



إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم



جمهورية النيجر



إيسيسكو
ICESCO

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



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم

جمهورية النيجر



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم جمهورية النيجر

ح) مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦هـ

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

٨١ ص ؛ ١٧*٢٤ سم-. (التخطيط اللغوي ؛ ٤١)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٦٤٩
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٥٩-٠٠

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

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



فهرس التقرير

٥	كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
٦	كلمة المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)
٨	مقدمة التقرير
١٥	جمهورية النيجر
١٨	أولاً - نبذة عامة
٢٠	ثانياً - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية النيجر
٢٦	ثالثاً - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النيجر
٤١	رابعاً - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية النيجر
٥٥	خامساً - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النيجر
٦٩	سادساً. تقارير الزيارات الميدانية
٧٠	سابعاً - حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية النيجر: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

يُمثّل تعليم اللّغة العربيّة ونشرها قضيّةً مركزيّةً في مشروعات مَجْمَع الملك سلمان العالمي للّغة العربيّة؛ ففي المقصد الذي تتأسّس لبلوغه كثيرٌ من أعماله، والبوابة الكبرى التي تنضوي تحتها برامج متعدّدة

ومع ازدياد عدد المؤسّسات المعنيّة بتعليم اللّغة العربيّة حول العالم؛ ظهرت الحاجة إلى وثيقة يُعوّل عليها في استظهار واقع تعليم اللّغة العربيّة في هذه المؤسّسات، تقوم على بيانات إحصائيّة دقيقة، ومعلومات ميدانيّة تُستقى من المصادر المباشرة؛ للوصول إلى رؤية تفصيليّة دقيقة تكشف مواطن القوة؛ لاستبقائها ومحاكاتها وتعزيزها، وتكشف مواطن الضّعف؛ لمعالجتها وتقويمها

ولإدراك المجمع أهميّة الجوابات البحثيّة التي تُقدّمها المسوح والمقابلات الميدانيّة؛ أسّس مشروع: (تقرير حالة تعليم اللّغة العربيّة لغةً ثانيةً حول العالم)، وهو عملٌ علميٌّ يقوم على بناء وثيقة لتعليم العربيّة لغةً ثانيةً، ويُصدّر ثلاثين تقريرًا عن تعليم اللّغة العربيّة في ما لا يقل عن ثلاث مئة مركزٍ أو معهدٍ أو قسمٍ لتعليمها، تنتمي إلى ثلاثين دولةً موزعةً على قارّات العالم؛ سعيًا لملء الفراغات المتعلّقة بهذا الجانب، وضبطًا لجهود المعنّيين بتعليمها، وتوجيهًا لأعمالهم. وقد أُعدّ هذا التقرير ليكون مرجعًا أصيلًا في ميدان تعليم العربيّة لغةً ثانيةً، وطلّيعًا لمشروعات نافعة، وباعثًا لمبادرات مهمّة.

ويسعدّ المجمع بالعمل على تعزيز استخدام اللّغة العربيّة، وإطلاق المبادرات الدّاعمة لذلك، ضمن خطّطه وبرامجه العامّة التي تتواءم مع الجهود السّعوديّة الكبرى في خدمة لغتنا وهويّتنا العربيّة، وتواكب رؤية السّعوديّة ٢٠٣٠، ويأتي هذا التقرير مصاحبًا لبرامج المجمع الأخرى المتّصلة ببناء الإستراتيجيّات، والأدلّة، والتّقارير، والسّياسات، والمعايير، التي يعقد لأجلها عديد اللّجان وحلقات النّقاش والندوات والمؤتمرات؛ مُنطلقًا في ذلك كلّ من إيمانه بأنّ لغتنا العربيّة جديرةٌ -لما تملك من تاريخ وعمق وثراء- بأن تُدعم برامجها وخطّطها التعليميّة بدراسات عميقة، وفحص دقيق

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

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

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

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

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

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

ولأن سلامة النتائج من سلامة المقدمات؛ انبغى لذلك المسعى التعاوني الجامع أن يُقدَّم له برصدٍ شاملٍ مُفصَّل لحال اللغة العربية عالمياً، مؤسَّس على رؤية منهجية تتناسب وما للعربية من عراققة وقداصة 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 مُجَرَّز نوعيٌّ أمكن به الانتقال بالتخطيط والسياسة اللغوية من المستوى الوطني إلى المستوى الدولي، لأنه فاتحة مشروع لغوي أعظم يتضمَّن أهدافاً أسمى، ويتوسَّل أدوات أكفأ، ويتغيَّا نتائج أنفذ، بها ستبنى التعاونات متعددة الأطراف من أجل إنشاء منهج مُوحَّد يلبي احتياجات معلمي اللغة العربية ومتعلميها حول العالم، وهو ما يقود إلى الاستثمار

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

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمة التقرير

تُشكّل اللغة العربية جزءاً أصيلاً من الهوية الثقافية والحضارية للقارة الإفريقية؛ حيث تعمّقت جذورها فيها منذ فجر الإسلام، حاملَةً علماً ومعرفةً وروابطاً دينية تربط الشعوب (معاذ، ٢٠١٩). ولم يقتصر انتشارها على شمال إفريقيا فحسب، بل تجاوز ذلك ليصل إلى أعماق القارة عبر رحلات التجار والعلماء والدعاة الذين حملوا معهم مشعل الحضارة العربية الإسلامية (بشارف، ٢٠٢٠)

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

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

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

ولتقديم صورة حديثة حول حالة تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً في قارة إفريقيا، يُقدّم هذا التقرير الذي يهدف إلى رسم صورة واضحة وشاملة لواقع تعلّمها وتعليمها فيها، مُناقِشاً الأوضاع الراهنة، ومُسلّطاً الضوء على التحديات والفرص المتاحة في هذا المجال. كما يناقش هذا التقرير الدوافع لتعلّم اللغة العربية في القارة الإفريقية في العصر الحاضر، ويُقدّم تحليلاً مُفصّلاً لواقع التعليم في المؤسسات التعليمية والمراكز الثقافية، مع التركيز على مناهج وأساليب التعليم، ودرجة ملاءمتها للاحتياجات المختلفة للمتعلمين. فضلاً عن ذلك، يسعى هذا التقرير إلى تقديم مقترحات وتوصيات لتطوير التخطيط والسياسات اللغوية لتعليم اللغة العربية في هذه القارة؛ بهدف الارتقاء بشؤون تعليمها وتعلّمها بوصفها لغةً أجنبيةً. وكذلك تعزيز التعاون والتنسيق بين المؤسسات المعنية بتعليمها

وقد ارتكزت النتائج الواردة في هذا التقرير على منهجية علمية دقيقة؛ لِيُقَدِّمَ إضافةً نوعيةً للدراسات المتاحة حول موضوع تعليم اللغة العربية بوصفها لغةً أخرى في القارة، ويكون مرجعاً قيّماً للباحثين في مجال تعليم اللغة العربية، ويُسهّم في تعزيز مكانتها، ويدعم التواصل بين الشعوب والثقافات. وقد تضمّنت منهجية التقرير معايير لاختيار الدول والمؤسسات المستهدفة، إضافةً إلى طرق وأدوات جُمع البيانات وتحليلها.

معايير اختيار الدول المستهدفة في إفريقيا:

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

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

لغوية متعددة

مؤشر التنوع العرقي: وذلك لإلقاء الضوء على تأثير هذا التنوع في عملية تعلم اللغة العربية
مؤشر التنوع الديني: وذلك لفهم الدوافع الدينية وراء تعلم اللغة العربية.

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

معايير اختيار المؤسسات التعليمية المستهدفة:

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

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

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

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

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

آلية جمع البيانات:

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

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

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

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

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



جمهورية النيجر



تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغة ثانية حول العالم





أولاً - نبذة عامة

تقع جمهورية النيجر في غرب إفريقيا، وتحدها ليبيا وتشاد ونيجيريا وبنين وبوركينا فاسو ومالي والجزائر، وعاصمتها نيامي. تبلغ مساحة النيجر حوالي ١,٢٧ مليون كيلومتر مربع، ويقدر عدد سكانها بنحو ٢٤ مليون نسمة. وتتميز النيجر بتنوعها العرقي واللغوي والثقافي والديني. ويعدّ الإسلام أكثر الديانات انتشارًا في النيجر بنسبة ٩٩٪ (United Nations, 2019).

لدى النيجر تنوع لغوي وثقافي كبير تعكسه اللغات العشرون غير الرسمية المستخدمة في البلاد. وأكثر هذه اللغات شيوعاً واستخداماً الهوسا والزارما والتاماشيك والفولفولدي والكانوري والسونغاي والبيريرية والغورمانشيم (Simons & Fennig, 2018). أما اللغة الرسمية للدولة فهي الفرنسية (Republic of Niger, 2010).

وأما اللغات الأجنبية المستخدمة في قطاع التعليم في النيجر، فتأتي في مقدمتها اللغة الفرنسية لأنها اللغة الرسمية للبلاد بسبب الخلفية الاستعمارية، وتليها اللغة الإنجليزية. وعلى الرغم من عدم وجود إحصائيات عن عدد مستخدمي اللغة الإنجليزية في النيجر، فإنها يمكن أن تصنف في المستوى الثاني من حيث الشعبية والانتشار لأنها تدرس كمادة أجنبية في النظام التعليمي في النيجر (Ousseini, 2016). وقد تشاركها في المستوى نفسه من الشعبية والانتشار، وربما تتفوق عليها بعض الشيء، اللغة العربية التي تركت أثراً كبيراً في أكثر اللغات المحلية استخداماً، مثل الهوسا والزارما والتاماشيك (Rovenchak & Buk, 2013). واللغة العربية كذلك تدرّس في مدارس التعليم العام في النيجر، وتعدّ من اللغات المعترف بها رسمياً في الدولة، ويتحدث بها أكثر من ٨٠ ألف شخص لغةً أولى أو لغةً ثانية.

بحسب موقع (Ethnologue Eberhard et al., 2024). ولها أيضاً مكانة عالية في نظر المسلمين الذين يمثلون أغلب شعب النيجر، ويتركز معظمهم في المناطق الشمالية والشرقية من البلاد (Alidou, 1997). ويمكن أن نقارن وضع اللغة العربية في البلاد بوضع اللغة الإنجليزية، بسبب حضورها الكبير في صلب مجتمع النيجر.

وأما اللغة العربية، فلا توجد مصادر علمية تؤثّق لتاريخ بداية تعليمها وتعلّمها في النيجر، لكن بعض الروايات تعيد ذلك التاريخ إلى القرن السابع عشر للميلاد، أي إلى ما قبل مجيء الاحتلال الفرنسي عام ١٨٨٤. حيث شهدت منطقة بحيرة تشاد نشاطاً علمياً عربياً بارزاً (مانا، ٢٠١٩)، وكان للعربية في تلك الفترة حضور مميز في النيجر، إذ كانت لغة أساسية لعدد من الإمارات والسلطنات في شمال البلاد (يعقوب، ٢٠١٥)، وكانت أيضاً لغة أصلية لبعض سكانها.



