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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية الكاميرون

٣٩

التخطيط اللغوي

نسخة أولية

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

إيسيسكو
ICESCO

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية الكاميرون

٣٩
التخطيط اللغوي

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية الكاميرون

ⓒ **مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦هـ**

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

٨٤ ص ؛ ١٧*٢٤ سم.- (التخطيط اللغوي ؛ ٣٩)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٦٨٤
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٧١-٢

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

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

بسم الله الرحمن الرحيم

فهرس التقرير

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ٥
كلمة المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) ٦
مقدمة التقريـــر ٨
جمهورية الكاميرون ١٥
أولا- نبذة عامة ١٨
ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الكاميرون ٢٠
ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الكاميرون ٢٥
رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية الكاميرون: ٤١
خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الكاميرون ٥٦
سادسا. تقارير الزيارات الميدانية ٧١
سابعًا. حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية الكاميرون: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية: ٧٢

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

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

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

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

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

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

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

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

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

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

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

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

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

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمة التقريـــر

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

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

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

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

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

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

معايير اختيار الدول المستهدفة في إفريقيا:

يشمل هذا التقرير سبع دول في قارة إفريقيا. ورُوعي في اختيار هذه الدول معايير محددة، أهمها: استبعاد الدول الناطقة باللغة العربية في قارة إفريقيا؛ لكي يُسلِّط الضوء على التحديات والمنهجيات المتعلقة بِتدريس اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبية في البيئات التي تكون فيها اللغة العربية ليست لغة أولى أو رسميّة، ويختلف السياق فيها من حيث الانغماس اللغوي والثقافي الذي يُعد تحديًا أساسيًّا يواجه الكثير من المتعلمين في الدول الناطقة بغير العربية. كما جاء اختيار هذه الدول السبع من بين بقية الدول الإفريقية وفقًا للمعايير الآتية

مؤشر التنوع اللغوي: وذلك لفهم التحديات التي قد تواجه متعلمي اللغة العربية في بيئات

لغوية متعددة

مؤشر التنوع العرقي: وذلك لإلقاء الضوء على تأثير هذا التنوع في عملية تعلم اللغة العربية

مؤشر التنوع الديني: وذلك لفهم الدوافع الدينية وراء تعلم اللغة العربية.

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

معايير اختيار المؤسسات التعليمية المستهدفة:

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

ولتحقيق صورة شاملة ودقيقة عن هذه السياقات؛ اعتمد التقرير في اختياره للمؤسسات التعليمية في الدول المستهدفة على مجموعة من المعايير المحددة. تَمَثَّل أبرزها في أن يبلغ عدد طلاب المؤسسة ما لا يقل عن عشرة طلاب، مع مراعاة مدة تدريس اللغة العربية؛ حيث اشترط ألا تقل عن يومين في الأسبوع، ويهدف هذا الشرط إلى ضمان جدية العملية التعليمية وإتاحة الفرصة للطلاب لاكتساب المهارات اللغوية بشكل فعّال

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

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

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

آلية جمع البيانات:

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

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

ويعرض هذا التقرير نتائج كل دولة من الدول الإفريقية السبع بشكل مستقل، مُسلِّطًا الضوء على الخصائص الفريدة لواقع تعليم اللغة العربية في كل منها. وقد حُلّلت البيانات التي

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

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

جمهورية الكاميرون

تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغـــة ثانيـــة حـــول العالـــم

١١	المؤسسات
١١	المديرون
٦١	المعلمون
٢٨٩	الطلاب

المدن المستهدفة

بيرتوا | غاروا | غزوا | مورا | نغاوندري

أولا- نبذة عامة

تقع دولة الكاميرون في وسط إفريقيا، وتحدها نيجيريا وتشاد وجمهورية إفريقيا الوسطى والكونغو والغابون وغينيا الاستوائية. وللكاميرون عاصمتان، هما ياوندي (العاصمة السياسية) ودوالا (العاصمة الاقتصادية). وتقدر المساحة الإجمالية للكاميرون بنحو ٤٧٥ ألف كيلومتر مربع، ويبلغ عدد سكانها حوالي ٢٧ مليون نسمة (جمهورية الكاميرون، ٢٠١٠). وعلى الرغم من التنوع العرقي والثقافي والديني للكاميرون، فإن المسيحية هي أكثر الديانات انتشارًا في الكاميرون بنسبة ٧٠,٧٪، ويليها الإسلام بنسبة ٢٤,٤٪، ثم الديانات الوثنية الإفريقية الأخرى بنسبة ٢,٦٪ (World Population Prospects, 2019).

تتميز الكاميرون بتنوع لغوي كبير. حيث يزيد عدد اللغات المستخدمة في الدولة على ٢٨٠ لغة رسمية وغير رسمية (جمهورية الكاميرون، ١٩٩٦). وأكثرها شيوعا هي الفولفولدي والكاميرونية والإيتون والباسا والدوالا والمندارا والكانوري والهاوسا (Kouega, 2007). . وأما اللغات الرسمية للكاميرون فهي الفرنسية والإنجليزية (جمهورية الكاميرون،١٩٩٦).

واللغتان الإنجليزية والفرنسية من أكثر اللغات الأجنبية شيوعا في الكاميرون لكونهما اللغتين الرسميتين للدولة، باعتبار ماضيهما الاستعماري في البلاد. وتُستخدم كلتاهما على نطاق واسع في مجال التعليم وشؤون الدولة والأعمال. لكن اللغة الفرنسية أكثر انتشارًا شيئا ما من الإنجليزية، خاصة في المناطق الناطقة بالفرنسية في البلاد (Atechi, & Angwah.2016), وتليهما من حيث الانتشار اللغة الألمانية التي تحظى بقدر ضئيل من الشعبية نظرا إلى أنه كان للاستعمار الألماني حضور في الكاميرون لفترة قصيرة خلال السنوات بين ١٨٨٤و ١٩١٢. وتُدرَّس الألمانية في بعض المدارس والجامعات، لكنها ليست متداولة على نطاق واسع مقارنةً باللغتين الفرنسية والإنجليزية (Ngouo, 2022) . ولذا يمكن اعتبار اللغات الإنجليزية والفرنسية والألمانية من لغات المستوى الأول والثاني تباعا من حيث الشعبية والانتشار لأنها تدرس في التعليم العام في الكاميرون.

إضافة إلى هذه اللغات الثلاث، هناك لغات أجنبية أخرى تستخدم في الكاميرون، مثل الإسبانية التي يقدر عدد مستخدميها بـ ٢٥٠ ألفا، والماندرين (الصينية) التي يستخدمها حوالي ١٠ آلاف شخص (Ngouo, 2022)، واللغة العربية التي يزيد عدد مستخدميها عن ١٤٥ ألفا (Eberhard et al., 2024). ولجميع هذه اللغات انتشار محدود في الكاميرون بغض النظر عن العوامل التي تدفع كثيرًا من أبناء البلاد إلى دراستها (Kouega, 2007)

وتُعدّ اللغة العربية من اللغات الثانوية التي ليس لها وضع رسمي في الكاميرون، لكن عدد

مستخدميها يزيد عن ١٤٥ ألفا (Eberhard et al., 2024)، ويتركزون في شمال البلاد وشرقها (Idris, 2007) . وتستخدم العربية في بعض المجالات الدينية والثقافية والتجارية (Koue-ga, 2007)، ولها تأثير ملحوظ في بعض اللغات المحلية، مثل لغات الأكان والإيوي والداغومبا (Rovenchak & Buk, 2013).

ليس هناك تاريخ محدد معروف لبداية تعليم اللغة العربية بشكل رسمي في الكاميرون، لكن يمكن الرجوع ببدايات وجود اللغة العربية في البلاد إلى القرن التاسع الميلادي مع وصول الإسلام إلى المنطقة عبر التجار العرب ومجموعات البانتو ومسلمي الفولاني، وقبل بداية الهيمنة الألمانية في عام ١٨٨٤ (محمد النور، ٢٠٠٦). بعد ذلك، بدأ انتشار اللغة العربية تدريجيًا من خلال المدارس القرآنية ومدارس الألواح والكتاتيب وهجرة العلماء والفقهاء العرب (ببا، ٢٠١٩). وتعدّ المدرسة العربية التقليدية أول مؤسسة في الكاميرون تولّت تعليم العربية، وأسهمت في نشرها في البلاد (مؤمن، ٢٠١٨).

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

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية الكاميرون

للتعرف على مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في الكاميرون، شملت الدراسة إحدى عشرة مؤسسة، وتمحورت حول رسالتها، 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 معتمَدة أم لا. من جهة أخرى، اتجهت الأسئلة نحو توضيح ما إذا كانت هذه المؤسسات تمنح شهادات لطلابها، وهل تضم معامل لغوية أو مكتبات وما مدى غنى تلك المكتبات بالكتب الهادفة ذات الصلة

١. رسالة المؤسسات:

تكاد المؤسسات التي تقدم برامج لتدريس اللغة العربية في الكاميرون أن تكون متشابهة في رسالتها. فقد ذكرت سبع مؤسسات أن رسالتها تتمحور حول تعزيز هويتها ونشاطها في نشر الثقافة الإسلامية واللغة العربية. وذكرت مؤسستان أن رسالتهما تتمثل في تأهيل الدعاة والأئمة الذين تحتاجهم دولة الكاميرون. وأشارت مؤسستان أخريان إلى أن رسالتهما تتمثل في تعزيز المعارف العلمية ونقل التجارب والخبرات

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الكاميرون انطلاقًا من رسالة كل مؤسسة، وإن كانت متشابهة، ويمكن إجمال تلك الأهداف في الآتي

أ. إعداد الأئمة والدعاة ومدرسي اللغة العربية وتأهيلهم.

ب. تربية النشء المسلم على الآداب والمبادئ الإسلامية.

ج. تمكين الطلبة من حفظ القرآن الكريم.

د. نقل العلوم والمعارف والثقافات العالمية للدارسين وتأهليهم ليسهموا في بناء وطنهم.

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

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في الكاميرون بين جامعتين، ومدارس، ومراكز إسلامية. وفي الجدول (٣١.١) ملخص لهذه الخصائص

الجدول ١,١٣: برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المؤسسة التعليمية	عام التأسيس	الاعتماد الأكاديمي	عدد الطلبة المسجَّلين حاليًا في برنامج اللغة العربية لغات التدريس غير العربية		متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنويًا (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	المؤهلات أو الدَّرجات العلميَّة التي تقدِّمُها المؤسَّسة في برنامج اللغة العربية	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملًا
			إناث	ذكور				
جامعة	١٩٩٢	معتمدة	٥٠	١٥٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	درجة البكالوريوس/ ماجستير	فصلي	أكثر من سنتين
جامعة	٢٠٢٢	معتمدة	٣٤	٢٢	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة إتمام/بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	٢٠١٤	معتمدة	١٥	٢٣	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة الثانوية	ثلاثة شهور	٦-١٢ شهرًا
مدرسة	١٩٧١	معتمدة	٢٣٤	٢٣٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة المتوسطة / الثانوية	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	١٩٧١	غير معتمدة	٣٢٩	٢٠٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة المتوسطة / الثانوية	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	١٩٨٤	غير معتمدة	٠	٢٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة المتوسطة / الثانوية	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	٢٠٠١	غير معتمدة	١٠٠	١٥٠	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة المتوسطة / الثانوية	فصلي	أكثر من سنتين
مدرسة	٢٠٠٨	غير معتمدة	١٠	٣٧	ما بين ٢٠-٥٠ طالبًا	شهادة المتوسطة / الثانوية	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠٠٤	غير معتمدة	٣	٨	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	فصلي	سنة إلى سنتين
مركز إسلامي	٢٠١١	غير معتمدة	٠	٨٠	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبًا	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين
مركز إسلامي	٢٠١٦	معتمدة	٥٦	٣٤	أقل من عشرة طلاب	شهادة إتمام	فصلي	أكثر من سنتين

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

بيّنت الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الكاميرون معتمَدة بنسبة ٦٥٪ تقريبا. وتوضح الدراسة كذلك أن أعداد الطلبة المسجلين في البرامج المنفذة متباينة. فعدد الطلبة الذكور المسجلين حاليًّا يتراوح بين ٨ طلاب و٢٣٠ طالبا، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ثلاث طالبات و٣٢٩ طالبة. وأما متوسط أعداد الخريجين من برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيتراوح بين ٢٠ و٥٠ طالبا في رأي ٥٤,٥٥٪ من مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة، فيما يرى ٢٧,٢٧٪ منهم أنها تتراوح بين ١٠ و٢٠ طالبا

وأما الدَّرجات العلميَّة التي تمنحها تلك المؤسَّسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٤٥,٤٥٪ من المؤسسات تمنح شهادات للمرحلتين المتوسطة والثانوية، بينما تمنح ٣٦,٣٦٪ منها شهادة إنهاء للبرنامج. وتشير النتائج إلى أن ١٨,١٨٪ من المؤسسات تمنح درجتي البكالوريوس والماجستير. وتبيّن الدراسة كذلك أن ٢٧,٢٧٪ من المؤسسات شهاداتها معتمدة

من الجهات الرسمية في الدولة مقابل ٧٢,٧٣٪ منها شهاداتها غير معتمدة. وتتبع ٩٠,٩١٪ من المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، وتستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية لأكثر من سنتين في ٨١,٨٢٪ من المؤسسات، فيما تتراوح بين سنة إلى سنتين في ٩,٠٩٪ من المؤسسات

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حدّ ما. ولم يظهر من إجابات مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة ما يشير إلى سياسات لغوية واضحة جدا داخل تلك المؤسسات، ولكن يُفهَم منها عمومًا أن اللغة العربية هي المستخدمة. وقد أشار أربعة منهم إلى أنهم يتبعون منهجًا يسمح بالتعددية اللغوية داخل المؤسسات، وأشاروا كذلك إلى أن اللغات التي يشيع استخدامها في مؤسساتهم هي اللغات المحلية، والعربية، والفرنسية، والإنجليزية

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمَد في بعض المؤسسات المستهدفة، ويتم بطرق وأساليب متنوعة مثلما يظهر في الجدول (٢،١٣):

الجدول ٢,١٣: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٧	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٤	٣
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
١	
يقيس الاختبار جميع المهارات	لا يقيس الاختبار جميع المهارات
٠	١
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٤	

مثلما يظهر في الجدول، تعتمد ٧٢,٧٢٪ من المؤسسات المستهدفة اختبارًا لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويشمل جميع المهارات في ٥٠٪ منها. أما بالنسبة لطريقة تنفيذ الاختبار، فإن ٨٧,٥٠٪ من المؤسسات التي تجريه تعتمد الطريقة الورقية، بينما يتم استخدام الحاسب الآلي فيما نسبته ١٢,٥٠٪ منها

ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,١٣) بيان للنتائج:

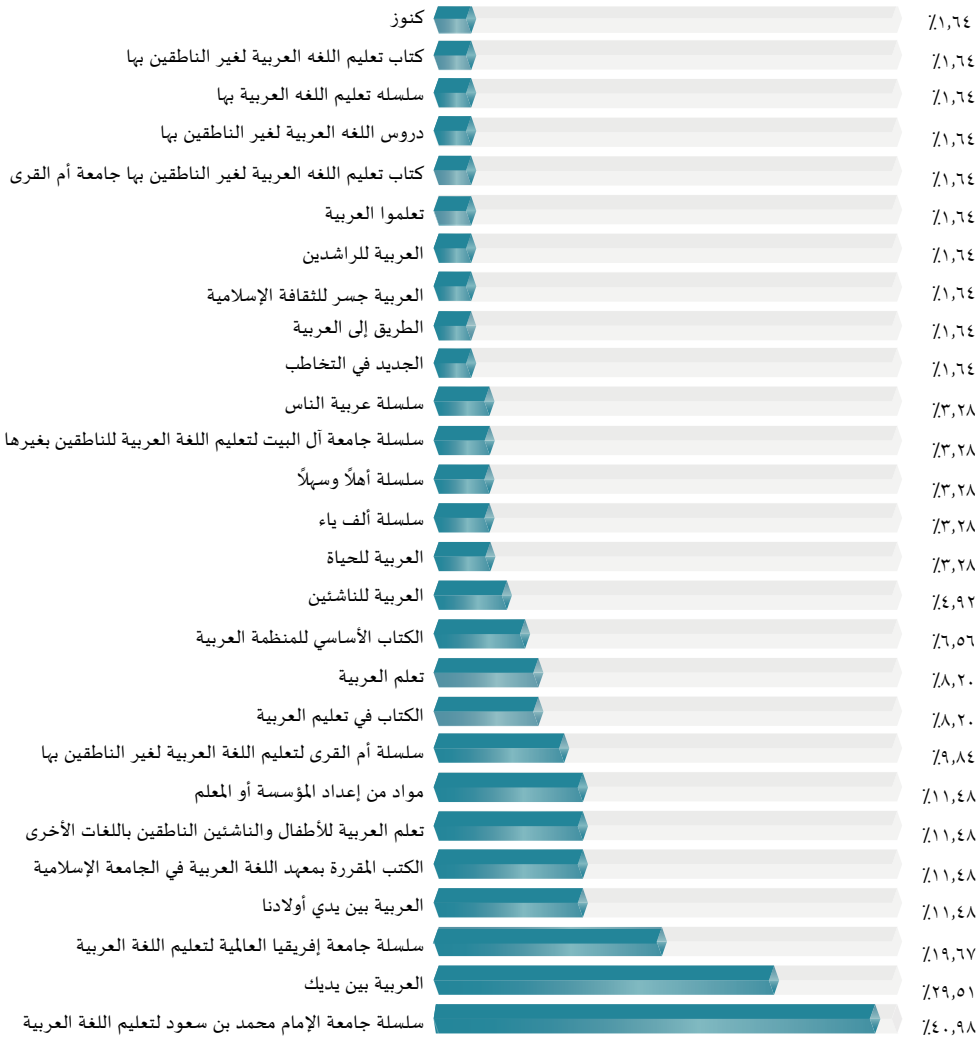
الجدول ٣,١٣: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة	
	نعم	لا
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٠	١١
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٣	٨
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٢	٩
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٤	٧

