل على وظيفة التدريس في برامج اللغة العربية. ولتجاوز

هذه التحديات، دعا المعلمون إلى إنشاء جمعيات لمعلمي اللغة العربية في جمهورية السنغال، لمناقشة شؤونهم وتبادل الخبرات فيما بينهم. كما اقترح المعلمون تنظيم الدورات التدريبية وورش العمل لتطوير مهاراتهم، إضافة إلى تفعيل الزيارات التبادلية بين المعلمين، سواء داخل المؤسسة نفسها أو بين المعلمين في مختلف المؤسسات. وأشار بعض المعلمين إلى أهمية التعاون مع الجامعات والمؤسسات الخارجية لتطوير برامج تعليم العربية في السنغال، ودعم المؤسسات بالموارد اللازمة.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في السنغال، أفاد مديرو المؤسسات أن للموارد دورًا حاسمًا في إدارة البرامج، وأشاروا إلى أن نقص الموارد المالية ينعكس سلبيًا على توظيف المعلمين، لا سيما المتميزين منهم. كما أن نقص الموارد المالية يحول دون قدرة المؤسسات على زيادة نسبة القبول. وذكرت فئة من المديرين أن نقص الموارد المتاحة لا يمكنهم من تطوير البنية التحتية لمؤسساتهم، أو رفع مستوى البرامج التي يديرونها، أو توفير ما ينقص من الوسائل والمرافق التعليمية.

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، فقد تفاوتت آراء المديرين في هذا الشأن؛ حيث أفاد ٥٨,٣٣٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامجهم تقل عن ٥٪ من الطلبة، وأفاد ١٦,٦٧٪ من المديرين أن نسبة التسرب تتراوح بين ١١٪ إلى ١٥٪ من الطلبة، فيما أفاد ٨,٣٣٪ منهم أن تسرب الطلبة يتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪ من الطلبة، في حين أفاد ١٦,٦٧٪ من المديرين أنهم لا يملكون بيانات مؤكدة عن نسب تسرب الطلبة من برامجهم. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركة إلى أسباب شخصية، فيما تعود في رأي بعض المديرين إلى أسباب مالية، أو لصعوبات تعليمية، فيما يرى قلة من المديرين أن تسرب الطلبة يعود لعدم الاهتمام الكبير بتعليم العربية؛ مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم. ولم تظهر النتائج أن ثمة علاقة بين نسبة التسرب ونوع المؤسسة. فعلى سبيل المثال، أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات ($\text{coefficient} = 1.541, p = 0.236$) عن عدم وجود علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة التي كان يدرس فيها المتسربون.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فُقِدَر ٣٣,٣٣٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة لما نسبته ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الخريجين، ويقدرها ٣٣,٣٣٪ آخرون من المديرين بنسبة تتراوح بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الخريجين، فيما يقدر ١٦,٦٧٪ من المديرين أن فرص

التوظيف متاحة لما نسبته ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الخريجين، في حين يرى ١٦,٦٧٪ آخرون من المديرين أن فرص التوظيف متاحة بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الخريجين. وحول ما إذا كان تخرّج الطلبة من مؤسسة بعينها له تأثير على احتمالية حصولهم على وظائف؛ فقد أظهرت نتائج الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات - على سبيل المثال - ($\text{coefficient} = 0.665, p = 0.568$) غياب علاقة دالة، غير أن قيمة مربع إيتا (Eta-Square) كشفت عن وجود علاقة متوسطة ($\eta^2 = 0.327$) بين نوع المؤسسة وفرص التوظيف بعد التخرج؛ مما يشير إلى أنه بالرغم من عدم تحقيق الدلالة الإحصائية، فإن نوع المؤسسة له دورٌ متوسط في فرص التوظيف للخريجين