المعروفين باسم «شو أعرب»، الذين كانوا ينتشرون في بعض مناطق النيجر وشمال نيجيريا (عبد الحميد، ٢٠١٩). ويمكن القول إن العربية ترسخت في النيجر منذ دخول الإسلام إلى تلك الأراضي عن طريق العلماء والتجار المسلمين القادمين من شمال إفريقيا، وتزايد انتشارها بعد ذلك عن طريق العلماء الذين كانوا يذهبون في رحلات الحج (عبد الحميد، ٢٠١٩).

بعد إعلان قيام جمهورية النيجر وحصولها على الحكم الذاتي عام ١٩٥٨ م، كان أول مطلب من مطالب السكان هو إنشاء مدرسة عربية عصرية نظامية. فافتتحت أولى المدارس النظامية في مدينة ساي. كانت هذه المدرسة قبل ذلك تحت إشراف وزارة الداخلية إلى عام ١٩٥٦ م، ثم ضُمَّت إلى وزارة التربية الوطنية (شبكة الألوكة، ٢٠١٤). وبعد الاستقلال عام ١٩٦٠ م، كان أول عمل قامت به الحكومة الوطنية في مجال خدمة اللغة العربية هو إرسال البعثات العلمية إلى البلدان العربية لدراسة الإسلام واللغة العربية، وكان لهذه البعثات دور كبير في رفع لواء تعليم اللغة العربية والعلوم الإسلامية في البلاد (شبكة الألوكة، ٢٠١٤). وفي عام ١٩٧٤ م، افتتح أول معهد عربي إعدادي، ثم تبعته معاهد أخرى مماثلة. ثم توجت هذه الجهود في عام ١٩٨٦ م بافتتاح جامعة النيجر الإسلامية، وبذلك اكتمل سلّم التعليم العربي في النيجر

وتتنوع الدوافع وراء الإقبال على تعلم اللغة العربية في النيجر، فإلى جانب أهميتها الدينية، باعتبارها لغة القرآن الكريم والعبادات في الإسلام، تسهم العربية في تعزيز الهوية الثقافية والتواصل مع التراث الغني للبلاد (Sounaye, 2015). كما أن النيجر، بوصفها عضوًا في منظمة التعاون الإسلامي، تسعى إلى تعزيز علاقاتها السياسية والاقتصادية والثقافية مع الدول العربية والإسلامية؛ مما يزيد من أهمية تعلم اللغة العربية (Sounaye, 2015). وعلاوة على ذلك، يتيح إتقان اللغة العربية فرصًا وظيفية واسعة في مجالات كالتعليم والترجمة والإعلام والدبلوماسية (Sounaye, 2015)، كما يساعد المهاجرين النيجريين المقيمين في الدول العربية على الاندماج بسهولة. وأخيرًا، يعكس تعلم العربية رغبة لدى أبناء النيجر في تعزيز هويتهم الدينية والثقافية (عبد الحميد، ٢٠١٩).

وعلى الرغم من أهميتها الدينية والثقافية، فإن تعليم اللغة العربية في النيجر يواجه صعوبات متعددة. فنقص الموارد التعليمية، مثل الكتب المدرسية والمناهج الحديثة والمعلمين المؤهلين، يؤثر سلبًا في جودة التعليم (عمرو، ٢٠٠٦). كما أن التركيز في التعليم على اللغة العربية الفصحى، مع إهمال اللهجات المحلية، يجعل من الصعب على المتعلمين التواصل بفعالية مع المتحدثين بها في شؤون الحياة اليومية (عمرو، ٢٠٠٦). بالإضافة إلى ذلك، يعاني المتعلمون من قلة فرص ممارسة اللغة العربية خارج الصفوف الدراسية؛ مما يعيق تطوير الطلاقة اللغوية

ومهارات التواصل الفعالة لديهم. وهناك عوامل أخرى تسهم في تراجع تعلم اللغة العربية في النيجر. فضعف مكانة اللغة العربية مقارنة بالفرنسية، اللغة الرسمية للبلاد، يؤثر في دافعية المتعلمين ورغبتهم في تعلمها (Beidou, 2014). كما أن التحديات الاقتصادية والاجتماعية التي يواجهها الكثيرون تجعل من الصعب عليهم تحمّل تكاليف الدراسة والدورات والمواد الدراسية (عمرو، ٢٠٠٦). علاوة على ذلك، لا يزال تأثير الاستعمار الفرنسي واضحًا في نظام التعليم؛ حيث يظل التركيز الأكبر على اللغة الفرنسية؛ مما يحد من فرص تعلم اللغة العربية (Sounaye, 2015)



ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية النيجر

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

١. رسالة المؤسسات:

نصت أربع من المؤسسات المستهدفة في النيجر على أن رسالتها تتمثل في تعليم اللغة العربية، ونشر تعاليم الدين الإسلامي وثقافته. وذكرت خمس مؤسسات أن رسالتها تتمحور حول التأهيل العلمي والبحثي والمهني والتقني، وتأهيل الكوادر القيادية. فيما ذكرت مؤسسة واحدة أن رسالتها تتركز على توفير التعليم العربي الإسلامي والفرنسي

٢. أهداف المؤسسات:

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

- أ. محو الأمية ونشر العلم الشرعي والعربية.
- ب. تطوير الدراسات العربية والإسلامية.
- ج. تأهيل الخريجين علميًا وبحثيًا وتقنيًا.
- د. تأهيل معلمي اللغة العربية.

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

تنوعت المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النيجر بين جامعات، ومراكز لتعليم اللغة، ومدرستين. وفي الجدول (١،١٥) ملخص لهذه الخصائص

الجدول ١،١٥ : برامج اللغة العربية في المؤسسات المستهدفة

المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية كاملاً	النظام الأكاديمي المتبع في المؤسسة	المؤهلات أو الدرجات العلمية التي تقدمها المؤسسة في برنامج اللغة العربية	متوسط عدد خريجي برنامج اللغة العربية سنوياً (خلال السنوات الخمس الأخيرة)	عدد الطلبة المسجلين حالياً في البرنامج		الاعتماد الأكاديمي	عام التأسيس	المؤسسة التعليمية
				ذكور	إناث			
أكثر من سنتين	فصلي	بكالوريوس - ماجستير - دكتوراة	أكثر من ٥٠ طالباً	٦٥٠	٢٥٠	معتمدة	١٩٨٦	جامعة
أكثر من سنتين	فصلي	ليسانس	أكثر من ٥٠ طالباً	١٣٠	٤٥	معتمدة	٢٠١٧	جامعة
أكثر من سنتين	فصلي	بكالوريوس - ماجستير	من ١٠ إلى ٢٠ طالباً	١٢٠	٦٦	معتمدة	٢٠٢٠	جامعة
أكثر من سنتين	فصلي	بكالوريوس - ماجستير	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	٨٠	٣٥	معتمدة	٢٠٢٠	جامعة
١٢-٦ شهراً	فصلي	بكالوريوس - ماجستير	من ١٠ - ٢٠ طالباً	١٤٤	٦٧	معتمدة	٢٠٢٠	جامعة
سنة إلى سنتين	فصلي	شهادة دبلوم	أكثر من ٥٠ طالباً	٣٠٠	٢٠٠	معتمدة	٢٠٠٠	مركز لغة
١٢-٦ شهراً	فصلي	شهادة إتمام	أكثر من ٥٠ طالباً	٢٨٠	٢٠٠	معتمدة	٢٠٠٨	مركز لغة
١٢-٦ شهراً	فصلي	شهادة دبلوم	أكثر من ٥٠ طالباً	٢٥	٢٠	معتمدة	٢٠١٦	مركز لغة
أكثر من سنتين	فصلي	الشهادة الثانوية	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	٢٠٠	١٥٠	معتمدة	١٩٩٨	مدرسة
أكثر من سنتين	فصلي	الشهادة الثانوية	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	٧٠	٢٠	معتمدة	٢٠١٦	مدرسة

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

بيّنت الدراسة أن المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النيجر معتمدة أكاديميا بنسبة ١٠٠٪. كما بينت أن عدد الطلبة المسجلين في برامج اللغة العربية حاليا متباين بين البرامج المنفذة. فالطلبة المسجلون من الذكور يتراوح عددهم بين ٢٥ طالبًا و ٦٥٠ طالبًا في إحدى الجامعات. ويتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ٢٠ طالبة في إحدى المدارس و ٢٥٠ طالبة في إحدى الجامعات. وأما متوسط أعداد الخريجين من برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فتوضح الدراسة أنه يتجاوز ٥٠ خريجًا في رأي ٥٠٪ من المديرين المستهدفين في هذه الدراسة، فيما يرى ٣٠٪ منهم أنه يتراوح بين ٢٠ إلى ٥٠ خريجًا.

وتبيّن الدراسة كذلك أن ٤٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة البكالوريوس والماجستير، بينما تمنح شهادة المرحلة الثانوية وشهادة الدبلوم في اللغة العربية بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما. كما تمنح درجة الدكتوراه وشهادة إتمام بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وتتبع جميع المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، وتتراوح المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية بين ٦ أشهر إلى ١٢ شهرًا في ٣٠٪ من المؤسسات المستهدفة، وقد تمتد لأكثر من سنتين في ٦٠٪ من المؤسسات.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية مختلفة إلى حدّ ما في التواصل داخل المؤسسات. فقد أفادت مؤسسات أن اللغة العربية هي المعتمدة لديهما داخل المؤسسة، فيما ذكرت خمس مؤسسات أنها تعتمد ثلاث لغات هي: العربية والفرنسية، ولغة الهوسا. وأما بقية المؤسسات فذكرت أنها تعتمد لغتين هما: العربية والفرنسية

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمد في معظم المؤسسات المستهدفة، مثلما يظهر في الجدول (٢،١٥):



الجدول ٢،١٥: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
٨	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
١	٧
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
٠	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
٠	٠
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٢	

مثلاً يظهر في هذا الجدول، فإن ٨٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد اختباراً لتحديد مستوى طلبتها في اللغة العربية، ويكون من إعداد المؤسسة نفسها، وبالطريقة الورقية بنسبة ١٠٠٪. ويشمل الاختبار جميع مهارات اللغة العربية فيما نسبته ٩٠٪ من المؤسسات



ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,١٥) بيان للنتائج:

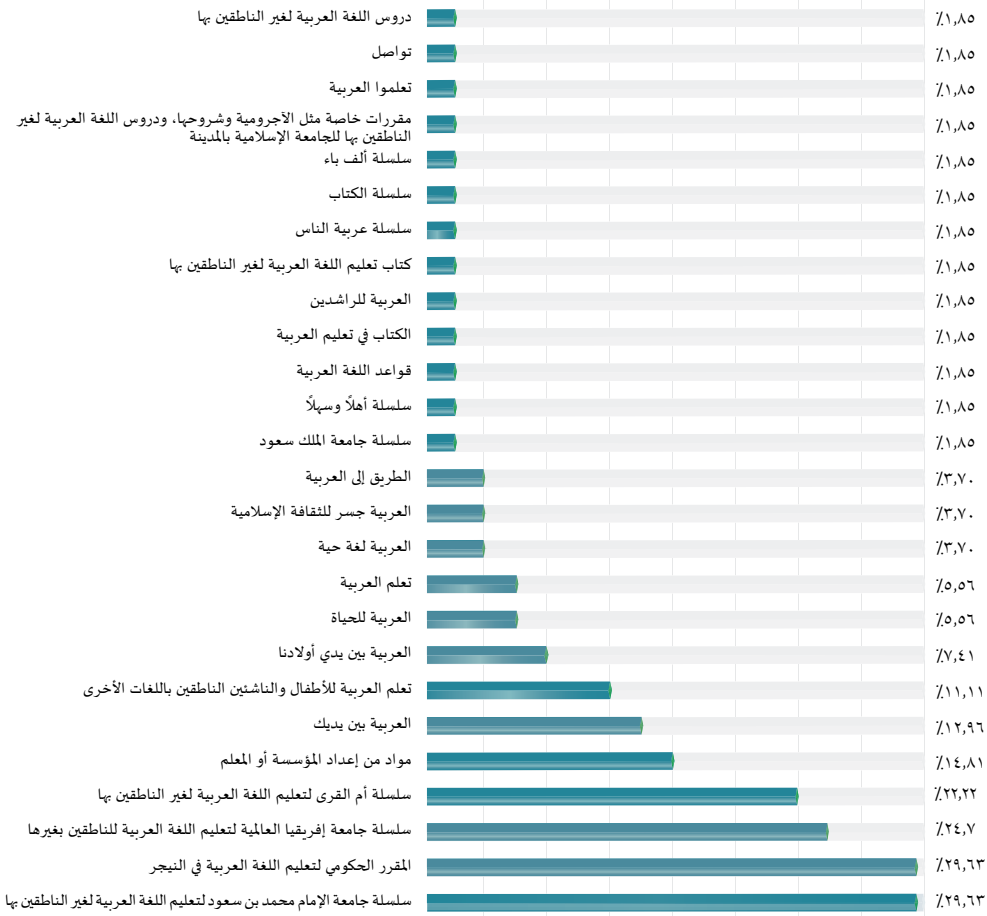
الجدول ٣,١٥: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

السؤال	الإجابة		الإجمالي
	لا	نعم	
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٠	١٠	١٠
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٧	٣	١٠
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٩	١	١٠
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٧	٣	١٠

حيث يتبين أن معمل الحاسب الآلي والوسائل التعليمية متوفرة في ٧٠٪ فقط من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية النيجر، وأن المكتبة متوفرة في ٩٠٪ منها، لكن المعمل اللغوي غير موجود فيها جميعا.

وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١,١٥) بيان للنتائج

الشكل ١،١٥: السلاسل والكتب التعليمية المقررة في المؤسسات المستهدفة



تنوعت سلسلة الكتب المستخدمة أساساً في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في جمهورية النيجر. وتبين الدراسة أن أكثرها استخداماً هو كتاب «سلسلة المقرر الحكومي لتعليم اللغة العربية في النيجر» و«سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، بنسبة متساوية قدرها ٪٢٩,٦٣ لكل منهما. تليهما «سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها» بنسبة ٪٢٤,٠٧، ثم «سلسلة جامعة أم القرى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» بنسبة ٪٢٢,٢٢، ثم «مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم» بنسبة ٪١٤,٨١، فكتاب «العربية بين يديك» بنسبة ٪١٢,٩٦، ثم كتاب «تعلم العربية للأطفال والناشئين الناطقين باللغات الأخرى» بنسبة ٪١١,١١. وأما بقية الكتب أو السلاسل المتاحة، فنسبة استخدامها تقل عن ٪١٠.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النيجر

١. خصائصهم الديموغرافية والديمولغوية:

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديمولغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية النيجر، وعددهم ٢٧٣ طالبًا وطالبة من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في النيجر، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

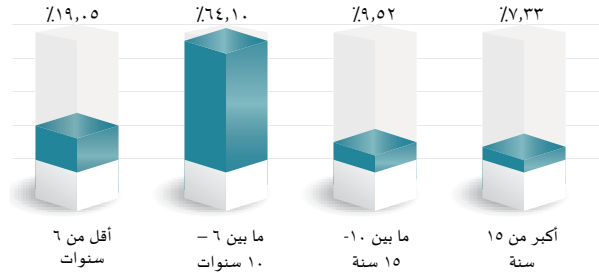
الجنس	ذكر	١٦٣	%٥٩,٧١
	أنثى	١١٠	%٤٠,٢٩
	الإجمالي	٢٧٣	%١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٠	%٠,٠٠
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٠	%٠,٠٠
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٢٠	%٧,٣٣
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	١٨٠	%٦٥,٩٣
	أكثر من ٢٤ عامًا	٧٣	%٢٦,٧٤
	الإجمالي	٢٧٣	%١٠٠
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٠	%٠,٠٠
	المتوسطة	٠	%٠,٠٠
	الثانوية	٤٨	%١٧,٥٨
	الإعداد التربوي للمعلمين	٥٧	%٢٠,٨٨
	(المرحلة الجامعية (الكالوريوس	١٦٠	%٥٨,٦١
	دراسات عليا	٨	%٢,٩٣
	الإجمالي	٢٧٣	%١٠٠
الجنسية	النيجر	٢٢٦	%٨٢,٧٨
	نيجيريا	٣٥	%١٢,٨٢
	مالي	٧	%٢,٥٦
	ساحل العاج	٢	%٠,٧٣
	غامبيا	١	%٠,٣٧
	غانا	١	%٠,٣٧
	بوركينافاسو	١	%٠,٣٧
	الإجمالي	٢٧٣	%١٠٠
البلاد الأصلية	النيجر	٢١٣	%٧٨,٠٢
	نيجيريا	٣٩	%١٤,٢٩
	مالي	٨	%٢,٩٣
	مصر	٤	%١,٤٧
	ساحل العاج	٢	%٠,٧٣
	النيجر	١	%٠,٣٧
	بوركينافاسو	١	%٠,٣٧
	اليمن	١	%٠,٣٧
	السعودية	١	%٠,٣٧



٪٠,٣٧	١	فرنسا	البلاد الأصلية
٪٠,٣٧	١	غامبيا	
٪٠,٣٧	١	غانا	
٪١٠٠	٢٧٣	الإجمالي	
٪٧٧,٢٩	٢١١	اللغة المحلية	اللغة الأولى
٪٩,٥٢	٢٦	اللغة المحلية واللغة العربية واللغة الفرنسية	
٪٦,٥٩	١٨	اللغة المحلية واللغة العربية	
٪٤,٤٠	١٢	اللغة العربية	
٪١,١٠	٣	اللغة الفرنسية	
٪٠,٣٧	١	اللغة المحلية واللغة العربية واللغة الإنجليزية	
٪٠,٣٧	١	اللغة العربية واللغة الفرنسية	
٪٠,٣٧	١	اللغة المحلية واللغة الإنجليزية	
٪١٠٠	٢٧٣	الإجمالي	
٪٩٠,٤٨	٢٤٧	اللغة المحلية	اللغة المستخدمة في المنزل
٪٣,٣٠	٩	اللغة المحلية واللغة العربية	
٪٢,٢٠	٦	اللغة المحلية واللغة العربية واللغة الفرنسية	
٪١,٤٧	٤	اللغة العربية	
٪١,١٠	٣	اللغة المحلية واللغة الإنجليزية	
٪٠,٧٣	٢	اللغة المحلية واللغة الفرنسية	
٪٠,٣٧	١	اللغة الفرنسية	
٪٠,٣٧	١	اللغة المحلية واللغة العربية واللغة الإنجليزية	
٪١٠٠	٢٧٣	الإجمالي	

فبالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين في هذه الدراسة، نجد أنهم يتوزعون بحسب العمر إلى ثلاث فئات عمرية، النسبة الكبرى منها لفئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا، وقدرها ٦٥,٩٣٪، تليها فئة الأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ٢٦,٧٤٪، فالفئة العمرية من ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٧,٣٣٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الأكبر للطلبة الذكور بنسبة ٥٩,٧١٪، مقارنة بنسبة الإناث التي بلغت ٤٠,٢٩٪. ومثل طلاب وطالبات المرحلة الجامعية الأغلبية بنسبة ٥٨,٦١٪، مقارنة بطلبة الإعداد التربوي الذين مثلوا ٢٠,٨٨٪، وطلبة المرحلة الثانوية الذين مثلوا ١٧,٥٨٪ من المشاركين. ويتضح من إجابات المشاركين أن ٨٢,٧٨٪ منهم يحملون الجنسية النيجرية، وتتنوع البقية على البلدان التالية: نيجيريا بنسبة ١٢,٨٢٪، ومالي بنسبة ٢,٥٦٪، وساحل العاج بنسبة ٠,٧٣٪، وغامبيا وغانا وبوركينا فاسو بنسبة متساوية قدرها ٠,٣٧٪. وتمثل اللغات المحليّة اللغة الأولى لأغلب الطلبة المشاركين، مثل لغة الهوسا والفلاندية ونحوهما، بنسبة قدرها ٧٧,٢٩٪، ويتحدث بها ٩٠,٤٨٪ منهم مع عائلاتهم، في حين يتحدث ١,٤٧٪ منهم اللغة العربية في المنزل مع عائلاتهم

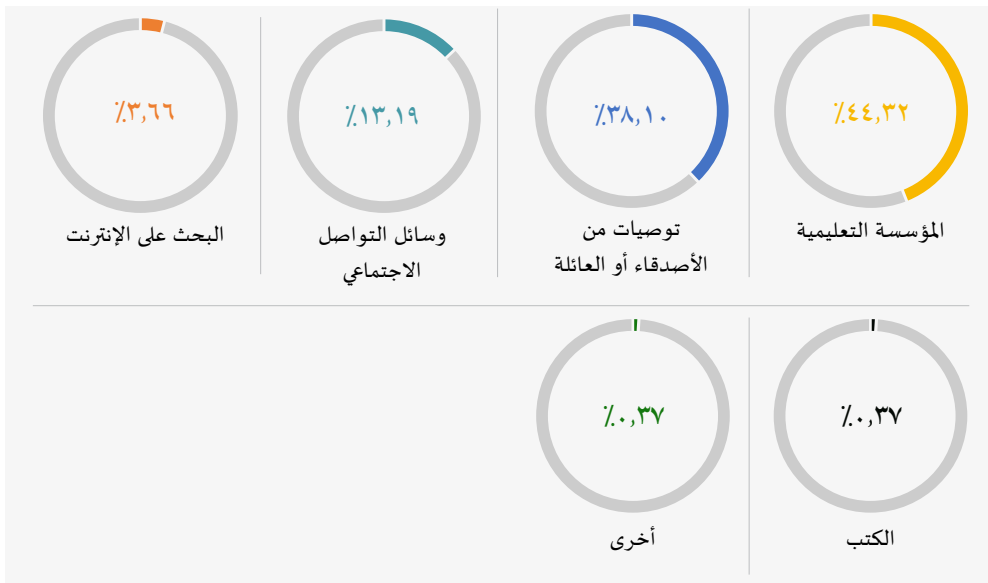
الشكل ٢،١٥: سن الطلبة عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيّن أن ٦٤,١٠٪ من الطلبة المشاركين بدؤوا بتعلم اللغة العربية وهم ما بين السادسة والعاشرة من عمرهم، تليهم الفئة العمرية الأقل من ٦ سنة، بنسبة ١٩,٠٥٪، فالذين تتراوح فئتهم العمرية ما بين ١٠ إلى ١٥ سنوات، بنسبة ٩,٥٢٪، ثم الذين تجاوزوا ١٥ سنة من عمرهم بنسبة ٧,٣٣٪.