حيث يتبيّن أن جميع مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في الكاميرون ليس فيها معمل لغوي، وأن ٧٢,٧٣ ٪ منها لا يوجد فيها معمل للحاسب الآلي، وهناك مكتبات في ١٨,١٨٪ من تلك المؤسسات، فيما تتوافر الوسائل التعليمية في٣٦,٣٦٪ منها فقط

وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١,١٣) بيان للنتائج:

الشكل ١,١٣: السلاسل والكتب التعليميّة المقررة في المؤسسات المستهدفة



ووفقًا للشكل (١,١٣)، تبيّن نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخداما هو «سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»؛ وذلك بنسبة ٤٠,٩٨٪، ثم كتاب «العربية بين يديك»، بنسبة ٢٩,٥١٪، فسلسلة جامعة إفريقيا لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بنسبة ١٩,٦٧٪. ومن الكتب المستخدمة كذلك ثلاثة كتب هي «العربية بين يدي أولادنا» والكتب المقررة بمعهد اللغة العربية في الجامعة الإسلامية، وكتاب «تعليم اللغة العربية للأطفال الناشئين الناطقين باللغات الأخرى»، إضافةً إلى مواد من إعداد المؤسسة؛ وذلك بنسبة متساوية قدرها ١١,٤٨٪. وتأتي بعد ذلك «سلسلة جامعة أم القرى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، بنسبة ٩,٨٤٪، ثم كتاب «الكتاب في تعليم العربية» وكتاب «تعلم العربية»، بنسبة ٨,٢٠ ٪. وتبقى هناك كتب أخرى نسبة استخدامها ضئيلة جدا تقلّ عن ٧٪.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية الكاميرون

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ٢٨٩ طالبا من عدة معاهد وكليات جامعية ومراكز إسلامية تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في الكاميرون

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية:

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في الكاميرون، وعددهم ٢٨٩ طالبا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤,١٣: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	١٧٧	٦١,٢٥٪
	أنثى	١١٢	٣٨,٧٥٪
	الإجمالي	٢٨٩	١٠٠٪
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	١	٠,٣٥٪
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	١٣	٤,٥٠٪
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٧٤	٢٥,٦١٪
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	١٠١	٣٤,٩٥٪
	أكثر من ٢٤ عامًا	١٠٠	٣٤,٦٠٪
	الإجمالي	٢٨٩	١٠٠٪

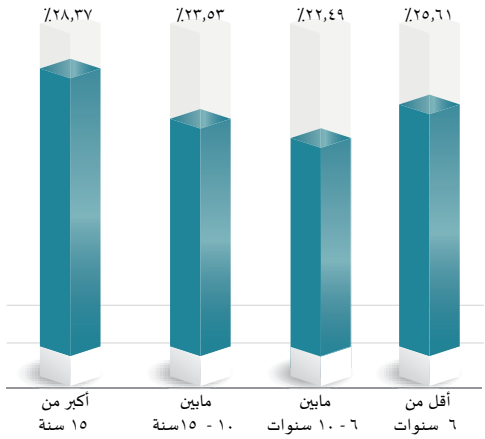
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٥	٪١,٧٣
	المتوسطة	٧٥	٪٢٥,٩٥
	الثانوية	١٢٧	٪٤٣,٩٤
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٥٠	٪١٧,٣٠
	دراسات عليا	٣١	٪١٠,٧٣
	لا تدرس (ربة منزل)	١	٪٠,٣٥
	الإجمالي	٢٨٩	٪١٠٠
الجنسية	الكاميرون	٢٧٤	٪٩٤,٨١
	إفريقيا الوسطى	٢	٪٠,٦٩
	تشاد	٢	٪٠,٦٩
	مصر	١	٪٠,٣٥
	لم تحدد الجنسية	١٠	٪٣,٤٦
	الإجمالي	٢٨٩	٪١٠٠
البلاد الأصلية	الكاميرون	٢٤٥	٪٨٤,٧٨
	مصر	١٠	٪٣,٤٦
	اليمن	٦	٪٢,٠٨
	تشاد	٦	٪٢,٠٨
	نيجيريا	٥	٪١,٧٣
	إفريقيا الوسطى	٤	٪١,٣٨
	السعودية	٤	٪١,٣٨
	مالي	٤	٪١,٣٨
	السنغال	١	٪٠,٣٥
	السودان	١	٪٠,٣٥
	فرنسا	١	٪٠,٣٥
	فلسطين	١	٪٠,٣٥
	قطر	١	٪٠,٣٥
	الإجمالي	٢٨٩	٪١٠٠
ما اللغة الأولى	لغة محلية	١٧٧	٪٦١,٢٥
	اللغة العربية	٦٥	٪٢٢,٤٩
	اللغة الفرنسية	٤٣	٪١٤,٨٨
	اللغة الإنجليزية	٣	٪١,٠٤
	اللغة الفرنسية والعربية	١	٪٠,٣٥
	الإجمالي	٢٨٩	٪١٠٠

اللغة المستخدمة في المنزل	لغة محلية	٢٤٤	٪٨٤,٤٣
	اللغة الفرنسية ولغة محلية	٢٠	٪٦,٩٢
	اللغة العربية	٥	٪١,٧٣
	اللغة العربية ولغة محلية	٥	٪١,٧٣
	اللغة الفرنسية واللغة العربية ولغة محلية	٤	٪١,٣٨
	اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية واللغة العربية ولغة محلية	٣	٪١,٠٤
	اللغة الإنجليزية	٢	٪٠,٦٩
	اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية	٢	٪٠,٦٩
	اللغة الإنجليزية واللغة العربية ولغة محلية	١	٪٠,٣٥
	اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية ولغة محلية	١	٪٠,٣٥
	اللغة الإنجليزية ولغة محلية	١	٪٠,٣٥
	اللغة الفرنسية	١	٪٠,٣٥
	الإجمالي	٢٨٩	٪١٠٠

بالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين جدول (٤,١٣)، فقد توزعوا إلى خمس فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا وذلك بنسبة ٣٤,٩٥٪، تليها فئة الشباب لأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ٣٤,٦٠٪، ثم فئة الفتيان والفتيات من ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٢٥,٦١٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الأكبر للطلاب الذكور وذلك بنسبة ٦١,٢٥٪ مقارنة بنسبة الطالبات التي بلغت ٣٨,٧٥٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة الثانوية مثّلوا الأغلبية بنسبة ٤٣,٩٤٪، مقارنة بطلبة المرحلة المتوسطة الذين مثلوا ٢٥,٩٥٪ وطلبة المرحلة الجامعية الذي مثّلوا ١٧,٣٠٪ من المشاركين.

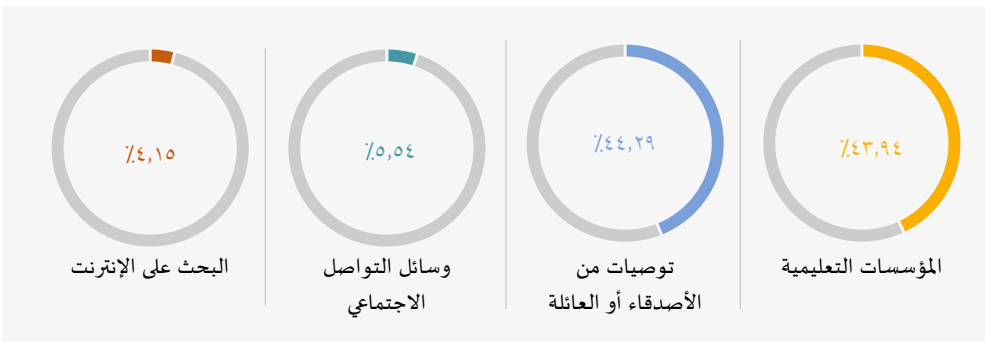
ويتضح من إجابات المشاركين أن معظمهم يحملون الجنسية الكاميرونية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلّة منهم؛ حيث إن ٨٤,٧٨٪ منهم من أصول كاميرونية. وأما الباقون، فيتوزعون على مصر واليمن وتشاد ونيجيريا وإفريقيا الوسطى ومالي والسنغال وفلسطين وفرنسا. ويرى ٦١,٢٥٪ من الطلبة المشار كين أن اللغات المحلية الكاميرونية، مثل الفولانية ونحوها، هي لغاتهم الأولى ويتحدث بها ٨٤,٤٣٪ مع عائلاتهم. في حين يرى ٢٢,٤٩٪ فقط من الطلبة المشاركين أن اللغة العربية هي لغتهم الأولى، ولا يتحدث بها في المنزل مع عائلاتهم سوى نسبة قليلة لا تتجاوز ١,٧٣٪ من هؤلاء. في المقابل، يرى ١٤,٨٨٪ من الطلبة المشاركين أن لغتهم الأولى هي اللغة الفرنسية. وفي الشكل (٢,١٣) توضيح لعمر الطلبة المشاركين أوّل ما بدؤوا بتعلم اللغة العربية

الشكل ٢,١٣: سن الطلبة عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيّن أن ٢٨,٣٧٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا بتعلم اللغة العربية وقد تجاوزوا ١٥ سنة من عمرهم، تليهم الفئة العمرية الأقل من ٦ سنوات، بنسبة ٢٥,٦١٪، فالذين تتراوح فئتهم العمرية ما بين ١٠ و ١٥ سنة، بنسبة ٢٣,٥٣٪، وكانت النسبة الأدنى، وقدرها ٢٢,٤٩٪، لمن هم من الفئة العمرية ما بين ٦ و ١٠ سنوات. وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناء على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,١٣)

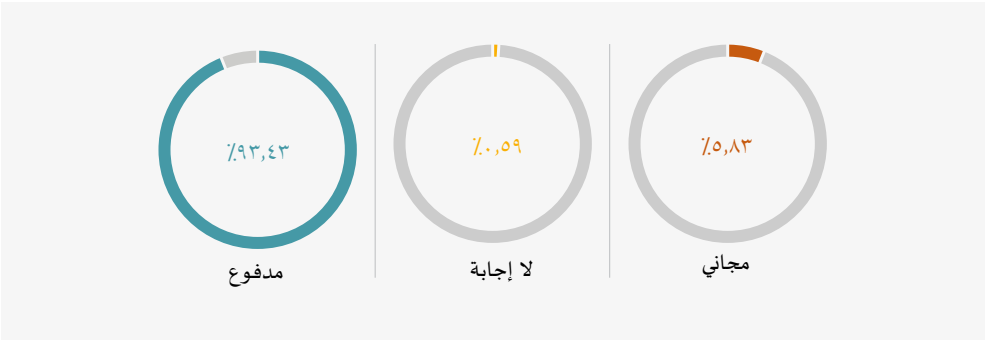
الشكل ٣,١٣: وسيلة معرفة الطلبة ببرامج اللغة العربيَّة الملتحقين بها حاليًا



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن توصيات الأصدقاء جاءت في الصدارة بنسبة ٤٤,٢٩٪، ثم جهود المؤسسة التعليمية بنسبة ٤٣,٩٤٪، فالبحث عبر وسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ٥,٥٤٪، فالبحث عبر الإنترنت بنسبة ٤,١٥٪

وتظهر الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من الطلبة ملتحقون ببرامج ليست مجانية وإنما هي بمقابل مدفوع، مثلما يظهر في الشكل (٤,١٣)

الشكل ٤,١٣: البرامج المجانيّة والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة



يظهر من الشكل (٤,١٣) أن برامج تعليم اللغة العربية في الكاميرون هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٩٣,٤٣٪ من الطلبة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ٥,٨٨٪ منهم

الجدول ٥,١٣: مشاركة الطلبة في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢٦٩	٪٩٣,٠٨
نعم	٢٠	٪٦,٩٢
الإجمالي	٢٨٩	٪١٠٠

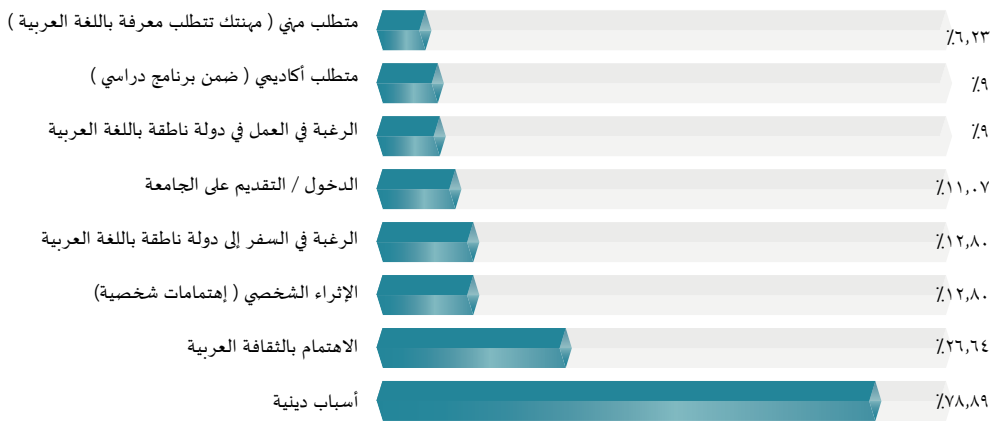
وتبين من خلال إجابات المشاركين أنهم كادوا يجمعون على عدم سبق المشاركة في برامج الانغماس اللغوي باستثناء نسبة ٦,٩٢٪منهم الذين أفادوا بأنهم شاركوا في تلك البرامج

2. دوافعهم لتعلِم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديدهم للأسباب التي دفعتهم لدراسة اللغة العربية،

لكن عوامل الدين تأتي في المقدمة، بنسبة ٧٨,٨٩٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٢٦,٦٤٪. وتساوى عاملا الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية والإثراء الشخصي بنسبة ١٢,٨٠ ٪لكل منهما. إضافة إلى دوافع أخرى أقل أهمية، مثلما يظهر في الشكل (٥,١٣)

الشكل ٥,١٣: دوافع تعلّم اللغة العربيّة للدارسين



ومن خلال خمسة أسئلة محدَّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٦,١٣) تلخيص لتلك النتائج مرتّبةً تنازليًّا حسب الوزن النسبي لكل سؤال. ويظهر منها أن أهمية اللغة العربية تعود إلى ارتباطها الوثيق بالدين، ولأهميتها في حياتهم الأكاديمية والعملية.