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية في مؤسساتهم. وتضمنت هذه المقترحات دعم برامج تعليم اللغة العربية بالكتب والوسائل التعليمية الحديثة، فكثير منها تعاني نقصاً من هذه الناحية، لا سيما الكتب الدراسية. واقترحوا كذلك دعم البرامج بفرص تطوير مهني للمعلمين، لا سيما فيما يتعلق بالطرق الحديثة في تدريس اللغات الأجنبية. كما اقترح المديرون تقديم دعم حكومي ومؤسساتي معنوي ومادي لمؤسساتهم، وإتاحة الوظائف المناسبة للخريجين، وعقد الشراكات بين مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في السنغال، وكذلك بينها وبين المؤسسات الحكومية، بما يساهم في تحسين صورة تلك البرامج

وبناء على النتائج السابقة، فإن نوع المؤسسة يبدو تأثيره نسبياً في رضا الطلبة عن جوانب معينة، مثل بيئة الفصل الدراسي. من جانب آخر، ترتبط المؤهلات الأكاديمية للمعلمين بشكل قوي بنوع المؤسسة؛ حيث تحظى الجامعات بمعلمين مؤهلين تأهيلاً أعلى مقارنة بالمدارس. وكذلك يرتبط نوع المؤسسة باختيار أو اعتماد الكتب والمقررات الدراسية. ولم تشر النتائج إلى ارتباط توظيف المعلمين لأساليب وإستراتيجيات متعددة برضا الطلبة العام عن المؤسسة. كما أن النتائج تقود إلى تقديم عددٍ من التوصيات والمقترحات؛ لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في السنغال. من ذلك تقديم برامج تطوير مهني مستمرة للمعلمين تتضمن إستراتيجيات وطرق التدريس، واستخدام التقنيات الحديثة بفاعلية. كما يظهر من خلال النتائج أن مؤسسات التعليم، رغم تنوعها، تواجه تحديات متشابهة تتمثل في توفير بيئات تعليمية مناسبة، ونقص الدعم المادي الذي تتلقاه بشكل عام الذي يمنعها من تطوير البرامج لديها. كما يبدو أن ثمة حاجة ماسة لتصميم وتوفير محتوى تعليمي مناسب للدارسين على اختلاف فئاتهم وأهدافهم. ويوصى كذلك بتعزيز أوجه الشراكات والتواصل مع المؤسسات الداخلية لتحسين فرص توظيف الخريجين؛ مما يساهم بشكل مباشر في تعزيز مكانة مؤسسات تعليم العربية داخل الدولة.



شكر وتقدير

يتقدّم مَجْمَعُ الْمَلِكِ سَلْمَانَ الْعَالَمِي لِلُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بوافر الشكر والتقدير لِكُلِّ مَنْ أسهم في إنجاز هذا التقرير من خُبراء وباحثين وجامعي بيانات ومحكمين ومراجعين ومحللي بيانات وفنيين ، إذ قدّموا فيه أعمالاً قيّمة ومتنوعةً طوال فترة إعدادة، فلهم خالصُ الشكر والتقدير، ويخصُّ بالشكر:



- د. أحمد بن علي الأخشي.
د. أحمد الحقباني.
أ. أسيل السيف.
أ. إلهام بنت دالش العنزي.
أ. أميرة بنت حمود السبيعي.
أ. أنور إسماعيل فلاته.
أ.د. أوريل بحر الدين.
د. بدر بن ناصر الجبر.
أ. جمال الشريف.
د. حاتم مسعودي.
د. حسب الله مهدي فضله.
د. حمد بن عبدالعزيز الحمود.
أ.د. خالد بن سليمان القوسي.
د. خليل أبو سل.
أ. سجاد الله بن يحيى هوساوي.
د. سعد المغامسي.
أ. سعود الحربي.
أ. سوزان الغامدي.
أ. عبدالإله ولد حرمه.
د. عبدالرحمن السلیمان.
د. عبدالله الصبيحي.
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 تيريلانتش.
د. شيخ صمب.
د. عباس عمر محمد.
د. عبدالعزيز حمدو.
د. علي يعقوب.
د. مامادو ديميلي.
أ. مايجا عبدالغفار.

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الألف بائي).