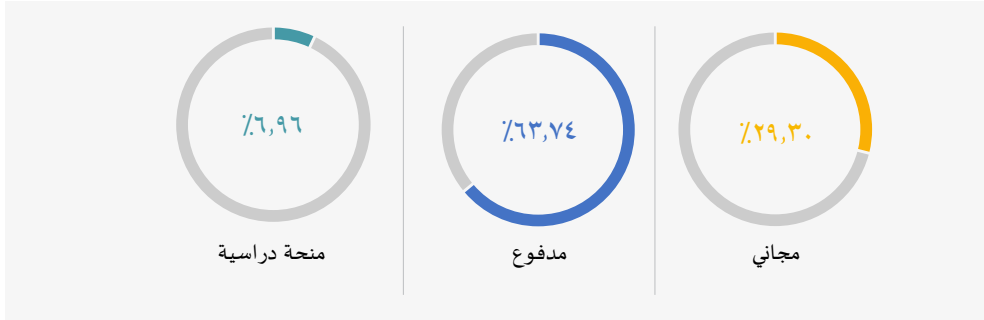
وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناء على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣،١٥)

الشكل ٣،١٥: وسيلة معرفة الطلبة ببرامج اللغة العربيّة المتحقّين بها حالياً



تفاوتت ردود الطلبة حول كيفية علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن جهود المؤسسة التعليمية نفسها جاءت في الصدارة بنسبة ٤٤,٣٢٪، تليها توصيات الأصدقاء والعائلة بنسبة ٣٨,١٠٪، فالبحت عبر وسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ١٣,١٩٪. وتظهر الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من الطلبة ملتحقون بهذه البرامج بمقابل مدفوع، مثلما يظهر في الشكل (٤,١٥)

الشكل ٤,١٥ : البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة



يظهر من الشكل (٤,١٥) أن برامج تعليم اللغة العربية في جمهورية النيجر هي بمقابل مدفوع بالنسبة إلى ٦٣,٧٤٪ من الطلبة المشاركين في الدراسة، في حين أنها مجانية بالنسبة إلى ٢٩,٣٠٪ منهم، في حين أنها بمنح دراسية بالنسبة إلى ٦,٩٦٪ منهم

الجدول ٥,١٥: مشاركة الطلبة في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
٩٣,٧٧٪	٢٥٦	لا
٦,٢٣٪	١٧	نعم
١٠٠٪	٢٧٣	الإجمالي

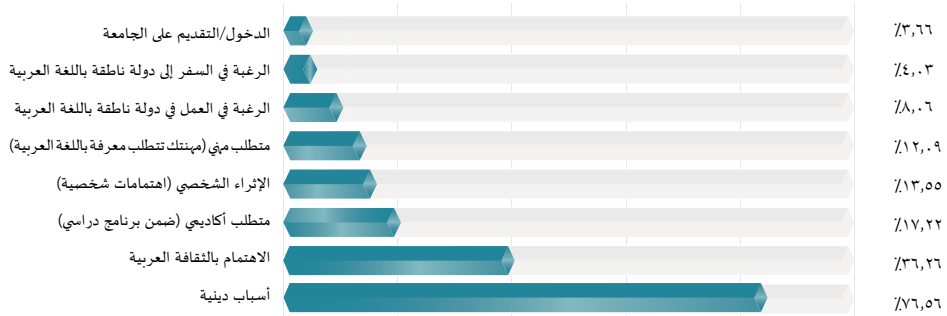
كما أظهرت الدراسة أن النسبة الكبرى من الطلبة في المؤسسات المستهدفة، وقدرها ٩٣,٧٧٪ لم يسبق لهم أن شاركوا في برامج الانغماس اللغوي.

٢. دوافعهم لتعلم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم

اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديدها، لكن الأسباب الدينية تصدرت تلك الدوافع بنسبة ٧٦,٥٦٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٣٦,٢٦٪، فالمتطلب الأكاديمي بنسبة ١٧,٢٢٪. وتأتي بعد ذلك الاهتمامات الشخصية بنسبة ١٣,٥٥٪، فالمتطلب المهني بنسبة ١٢,٠٩٪، ثم الرغبة في العمل في دولة ناطقة بالعربية بنسبة ٨,٠٦٪، تليها الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية بنسبة ٤,٠٣٪، ثم دافع التقديم على الجامعة بنسبة ٣,٦٦٪.

الشكل ٥,١٥: دوافع تعلّم اللغة العربيّة للدارسين



ومن خلال خمسة أسئلة محدّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٦,١٥) تلخيص لتلك النتائج مرتّبةً تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال. ويظهر منها أن أهمية اللغة العربية تأتي من حيث ارتباطها الوثيق بالجانب الديني، وبأهميتها في حياتهم الأكاديمية والعملية.

الجدول ٦,١٥: تصورات الطلبة حول أهميّة تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الإعتراف	النسبة	t-test	اتجاه النتيجة
١	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية	١٣٨	١٢٦	٧	١	١	٢٧٣	٤,٤٦	٠,٣٧	٠,٦	٪٨٩,٢٣	٣٩,٩٢	أوافق بشدة
		٪٥٠,٥٥	٪٤٦,١٥	٪٢,٥٦	٪٠,٣٧	٪٠,٣٧	٪١٠٠						
٢	يعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراسي أو مهني	٩٠	١٧٤	٥	٣	١	٢٧٣	٤,٢٨	٠,٤٦	٠,٦٨	٪٨٥,٥٧	٣١,٢٤	أوافق بشدة
		٪٣٢,٩٧	٪٦٣,٧٤	٪١,٨٣	٪١,١٠	٪٠,٣٧	٪١٠٠						
٣	لغة العربيّة دور مهم في تعزيز التفاهم الثقافي	٦٥	٢٠٠	٤	٣	١	٢٧٣	٤,١٩	٠,٤٥	٠,٦٧	٪٨٣,٨١	٢٩,١٩	أوافق
		٪٢٣,٨١	٪٧٣,٣٦	٪١,٤٧	٪١,١٠	٪٠,٣٧	٪١٠٠						

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	البيان	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
٤	تُعزز مهاراتي في اللغة العربية من تطوري الوظيفي	٤٠٪	٢٠.٧٪	١١٪	١٥٪	٠٪	٢٧٣	٤	٠.٧٣	٠.٨٥	٪٧٩,٩٣	١٩,٢٩	أوافق
		٪١٤,٦٥	٪٧٥,٨٢	٪٤,٠٣	٪٥,٤٩	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٥	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل	٢٤٪	٢٠.٨٪	١٢٪	٢٧٪	٢٪	٢٧٣	٣,٨٢	١,٠٦	١,٠٣	٪٧٦,٤٨	١٣,١٩	أوافق
		٪٨,٧٩	٪٦٦,١٩	٪٤,٤٠	٪٩,٨٩	٪٠,٧٣	٪١٠٠						

ومن خلال الجدول (٦,١٥)، يعد الدين من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في النيجر، فقد لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٠,٥٥٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٤٦,١٥٪، فالإجابة (محايد) بنسبة ٢,٥٦٪؛ مما يبيّن الدافع الديني من العوامل الرئيسة التي تحفز الطلبة في جمهورية النيجر على تعلم اللغة العربية. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٩,٢٣٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,٤٦، وانحراف معياري قدره ٠,٠٦، وكان الاتجاه السائد للعينة "أوافق بشدة"؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين

وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، إذ بلغت ٦٣,٧٤٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٣٢,٩٧٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,٥٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٢٨، وانحراف معياري قدره ٠,٠٦٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق بشدة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين في مجال الدراسة والمهنة

أما في الجانب الثقافي، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٧٣,٢٦٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٢٣,٨١٪؛ مما يبيّن أن للغة العربية دوراً مهماً في تعزيز التفاهم الثقافي. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٣,٨١٪ بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٩، وانحراف معياري قدره ٠,٠٦٧، وكان الاتجاه السائد للعينة "أوافق"؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي

وأما بالنسبة لأهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، وبلغت ٧٥,٨٢٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ١٤,٦٥٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٩,٩٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٠، وانحراف معياري قدره ٠,٠٨٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على

أهمية اللغة العربية لتحقيق التطور الوظيفي في رأي الطلبة المشاركين

وعن دور تعلم اللغة العربية ودورها بسوق العمل، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، إذ بلغت ٧٦,١٩٪، تليه الإجابة (لا أوافق) بنسبة ٩,٨٩٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٦,٤٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٢، وانحراف معياري قدره ١,٠٣، وكان الاتجاه السائد للينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أن الطلب على مهارات اللغة العربية متزايد في سوق العمل في جمهورية النيجر من وجهة نظر الطلبة المشاركين

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة:

يلخص الجدول رقم (٧,١٥) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في جمهورية النيجر؛ وذلك من خلال ١٥ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية

الجدول ٧,١٥ : اتجاهات الطلبة تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	رقم السؤال	رقب	معدل	غير رقب	غير رقب	إجمالي	المتوسط	البيان	الانحراف	النسبة	test-t	اتجاه العينة
١	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل	٦٩	١٩٢	٩	٢	١	٢٧٣	٤,١٩	٠,٣١	٠,٥٦	٪٨٣,٨٨	٣٥,٤١	راضٍ
		٪٢٥,٢٧	٪٧٠,٣٣	٪٣,٣٠	٪٠,٧٣	٪٠,٣٧	٪١٠٠						
٢	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغوية وتقدمي ببناء	٤٣	٢١٤	١٥	٠	١	٢٧٣	٤,٠٩	٠,٢٤	٠,٤٩	٪٨١,٨٣	٣٧,٠٤	راضٍ
		٪١٥,٧٥	٪٧٨,٣٩	٪٥,٤٩	٪٠,٠٠	٪٠,٣٧	٪١٠٠						
٣	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها	٤٩	٢٠٦	١٠	٨	٠	٢٧٣	٤,٠٨	٠,٣٣	٠,٥٧	٪٨١,٦٨	٣١,٣٦	راضٍ
		٪١٧,٩٥	٪٧٥,٤٦	٪٣,٦٦	٪٢,٩٣	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٤	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج	٦٢	١٨٤	٩	١٢	٦	٢٧٣	٤,٠٤	٠,٦٣	٠,٨	٪٨٠,٨١	٢١,٦٢	راضٍ
		٪٢٢,٧١	٪٦٧,٤٠	٪٣,٣٠	٪٤,٤٠	٪٢,٢٠	٪١٠٠						



م	السؤال	راي جيد	راي	معايد	غير راي	غير راي جيد	اجمالي	المتوسط	البيان	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه العينة
٥	يتوافق المنهج مع اهدافي من تعلم اللغة العربية	٣٦ ٪١٣,١٩	٢١٤ ٪٧٨,٣٩	١٢ ٪٤,٤٠	١٠ ٪٣,٦٦	١ ٪٠,٣٧	٢٧٣ ٪١٠٠	٤	٠,٣٦	٠,٦	٪٨٠,٠٧	٢٧,٨٢	راضي
٦	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلاب	٢٤ ٪٨,٧٩	٢٠٥ ٪٧٥,٠٩	١٩ ٪٦,٩٦	١٧ ٪٦,٢٣	٨ ٪٢,٩٣	١٧٣ ٪١٠٠	٣,٨١	٠,٦٣	٠,٨	٪٧٦,١٢	١٦,٧٤	راضي
٧	المرافق العامة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملامنة	٢٠ ٪٧,٣٣	١٧٨ ٪٦٥,٢٠	٣٩ ٪١٤,٣٩	٣٣ ٪١٢,٠٩	٣ ٪١,١٠	١٧٣ ٪١٠٠	٣,٦٦	٠,٦٨	٠,٨٢	٪٧٣,١١	١٣,١٤	راضي
٨	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعليمي للغة العربية	٢٢ ٪٨,٠٦	١٨٣ ٪٦٧,٠٣	١٤ ٪٥,١٣	٤٢ ٪١٥,٣٨	١٢ ٪٤,٤٠	١٧٣ ٪١٠٠	٣,٥٩	٠,٩٧	٠,٩٩	٪٧١,٧٩	٩,٨٧	راضي
٩	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا	٢٢ ٪٨,٠٦	١٦٠ ٪٥٨,٦١	٤٣ ٪١٥,٧٥	٣٩ ٪١٤,٣٩	٩ ٪٣,٣٠	١٧٣ ٪١٠٠	٣,٥٤	٠,٨٩	٠,٩٥	٪٧٠,٧٧	٩,٤١	راضي
١٠	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية (مثل معامل لمهارات اللغة)	١٨ ٪٦,٥٩	١٧٠ ٪٦٢,٣٧	٢٢ ٪٨,٠٦	٤٧ ٪١٧,٢٢	١٦ ٪٥,٨٦	١٧٣ ٪١٠٠	٣,٤٧	١,٠٨	١,٠٤	٪٦٩,٣	٧,٤١	راضي
١١	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم	٢٦ ٪٩,٥٢	١٥٩ ٪٥٨,٢٤	١٥ ٪٥,٤٩	٥٨ ٪٢١,٢٥	١٥ ٪٥,٤٩	١٧٣ ٪١٠٠	٣,٤٥	١,١٩	١,٠٩	٪٦٩,٠١	٦,٨٢	راضي
١٢	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية	١٨ ٪٦,٥٩	١٥١ ٪٥٥,٣١	٢١ ٪٧,٦٩	٧١ ٪٢٦,٠١	١٢ ٪٤,٤٠	١٧٣ ٪١٠٠	٣,٣٤	١,١٤	١,٠٧	٪٦٦,٧٤	٥,٢٢	محايد
١٣	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلي جميع احتياجاتي التعليمية	١٦ ٪٥,٨٦	١٣٦ ٪٤٩,٨٢	٤٠ ٪١٤,٦٥	٦٦ ٪٢٤,١٨	١٥ ٪٥,٤٩	١٧٣ ٪١٠٠	٣,٢٦	١,١٢	١,٠٦	٪٦٥,٣٧	٤,١١	محايد
١٤	أنا راضي تمامًا عن بيئة الفصل الدراسي، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا	٢١ ٪٧,٦٩	١٢٨ ٪٤٦,٨٩	٤٥ ٪١٦,٤٨	٥٩ ٪٢١,٦١	٢٠ ٪٧,٣٣	٢٧٣ ٪١٠٠	٣,٢٦	١,٢٢	١,١	٪٦٥,٢	٣,٨٩	محايد
١٥	أشعر بأني على دراية كافية بالمنهج الدراسي أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية	٢٣ ٪٨,٤٢	١١٤ ٪٤١,٧٦	٣٤ ٪١٢,٤٥	٧١ ٪٢٦,٠١	٣١ ٪١١,٣٦	٢٧٣ ٪١٠٠	٣,١	١,٤٦	١,٢١	٪٦١,٩٨	١,٣٥	محايد

فيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقيه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٧٠,٣٣٪، تليها الإجابة «راض جداً» بنسبة ٢٥,٢٧٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٣,٨٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,١٩، وانحراف معياري قدره ٠,٥٦، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في جمهورية النيجر.

وفيما يتعلق برأي الطلبة حول تعليقات معلمهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٧٨,٣٩٪، تليها الإجابة «راض جداً» بنسبة ١٥,٧٥٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨١,٨٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٩، وانحراف معياري قدره ٠,٤٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلمهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في جمهورية النيجر.

وفيما يتعلق بوجهة 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 ٧٥,٤٦٪، تليها الإجابة «راض جداً» بنسبة ١٧,٩٥٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨١,٦٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٨، وانحراف معياري قدره ٠,٥٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في جمهورية النيجر ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٧,٤٠٪، تليها الإجابة «راض جداً» بنسبة ٢٢,٧١٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٨١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٤، وانحراف معياري قدره ٠,٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في جمهورية النيجر.

وفيما يتعلق بالمنهج الدراسي ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٧٨,٣٩٪، تليها الإجابة (راض جداً) بنسبة ١٣,١٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٠,٠٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٠، وانحراف معياري قدره ٠,٦، وكان الاتجاه السائد للعينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في جمهورية النيجر وتوافقها مع أهدافهم.



وبخصوص مدى رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة وبلغت ٧٥,٠٩٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٨,٧٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٦,١٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨١، وانحراف معياري قدره ٠,٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تصميم المناهج المتبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في جمهورية النيجر

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٥,٢٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ١٤,٢٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٣,١١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦٦، وانحراف معياري قدره ٠,٨٢، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في جمهورية النيجر.

وفيما يخص مدى وجود أنشطة غير صفية تدعم تعلّمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٦٧,٠٣٪، تليها الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ١٥,٣٨٪، ثم الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٨,٠٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧١,٧٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٩، وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو الرضا؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في جمهورية النيجر

وفيما يخص القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٨,٦١٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ١٥,٧٥٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٠,٧٧٪ بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٤ وانحراف معياري قدره ٠,٩٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جداً في رأي الطلبة المشاركين.

وفيما يتعلق برأي الطلبة المشاركين حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٦٢,٢٧٪، تليها الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ١٧,٢٢٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٨,٠٦٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٩,٣٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٧، وانحراف معياري قدره ١,٠٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛

مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية

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 ٥٨,٢٤٪، تليها الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ٢١,٢٥٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٩,٠١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٥، وانحراف معياري قدره ١,٠٩، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب المشاركين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٥,٣١٪، تليها الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ٢٦,٠١٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٧,٦٩٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٦,٧٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٤، وانحراف معياري قدره ١,٠٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحيد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا محايدًا بشأن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٩,٨٢٪، تليها الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ٢٤,١٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٤,٦٥٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,٢٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٦، وانحراف معياري قدره ١,٠٦. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحيد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا محايدًا تجاه الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية في جمهورية النيجر

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٦,٨٩٪، تليها الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ٢١,٦١٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٦,٤٨٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,٢٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٦، وانحراف معياري قدره ١,٠١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحيد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا محايدًا بشأن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في جمهورية النيجر، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا

وعن مدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها

٤١,٧٦٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ٢٦,٠١٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٢,٤٥٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٦١,٩٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٠، وانحراف معياري قدره ١,٢١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياة»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن المنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية في جمهورية النيجر

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

اتجهت الأسئلة في هذا القسم من الدراسة إلى معرفة مدى سهولة وصول الطلبة، وهم في أماكن سكنهم، إلى الصحف والمجلات ووسائل الإعلام وخدمات الإنترنت بمختلف إمكانياتها، باللغة العربية، وبما يلبي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (٨,١٥) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدها:

الجدول ٨,١٥: توفر المحتوى اللغوي للدراسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	١٦٢	١١١	٢٧٣,٠٠
		٥٩,٣٤٪	٤٠,٦٦٪	١٠٠٪
٢	هل يمكنك الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على منصات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكن؟	٢٤٠	٣٣	٢٧٣,٠٠
		٨٧,٩١٪	١٢,٠٩٪	١٠٠٪
٣	هل توجد ضُخف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث تسكن؟	٩٤	١٧٩	٢٧٣,٠٠
		٣٤,٤٣٪	٦٥,٥٧٪	١٠٠٪
٤	هل من السهل الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية حيث تسكن؟	١٢٧	١٤٦	٢٧٣,٠٠
		٤٦,٥٢٪	٥٣,٤٨٪	١٠٠٪
٥	هل من السهل الوصول إلى محطات الرّاديو باللغة العربية في موقعك؟	٩٢	١٨١	٢٧٣,٠٠
		٣٣,٧٠٪	٦٦,٣٠٪	١٠٠٪

فيما يتعلق بالمحتوى التعليمي على الإنترنت ومدى تلبية احتياجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٩,٣٤٪، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٤٠,٦٦٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على منصات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى ٨٧,٩١٪ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ١٢,٠٩٪ بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم، وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٦٥,٥٧٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٣٤,٤٣٪، بأن الصحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث يسكنون

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية حيث يسكنون، أجاب ٥٣,٤٨٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٤٦,٥٢٪، بأن الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية متاح بسهولة حيث يسكنون، وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى محطات الراديو باللغة العربية في مقر سكناهم، فقد أجاب ٦٦,٣٠٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية، أي ما نسبته ٣٣,٧٠٪ أن الوصول إلى محطات الراديو باللغة العربية متاح بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة

لأغراض هذه الدراسة، كانت هناك سلسلة من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة في المؤسسات المستهدفة في جمهورية النيجر، 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 انقسم الطلبة المشاركون في هذا الشأن إلى فئتين: فئة - هي الأغلب- تشعر بالرضا عن تلك البرامج؛ وذلك بناء على عدد من الأمور، ومنها: الكفاءة اللغوية التي تحققت لهم بعد التحاقهم بتلك البرامج، والمعارف العامة التي حصلوا عليها لا سيما ما يتعلق بالعلوم الإسلامية. وفئة ثانية أعربوا عن عدم رضاهم عن تلك البرامج، وعللوا ذلك بأن محتواها التعليمي لا يتوافق مع البيئة والثقافة الإفريقية، وبأن مستواها دون المتوسط في جوانب عديدة علمية وإدارية، لا سيما عند مقارنته ببرامج اللغات الأخرى التي تقدمها المؤسسة نفسها.