الجدول ٦,١٣: تصورات الطلبة حول أهميّة تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
١	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية	١٤٨	١١٧	١٥	٤	٥	٢٨٩	٤,٣٨	٠,٦٣	٠,٧٩	٨٧,٦١	٢٩,٥٧	أوافق بشدَّة
		٥١,٢١٪	٤٠,٤٨٪	٥,١٩٪	١,٣٨٪	١,٧٣٪	١٠٠٪						
٢	يعد إتقان اللغة العربيَّة أحد الأمور الأساسية والقيِّمة في مجال دراستي أو مهنتي	١١٧	١٣٨	١٩	١٠	٥	٢٨٩	٤,٢٢	٠,٧٢	٠,٨٥	٨٤,٣٦	٢٤,٤٥	أوافق بشدَّة
		٤٠,٤٨٪	٤٧,٧٥٪	٦,٥٧٪	٣,٤٦٪	١,٧٣٪	١٠٠٪						
٣	للغة العربيَّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي	١٠٢	١٥٨	١٩	٣	٧	٢٨٩	٤,١٩	٠,٦٤	٠,٨	٨٣,٨٨	٢٥,٣٥	أوافق
		٣٥,٢٩٪	٥٤,٦٧٪	٦,٥٧٪	١,٠٤٪	٢,٤٢٪	١٠٠٪						

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
٤	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيَّة من تطوري الوظيفي	٧٥	١٤٨	٣٩	١٦	١١	٢٨٩	٣,٩	٠,٩٥	٠,٩٧	٧٧,٩٩	١٥,٧	أوافق
		٪ ٢٥,٩٥	٪ ٥١,٢١	٪ ١٣,٤٩	٪ ٥,٥٤	٪ ٣,٨١	٪ ١٠٠						
٥	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيَّة في سوق العمل	٧٢	١٤٩	٣٨	٢٠	١٠	٢٨٩	٣,٨٨	٠,٩٥	٠,٩٨	٧٧,٥١	١٥,٢٤	أوافق
		٪ ٢٤,٩١	٪ ٥١,٥٦	٪ ١٣,١٥	٪ ٦,٩٢	٪ ٣,٤٦	٪ ١٠٠						

من خلال الجدول (٦,١٣)، يعدّ الدين من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في الكاميرون، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، إذ بلغت ٥١,٢١٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٤٠,٤٨٪. أما الإجابة بـ (محايد)، فسجلت نسبة ضئيلة قدرها ٥,١٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٧,٦١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٣٨ وانحراف معياري قدره ٠,٧٩، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق بشدة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في الكاميرون

وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، إذ بلغت ٤٧,٧٥٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٤٠,٤٨٪؛ وذلك يدل على أن إتقان اللغة العربية يعد في نظر المشاركين من العوامل الأساسية والقيمة في مجال الدراسة والمهنة. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٤,٣٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٢، وانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين في مجال الدراسة والمهنة

أما في الجانب الثقافي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٤,٦٧٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٥,٢٩٪؛ مما يبيّن أن للغة العربية دورًا مهمًّا في تعزيز التفاهم الثقافي. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٣,٨٨٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٩ وانحراف معياري قدره ٠,٨ وكان الاتجاه السائد للعينة "أوافق "؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي

وأما بالنسبة لأهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، إذ بلغت ٥١,٢١٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٥,٩٥٪؛ مما يدل على أن إتقان مهارات اللغة العربية في نظر المشاركين عامل مهم في تعزيز تطورهم الوظيفي في الكاميرون. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٧,٩٩٪، بمتوسط

حسابي يساوي ٣,٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الموافقة"

وعن أهمية تعلُّم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، إذ بلغت ٥١,٥٦٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٤,٩١٪ ثم الإجابة (محايد) بنسبة ١٣,١٥٪. مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في الكاميرون. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٧,٥١٪ بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٨ وانحراف معياري قدره ٠,٩٨ وكان الاتجاه السائد للعينة هو "الموافقة"؛ مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في الكاميرون من وجهة نظر الطلبة المشاركين

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة:

يلخص الجدول رقم (٧,١٣) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في الكاميرون وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية

الجدول ٧,١٣: اتجاهات الطلبة تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ جدًّا	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل	١٣٣	١١٨	٢٠	١٤	٤	٢٨٩	٤,٢٥	٠,٧٨	٠,٨٩	٨٥,٠٥	٢٤,٠٥	راضٍ جدًّا
		٪ ٤٦,٠٢	٪ ٤٠,٨٣	٪ ٦,٩٢	٪ ٤,٨٤	٪ ١,٣٨	٪ ١٠٠						
٢	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب	١١٥	١٣٠	٣٠	١١	٣	٢٨٩	٤,١٩	٠,٧١	٠,٨٤	٨٣,٧٤	٢٣,٩	راضٍ
		٪ ٣٩,٧٩	٪ ٤٤,٩٨	٪ ١٠,٣٨	٪ ٣,٨١	٪ ١,٠٤	٪ ١٠٠						
٣	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج	١١١	١٤٠	١٨	١٩	١	٢٨٩	٤,١٨	٠,٧١	٠,٨٤	٨٣,٦	٢٣,٨٤	راضٍ
		٪ ٣٨,٤١	٪ ٤٨,٤٤	٪ ٦,٢٣	٪ ٦,٥٧	٪ ٠,٣٥	٪ ١٠٠						
٤	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغويّة وتقدُّمي بنَّاءة	٨٦	١٤٨	٤١	١١	٣	٢٨٩	٤,٠٥	٠,٦٨	٠,٨٣	٨٠,٩٧	٢١,٥٧	راضٍ
		٪ ٢٩,٧٦	٪ ٥١,٢١	٪ ١٤,١٩	٪ ٣,٨١	٪ ١,٠٤	٪ ١٠٠						
٥	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب	٩١	١٤٨	٢٣	٢٠	٧	٢٨٩	٤,٠٢	٠,٨٩	٠,٩٤	٨٠,٤٨	١٨,٤٧	راضٍ
		٪ ٣١,٤٩	٪ ٥١,٢١	٪ ٧,٩٦	٪ ٦,٩٢	٪ ٢,٤٢	٪ ١٠٠						

م	السؤال	راضٍ جدًّا	راضٍ جدًّا	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جدًّا	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه العينة
٦	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلّم اللغة العربية	٧٧	١٦٣	٢٦	١٩	٤	٢٨٩	٤	٠,٧٤	٠,٨٦	٨٠,٠٧	١٩,٧٨	راضٍ
		٪ ٢٦,٦٤	٪ ٥٦,٤٠	٪ ٩	٪ ٦,٥٧	٪ ١,٣٨	٪ ١٠٠						
٧	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها	١٠٥	١٠٨	٤٥	٢٥	٦	٢٨٩	٣,٩٧	١,٠٥	١,٠٣	٧٩,٤٥	١٦,١٢	راضٍ
		٪ ٣٦,٣٣	٪ ٣٧,٣٧	٪ ١٥,٥٧	٪ ٨,٦٥	٪ ٢,٠٨	٪ ١٠٠						
٨	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا	٨٢	١٣٥	٤١	٢٤	٧	٢٨٩	٣,٩	٠,٩٧	٠,٩٨	٧٨,٠٦	١٥,٦٢	راضٍ
		٪ ٢٨,٣٧	٪ ٤٦,٧١	٪ ١٤,١٩	٪٨,٣٠	٪ ٢,٤٢	٪ ١٠٠						
٩	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية	٦٩	١٣٣	٤٩	٣١	٧	٢٨٩	٣,٧٨	١,٠١	١	٧٥,٦٤	١٣,٢٤	راضٍ
		٪ ٢٣,٨٨	٪ ٤٦,٠٢	٪ ١٦,٩٦	٪ ١٠,٧٣	٪ ٢,٤٢	٪ ١٠٠						
١٠	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلبي جميع احتياجاتي التعليمية	٧٨	١١٨	٤٩	٣٨	٦	٢٨٩	٣,٧٨	١,١	١,٠٥	٧٥,٥	١٢,٥٥	راضٍ
		٪ ٢٤,٩١	٪ ٤٥,٦٧	٪ ١١,٤٢	٪ ٩,٦٩	٪ ٨,٣٠	٪ ١٠٠						
١١	المرافق العامّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة	٧٢	١٣٢	٣٣	٢٨	٢٤	٢٨٩	٣,٦٩	١,٤	١,١٨	٧٣,٨٤	٩,٩٣	راضٍ
		٪ ٢٤,٩١	٪ ٤٥,٦٧	٪ ١١,٤٢	٪ ٩,٦٩	٪ ٨,٣٠	٪ ١٠٠						
١٢	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة	٧٣	١٠٤	٤٣	٤٨	٢١	٢٨٩	٣,٥٥	١,٥٢	١,٢٣	٧١,٠٧	٧,٦٣	راضٍ
		٪ ٢٥,٢٦	٪ ٣٥,٩٩	٪ ١٤,٨٨	٪ ١٦,٦١	٪ ٧,٢٧	٪ ١٠٠						
١٣	أنا راضٍ تمامًا عن بيئة الفصل الدّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا	٥٦	١٢٤	٣٥	٥٨	١٦	٢٨٩	٣,٥١	١,٣٧	١,١٧	٧٠,١	٧,٣٣	راضٍ
		٪ ١٩,٣٨	٪ ٢٤,٩١	٪ ١٢,١١	٪ ٢٠,٠٧	٪ ٥,٥٤	٪ ١٠٠						
١٤	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم	٥٦	٨٩	٤٧	٧٥	٢٢	٢٨٩	٣,٢٨	١,٥٧	١,٢٥	٦٥,٦٧	٣,٨٥	محايد
		٪ ١٩,٣٨	٪ ٣٠,٨٠	٪ ١٦,٢٦	٪ ٢٥,٩٥	٪ ٧,٦١	٪ ١٠٠						
١٥	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغويَّة (مثل معامل لمهارات اللغة)	٤٤	٨٦	٦٨	٥٢	٣٩	٢٨٩	٣,١٥	١,٦	١,٢٧	٦٣,٠٤	٢,٠٤	محايد
		٪ ١٥,٢٢	٪ ٢٩,٧٦	٪ ٢٣,٥٣	٪ ١٩,٩٩	٪١٣,٤٩	٪ ١٠٠						
١٦	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية	٣٧	٩٦	٥٧	٦٢	٣٧	٢٨٩	٣,١٢	١,٥٦	١,٢٥	٦٢,٣٥	١,٦	محايد
		٪ ١٢,٨٠	٪ ٣٣,٢٢	٪ ١٩,٧٢	٪ ٢١,٤٥	٪ ١٢,٨٠	٪ ١٠٠						

فيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض جدا) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٦,٠٢٪، تليها الإجابة «راضٍ» بنسبة ٤٠,٨٣٪، وتوضح هذه الإجابات أن المعلمين في نظر الطلبة المشاركين يشجعونهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٥,٠٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٥، وانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ جدا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في الكاميرون.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٤٤,٩٨٪، تليها الإجابة (راض جدا) بنسبة ٣٩,٧٩٪، وتبيّن أن تواصل المعلمين واستعدادهم للمساعدة في برامج اللغة العربية مناسب في نظر الطلبة المشاركين. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٣,٧٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٩، وانحراف معياري قدره ٠,٨٤. وكان الاتجاه السائد للعينة» راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في الكاميرون

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٨,٤٤٪، تليها الإجابة «راض جدا» بنسبة ٣٨,٤١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٣,٦٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٨، وانحراف معياري قدره ٠,٨٤، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في الكاميرون.

وبخصوص رأي الطلبة حول تعليقات معلميهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥١,٢١٪، تليها الإجابة «راض جدا» بنسبة ٢٩,٧٦٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٤,١٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٩٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٥، وانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلميهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في الكاميرون.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة وبلغت ٥١,٢١٪، وتليها الإجابة «راض جدا» بنسبة ٣١,٤٩٪. وتوضح الإجابات أن تصميم المنهج ومحتواه مناسب في نظر الطلبة المشاركين ويسهم في تطوير مستواهم. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٤٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٢، وانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدلّ على رضا الطلبة عن تصميم المناهج المتّبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في الكاميرون

وفيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٥٦,٤٠٪، تليها الإجابة (راضٍ جدا) بنسبة ٢٦,٦٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨٠,٠٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٠، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في الكاميرون وتوافقها مع أهدافهم

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين إجابات الطلاب، وقدرها ٣٧,٣٧٪، تليها الإجابة «راض جدا» بنسبة ٣٦,٣٣٪. ويظهر من الإجابات أن برنامج اللغة العربية يساعد الطلبة على معرفة ثقافة الدول والشعوب الناطقة باللغة العربية. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٤٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٧، وانحراف معياري قدره ١,٠٣، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في الكاميرون ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة من الإجابات وقدرها ٤٦,٧١٪، تليها الإجابة «راض جدا» بنسبة ٢٨,٣٧٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٤,١٩٪. وتبين الإجابات عمومًا أن القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية للطلبة المشاركين مناسبة جدا مقارنة بالرسوم. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٠٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في

الكاميرون، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب المشاركين في البرنامج، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٦,٠٢٪، تليها الإجابة «راض جدا» بنسبة ٢٣,٨٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٦,٩٦٪. ويتضح من مجمل الإجابات أن خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية كافية في نظر الطلبة المشاركين. ويظهر من خلال الجدول رقم (٧,١٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٥,٦٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٠، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في الكاميرون

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٥,٦٧٪، تليها الإجابة «راض جدا» بنسبة ٢٤,٩١٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١١,٤٢٪. وتدل إجابات الطلبة المشاركين عمومًا على أن الموارد التي توفرها لهم المؤسسة تلبي جميع احتياجاتهم التعليمية. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٥,٥٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٥، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ» مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في الكاميرون

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٥,٦٧٪، تليها الإجابة «راض جدا» بنسبة ٢٤,٩١٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١١,٤٢٪. ويظهر من مجمل الإجابات أن المرافق العامَّة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة في نظر الطلبة المشاركين. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٣,٨٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٩، وانحراف معياري قدره ١,١٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في الكاميرون.

وفيما يتعلق بمدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلّم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٣٥,٩٩٪، تليها الإجابة «راض جدا» بنسبة ٢٥,٢٦٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٦,٦١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل

٧١,٠٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٥، وانحراف معياري قدره ١,٢٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين «راضون» بشأن المنح الدراسيَّة أو برامج المساعدات الماليَّة المتاحة لتعليم اللغة العربيَّة في الكاميرون

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٢٤,٩١٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ٢٠,٠٧٪، ثم الإجابة «راض جدا» بنسبة ١٩,٣٨٪. ويدل الاتجاه العام للإجابات على أن الطلبة المشاركين راضون تمامًا عن بيئة الفصل الدِّراسيّ، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا المستخدمة في التدريس. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٠,٠١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥١، وانحراف معياري قدره ١,١٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة التام عن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في الكاميرون، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين عن مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٠,٨٠٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ٢٥,٩٥٪، ثم الإجابة «راض جدا» بنسبة ١٩,٣٨٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٦,٢٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٥,٦٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٨، وانحراف معياري قدره ١,٢٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»

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 ٢٩,٧٦٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,٥٣٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٩,٩٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٣,٠٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٥، وانحراف معياري قدره ١,٢٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» عمومًا بشأن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلّمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٣٣,٢٢٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ٢١,٤٥٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٩,٧٢٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٣) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٢,٣٥٪، بمتوسط

حسابي يساوي ٣,١٢، وانحراف معياري قدره ١,٢٥. وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو الحياد؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين لهم موقف «محايد» عمومًا بشأن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في الكاميرون

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكناهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٨,١٣) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدُها:

الجدول ٨,١٣: توفر المحتوى اللُّغوي للدراسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	١٩١	٩٨	٢٨٩
		٪٦٦,٠٩	٪٣٣,٩١	٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكنُ؟	٢١٥	٧٤	٢٨٩
		٪٧٤,٣٩	٪٢٥,٦١	٪١٠٠
٣	هل توجد صُحُف باللغة العربيَّة متاحة بسهُولة حيث تسُكنُ؟	٨٧	٢٠٢	٢٨٩
		٪٣٠,١٠	٪٦٩,٩٠	٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصُول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث تسكنُ؟	١٩٤	٩٥	٢٨٩
		٪٦٧,١٣	٪٣٢,٨٧	٪١٠٠
٥	هل من السَّهل الوصُول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في موقعك؟	١٠٦	١٨٣	٢٨٩
		٪٣٦,٦٨	٪٦٣,٣٢	٪١٠٠

فيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٦٦,٠٩٪، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٣٣,٩١٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصُول إلى المحتوى باللغة العربيَّة على منصَّات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى٧٤,٣٩٪ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٢٥,٦١٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٦٩,٩٠٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٣٠,١٠٪، بأنها متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونيَّة الناطقة باللغة العربيَّة حيث يسكنون، أجاب ٦٧,١٣٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية، أي ما ٣٢,٨٧٪، أن الوصُول إليها غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى محطات الرَّاديو باللغة العربيَّة في مقر سكناهم، فقد أجاب ٦٣,٣٢٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية، أي ما نسبته ٣٦,٦٨٪ من الطلبة المشاركين أن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة:

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

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

أعرب معظم الطلبة المشاركين في المقابلة عن رضاهم إلى حد كبير عن تجربتهم في البرامج التي التحقوا بها؛ وذلك من ناحيتين: من حيث مدى التقدم والكفاءة اللغوية التي تحققت لهم، ومن حيث الأهداف التي تمكنوا من تحقيقها منذ التحاقهم بتلك البرامج. وأشار آخرون إلى البيئة التي توفرها تلك البرامج والمعلومات الواسعة التي اجتمعت لهم عن الثقافة الإسلامية بفضل تلك البرامج. غير أن فئة قليلة من الطلبة أشاروا إلى أن رضاهم عن تلك البرامج يظل محدودًا، لكنهم لم يذكروا أسبابا محددة لذلك سوى أنهم يشعرون أن البرامج ما تزال بحاجة إلى تطوير وتحسين

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

ذكر المشاركون في المقابلات أنهم مرّوا بعدد من التجارب الإيجابية منذ التحاقهم ببرامج اللغة العربية، ومن أبرزها أنهم أصبحوا قادرين على استخدام اللغة العربية مع الآخرين ومع أساتذتهم، معوّلين في ذلك على أنفسهم. ومنهم من ذكر أنه أصبح قادرا على قراءة الكتب الإسلامية، لا سيما قراءة القرآن الكريم وفهمه، وهذه هي أجمل التجارب التي مروا بها. وذكر آخرون أن تكوين صداقات جديدة داخل المؤسسات التعليمية مع أفراد يشاركونهم الهدف نفسه كانت تجربة جيدة بالنسبة إليهم. وأشار بعضهم كذلك إلى أن المحتوى الأدبي للبرامج، لا سيما ما يتعلق بالشعر العربي والتعاطي معه وفهمه، كان تجربة استمتعوا بها كثيرًا

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

ذكر الطلبة المشاركون أن التفاعل بينهم وبين معلميهم في برامج اللغة العربية كان رائعا، ويتجاوز في كثير من الأحيان العلاقة بين الأستاذ والطالب؛ ووصف بعضهم هذا التفاعل بأنه أشبه ما يكون بالعلاقة بين الأب وابنه. ومنهم من ذكر أن التفاعل بينهم وبين مدرسيهم متواصل خارج المؤسسة كذلك من خلال أنشطة خارجية. وذكر آخرون أن هذا التفاعل الإيجابي سببه أن هؤلاء المدرسين هم من أبناء قريتهم أو المناطق التي يسكنون فيها؛ فهم على علاقة وطيدة بهم أساسها التقدير والاحترام؛ وذلك حتى قبل التحاقهم بتلك البرامج. وأضاف بعض الطلبة أن ذلك التفاعل الإيجابي يزداد قوة كلما تقدّم الطالب في مستواه الدراسي وأصبح قادرًا على التحدث باللغة العربية، والتعبير بها عن احتياجاته وأفكاره

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

تنوعت إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال وفقًا للمؤسسات التي يدرسون فيها برامج اللغة العربية. فقد ذكر الطلبة المسجلون في برامج تقدمها الجامعات أن تلك البرامج تتوافق مع أهدافهم لا سيما بالنسبة إلى الذين يطمحون منهم إلى الالتحاق بمهنة تدريس اللغة العربية مستقبلا. وأعرب طلبة مسجلون في مؤسسات أخرى عن أملهم في تحقيق المزيد من الأهداف رغم شعورهم بأن تلك البرامج تحقق لهم الكثير. وأشار بعضهم، لا سيما أولئك الذي يدرسون في مراكز إسلامية، أن ثمة تركيزًا على المواد الدينية -رغم أهميتها -وهم يودون أن يتوازن هذا التركيز مع مواد تعليم اللغة العربية نفسها. وذكر آخرون أن أهدافهم من الدراسة في تلك البرامج قد تحققت باستثناء ما يتعلق بمهارة التحدث، وهم يأملون في أن تسهم المواد المخصصة لهذه المهارة في تحقيق أهدافهم من هذا الجانب؛ لأن بعضهم يتطلعون إلى السفر إلى بعض البلاد العربية، وهم بحاجة إلى التواصل مع أبناء تلك البلاد باللغة العربية

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 الثقافة العربية لا سيما ما يتعلق بالعصور القديمة، وتحدث آخرون عن رغبتهم في التعرف على عادات الشعوب الناطقة بالعربية وتقاليدها وحياتها اليومية. وذكر بعض الطلبة مجالات محددة يهدفون إلى التعرف عليها، كالمعاملات الاقتصادية والتجارية في البلدان العربية. وأشار آخرون إلى أن البرامج التي يدرسون فيها تساعدهم إلى حد ما على تحقيق تلك الأهداف، لكن لديهم طموحا إلى تحقيق المزيد. كما أشار بعضهم إلى الطريقة التي تقدم لهم بها ثقافات البلاد

العربية، كمشاهدة القنوات العربية والقنوات الإخبارية، باعتبار ذلك من الأساليب المتبعة في برامج تعليم اللغة العربية في الكاميرون

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية الكاميرون:

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية:

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٦١ مدرسًا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في الكاميرون، وتمثل نسبة الذكور منهم ٩١,٨٠٪، في حين يمثل الإناث ٨,٢٠٪ فقط. وتتراوح أعمار المدرسين ما بين أقل من ٢٤عامًا إلى ما يزيد عن ٥٠ عامًا، لكن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم التعليمي تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ و٥٠ عامًا، بنسبة ٤٠,٩٨٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣١ و٤٠ عامًا، بنسبة٢٦,٢٣ ٪، فالفئة العمرية التي تتراوح بين ٢٤ و٣٠ عامًا، بنسبة ١٩,٦٧٪، ثم فئة الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ سنة، بنسبة، ٩,٨٤٪، وكانت الفئة الأقل لمن أعمارهم تقل عن ٢٤ عامًا، بنسبة ٣,٢٨٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي فأغلب المدرسين ونسبتهم ٥٤,١٠٪، يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم فئة من يحملون شهادة الماجستير بنسبة ٢٢,٩٥٪. ومعظم المدرسين هم من أبناء الكاميرون، وإن كانت هناك نسبة قليلة منهم من أصول مهاجرة من المغرب ومصر. واللغة الكاميرونية هي لغة النسبة الكبرى من المعلمين، وقدرها ٨٨,٥٢٪ . ويمثل من إجمالي المعلمين نسبة قدرها ١٣,١١٪ ليس لهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية

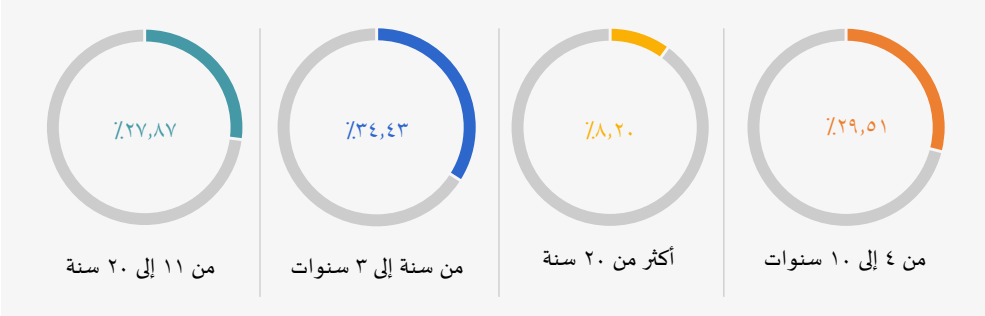
الجدول ٩,١٣: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٥٦	٪٩١,٨٠
	أنثى	٥	٪٨,٢٠
	الإجمالي	٦١	٪١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	٢	٪٣,٢٨
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	١٢	٪١٩,٦٧
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	١٦	٪٢٦,٢٣
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٢٥	٪٤٠,٩٨
	أكثر من ٥٠ عامًا	٦	٪٩,٨٤
	الإجمالي	٦١	٪١٠٠
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالٍ	٧	٪١١,٤٨
	بكالوريوس	٣٣	٪٥٤,١٠
	ماجستير	١٤	٪٢٢,٩٥
	دكتوراه	٧	٪١١,٤٨
	الإجمالي	٦١	٪١٠٠
الجنسية	الكاميرون	٥٦	٪٩١,٨٠
	مصر	٣	٪٤,٩٢
	المغرب	١	٪١,٦٤
	لا توجد إجابة	١	٪١,٦٤
	الإجمالي	٦١	٪١٠٠
البلاد الأصلية	الكاميرون	٤٨	٪٧٨,٦٩
	المغرب	١	٪١,٦٤
	اليمن	٢	٪٣,٢٨
	مصر	٥	٪٨,٢٠
	لا إجابة	٥	٪٨,٢٠
	الإجمالي	٦١	٪١٠٠
ما اللغة الأولى	لغة محلية	٥٤	٪٨٨,٥٢
	اللغة العربية	٦	٪٩,٨٤
	اللغة الفرنسية	١	٪١,٦٤
	الإجمالي	٦١	٪١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	٨	٪١٣,١١
	نعم	٥٣	٪٨٦,٨٩
	الإجمالي	٦١	٪١٠٠

2. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية:

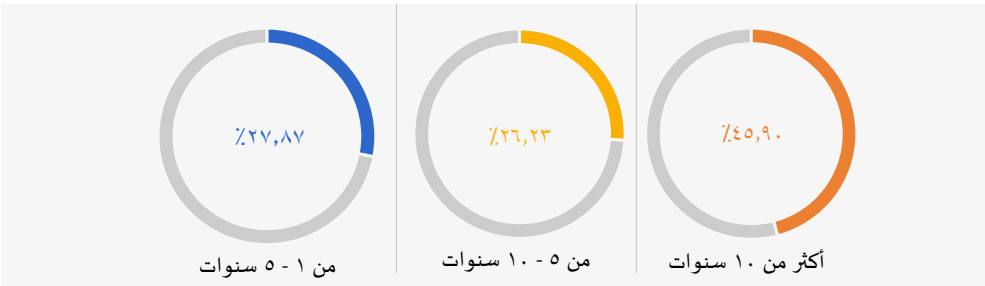
في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصْد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان بالنتائج التي تم رصْدُها:

الشكل ٦,١٣:عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحاليّة



تبين الدراسة أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٣٤,٤٣٪، تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة من سنة إلى ٣ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ٤ و١٠ سنوات، بنسبة ٢٩,٥١٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و٢٠ عامًا، بنسبة ٢٧,٨٧٪. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٨,٢٠٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة

الشكل ٧,١٣: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



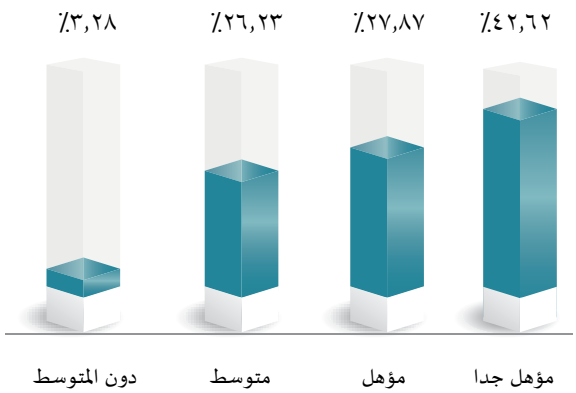
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من مدرسي العربية لغة ثانية في الكاميرون، وقدرها ٤٥,٩٠٪، لديهم خبرة في المجال تزيد عن ١٠ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٢٧,٨٧٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين سنة واحدة و٥ سنوات، ونسبة أخرى قدرها ٢٦,٢٣٪ لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين ٥ و ١٠ سنوات

الجدول ١٠,١٣: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢١	٪٣٤,٤٣
نعم	٤٠	٪٦٥,٥٧
الإجمالي	٦١	٪١٠٠

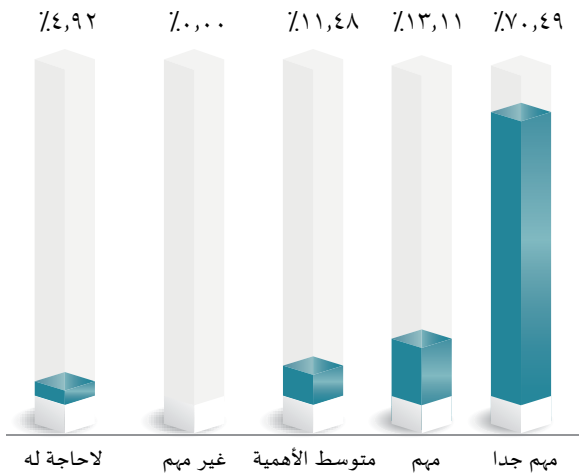
تبيّن نتائج الدراسة كذلك أن نسبة كبرى من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٦٥,٥٧٪، سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٣٤,٤٣٪ منهم لم يسبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج

الشكل ٨,١٣: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلميّ في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية



تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٤٢,٦٢٪، يرون أنهم «مؤهلون جدا» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٢٧,٨٧٪ يرون أنهم «مؤهلون» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ٢٦,٢٣٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» لهذه الوظيفة

الشكل ٩,١٣: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبيّن نتائج الدراسة أن ٧٠,٤٩٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في الكاميرون يرون أن ذلك أمر «مهم جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ١٣,١١٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهمّ»، فيما رأى ١١,٤٨٪ منهم أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية»، ونسبة منهم أخرى ضئيلة قدرها ٤,٩٢٪ يرون أنهم لا يحتاجون إلى تنمية مهاراتهم اللغوية

الجدول ١١,١٣: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية

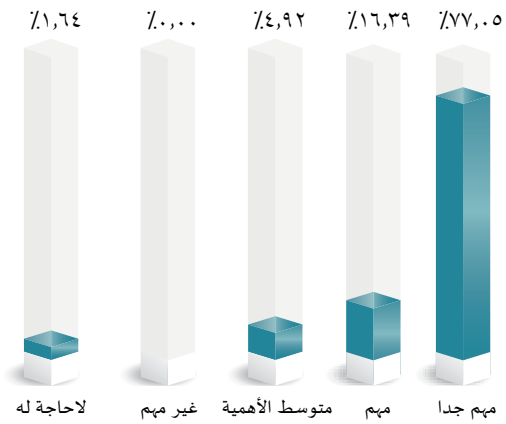
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣٤	٥٥,٧٤٪
نعم	٢٧	٤٤,٢٦٪
الإجمالي	٦١	١٠٠٪

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

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية:

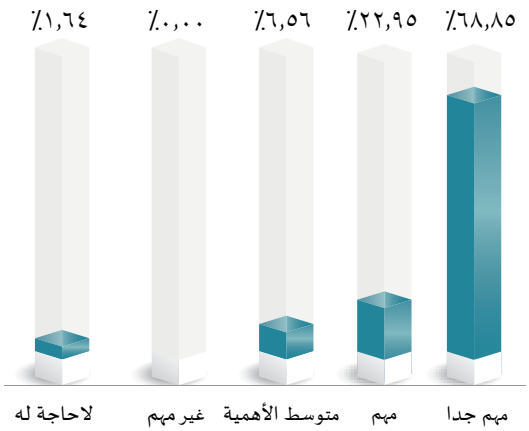
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصَّل بالنتائج:

الشكل ١٠,١٣:مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



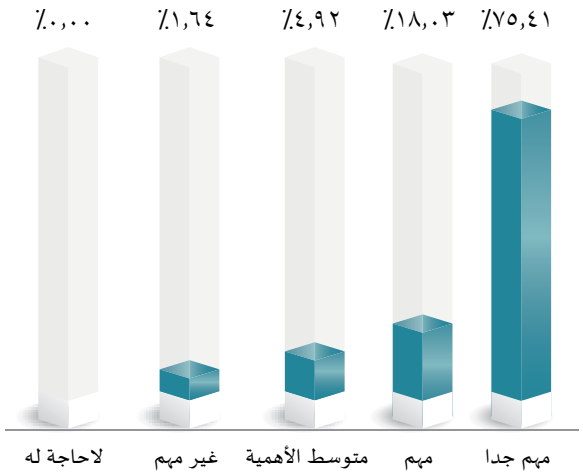
على الرغم من تباين الآراء حول طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، فإن أغلب المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، ونسبتهم ٧٧,٠٥٪، يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جدا»، فيما رأى ١٦,٣٩٪ منهم أنها «مهمّة»، و٤,٩٢ ٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية»

الشكل ١١,١٣:مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



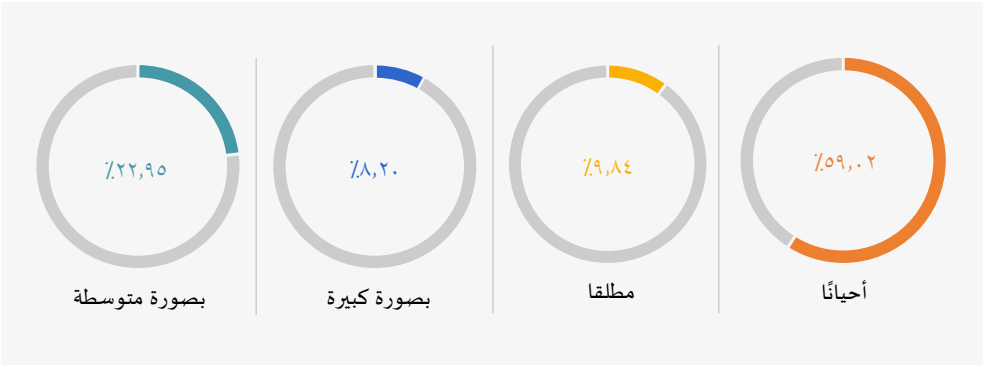
وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٦٨,٨٥٪، أنها «مهمة جدا»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٢,٩٥٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ٦,٥٦ ٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية»

الشكل ١٢,١٣:مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة المدرسين المستهدفين، وقدرها ٧٥,٤١٪، يرون أن ذلك «مهمّ جدا»، تليهم نسبة قدرها ١٨,٠٣٪ يرون أنها «مهمة»، فيما ترى نسبة أخرى ضئيلة قدرها ٤,٩٢٪ أنها «متوسطة الأهمية»، ونسبة أخرى ضئيلة قدرها ١,٦٤٪ يرون أنها «غير مهمة»

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



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٣,١٣) أن ٥٩,٠٢٪ من المدرسين المشاركين يفعلون ذلك «أحيانًا»، تليهم نسبة قدرها ٢٢,٩٥٪ منهم يستعينون بها «بدرجة متوسطة»، فنسبة قدرها ٨,٢٠٪ منهم يستعينون بها بدرجة «كبيرة»، فنسبة أخرى قدرها ٩,٨٤٪ لا يستعينون بها مطلقا

الجدول ١٢,١٣: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣٣	٥٤,١٠٪
نعم	٢٨	٤٥,٩٠٪
الإجمالي	٦١	١٠٠٪

توضح البيانات في الجدول (١٢,١٣) أن نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين قدرها ٥٤,١٠٪ لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ٤٥,٩٠٪ منهم يستفيدون من تلك المصادر

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

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٦,٥٦٪
نعم	٥٧	٩٣,٤٤٪
الإجمالي	٦١	١٠٠٪

وتوضح البيانات أيضًا أن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٩٣,٤٤٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ٦,٥٦٪ لا يفعلون ذلك.