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

أشار الطلبة المشاركون في هذا الصدد إلى عدد من التجارب الإيجابية المتنوعة التي مروا بها منذ التحاقهم بالبرنامج، ومنها الكفاءة اللغوية التي تحققت لهم، لا سيما في مهارتي القراءة والكتابة؛ ومنها كذلك سهولة التواصل التي أصبحت لديهم مع الناطقين الأصليين بالعربية خارج تلك البرامج وعبر الإنترنت. وأشار بعض الطلبة إلى أن معارفهم في العلوم الإسلامية قد توسعت من خلال الدروس التي تقدمها تلك البرامج، فيما نوّه آخرون بأن تطوّر قدراتهم البحثية كان تجربة إيجابية مكنتهم منها تلك البرامج.

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

وصف معظم الطلبة في المؤسسات المستهدفة أن التفاعل بينهم وبين معلميهم تفاعل إيجابي إلى حد كبير؛ فهم يساعدونهم على تحقيق أهدافهم، وهم متاحون لهم بشكل دائم إذا كانت لديهم أسئلة أو استفسارات. وأشادوا بحرص معلميهم على أن يطور طلابهم مستواهم اللغوي؛ مما جعل المادة العلمية المقدّمة إليهم مكثفة في بعض الأحيان. كما أفاد بعضهم أن التفاعل مع معلميهم يتسم بالجدية والحزم لا سيما فيما يتعلق بالحديث بغير العربية داخل قاعة الدرس؛ مما حدا ببعض المعلمين لمنع الحديث إلا باللغة العربية.

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

انقسم الطلبة المشاركون في هذا الشأن إلى فئتين. فمنهم من يرى أن المناهج المعتمدة في البرامج مناسبة وتتوافق مع أهدافهم واحتياجاتهم، لا سيما إذا كان الهدف من تعلم العربية هو لأغراض دينية. ورأى آخرون أن المناهج لا تتوافق مع أهدافهم واحتياجاتهم؛ وذلك لأسباب، منها: أن المحتوى العلمي في هذه المناهج واسع ومكثف، والحصص المخصصة لتقديم ذلك المحتوى غير كافية. ومنهم من اعترض على اللغة المستخدمة من قبل المعلمين أنفسهم؛ إذ يستخدمون لغة وسيطة بين اللغة المحلية واللغة الفرنسية؛ مما يجعل المنهج قاصراً عن تلبية احتياجاتهم. وذكر طلبة آخرون أن المحتوى العلمي لتلك المناهج بحاجة إلى تطوير وتحسين ليتوافق مع أهدافهم؛ كما أن العربية التي يستعملها أبناء العربية في زمننا المعاصر تختلف عن التي يدرسونها في هذه البرامج.

هـ. حول أهداف الطلبة بشأن المعرفة حول ثقافات البلدان الناطقة بالعربية. ومدى مساهمة البرامج التي يدرسون فيها لتحقيق ذلك

أجمع الطلبة المشاركون في هذا الشأن عن رغبة كبيرة في التعرف على ثقافات الشعوب الناطقة بالعربية، لا سيما العادات والتقاليد وثقافة التواصل اليومي. وأعرب بعضهم عن رغبتهم في الاطلاع على ثقافة الأدب العربي، لا سيما الشعر الجاهلي. وذكر بعضهم أن البرامج التي ينتمون إليها تساعد في ذلك إلى حد ما، لا سيما ما يتعلق بالثقافة الإسلامية. لكن هناك منهم من لاحظ أن برامج تعليم اللغة العربية ما تزال قاصرة عن تحقيق ذلك الهدف؛ مما جعلهم يلجؤون لمصادر خارجية كالإنترنت والقنوات التلفزيونية لسد تلك الفجوة



رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية النيجر

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديموغوية:

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٥٤ معلمًا من معاهد وكليات جامعية ومراكز إسلامية تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في جمهورية النيجر. وتمثّل نسبة الذكور ٨٨,٨٩٪ من المشاركين، مقابل ١١,١١٪ فقط من الملمات. وتتراوح أعمارهم بين ٣١ إلى ٤٠ عامًا بنسبة ٤٦,٣٠٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤١ إلى ٥٠ عامًا بنسبة ٣٨,٨٩٪، ثم فئة الذين تجاوزت أعمارهم ٥٠ عامًا بنسبة ٩,٢٦٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرسين، ونسبتهم ٤٠,٧٤٪، من حملة شهادة الدكتوراه، تليهم فئة حاملي شهادة الماجستير، بنسبة ٣١,٤٨٪، ثم الذين يحملون شهادة البكالوريوس، بنسبة ١٤,٨١٪، فحملة الدبلوم بنسبة ١٢,٩٦٪. ومن الملاحظ أن ٩٠,٧٤٪ من المدرسين المشاركين يحملون الجنسية النيجرية، في حين ينتمي البقية إلى دول أخرى مثل: نيجيريا وبوركينا فاسو. كما أن ٨٥,١٩٪ من المدرسين تعود أصولهم إلى جمهورية النيجر، فيما ترجع أصول البقية إلى دول متفرقة، منها: نيجيريا بنسبة ٧,٤١٪، وبوركينا فاسو بنسبة ٣,٧٠٪، واليمن وتشاد بنسبة متساوية قدرها ١,٨٥٪ لكل منهما. وأما عن لغتهم الأولى، فقد تبين أنها اللغة المحلية بالنسبة إليهم جميعًا. كما تبين من الدراسة أن ٢٠,٣٧٪ من المدرسين المشاركين ليس لديهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية، في مقابل ٧٩,٦٣٪ منهم لديهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية. وفي الجدول (٩,١٥) بيان بهذه التفاصيل:

الجدول ٩,١٥: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

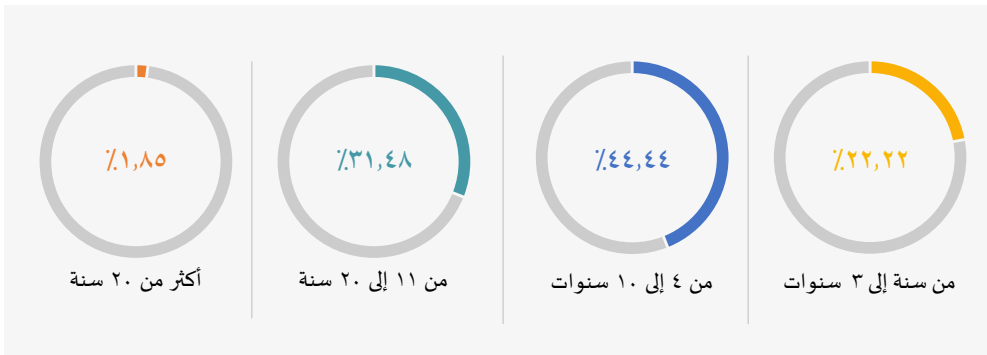
الجنس	الذكور	
	٤٨	٨٨,٨٩٪
	٦	١١,١١٪
الفئات العمرية	الإجمالي	
	١	١,٨٥٪
	٢	٣,٧٠٪
	٢٥	٤٦,٣٠٪
	٢١	٣٨,٨٩٪
	٥	٩,٢٦٪
	٥٤	١٠٠٪
المؤهل الأكاديمي	الإجمالي	
	٧	١٢,٩٦٪
	٨	١٤,٨١٪
	١٧	٣١,٤٨٪
	٢٢	٤٠,٧٤٪
	٥٤	١٠٠٪

الجنسية	النيجر	٤٩	٩٠,٧٤٪
	بوركينافاسو	٢	٣,٧٠٪
	نيجيريا	٣	٥,٥٦٪
	الإجمالي	٥٤	١٠٠٪
البلاد الأصلية	النيجر	٤٦	٨٥,١٩٪
	نيجيريا	٤	٧,٤١٪
	بوركينافاسو	٢	٣,٧٠٪
	اليمن	١	١,٨٥٪
	تشاد	١	١,٨٥٪
	الإجمالي	٥٤	١٠٠٪
اللغة الأولى	اللغة المحلية	٥٤	١٠٠٪
	الإجمالي	٥٤	١٠٠٪
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	١١	٢٠,٣٧٪
	نعم	٤٣	٧٩,٦٣٪
	الإجمالي	٥٤	١٠٠٪

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية:

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

الشكل ٦,١٥: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحالية

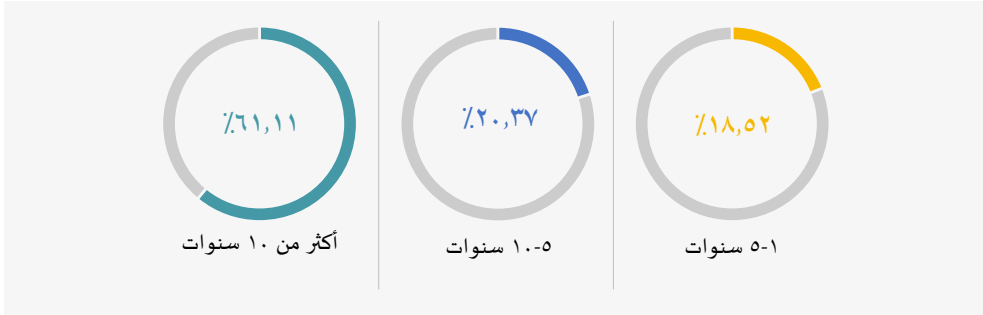


أما عن عدد سنوات العمل في المؤسسات الحالية، فالنسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٤٤,٤٤٪، تتراوح فترة عملهم فيها بين ٤ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ١١ إلى ٢٠ سنة، بنسبة ٣١,٤٨٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين سنة واحدة و ٣ سنوات، بنسبة ٢٢,٢٢٪. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ١,٨٥٪ يز

نوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة



الشكل ٧,١٥: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



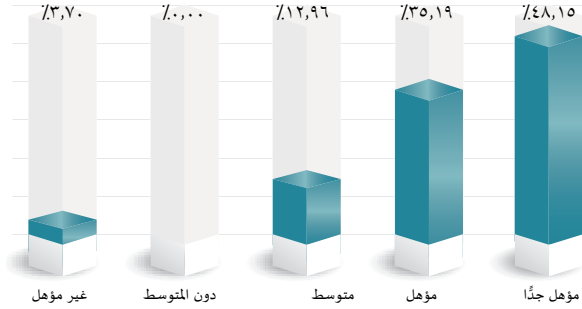
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن ٦١,١١٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في النيجر لديهم خبرة في المجال تتجاوز ١٠ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٢٠,٣٧٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين ٥ إلى ١٠ سنوات، ونسبة أخرى قدرها ١٨,٥٢٪ لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين سنة واحدة و ٥ سنوات

الجدول ١٠,١٥: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٢١	٣٨,٨٩٪
نعم	٣٣	٦١,١١٪
الإجمالي	٥٤	١٠٠٪

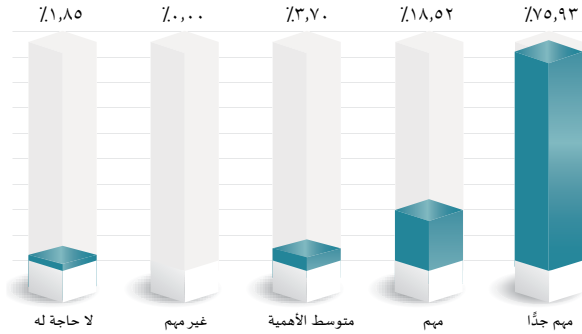
وتبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٦١,١١٪، سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغة ثانية، في حين لم يسبق لـ ٣٨,٨٩٪ منهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج

الشكل ٨، ١٥: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلمي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



كما أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٤٨,١٥٪، يرون أنهم «مؤهلون جدًا» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٣٥,١٩٪ يرون أنهم «مؤهلون» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ١٢,٩٦٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» لهذه الوظيفة

الشكل ٩، ١٥: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبين نتائج الدراسة أن ٧٥,٩٣٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في النيجر يرون أن ذلك أمر «مهم جدًا»، تليها نسبة منهم قدرها ١٨,٥٢٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهم»، فيما رأى ٣,٧٠٪ منهم أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية».

الجدول ١١,١٥: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية

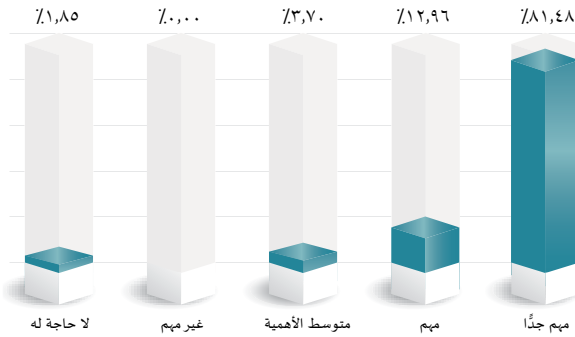
النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
٥٠٪	٢٧	نعم
٥٠٪	٢٧	لا
١٠٠٪	٥٤	الإجمالي

وتبين نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المدرسين المشاركين سبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن ٥٠٪ الآخرين لم يسبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية:

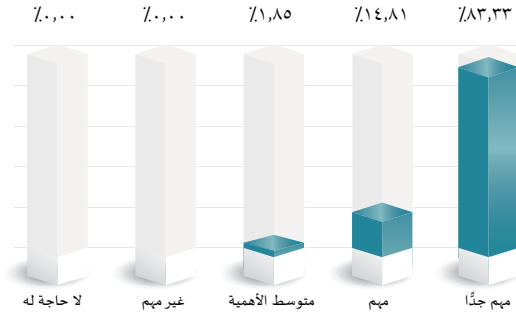
في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصد آراء المدرسين المشاركين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصل بالنتائج:

الشكل ١٠,١٥: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



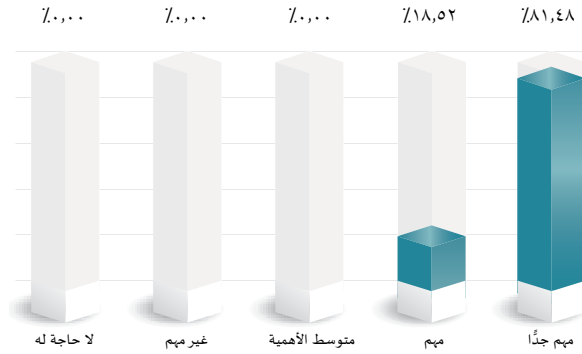
فيما يخص طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، رأت نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين، وقدرها ٨١,٤٨٪، أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جدًا»، فيما رأى ١٢,٩٦٪ منهم أنها «مهمة»، و ٣,٧٠٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية»، فيما رأت نسبة منهم ضئيلة قدرها ١,٨٥٪ أنها «لا حاجة لها»

الشكل ١١،١٥: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



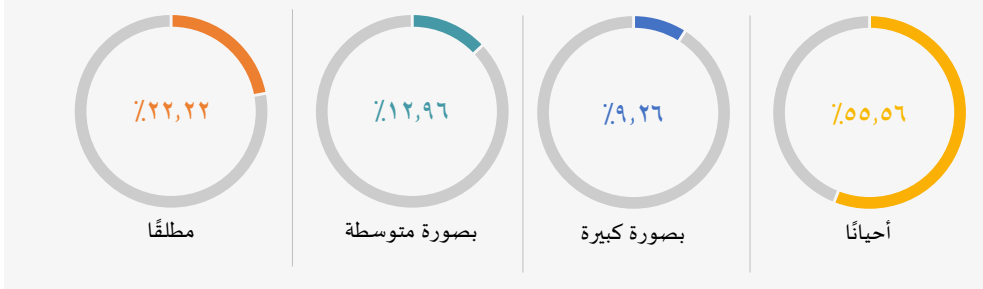
وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى ٨٣,٣٣٪ من أعضاء العينة أنها «مهمة جدًا»، تليها نسبة منهم قدرها ١٤,٨١٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ١,٨٥٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١٢،١٥: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن ٨١,٤٨٪ من المدرسين المستهدفين يرون أن ذلك «مهم جدًا»، تليهم نسبة قدرها ١٨,٥٢٪ يرون أنها «مهمة».

الشكل ١٣،١٥: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الجدول (١٣،١٥) أن ٥٥،٥٦٪ من المدرسين المشاركين يستعينون بها «أحيانًا»، تليهم نسبة قدرها ٢٢،٢٢٪ منهم لا يستعينون بها «مطلقًا». فنسبة أخرى قدرها ١٢،٩٦٪ منهم يستعينون بها بدرجة «متوسطة»، فيما يستعين بها ٩،٢٦٪ منهم «بدرجة كبيرة»

الجدول ١٢،١٥: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
55.56%	3.	لا
44.44%	24	نعم
100%	54	الإجمالي

وتوضح البيانات في الجدول (١٢،١٥) أن نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين قدرها ٥٥،٥٦٪ لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ٤٤،٤٤٪ منهم يستفيدون من تلك المصادر

الجدول ١٣،١٥: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
1.85%	1	لا
98.15%	53	نعم
100%	54	الإجمالي

وكما توضح البيانات أن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٩٨,١٥٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ١,٨٥٪، لا يفعلون ذلك

الجدول ١٤,١٥: مدى توظيف استراتيجيات لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٠	١٨,٥٢٪
نعم	٤٤	٨١,٤٨٪
الإجمالي	٥٤	١٠٠٪

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٤,١٥) أن ٨١,٤٨٪ من المدرسين المشاركين يستخدمونها في أثناء التدريس، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١٨,٥٢٪.

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

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٥	٢٧,٧٨٪
نعم	٣٩	٧٢,٢٢٪
الإجمالي	٥٤	١٠٠٪

وتبين إجابات المدرسين المشاركين أن ترجمة الجمل إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس شائعة لدى ٧٢,٢٢٪ من المدرسين المشاركين، في حين لا يستخدمها ٢٧,٧٨٪ منهم.

الجدول ١٦,١٥: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

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

وتوضح البيانات في الجدول (١٦،١٥) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى ٨٨،٨٩٪ من المدرسين المشاركين، في حين أنها ليست كذلك بالنسبة إلى ١١،١١٪ منهم

الجدول ١٧،١٥: مدى دمج السياقات الثقافية في أنشطة التعلم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٤	٧،٤١٪
نعم	٥٠	٩٢،٥٩٪
الإجمالي	٥٤	١٠٠٪

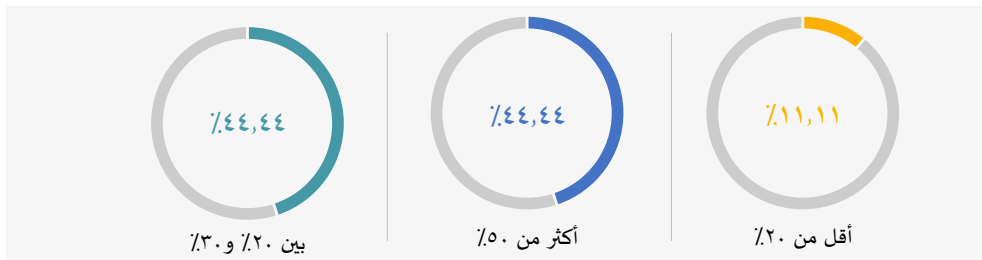
كما أظهرت نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٩٢،٥٩٪، يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ٧،٤١٪.