الجدول ١٤,١٣: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٧	٪٢٧,٨٧
نعم	٤٤	٪٧٢,١٣
الإجمالي	٦١	٪١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٤,١٣) أن ٧٢,١٣٪ من المدرسين يقومون بتطبيقها، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٢٧,٨٧٪

الجدول ١٥,١٣: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٤	٪٢٢,٩٥
نعم	٤٧	٪٧٧,٠٥
الإجمالي	٦١	٪١٠٠

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، تبيّن إجابات المدرسين المشاركين أن تلك العملية ممارسة شائعة جدا لديهم؛ حيث يلجأ إليها ٧٧,٠٥٪ منهم، فيما لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٢٢,٩٥٪.

الجدول ١٦,١٣: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٩	٪١٤,٧٥
نعم	٥٢	٪٨٥,٢٥
الإجمالي	٦١	٪١٠٠

وتوضح البيانات في الجدول (١٦,١٣) أن التمارين اللغوية التي يمارسونها في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٨٥,٢٥٪، فيما ترى نسبة قليلة منهم عكس ذلك، وقدرها ١٤,٧٥٪.

الجدول ١٧,١٣: مدى دمج السياقات الثقافيّة في أنشطة التعلّم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٧	١١,٤٨٪
نعم	٥٤	٨٨,٥٢٪
الإجمالي	٦١	١٠٠٪

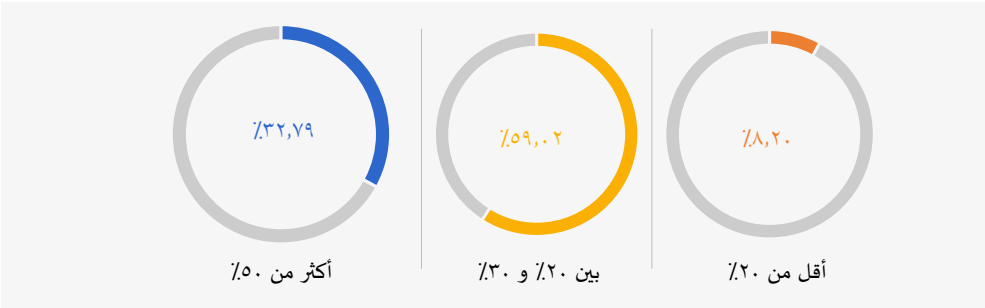
ويتبين أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٨٨,٥٢٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ١١,٤٨٪

الجدول ١٨,١٣: مدى دمج استراتيجيّات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٦,٥٦٪
نعم	٥٧	٩٣,٤٤٪
الإجمالي	٦١	١٠٠٪

وأما بخصوص تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، توضح البيانات أنها تستخدم من قبل الأغلبية العظمى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٩٣,٤٤٪، في حين لا تستخدمها نسبة ضئيلة منهم، وقدرها ٦,٥٦٪.

الشكل ١٤,١٣: مدى استخدام الطلبة للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٤,١٣) أن نسبة قدرها ٥٩,٠٢٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٣٢,٧٩٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ٨,٢٠٪ يتحدث طلابهم العربية لأقل من ٢٠٪ من الحصة التدريسية

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

في هذا الجزء من الدراسة سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبتهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهامّ الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (١٩,١٣) مجموعة الأسئلة التي طُرِحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ١٩,١٣: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم	٣١	٢٤	٥	١	٠	٦١	٤,٣٩	٠,٥	٠,٧١	٪ ٨٧,٨٧	١٥,٣٨	أوافق بشدّة
		٪٥٠,٨٢	٪٣٩,٣٤	٪٨,٢٠	٪١,٦٤	٪٠,٠٠							
٢	التواصُل مع الطلبة فعَّال وسهل	١٥	٤١	٢	٣	٠	٦١	٤,١١	٠,٤٦	٠,٦٨	٪ ٨٢,٣	١٢,٨١	أوافق
		٪٢٤,٥٩	٪٦٧,٢١	٪٣,٢٨	٪٤,٩٢	٪٠,٠٠							
٣	التواصُل والتعاون مع الزُّملاء فعَّال وسهل	١٤	٤١	٤	٠	٢	٦١	٤,٠٧	٠,٥٩	٠,٧٧	٪ ٨١,٣١	١٠,٨٧	أوافق
		٪٢٢,٩٥	٪٦٧,٢١	٪٦,٥٦	٪٠,٠٠	٪٣,٢٨							
٤	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين	١٨	٣٥	٤	١	٣	٦١	٤,٠٥	٠,٨٧	٠,٩٣	٪ ٨٠,٩٨	٨,٨	أوافق
		٪٢٩,٥١	٪٥٧,٣٨	٪٦,٥٦	٪١,٦٤	٪٤,٩٢							
٥	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة	١٤	٣٥	٥	٥	٢	٦١	٣,٨٩	٠,٩٢	٠,٩٦	٪ ٧٧,٧	٧,٢	أوافق
		٪٢٢,٩٥	٪٥٧,٣٨	٪٨,٢٠	٪٨,٢٠	٪٣,٢٨							
٦	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس مناسبة	٩	٣٣	١١	٦	٢	٦١	٣,٦٧	٠,٩١	٠,٩٥	٪ ٧٣,٤٤	٥,٥١	أوافق
		٪١٤,٧٥	٪٥٤,١٠	٪١٨,٠٣	٪٩,٨٤	٪٣,٢٨							
٧	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطًا إضافيَّة عليهم	٨	٢٦	١٠	١٣	٤	٦١	٣,٣٤	١,٣١	١,١٤	٪ ٦٦,٨٩	٢,٣٥	محايد
		٪١٣,١١	٪٤٢,٦٢	٪١٦,٣٩	٪٢١,٣١	٪٦,٥٦							
٨	تُلبّي الموارد والمواد التعليميَّة احتياجاتي التدريسية	٢	٣١	١١	١٥	٢	٦١	٣,٢٦	٠,٩٥	٠,٩٧	٪ ٦٥,٢٥	٢,١	محايد
		٪٣,٢٨	٪٥٠,٨٢	٪١٨,٠٣	٪٢٤,٥٩	٪٣,٢٨							
٩	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية	٣	١٧	١٤	١٩	٨	٦١	٢,٨	١,٢٧	١,١٣	٪ ٥٦,٠٧	١,٣٦-	محايد
		٪٤,٩٢	٪٢٧,٨٧	٪٢٢,٩٥	٪٣١,١٥	٪١٣,١١							
١٠	المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرضٍ	٤	٩	٨	١٩	٢١	٦١	٢,٢٨	١,٥٨	١,٢٦	٪ ٤٥,٥٧	٤,٤٨-	لا أوافق
		٪٦,٥٦	٪١٤,٧٥	٪١٣,١١	٪٣١,١٥	٪٣٤,٤٣							

فيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٠,٨٢٪ من المدرسين المشاركين «موافقون بشدة» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٣٩,٣٤٪ «يوافقون» على ذلك، فنسبة ثالثة قدرها ٨,٢٠٪ «محايدون»، ونسبة رابعة ضئيلة قدرها ١,٦٤٪ منهم «لا يوافقون» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٣٩، بانحراف معياري قدره ٠,٧١، وبنسبة إجماع قدرها ٨٧,٨٧٪ مما يؤكد

أن الاتجاه السائد هو «الموافقة بشدة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعَّالا وسهلاً»، تبيّن نتائج الدراسة أن ٦٧,٢١٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٤,٥٩٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١١، بانحراف معياري قدره ٠,٦٨، وبنسبة إجماع قدرها ٨٢,٣٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالاً وسهلاً، تبين نتائج الدراسة أن ٦٧,٢١٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و٢٢,٩٥٪ منهم «موافقون بشدة»، و٦,٥٦٪ منهم «محايدون». وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٣,٢٨٪ أجابوا بـ«لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٧، بانحراف معياري قدره ٠,٧٧، وبنسبة إجماع قدرها ٨١,٣١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة «

وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبيّن نتائج الدراسة أن ٥٧,٣٨٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٩,٥١٪ منهم أجابوا بـ «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٥ بانحراف معياري قدره ٠,٩٣، وبنسبة إجماع قدرها ٨٠,٩٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة «

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٥٧,٣٨٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٢,٩٥٪ أجابوا بموافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٩، بانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وبنسبة إجماع قدرها ٧٧,٧٠٪؛ 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 ٥٤,١٠٪ من المدرسين المشاركين بـ«أوافق»، تليهم نسبة قدرها ١٨,٠٣٪ أجابوا بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٧، بانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وبنسبة إجماع قدرها ٧٣,٤٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة»

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطًا إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الموافقة» بنسبة ٤٢,٦٢٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢١,٣١٪». وبلغت قيمة المتوسط

الحسابي المرجح ٣,٣٤، بانحراف معياري قدره ١,١٤، وبنسبة إجماع قدرها ٦٦,٨٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد»

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبّي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٥٠,٨٢٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٤,٥٩٪ أجابوا بـ «لا أوافق»، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٦، بانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وبنسبة إجماع قدرها ٦٥,٢٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد»

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٣١,١٥٪ من المدرسين المشاركين بـ «لا أوافق»، وأجاب ٢٧,٨٧٪ منهم بـ «أوافق»، فيما أجاب ٢٢,٩٥٪ منهم بـ «محايد»، و١٣,١١٪ منهم بـ «لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٠٨، بانحراف معياري قدره ١,١٣، وبنسبة إجماع قدرها ٥٦,٠٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد»

وعن رأيهم ما إذا كان المرتب السنوي لمعلّم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرْضِيا، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٣٤,٤٣٪ بـ «لا أوافق بشدة»، تليها نسبة منهم قدرها ٣١,١٥٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٢٨، بانحراف معياري قدره ١,٢٦، وبنسبة إجماع قدرها ٤٥,٥٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة»

٥.نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين:

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

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

لم يظهر من إجابات المدرسين أن لهم طريقة واحدة في التدريس؛ حيث تتنوع الطرق بحسب السياق ومستوى المتعلمين. ولكن برزت طريقتان لدى معظم المعلمين وهما: الطريقة السمعية الشفهية أو الطريقة التلقينية -كما وصفها أكثرهم (The Audiolingual Method)؛ وطريقة الترجمة بالقواعد، أو الطريقة التقليدية حسب تعبيرهم. وأشاروا إلى أن لكل واحدة منهما سياقها. فالأولى تستخدم في بعض الجوانب والمهارات، وأيضًا مع المتقدمين من الطلبة، في

حين تشيع الطريقة الثانية مع طلاب المستويات الأولى، وكذلك عند تدريس المفردات الجديدة. غير أن بعض المعلمين أشاروا إلى أنهم يستخدمون بعض الطرق والإستراتيجيات الحديثة مثل كالطريقة التواصلية وكذلك بعض الإستراتيجيات مثل لعب الأدوار بين المتعلمين

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

أجمع المدرسون المشاركون في هذا الشأن على أنهم يستخدمون لغة وسيطة غير العربية في أثناء التدريس، وهي في الأغلب اللغة المحلية والفرنسية، وإن كانت الفرنسية هي الغالبة. لكنهم اختلفوا حول مدى استخدامهم لها. فأشار بعضهم إلى أن استخدام اللغة الوسيطة يزداد مع المتعلمين في المستويات الأولى، وكذلك عند تدريس المفردات لجميع المستويات. وذكر المعلمون أن الاقتصار على العربية في أثناء التدريس -رغم وعيهم بأهميته -يجعل الأمر مستحيلا لدى الطلاب، بل قد ينفرون من الدروس إن لم يستخدم الأستاذ فيها لغة وسيطة. وفي المقابل يجدون تفاعلا وتجاوبا منهم أكبر للمشاركة عند استخدام لغة وسيطة

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

ذكر المدرسون المشاركون في المقابلات عددًا من التحديات التي تواجههم في تدريس العربية. ومن أبرزها حاجتهم إلى الدعم المادي، وإلى الاهتمام من الحكومة بوصفهم معلمين للغة العربية. كما أشاروا إلى النقص الكبير الذي تعاني منه مؤسسات تعليم العربية في الكاميرون، حتى إن كثيرًا منها تفتقر لأدنى المقومات الأساسية للبيئة التعليمية المناسبة. كما أشار بعض المعلمين إلى حاجتهم إلى التأهيل المناسب لتدريس اللغة العربية؛ فقد مرت المناهج وتعليم اللغات الثانية بتطورات كبيرة لا يرون أنفسهم مواكبين لها؛ لذلك فهم بحاجة إلى التطوير والتدريب المستمر، وفي ذلك تحدٍّ كبير لهم. كما أشار بعض المعلمين إلى قلة الدافعية لدى بعض المتعلمين، وأرجعوا المسؤولية في ذلك إلى أهالي الطلبة أنفسهم؛ لأنهم أكثر حرصا على تعليم أبنائهم لغات أجنبية أخرى غير العربية، وفي مقدمتها اللغة الفرنسية التي أصبحت هدفًا يحرص على تحقيقه كثير من الآباء والطلبة أنفسهم.

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

قدم المدرسون المشاركون في المقابلات عددًا من المقترحات التي يرون أنها قادرة على تعزيز التواصل وتبادل الخبرات مع معلمي اللغة الآخرين، منها إنشاء الجمعيات المتخصصة التي يمكن من خلالها تنظيم لقاءات دورية بين المعلمين داخل البلاد، وتنظيم دورات من ذوي الخبرة

لإفادة زملائهم. كما أشار بعضهم إلى ضرورة إبرام اتفاقيات بين مؤسسات الدولة والمؤسسات الخارجية للإفادة من خبرات الدول الأخرى، وتبادل الأفكار والاستشارات معها سنويًّا. وذكر بعض المعلمين أن تنظيم لقاءات شهرية يمكن أن تتبناها بعض المؤسسات عبر الوسائل التقنية الحديثة سيكون نافعًا ومفيدًا للمعلمين

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

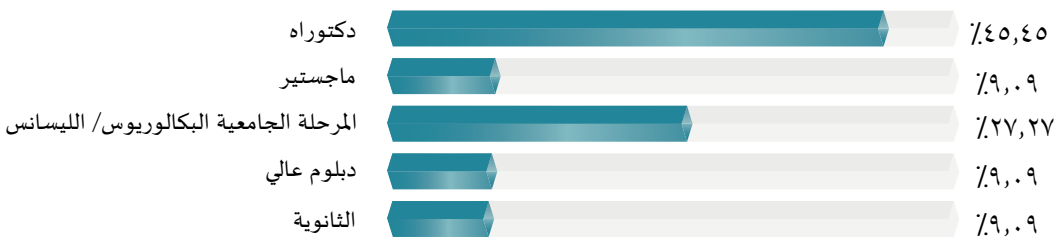
أعرب المدرسون المشاركون في المقابلات في هذا الشأن عن رضاهم إلى حد كبير عن المحتوى التعليمي المقدم، وأشار بعضهم إلى أن المؤسسات التي ينتمون لها تسعى باستمرار لتطوير المحتوى التعليمي لديها وتجديده. في المقابل، أشار آخرون إلى أن المناهج المعتمدة في برامجهم ليست مرضية إلى حد كبير وهي بحاجة إلى قدر كبير من التطوير والتحديث؛ لأن محتوى كثير منها لم يعد ملائمًا للغة العربية في العصر الحديث

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

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديمولغوية:

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

الشكل ١٥,١٣: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن أكثر المديرين المستهدفين، ونسبتهم ٤٥,٤٥٪، يحملون شهادة الدكتوراه، تليهم نسبة قدرها ٢٧,٢٧٪ من حمَلة شهادة البكالوريوس/ الليسانس، فنسبة قدرها ٩,٠٩٪ ممن يحملون شهادة الماجستير، أو الدبلوم العالي، أو شهادة الثانوية العامة.

الجدول ٢٠,١٣: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
الشريعة	٣	٢٧,٢٧٪
اللغة العربية	٢	١٨,١٨٪
الأدب العربي والنقد	٢	١٨,١٨٪
الآداب والتربية	٢	١٨,١٨٪
أصول الفقه	١	٩,٠٩٪
الدراسات الإسبانية	١	٩,٠٩٪
الإجمالي	١١	١٠٠٪

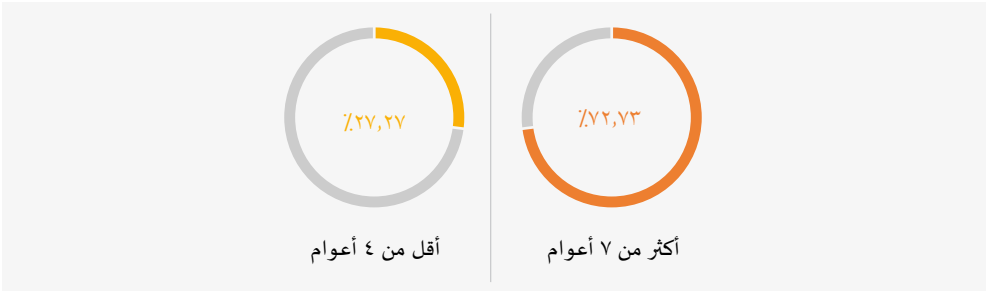
وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٢٧,٢٧٪، متخصصون في الشريعة، تليهم نسبة متساوية قدرها ١٨,١٨٪ تخصصهم في كل من اللغة العربية، والأدب العربي والنقد والآداب والتربية، فنسبة أخرى متساوية قدرها ٩,٠٩٪ لديهم تخصص في الفقه وأصوله أو في الدراسات الإسبانية

الجدول ٢١,١٣: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
الفرنسية ولغة محلية	٣	٢٧,٢٧٪
العربية والفرنسية	٣	٢٧,٢٧٪
اللغة الفرنسية	٢	١٨,١٨٪
الفرنسية والإنجليزية	١	٩,٠٩٪
العربية والفرنسية ولغة محلية	١	٩,٠٩٪
الفرنسية والإنجليزية والإسبانية	١	٩,٠٩٪
الإجمالي	١١	١٠٠٪

وبخصوص اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في الكاميرون، أظهرت نتائج الدراسة أن ٢٧,٢٧٪ منهم يتقنون اللغة الفرنسية وإحدى اللغات المحلّيّة، أو العربية والفرنسية، و١٨,١٨٪ منهم يتقنون الفرنسية، في حين يتقن ٩,٠٩٪ منهم الفرنسية والإنجليزية، أو العربية والفرنسية وإحدى اللغات المحلية، أو الفرنسية والإنجليزية والإسبانية

الشكل ١٦,١٣: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

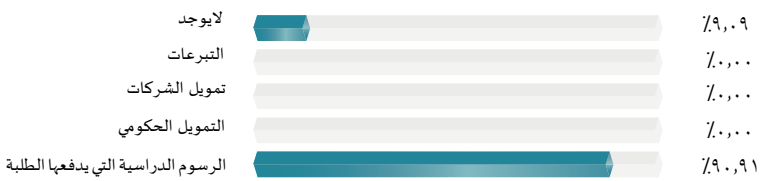


وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٧٢,٧٣٪، لديهم خبرة في المجال تزيد على سبع سنوات، تليهم نسبة قدرها ٢٧,٢٧٪ تقل خبرتهم في المجال عن أربع سنوات

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها:

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

الشكل ١٧,١٣: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربية



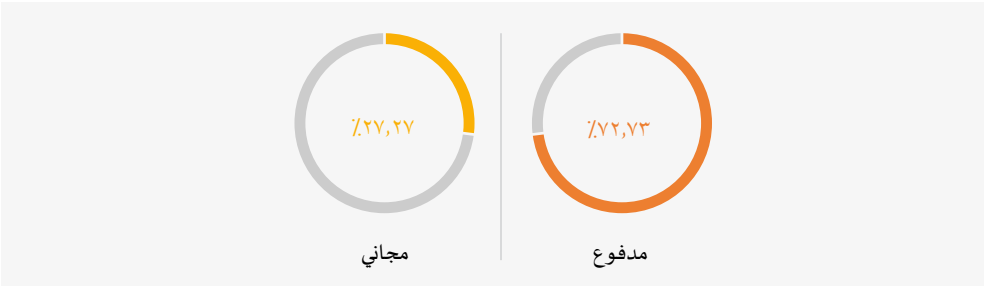
ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في الكاميرون، أظهرت الدراسة أن ٩٠,٩١٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد أساسًا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة.

الجدول ٢٢,١٣: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

الميزانيّة السنوية	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار	١	٪٩,٠٩
أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار	١٠	٪٩٠,٩١
الإجمالي	١١	٪١٠٠

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية تُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٩٠,٩١٪ من المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في الكاميرون، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و١٠٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٩,٠٩٪ منها

الشكل ١٨,١٣: البرامج المجانيّة والمدفوعة

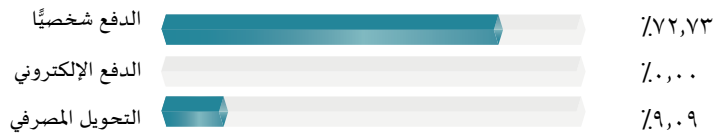


وتوضح نتائج الدراسة أن ٧٢,٧٣٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في الكاميرون تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، في حين أن الدراسة مجانية بالنسبة إلى ٢٧,٢٧٪ من تلك المؤسسات

الشكل ١٩,١٣: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

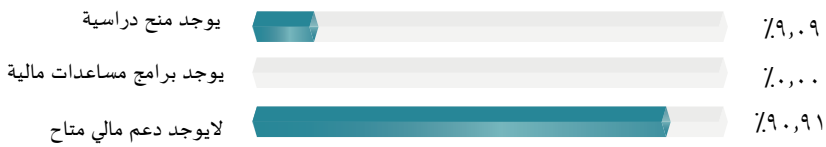
وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج الدراسة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في الكاميرون، تبيّن الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٩٠,٩١٪ من المؤسسات، وغير متاحة في ٩,٠٩٪ منها.

الشكل ٢٠,١٣: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادة بصفة شخصية لدى ٧٢,٧٣٪ من المؤسسات، أو بالتحويل المصرفي بالنسبة إلى ٩,٠٩٪ منها

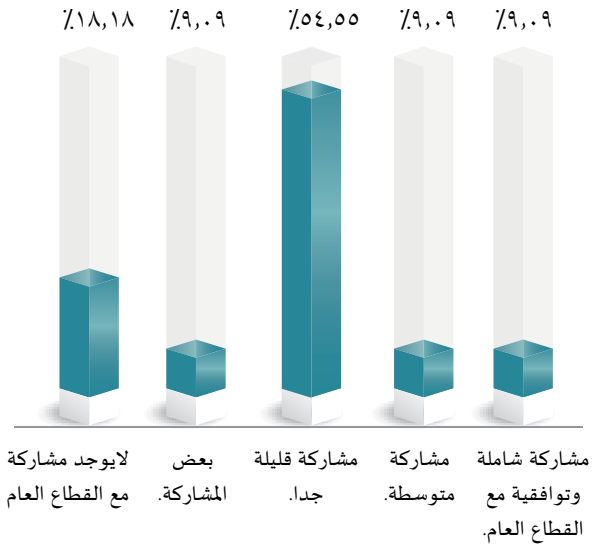
الشكل ٢١,١٣: المنح الدراسية والمساعدات الماليّة لدى البرامج



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

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

الشكل ٢٢,١٣: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن ٥٤,٥٥٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم تحظى بمشاركة قليلة جدا من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ١٨,١٨٪ منهم أنه لا توجد مشاركة مع القطاع العام، ويرى ٩,٠٩٪ منهم كذلك أن تلك المشاركة متوسطة، في حين يرى ٩,٠٩٪ منهم أن مؤسساتهم تحظى بمشاركة شاملة وتوافقية مع القطاع العامّ

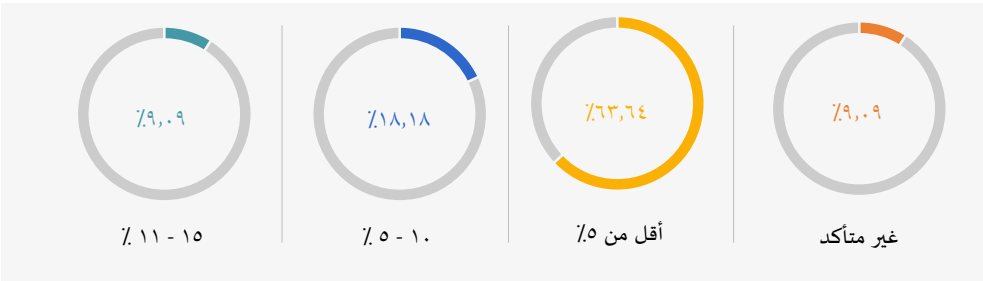
وفي جانب متصل، اتجهت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في الكاميرون توفر لطلبتها برامج للانغماس اللغوي، وكذلك معرفة وجهة نظر مديري المؤسسات حول ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة. وفيما يلي بيان بالنتائج

الجدول ٢٤,١٣: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللّغوي

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

حيث تبيّن نتائج الدراسة أن ٩٠,٩١٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في الكاميرون لا تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل ٩,٠٩٪ منها توفر لطلبتها برامج انغماس تنفذ في دولتي المغرب وتشاد؛ حيث يقيم الطلبة لمدة تقل عن ثلاثة أشهر. وتتكفل المؤسسة بالتكاليف المالية المرتبطة بالبرنامج، دون أن تشمل مقر إقامتهم خلال فترة البرنامج.

الشكل ٢٣,١٣: معدل التسرب الدراسي في البرامج

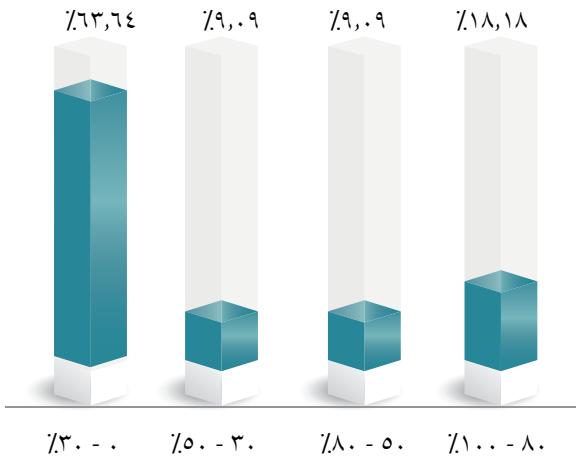


وتوضح نتائج الدراسة أن ٦٣,٦٤٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية أقل من ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ١٨,١٨٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪ من الطلبة، ويرى ٩,٠٩٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة تتراوح بين ١١ إلى ١٥٪ من الطلبة

الشكل ٢٤,١٣: أسباب التسرب الدراسي في البرامج

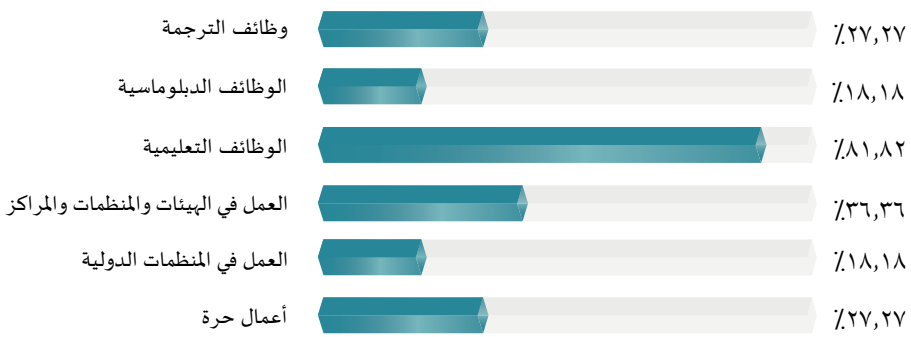
وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٤٥,٤٥٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود إما لأسباب مالية أو أسباب شخصية، ويرى ٢٧,٢٧٪ منهم أنها نتيجة لعدم الاهتمام، في حين يرى ٩,٠٩٪ منهم أنها تعود لصعوبات تعليمية

الشكل ٢٥,١٣: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٦٣,٦٤٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٣٠٪ أو أقل من الطلبة، تليها نسبة ١٨,١٨٪ منهم يقدرونها بما بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة، فيما يقدر ٩,٠٩٪ منهم أنها ما بين ٣٠٪ و٥٠٪، أو ما بين ٥٠ و٨٠٪ من الطلبة

الشكل ٢٦,١٣: الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها الوظائف التعليمية في رأي ٨١,٨٢٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية في رأي ٣٦,٣٦٪ منهم، ثم وظائف الترجمة والأعمال الحرة في رأي ٢٧,٢٧٪ منهم، وكانت النسبة الأدنى للوظائف الدبلوماسية والعمل في المنظمات الدولية في رأي ١٨,١٨٪ منهم

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

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

الجدول ٢٥,١٣: تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
١	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	٧	٤	٠	٠	٠	١١	٤,٦٤	٠,٢٣	٠,٤٨	٪ ٩٢,٧٣	١١,٢٦	أوافق بشدّة
		٪٦٣,٦٤	٪٣٦,٣٦	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٢	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٧	٢	١	١	٠	١١	٤,٣٦	٠,٩٦	٠,٩٨	٪٨٧,٢٧	٤,٦١	أوافق بشدّة
		٪٦٣,٦٤	٪١٨,١٨	٪٩,٠٩	٪٩,٠٩	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٣	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٥	٤	١	١	٠	١١	٤,١٨	٠,٨٨	٠,٩٤	٪ ٨٣,٦٤	٤,١٨	أوافق
		٪٤٥,٤٥	٪٣٦,٣٦	٪٩,٠٩	٪٩,٠٩	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٤	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٤	٤	١	٢	٠	١١	٣,٩١	١,١٧	١,٠٨	٪ ٧٨,١٨	٢,٧٨	أوافق
		٪٣٦,٣٦	٪٣٦,٣٦	٪٩,٠٩	٪١٨,١٨	٪٠,٠٠	٪١٠٠						

م	السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
٥	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٠	٦	٤	١	٠	١١	٣,٤٥	٠,٤٣	٠,٦٦	٦٩,٠٩٪	٢,٣	أوافق
		٠,٠٠٪	٥٤,٥٥٪	٣٦,٣٦٪	٩,٠٩٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٦	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين	٢	٤	٢	٢	١	١١	٣,٣٦	١,٥	١,٢٣	٦٧,٢٧٪	٠,٩٨	محايد
		١٨,١٨٪	٣٦,٣٦٪	١٨,١٨٪	١٨,١٨٪	٩,٠٩٪	١٠٠٪						
٧	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٤	١	١	٥	٠	١١	٣,٣٦	١,٨٧	١,٣٧	٦٧,٢٧٪	٠,٨٨	محايد
		٣٦,٣٦٪	٩,٠٩٪	٩,٠٩٪	٤٥,٤٥٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
٨	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٠	١	٦	٣	١	١١	٢,٦٤	٠,٦	٠,٧٧	٥٢,٧٣٪	١,٥٦-	محايد
		٠,٠٠٪	٩,٠٩٪	٥٤,٥٥٪	٢٧,٢٧٪	٩,٠٩٪	١٠٠٪						
٩	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية	٠	٣	٢	٥	١	١١	٢,٦٤	٠,٩٦	٠,٩٨	٥٢,٧٣٪	١,٢٣-	محايد
		٠,٠٠٪	٢٧,٢٧٪	١٨,١٨٪	٤٥,٤٥٪	٩,٠٩٪	١٠٠٪						
١٠	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة	١	٢	١	٤	٣	١١	٢,٤٥	١,٧	١,٣	٤٩,٠٩٪	١,٣٨-	لا أوافق
		٩,٠٩٪	١٨,١٨٪	٩,٠٩٪	٣٦,٣٦٪	٢٧,٢٧٪	١٠٠٪						
١١	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	٠	٢	٠	٩	٠	١١	٢,٣٦	٠,٦	٠,٧٧	٤٧,٢٧٪	٢,٧٣-	لا أوافق
		٠,٠٠٪	١٨,١٨٪	٠,٠٠٪	٨١,٨٢٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪						
١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة.	٠	٠	٠	٨	٣	١١	١,٧٣	٠,٢	٠,٤٥	٣٤,٥٥٪	٩,٤٦-	لا أوافق بشدّة
		٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	٧٢,٧٣٪	٢٧,٢٧٪	١٠٠٪						

يظهر من نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى للمديرين المشاركين، وقدرها ٦٣,٦٤٪، «يوافقون بشدة» على أن لدى الطلبة دافعًا لتعلّم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٣٦,٣٦٪ «يوافقون» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٦٤، بانحراف معياري قدره ٠,٤٨، وكانت نسبة الاتفاق ٩٢,٧٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة بشدة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في الكاميرون، وقدرها ٦٣,٦٤٪، «يوافقون بشدة» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم قدرها ١٨,١٨٪ «يوافقون» على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٣٦، بانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وكانت نسبة الإجماع ٨٧,٢٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الموافقة بشدة».

وبينت النتائج أن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في الكاميرون، وقدرها ٤٥,٤٥٪، «يوافقون بشدة» على أن لدى مؤسستهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة قدرها ٣٦,٣٦٪ منهم «يوافقون» على ذلك، فيما كانت نسبة ثالثة متساوية قدرها ٩,٠٩٪ للإجابتين «محايد» و«غير موافق». وسجل المتوسط المرجح نسبة ٤,١٨، بانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وبنسبة الإجماع قدرها ٨٣,٦٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة»

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٣٦,٣٦٪ من مديري المؤسسات المشاركين أوافق بشدة»، وأجابت نسبة منهم قدرها ٣٦,٣٦٪ كذلك بـ «أوافق». وأجاب ١٨,١٨٪ منهم بـ «لا أوافق»، فيما أجاب ٩,٠٩٪ منهم بـ «محايد». وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٩١، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، ونسبة إجماع قدرها ٧٨,١٨٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات 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 ٥٤,٥٥٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٦,٣٦٪، فالإجابة «غير موافق» بنسبة قدرها ٩,٠٩٪. وقد سجل المتوسط الراجح للسؤال ٣,٤٥، بانحراف معياري قدره ٠,٦٦، ونسبة إجماع قدرها ٦٩,٠٩٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العيّنة هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٣٦,٣٦٪، تليها ثلاث إجابات متساوية في هذا الشأن بين «أوافق بشدة» و«محايد» و«لا أوافق»، بنسبة ١٨,١٨٪ لكل منها، ثم الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ٩,٠٩٪. وقد سجل المتوسط المرجح ٣,٣٦، بانحراف معياري قدره ١,٢٣، ونسبة إجماع قدرها ٦٧,٢٧٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد»

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٣٦,٣٦٪، فالإجابتان «أوافق» و«محايد» بنسبة ٩,٠٩٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٦، بانحراف معياري قدره ١,٣٧، ونسبة إجماع قدرها ٦٧,٢٧٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وأما بخصوص تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٤,٥٥٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٧,٢٧٪، فالإجابتان «لا أوافق بشدة» و«أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٩,٠٩٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦٤، بانحراف معياري قدره ٠,٧٧، ونسبة إجماع قدرها ٥٢,٧٣٪، وكان الاتجاه السائد للعينة 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 ٤٥,٤٥٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة قدرها ٢٧,٢٧٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٨,١٨٪، ثم الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ٩,٠٩٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٦٤ بانحراف معياري قدره ٠,٩٨ وبنسبة إجماع قدرها ٥٢,٧٣٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٣٦,٣٦٪، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ٢٧,٢٧٪، ثم الإجابة «أوافق» بنسبة ١٨,١٨٪، فالإجابتان «محايد» و«أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ٩,٠٩٪ لكل منهما. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٢,٤٥ بانحراف معياري قدره ١,٣٠ وبنسبة إجماع قدرها ٤٩,٠٩٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة»

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، كانت إجابة النسبة الكبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٨١,٨٢٪ بـ«لا أوافق»، تليها نسبة ١٨,١٨٪ بـ«أوافق». وسجلت

قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٣٦ بانحراف معيار قدره ٠,٧٧ وبنسبة إجماع قدرها ٤٧,٢٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «عدم الموافقة»

وبالنسبة لرأيهم حول ما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في الكاميرون، سجلت الإجابة «لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٧٢,٧٣٪، تليها الإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة قدرها ٢٧,٢٧٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ١,٧٣، بانحراف معياري قدره ٠,٤٥ وبنسبة إجماع قدرها ٣٤,٥٥٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «لا أوافق بشدة».

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

لأغراض هذه الدراسة، أجرى الباحثون سلسلة من المقابلات الشخصيّة مع عدد من مديري المؤسسات المستهدفة 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 الكاميرون:

أجمع أعضاء الطاقم الإداري المشاركون على أن للموارد المتاحة، لا سيما المالية، تأثيرًا كبيرًا على مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في الكاميرون، وأشاروا إلى أن الموارد المتاحة قد تفي بالحد الأدنى من احتياجات المؤسسة ومتطلباتها، فلا يمكنهم تطوير البرامج ورفْعُ نسبة القبول وتوظيف المعلمين لأن مواردهم محدودة؛ ولهذا السبب لا تستطيع مؤسساتهم تحقيق أي تقدم. وأشار بعض الأعضاء إلى أن تأثير قلة الموارد سلبي إلى حد كبير؛ إذ لا يستطيعون أحيانًا سداد المستحقات والرسوم الحكومية المطلوبة، وكذلك سداد مستحقات المعلمين الشهرية

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

قدم أعضاء الطاقم الإداري المشاركون عددا من المقترحات التي يُؤمَل أن تساعد كثيرًا على تطوير برامج اللغة العربية، ومن أبرزها: إقامة المسابقات الوطنية التي من شأنها أن تسهم في زيادة الإقبال على البرامج والدافعية لدى الطلبة، وكذلك في تحسين مخرجات تلك البرامج. كما أشاروا إلى ضرورة التعاون والتواصل مع الجهات والمؤسسات الدولية المعنية لتطوير مستوى المعلمين وتدريبهم، ودعم المؤسسات المحلّيّة بالمواد التعليمية الحديثة. وذكر بعض الأعضاء أهمية إنشاء برامج تتناسب مع طبيعة الطلبة في الكاميرون. فبعض المناهج المتاحة حاليًا مستوردة من الخارج، ويظهر في محتواها أنها موجهة إلى متعلمي العربية في دول أوروبا والغرب عمومًا؛ مما يضع البرامج والمعلمين أمام إشكالات عدة عند التدريس. وأوصى

المشاركون كذلك بأهمية توفير الدعم المادي للمؤسسات والاحتياجات اللازمة، وهو ما ينقص برامجَ اللغة العربية في الكاميرون مقارنة بغيرها من برامج اللغات الأجنبية الأخرى. ومن المقترحات التي قدمها بعض المديرين أيضًا إنشاء بيئات تعليمة افتراضية؛ مما سيحقق إقبالاً كبيرًا عليها نظرًا إلى حاجة الطلبة لمثل هذه المبادرات

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

أبدى المديرون المشاركون تفاؤلا كبيرًا بشأن مستقبل برامج تعليم اللغة العربية في الكاميرون. وأشاروا إلى أن برامج اللغة العربية -رغم قلة الإمكانات -صارت تشهد إقبالاً كبيرًا ودعما من الحكومة، وبعد أن كان الإقبال على تعلُّم العربية يقتصر على الأسباب الدينية، فإن الإقبال عليها اليوم أصبح من فئات لها أهداف متعددة. كما أشاروا إلى أن الحكومة الكاميرونية تقدم الدعم لهذه البرامج ولمتعلمي العربية بطرق مختلفة. إذ صار خريجو تلك البرامج المتميزون يحصلون بسهولة على وظائف جيدة. كما أشاروا إلى أن الحكومة تتيح تدريس العربية حتى في المدارس الفرنسية. لكن تطور هذه البرامج ومستقبل اللغة العربية في الكاميرون مازال في رأيهم مرهونا ببعض الأمور، ومن أهمها الحصول على الدعم العلمي والمادي الذي تحتاجه

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

تركّزت أبرز المقترحات في هذا الشأن حول ضرورة تبادل الخبرات بين المؤسسات التي تقدم برامج لتعليم العربية داخل الكاميرون والمؤسسات المعنية في الخارج. وأشاروا إلى ضرورة عقد الشراكات والاتفاقات البحثية والتعاونية حول تعليم العربية وتطوير المعلمين ودعم المؤسسات

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

ذكر أعضاء الطاقم الإداري المشاركون أن أغلب المؤسسات في الكاميرون تقدم برامج لتعليم لغات أجنبية أخرى مصاحبة للعربية، ومن أبرزها اللغتان الفرنسية والإنجليزية، وثمة مؤسسات تقدم برامج للغات أخرى كالإسبانية، والألمانية، والصينية، والتركية. وأشاروا إلى أن بعض تلك البرامج تتلقى دعمًا ومِنحًا من الدول الناطقة بتلك اللغات يفوق برامج تعليم العربية، لا سيما البرامج التي تتبناها مؤسسات خارجية وتدعمها علميا وماديا، كبرامج اللغتين الصينية والإسبانية التي بدأت مؤخرًا في تعزيز الشراكات مع الدول الناطقة بالإسبانية

والمؤسسات المهتمة بها. ونبهوا في الوقت نفسه إلى أن عدد الطلبة يختلف من مؤسسة إلى أخرى؛ فثمة مؤسسات يكون عدد دارسي العربية فيها أكثر من غيرهم، وهناك مؤسسات يكون التفوق فيها لعدد الدارسين في برامج اللغات الأخرى

سادسا. تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمَّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمختلف المؤسسات التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في الكاميرون، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. فقد لوحظ أن اللغات المحليّة وبعض اللغات الأجنبية، لا سيما الفرنسيّة، هي اللغات الشائعة بين متعلمي العربية في دولة الكاميرون خارج سياق الفصل الدراسي. والأمر ينطبق كذلك على المعلمين والإداريين أنفسهم عند التواصل فيما بينهم. ولوحظ كذلك أن للغة العربية حضورا أحيانًا كلغة تواصل في المناسبات العامة وفي بعض الأنشطة المتصلة بالبرامج. وعلى الرغم من هذا الحضور، فإن استعمال العربية كثيرًا ما يكون مصحوبا بالترجمة إلى لغات أخرى يجيدها المتعلمون. واللغة العربية حاضرة -أيضًا -مع اللغات الأخرى في اللوحات والإعلانات داخل المدرسة. وتكون اللغة الفرنسيّة في الغالب هي اللغة المصاحبة للعربية بجوار تلك اللغات. وتختلف المؤسسات في تشجيع الطلبة وحثهم على استخدام العربية لا سيما داخل الفصل الدراسي؛ حيث لوحظ أن بعض المعلمين في بعض المؤسسات يكافئون الطلبة الذين يلتزمون باستعمالها داخل قاعة الدرس، ويثنون على الذين يستخدمونها مع زملائهم. لكن أغلب المؤسسات لا يظهر أنها تضع قيودًا على استخدام الطلبة أو المعلمين أنفسهم لغة غير العربية داخل المؤسسة

ولوحظ كذلك أن حالة البنية التحتية لمؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في الكاميرون تتفاوت ما بين المتوسطة والممتازة نسبيًا، على الرغم من أن أغلبها تنشط في مبانٍ مستأجرة، وتتوافر في أغلبها الوسائل التعليمية الأساسية للتدريس، لكن معظمها تفتقر لمعامل لغوية أو حتى لمعامل الحاسب الآلي. وأما المكتبة المدرسية، فقد تضم في بعض المؤسسات كتبا عربية وأخرى دينية، لكن الكتب العربية التي قد تكون مفيدة لمتعلمي العربية لغة ثانية ليست متوافرة بدرجة كافية في تلك المؤسسات، ولعل السبب يعود لكون بعض تلك المؤسسات تدرّس العلوم الشرعية بالإضافة إلى العربية، والعربية فيها ليست هي المحور الوحيد الذي تركز عليه بشكل مستقل

ومما لوحظ أيضًا أن هناك مؤسسات أغلب الطلبة فيها من الإناث، في حين أن الطلبة في مؤسسات أخرى هم من كبار السن، وهناك أيضًا مؤسسات يكاد يكون جميع طلبتها من صغار السن. وهذا يشير إلى أن تلك المؤسسات ربما تستهدف فئة معينة من المتعلمين دون غيرها. كما لوحظ أن بعض المؤسسات تحظى بوجود أساتذة من الناطقين بالعربية لغة أولى، رغم كون النسبة الغالبة من المعلمين فيها لا يظهر أن لديهم التدريب الكافي لتعليم العربية لغة ثانية

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

يعرض هذا القسم ملخصًا شاملاً لنتائج دراسة حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في دولة الكاميرون؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في نشر الدعوة 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، و إستراتيجيات وطرق التدريس التي يتبنونها، وإبراز تصوراتهم حول سياقات تعليم اللغة العربية في المؤسسات التي يعملون بها، والتحديات التي تحد من قدرتهم على تقديم تجربة تعليمية معاصرة. ولإيجاد نظرة شاملة، يعرض هذا الملخص النتائج المتعلقة بمديري مؤسسات تعليم العربية في الكاميرون 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 الكاميرون، التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في هذا البلد

بداية، فإن الكاميرون تتميز بتنوع لغوي كبير؛ حيث يزيد عدد اللغات المستخدمة فيها عن ٢٨٠ لغة رسمية وغير رسمية، وأكثر تلك اللغات شيوعا هي الفولفولدي، والكاميرونية، والإيتون، والباسا، والدوالا، والمندارا، والكانوري، والهوسا. وتعد الإنجليزية والفرنسية من أكثر اللغات الأجنبية شيوعا في الكاميرون، لكونهما اللغتين الرسميتين للدولة، نظرًا للتاريخ الاستعماري للبلاد. وتُستخدم كلتاهما على نطاق واسع في مجال التعليم وشؤون الدولة والأعمال. لكن اللغة الفرنسية أكثر انتشارًا من الإنجليزية. وتليهما من حيث الانتشار اللغة الألمانية، وتُدرَّس في بعض المدارس والجامعات. وإضافة إلى هذه اللغات الثلاث، هناك لغات أجنبية أخرى مستخدمة في الكاميرون، مثل الإسبانية والماندرين والعربية. ورغم أن اللغة العربية من اللغات الثانوية في الكاميرون، فإن عدد مستخدميها يزيد عن ١٤٥ ألفًا، وتستخدم في بعض المجالات الدينية والثقافية والتجارية

وفي ظل هذا التنوع اللغوي، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في الكاميرون تلعب دورًا محوريًا في خدمة الهوية الإسلامية واللغة العربية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق

رسالة مشتركة تتمثل في تعزيز هويتها ونشاطها في نشر الثقافة الإسلامية واللغة العربية، وتأهيل الدعاة والأئمة، وتعزيز المعارف العلمية ونقل التجارب والخبرات. وتؤدي مؤسسات تعليم العربية في الكاميرون مهمتها من خلال أهداف متنوعة؛ حيث تركز على تربية النشء المسلم على الآداب والمبادئ الإسلامية، وتمكين الطلبة من حفظ القرآن الكريم، وإعداد الأئمة والدعاة ومدرسي اللغة العربية وتأهيلهم، ونقل العلوم والمعارف والثقافات العالمية للدارسين، وتأهليهم ليسهموا في بناء وطنهم

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية في الكاميرون ما بين جامعات، ومراكز إسلامية، ومدارس. وترتكز أكثر المؤسسات المستهدفة على أسس أكاديمية؛ حيث تشير نتائج الدراسة إلى أن ٦٥٪ منها حاصلة على اعتماد أكاديمي، كما أن ٦٠,٦٤٪ منها تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامج اللغة العربية. أما من حيث الشهادات الممنوحة للطلاب، فإن هذه المؤسسات تقدم شهادات مختلفة تشمل شهادات المرحلة المتوسطة والثانوية، وشهادات إتمام لبرامج في تعليم اللغة العربية، ودرجات البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه. وعلى الرغم من التطور الملحوظ في الجانب الأكاديمي، فإن هناك تحديات تتمثل في انعدام المعامل اللغوية في جميع المؤسسات، وافتقار ٧٢,٧٣٪ منها لمعامل الحاسب الآلي، وافتقار ٥٥,٥٥٪ منها إلى المكتبات، إضافة إلى افتقار ٩٠,٩١٪ منها إلى برامج الانغماس اللغوي. كما أن الوسائل التعليمية لا تتوفر في ٨١,٨١٪ من المؤسسات مما يشكل تحديات تعليمية أمامها.

وتتسم السياسات اللغوية للمؤسسات المستهدفة في هذه الدراسة بقدر كبير من التشابه. ورغم أن إجابات مديري المؤسسات لم تشر إلى وجود سياسة لغوية واضحة، فإن اللغة العربية هي المستخدمة في بعض المؤسسات. وأشار بعض المديرين إلى أن مؤسساتهم تسمح بالتعددية اللغوية، وأن أكثر اللغات استخدامًا هي اللغات المحلية، والعربية، والإنجليزية، والفرنسية

وتعتمد برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في الكاميرون كتبًا دراسية عديدة، وتبين الدراسة أن أكثرها استخداما هي «سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، يليه كتاب «العربية بين يديك»، ثم «سلسلة جامعة إفريقيا لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، وكتب أخرى متعددة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اختيار الكتب الدراسية يتأثر بنوع المؤسسة التعليمية، فقد كشفت نتائج تحليل مربع كاي أن ثمة علاقة ارتباط بين هذين العنصرين، لكنها ليست ذات دلالة إحصائية ($X^2(15, N = 11) = 24.000,$) $p = 0.065$، غير أن قياس حجم التأثير باستخدام (Cramér's V) يشير إلى أن ثمة علاقة قويّة

بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها (V=1.000)؛ مما يشير إلى أن نوع السلاسل أو الكتاب المقرر يعتمد على نوع المؤسسة نفسها . فعلى سبيل المثال، يَظهر أن سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامي والعربية بين يديك هما الأكثر شيوعًا واستخدامًا لدى المدارس، فيما تعتمد بقية المؤسسات سلاسل أخرى مختلفة

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بهذه الدراسة طلبة يتشابهون بشكل كبير في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٤,٨١٪ منهم يحملون الجنسية الكاميرونية، وينحدر ٨٤,٧٨٪ منهم من أصول كاميرونية، في حين أن قلة منهم تعود أصولهم إلى بلدان أخرى. وعلى مستوى اللغة، أفاد ٦١,٢٥٪ من الطلبة المشار كين أن اللغات المحلية مثل الفولانية ونحوها هي لغاتهم الأولى ويتحدث بها ٨٤,٤٣٪ منهم مع عائلاتهم، في حين أفاد ٢٢,٤٩٪ فقط من الطلبة المشاركين أن اللغة العربية هي لغتهم الأولى، ولا يتحدث بها في المنزل سوى نسبة قليلة لا تتجاوز١,٧٣٪ منهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية بين ٢٠ إلى ٢٤ عامًا وذلك بنسبة ٣٤,٩٥٪، تليها الفئة العمرية ممن تجاوزت أعمارهم ٢٤ عامًا بنسبة ٣٤,٦٠٪، ثم الفئة العمرية من سن ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٢٥,٦١٪، ثم الفئة العمرية بين ١٠ إلى ١٤ عامًا بنسبة ٤,٥٠٪، وأخيراً فئة الأطفال دون سن ١٠ أعوام بنسبة ٠,٣٥٪.

وتأتي دوافع هؤلاء الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية لأسباب متعددة، وقد تفاوت الطلبة في تحديد تلك الأسباب، كما ذكر بعض الطلبة أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق بتلك البرامج، غير أن الأسباب الدينية جاءت في المقدمة بنسبة ٧٨,٧٩٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٢٦,٦٤٪، ثم الرغبة في السفر للعمل في إحدى الدول العربية، والرغبة في الإثراء الشخصي بنسبة متساوية قدرها ١٢,٨٠٪

ويصاحب التحاق الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية تجاهها؛ حيث أظهروا رضاهم بشكل عام عن معظم جوانب تلك البرامج. وقد برزت تصورات الطلبة الإيجابية بشكل خاص تجاه تشجيع معلميهم 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 معلميهم 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، والقيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية، ومدى إسهامها في تعريفهم بالثقافة العربية. وقد امتدت هذه التصورات

الإيجابية إلى عناصر أخرى شملت خدمات الدعم التي توفرها المؤسسات للطلبة، ومواردها، ومرافقها العامة، وبيئة الفصول الدراسية فيها. من جهة أخرى أظهرت تصورات الطلبة حيادهم تجاه الأنشطة غير الصفية، وفرص التطبيق العملي لمهاراتهم اللغوية، ودروس الدعم التي تقدمها المؤسسات للطلبة الذين يواجهون صعوبات تعليمية. وقد كشفت نتيجة معامل ارتباط سبيرمان (Spearman›s Correlation) عن وجود علاقات إيجابيّة بين رضا الطلبة عن البرامج وتوظيف بعض الإستراتيجيات من قبل المعلمين. فعلى سبيل المثال، أبانت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين رضا الطلبة بشكل عام والبرامج التي يوّظف المعلمون فيها إستراتيجيّة التغذية الراجعة والتعليقات الإيجابيّة. فوفقًا لمعامل ارتباط سبيرمان، ثمة علاقة إيجابية بين هذين العاملين ($r = 0.544, p < 0.001$). وأما بخصوص العلاقات بين رضا الطلبة ونوع البرامج التي تتوفر فيها خصائص معينة، فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي عدم وجود ارتباط كبير بين نوع المؤسسة ومستوى رضا الطلبة تجاه المرافق التعليمية. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة للمدارس (coefficient =-0.497, p = 0.296) وللجامعات (coefficient =0.584, p = 0.362)؛ مما يشير إلى أن العلاقة ليست ذات دلالة إحصائية. وفيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية، فلم تكشفت النتائج – كذلك- عن وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة، إذ كان للمدارس تأثير ضعيف في رضا الطلبة (coefficient =0.080, p = 0.847)، وكذلك جاء الأمر نفسه في الجامعات (co-efficient =0.502, p = 0.332). والأمر مماثل كذلك فيما يتعلّق بالمناهج التعليمية والمحتوى التعليمي، فلم تكشف النتائج عن تأثير كبير لنوع المؤسسة في رضا الطلبة، إذ أظهرت جاءت النتائج للمدارس (coefficient =0.696, p = 0.186) وللجامعات (coefficient =0.161, p = 0.787) وهي علاقات ليست ذات دلالة إحصائية بارزة. وقد أظهرت كذلك نتيجة مربع إيتا (Eta-Square) أن هذه العلاقات تعد طفيفة. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة للعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة عن المنهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه للدارسين ($\eta 2 =$ 0.062)، وكذلك بالنسبة لبيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية ($\eta 2 = 0.129$). والأمر نفسه فيما يتعلّق بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة عن مرافقها ($\eta 2 = 0.207$). وعلى الرغم من أن هذه العلاقة ليست قويّة، إلا أنها تبدو داعمة لفرضيّة وجود أثر لنوع المؤسسة والخصائص التي تتوافر فيها على تحديد مستوى رضا الطلبة

وبالرغم من التصورات الإيجابية التي أبداها الطلبة تجاه معظم الجوانب المتعلقة بالبرامج التي يلتحقون بها؛ فقد أشار الطلبة إلى بعض الملاحظات حول المناهج المعتمدة في برامجهم،

ومدى قدرتها على تحقيق أهدافهم. حيث ذكر طلبة الجامعات أن برامجهم تتوافق مع أهدافهم، لا سيما لمن يتطلع إلى الالتحاق بمهنة تدريس اللغة العربية مستقبلا. وأعرب طلبة مؤسسات أخرى عن أملهم في تحقيق المزيد من الأهداف رغم شعورهم بأن تلك البرامج تحقق لهم الكثير منها. وأشار بعضهم، لا سيما طلبة المراكز الإسلامية، أن ثمة تركيز على المواد الدينية، ومع إقرارهم بأهميتها فإنهم يتطلعون إلى التوازن مع مواد تعليم اللغة العربية لتطوير مهاراتهم اللغوية. وذكر طلبة آخرون أن أهدافهم قد تحققت باستثناء ما يتعلق بمهارة التحدث. من جانب آخر، أشار بعض الطلبة إلى رغبتهم في التعرف على الثقافة العربية، لا سيما ما يتعلق بالعصور القديمة. وتحدث آخرون عن رغبتهم في التعرف على عادات الشعوب العربية وتقاليدها وحياتها اليومية. وذكر بعض الطلبة مجالات محددة يهدفون إلى التعرف عليها، كالمعاملات الاقتصادية والتجارية في البلدان العربية. وأشار آخرون إلى أن البرامج التي يدرسون فيها تساعدهم إلى حد ما في تحقيق أهدافهم، لكنهم يطمحون إلى تحقيق المزيد.

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن ٥٤,١٠٪ منهم يحملون درجة البكالوريوس، وأن ٢٢,٩٥٪ منهم يحملون درجة الماجستير، فيما يحمل البقية درجتي الدبلوم العالي والدكتوراه بنسبة متساوية قدرها ١١,٤٨٪ من مجموع المعلمين المشاركين. كما تبين أن ٨٦,٨٩٪ منهم متخصصون في اللغة العربية، وأن ٤٤,٢٦٪ منهم شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن معظمهم يتمتعون بخبرة لا تقل عن ٥ سنوات في مجال تعليم اللغة العربية.

ويوظف المعلمون في برامج تعليم العربية في الكاميرون طرقًا متعددة في عملياتهم التدريسية؛ حيث تتنوع الطرق بحسب السياق ومستوى المتعلمين. ولكن برزت طريقتان لدى معظم المعلمين هما الطريقة السمعية الشفهية، وطريقة الترجمة. وأشاروا إلى أن لكل طريقة سياقها. فالأولى تستخدم في بعض الجوانب والمهارات، ومع طلبة المستويات المتقدمة، في حين تشيع الطريقة الثانية مع طلبة المستويات الأولى، وكذلك عند تدريس المفردات الجديدة. وذكر المعلمون أنهم يوظفون بعض الطرق والإستراتيجيات الحديثة كالطريقة التواصلية، وبعض الإستراتيجيات التفاعلية مثل لعب الأدوار. وأظهرت النتائج أن معظم هذه الإستراتيجيات والطرق لم تقترن بعلاقة إحصائية قوية تعزز تفاعل الطلبة. فعلى الرغم من توظيف المعلمين لعدد من الطرق والإستراتيجيات في التدريس، لم تنعكس هذه الجهود على رضا الطلبة أو تفاعلهم معها. وتشير نتائج تحليل الارتباط المتسلسل الثنائي (The biserial correlation) إلى عدم وجود علاقة ارتباط وثيقة أو ذات دلالة إحصائية بين التنويع بين طرق التدريس لدى

المعلمين ورضا الطلبة عن العملية التعليمية وفاعليتها. فعلى سبيل المثال، جاءت العلاقة بين إستراتيجية لعب الأدوار ورضا الطلبة سلبية (r_{pb} = -0.288, p =0.390). وبالمثل، لم تظهر إستراتيجيات التعليم التعاوني وتوظيفها في التدريس ارتباطا قويًا(r_{pb} = -0.068, p =0.741)؛ مما يشير إلى أن بعض الإستراتيجيات التفاعلية قد لا تتماشى مع تفضيلات الطلبة، وبالتالي تؤثر سلباً على مستويات رضاهم. ولم تكن النتيجة مغايرَةً فيما يتعلق باستخدام طريقة التدريس بالترجمة، فقد جاءت نتيجتها ضعيفة ولم تظهر ارتباطا ذا دلالة إحصائية بين توظيفها في التدريس ورضا الطلبة (r_{pb} = -0.237, p =0.453). وهذا يشير إلى أنه بالرغم من أن طريقة التدريس بالترجمة قد تُسهم في رفع مستوى اندماج الطلبة وتفاعلهم كما يبدو في بعض السياقات المشابهة في دول أخرى، إلا أنها لم تبد مؤثرة في مستوى رضا الطلبة عن المؤسسات التي يوظف معلموها تلك الطريقة. ولذا، فإن المعلمين بحاجة لتنمية مهاراتهم في توظيف إستراتيجيات وأساليب التدريس بشكل فعال، أو تطوير إستراتيجيات وأساليب أخرى جديدة تسهم في تحسين مستوى التفاعل الطلابي.

وأظهرت آراء المعلمين المشاركين في الدراسة تباينًا في تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المستخدم في برامج تعليم اللغة العربية. حيث أظهروا رضاهم إلى حد كبير تجاه المحتوى التعليمي المقدم، وأشار بعضهم إلى أن مؤسساتهم تسعى باستمرار لتطوير المحتوى التعليمي. في المقابل، أشار آخرون إلى أن المناهج الحالية في برامجهم غير مرضية، وأن محتواها بحاجة كبيرة إلى التطوير والتحديث؛ لأنه لم يعد ملائمًا للغة العربية في العصر الحديث

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد تناولت جوانب متعددة، أبرزها حاجتهم إلى الدعم المادي، وإلى الاهتمام من الحكومة بوصفهم معلمين للغة العربية. كما أشاروا إلى النقص الكبير الذي تعاني منه مؤسساتهم، فكثير منها تفتقر لأدنى المقومات الأساسية للبيئة التعليمية المناسبة. كما أشار بعض المعلمين إلى حاجتهم إلى التطوير المهني لمواكبة التطورات في مجال تعليم اللغات الأجنبية. كما أشار بعض المعلمين إلى قلة الدافعية لدى بعض المتعلمين، وبينوا أن ذلك قد يكون مرتبطًا بتصوراتٍ لدى أهالي الطلبة أنفسهم، إذ يحرصون على تعليم أبنائهم لغات أجنبية أخرى غير العربية، وفي مقدمتها اللغة الفرنسية التي أصبحت هدفًا يحرص على تحقيقه كثير من الآباء والطلبة أنفسهم.

ولتجاوز هذه التحديات، دعا المعلمون إلى إنشاء الجمعيات المتخصصة التي يمكن من خلالها تنظيم لقاءات دورية بين المعلمين داخل البلاد، وتقديم دورات ينفذها أصحاب الخبرة من

المعلمين لإفادة زملائهم. كما أشار بعضهم إلى ضرورة إبرام اتفاقيات بين مؤسسات الدولة والمؤسسات الخارجية للإفادة من خبرات الدول الأخرى، وتبادل الأفكار والاستشارات معها سنويًا. واقترح بعض المعلمين استثمار التقنية لتنظيم لقاءات شهرية تتبناها بعض المؤسسات، وذكروا أن ذلك سيسهم في تطوير قدرات المعلمين، وتلبية كثير من احتياجاتهم

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في الكاميرون، أفاد مديرو المؤسسات أن للموارد دورًا حاسمًا في إدارة البرامج، وأشاروا إلى أن الموارد المتاحة قد تفي بالحد الأدنى من احتياجات المؤسسات ومتطلباتها، لكنها لا تمكّنهم من تطوير البرامج وزيادة نسبة القبول وتوظيف المعلمين، ولذا لا تستطيع مؤسساتهم تحقيق أي تقدم. وأشار بعض المديرين إلى التأثير الكبير لنقص موارد مؤسساتهم؛ حيث يصل إلى درجة لا يستطيعون معها أحيانًا سداد المستحقات والرسوم الحكومية المطلوبة، ومستحقات المعلمين الشهرية

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 ٦٣,٦٤٪ منهم أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقلّ عن ٥٪ من الطلبة، وأفاد ١٨,١٨٪ من المديرين أن نسبة التسرب تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪ من الطلبة، فيما أفاد ٩,٠٩٪ منهم أن تسرب الطلبة يتراوح بين ١١٪ إلى ١٥٪ من الطلبة، في حين أفاد ٩,٠٩٪ آخرون 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 أو مالية، فيما تعود في رأي بعض المديرين إلى عدم الاهتمام الكبير بتعلم العربية؛ مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم، فيما يرى قلة من المديرين أن تسرب الطلبة يعود لصعوبات تعليمية. وإذا ما أردنا الكشف عن العلاقة بين نسبة التسرب ونوع المؤسسة، فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بالنسبة للجامعات(coefficient =-17.752, p = 0.994) وللمراكز الإسلامية (coefficient =-1.386, p = 0.248). أما ما يتعلق بالمدارس، فقد أظهرت النتائج (coefficient =-3.044, p = 0.057) وجود علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين المؤسسات المدرسية ونسبة التسرب.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر ٤٥,٤٥٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الخريجين، ويقدّرها ١٨,١٨٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الخريجين، فيما يقدر ٩,٠٩٪ من المديرين أن فرص التوظيف

متاحة لما نسبته ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الخريجين، في حين يرى مديرون بنفس النسبة السابقة أن فرص التوظيف متاحة بنسبة ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من مجموع الخريجين. وقد أظهرت نتائج الانحدار اللوجستي الترتيبي عدم وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة في فرص الخريجين في التوظيف، إذ جاءت النتائج للجامعات (coefficient =0.925, p = 0.573)، وللمدارس (coefficient =-1.100, p = 0.512)، غير أن قيمة مربع إيتا (Eta-Square) أبانت عن علاقة متوسطة (η2 = 0.323) بين نوع المؤسسة وفرص التوظيف بعد التخرج؛ مما يشير إلى أنه رغم عدم تحقيق الدلالة الإحصائية، فإن لنوع المؤسسة دورًا متوسط الأهمية في تعزيز فرص التوظيف لخريجي برامج تعليم اللغة العربية

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية في مؤسساتهم. وشملت هذه المقترحات إقامة المسابقات الوطنية لتحفيز الإقبال على البرامج، وزيادة دافعية الطلبة، وتحسين مخرجات البرامج. كما أشاروا إلى ضرورة التعاون والتواصل مع الجهات والمؤسسات الدولية المعنية لتطوير مستوى المعلمين وتدريبهم، ودعم المؤسسات المحلّيّة بالمواد التعليمية الحديثة. واقترح بعض المديرين إنشاء برامج تتناسب مع طبيعة الطلبة في الكاميرون، إذ إن بعض المناهج الحالية مستوردة من الخارج، ويظهر في محتواها أنها موجهة إلى متعلمي العربية في دول أوروبا والغرب عمومًا؛ مما يضع البرامج والمعلمين أمام إشكالات عدة عند التدريس. وأوصى المديرون المشاركون كذلك بأهمية دعم المؤسسات، وهو ما ينقص برامجَ اللغة العربية في الكاميرون مقارنة بغيرها من برامج اللغات الأجنبية الأخرى. ومن المقترحات التي قدمها بعض المديرين إنشاء بيئات تعليمية افتراضية؛ مما سيحقق إقبالًا كبيرًا عليها نظرًا لحاجة كثير من الطلبة لمثل هذه المبادرات

وبناء على النتائج السابقة، يمكن القول إن نوع وسياق المؤسسة في الكاميرون يبدو دوره ضعيفًا أو متواضعًا في كثير من الجوانب المرتبطة بالعملية التعليمية ورضا الطلبة فيها، وهو كذلك يشير إلى أن عوامل أخرى بخلاف تصنيف المؤسسة قد تلعب أدورًا أكثر أهمية في تشكيل نتائج التعليم. فعلى سبيل المثال، تلعب عوامل مثل إستراتيجيات وطرق التدريس، وتوفر الموارد، ودوافع الطلبة أدوارًا حاسمة بغض النظر عن نوع المؤسسة. وهي دلالات تفتح فرصًا قيّمة للمؤسسات التعليمية التي تسعى إلى تحسين برامجها، وتعزيز رضا الطلبة والمعلمين. ومن هنا، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في الكاميرون. من ذلك التركيز على تطوير بيئة التعلم من خلال تزويدها بالوسائل التعليمية الحديثة والتقنيات المناسبة لتسهم في تعزيز العملية التعليمية التعلمية. ويشمل ذلك توفير معامل حاسوبية مجهزة

ومكتبات تحتوي على مصادر تعليمية متنوعة تتيح للطلاب فرصًا لتطوير مهاراتهم اللغوية. ولتعزيز كفاءة المعلمين في تعليم اللغة العربية، فيوصى بتقديم برامج تدريبية مستمرة، وتشجيعهم للمشاركة في ورش العمل التي تنظمها عن بعد العديد من الجمعيات المهتمة بتعليم اللغة الثانية؛ وذلك لتطوير قدراتهم في استخدام أساليب التدريس الحديثة، والتدرب على توظيف التقنية في العملية التعليمية. إضافة إلى ذلك. يُوصى بإعادة تقييم إستراتيجيات وطرق التدريس الحالية لتحديد أجداها في زيادة تفاعل الطلبة ومشاركتهم. كما يُوصى بالتعاون مع المؤسسات المهتمة بخدمة اللغة العربية لتوفير فرص تدريب للمعلمين، وإنشاء برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي، وتوفير دعم مالي لتقديم منح دراسية للطلبة المتفوقين، وزيادة أجور المعلمين، وتأمين الدعم اللازم لتطوير مرافق مؤسسات تعليم اللغة العربية.

شكر وتقدير

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

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

فريق جمع البيانات في قارة إفريقيا

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

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الألف بائي).

9 786038 498712