الجدول ١٨،١٥: مدى دمج استراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٧	١٢،٩٦٪
نعم	٤٧	٨٧،٠٤٪
الإجمالي	٥٤	١٠٠٪

وتوضح البيانات في الجدول (١٨،١٥) أن ٨٧،٠٤٪ من المدرسين المشاركين يطبقون إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، في حين لا يستخدمها ١٢،٩٦٪ منهم

الشكل ١٤،١٥: مدى استخدام الطلبة للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



ويتضح من خلال الشكل (١٤,١٥) أن نسبة قدرها ٤٤,٤٤٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ و ٣٠٪ من الحصّة التدريسية، وتوازيها النسبة نفسها لمن يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد عن ٥٠٪ من الحصّة الدراسية، فنسبة منهم قدرها ١١,١١٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تقلّ عن ٢٠٪ من الحصّة التدريسية

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

في هذا الجزء من الدراسة، سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهام الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (١٩,١٥) مجموعة الأسئلة التي طُرحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتّبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ١٩,١٥: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	البيان	الانحراف	النسبة	test	اتجاه العينة
١	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم	٢٢	٢٨	١	٣	٠	٥٤	٤,٢٨	٠,٥٧	٠,٧٦	٪٨٥,٥٦	١٢,٤٣	أوافق بشدة
		٪٤٠,٧٤	٪٥١,٨٥	٪١,٨٥	٪٥,٥٦	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٢	التواصل مع الطلبة فعال وسهل	١٠	٣٦	٢	٥	١	٥٤	٣,٩١	٠,٧٥	٠,٨٧	٪٧٨,١٥	٧,٧	أوافق
		٪١٨,٥٢	٪٦٦,٦٧	٪٣,٧٠	٪٩,٢٦	٪١,٨٥	٪١٠٠						
٣	يوفر البرنامج للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة	٩	٣٥	٦	٣	١	٥٤	٣,٨٩	٠,٦٥	٠,٨١	٪٧٧,٧٨	٨,٠٨	أوافق
		٪١٦,٦٧	٪٦٤,٨١	٪١١,١١	٪٥,٥٦	٪١,٨٥	٪١٠٠						
٤	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين	٦	٣٨	٥	٣	٢	٥٤	٣,٨	٠,٧٢	٠,٨٥	٪٧٥,٩٣	٦,٩١	أوافق
		٪١١,١١	٪٧٠,٢٧	٪٩,٢٦	٪٥,٥٦	٪٣,٧٠	٪١٠٠						
٥	التواصل والتعاون مع الزملاء فعال وسهل	٦	٣٨	٤	٤	٢	٥٤	٣,٧٨	٠,٧٧	٠,٨٧	٪٧٥,٥٦	٦,٥٣	أوافق
		٪١١,١١	٪٧٠,٢٧	٪٧,٤١	٪٧,٤١	٪٣,٧٠	٪١٠٠						

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	البيان	الانحراف	النسبة	test	اتجاه العينة
٦	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطاً إضافية عليهم	٩	٣٠	٥	٧	٣	٥٤	٣,٦٥	١,١٥	١,٠٧	٪٧٢,٩٦	٤,٤٣	أوافق
٧	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقية	٥	٢٦	١٣	٩	١	٥٤	٣,٤٦	٠,٨٨	٠,٩٤	٪٦٩,٣٦	٣,٦٣	أوافق
٨	تُلبي الموارد والمواد التعليمية احتياجاتي التدريسية	١	٣٠	٦	١٥	٢	٥٤	٣,٢٤	١	١	٪٦٤,٨١	١,٧٧	محايد
٩	المرتب السنوي لـ تعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرض	٣	٢٥	١٠	١٢	٤	٥٤	٣,٢	١,١٦	١,٠٨	٪٦٤,٠٧	١,٣٩	محايد
١٠	تُلبي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية	٢	٢٥	٣	١٨	٦	٥٤	٢,٩٨	١,٣٩	١,١٨	٪٥٩,٦٣	٠,١٢-	محايد

ففيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبين نتائج الدراسة أن ٥١,٨٥٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» بشأن ذلك، تليهم نسبة قدرها ٤٠,٧٤٪ «يوافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٢٨، بانحراف معياري قدره ٠,٧٦، وبنسبة إجماع قدرها ٨٥,٥٦٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الموافقة بشدة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالاً وسهلاً»، تبين نتائج الدراسة أن ٦٦,٦٧٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ١٨,٥٢٪ منهم «موافقون بشدة»، فنسبة منهم قدرها ٩,٢٦٪ «لا يوافقون» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٩١، بانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وبنسبة إجماع قدرها ٧٨,١٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٦٤,٨١٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ١٦,٦٧٪ أجابوا بـ «موافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٩، بانحراف معياري قدره ٠,٨١، وبنسبة إجماع قدرها ٧٧,٧٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبين نتائج الدراسة أن ٧٠,٣٧٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «موافق»، تليهم نسبة قدرها ١١,١١٪ منهم أجابوا بـ «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨، بانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وبنسبة إجماع قدرها ٧٥,٩٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالاً وسهلاً، تبين نتائج الدراسة أن ٧٠,٣٧٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و ١١,١١٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٨، بانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وبنسبة إجماع قدرها ٧٥,٥٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغطاً إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الموافقة» بنسبة ٥٥,٥٦٪، تليها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ١٦,٦٧٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٦٥، بانحراف معياري قدره ١,٠٧، وبنسبة إجماع قدرها ٧٢,٩٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٤٨,١٥٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٤,٠٧٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة منهم قدرها ١٦,٦٧٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٤٦، بانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وبنسبة إجماع قدرها ٦٩,٢٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٥٥,٥٦٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٧,٧٨٪ أجابوا بـ «لا أوافق»، فنسبة منهم قدرها ١١,١١٪ أجابوا بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٤، بانحراف معياري قدره ١,٠٠، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤,٨١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحيد».

وعن رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرضياً، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٤٦,٣٠٪ بـ «موافق»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٢,٢٢٪ أجابوا بـ «لا أوافق»، فنسبة قدرها ١٨,٥٢٪ أجابوا بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط



الحسابي المرجح ٣,٢، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤,٠٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد»

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٤٦,٣٠٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، وأجاب ٣٣,٣٣٪ منهم بـ «لا أوافق»، فيما أجاب ١١,١١٪ منهم بـ «لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٩٨، بانحراف معياري قدره ١,١٨، وبنسبة إجماع قدرها ٥٩,٦٣٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد»

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع المعلمين:

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

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

أفاد المدرسون في هذا الصدد بأنهم ينوّعون في طرائق تدريسهم بحسب الحاجة وبناء على مستوى الطلبة، ومن أبرز طرق التدريس المستخدمة لديهم الطريقة السمعية الشفوية، والطريقة الاستقرائية، لا سيما مع المتقدمين، أو الطريقة التواصلية. وأما عن توظيف التقنية في دروسهم، فلم يظهر أن لها دورًا كبيرًا؛ حيث أشار بعضهم إلى أن استخدامها مرتبط بمدى إتاحتها في المؤسسات التي يعملون فيها، وغالبًا ما تكون غير متوفرة. لكن بعضهم يشجعون طلبتهم على الاستفادة منها لا سيما في الأعمال والأنشطة الخارجية عبر الإنترنت والمكتبات الإلكترونية المتوفرة أو التطبيقات التعليمية المتاحة على هواتفهم الذكية

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

أشار معظم المدرسين إلى أنهم يسعون إلى الاختصار على استعمال اللغة العربية عند التدريس، غير أن آخرين ذكروا أنهم يلجؤون إلى لغة وسيطة في بعض الأحيان لا سيما مع الطلبة المبتدئين أو عند شرح بعض المفردات والمصطلحات الجديدة. وأشاروا إلى أن اللغة الوسيطة الغالبة هي لغة الهوسا، وهي اللغة المحلية للطلاب، أو الفرنسية في أحيان قليلة

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

ذكر بعض المدرسين المشاركين عددا من التحديات التي تواجههم في تدريس العربية، ومنها: قلة الدعمين الإداري والمالي، والصورة النمطية المتواضعة المنتشرة لمعلمي العربية ودارسيها، وعزوا ذلك إلى قلة الدعم الحكومي لبرامج اللغة العربية مقارنة بغيرها من البرامج. كما أفادوا أن عدم توفر البيئة التعليمية المناسبة، والمكتبات المتخصصة لمعلمي اللغة العربية، وافتقار المؤسسات لكثير من الوسائل التعليمية المساعدة يشكل تحديًا كبيرًا كذلك. وأشاروا أيضًا إلى قلة الدافعية لدى المتعلمين، أو الضعف الشديد لدى بعضهم الآخر، وهذا يشكل تحديًا بارزًا في رأيهم

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

قدّم المدرسون المشاركون عددًا من المقترحات التي من شأنها أن تسهم في تحسين تعليم العربية وتعزيز التواصل وتبادل الخبرات، ومن أبرزها: إقامة الورش والندوات العلمية لا سيما خلال فترة الإجازة الصيفية حيث يمكن لها أن تسهم في تطوير مهارات المعلمين. كما أشاروا إلى أهمية الاستفادة من التقنية الحديثة في إنشاء منتديات وندوات دورية سواء كان من داخل الدولة أو من خارجها، ويمكن لها دعوة الخبراء ليفيدوا في تخصصاتهم. كما أشاروا إلى ضرورة الدعم الحكومي في هذا الجانب

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

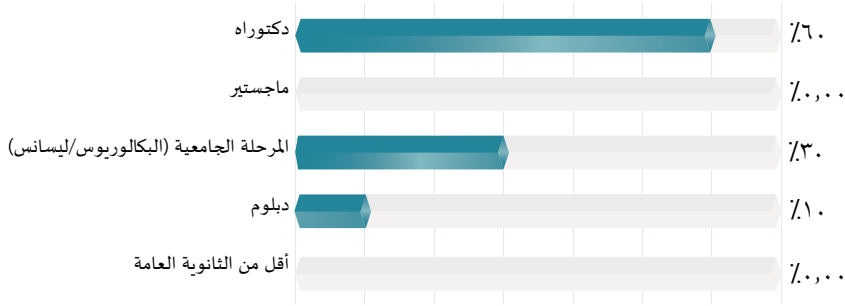
أعرب معظم المدرسين عن عدم رضاهم بشأن المحتوى التعليمي لبرامج تعليم العربية في جمهورية النيجر، باستثناء تلك البرامج التي تقوم عليها المؤسسات الجامعية. وعللوا عدم رضاهم بكون المناهج بحاجة إلى التطوير والتحديث، ولا يمكن للمناهج القائمة أن تحقق للدارسين مستوى الكفاءة اللغوية المطلوب في المهارات الأربع. ثم إن أغلب المناهج القائمة لا تراعي في رأيهم مسألة التدرج في المستويات لدى المتعلم، وإن محتواها بحاجة للتحديث حتى يتوافق مع البيئة التي يدرس فيها الطلاب، ومع واقع العربية في الحياة اليومية

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

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديموغوية:

شارك في هذه الدراسة ١٠ من مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النيجر، وفيما يلي تحديد خصائصهم الديموغرافية والديموغوية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال

الشكل ١٥، ١٥: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن ٦٠٪ المديرين المستهدفين يحملون شهادة الدكتوراه، فيما يحمل ٣٠٪ منهم شهادة البكالوريوس (أو الليسانس)، و ١٠٪ منهم يحملون شهادة الدبلوم.

الجدول ٢٠، ١٥: تخصصات مديري المؤسسات

النسبة المئوية	عدد المديرين	التخصص
٣٠٪	٣	التربية وطرق التدريس
٢٠٪	٢	اللغة العربية وآدابها
٢٠٪	٢	اللغة العربية وعلوم القرآن
١٠٪	١	الحديث وعلومه
١٠٪	١	تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
١٠٪	١	التاريخ
١٠٠٪	١٠	الإجمالي

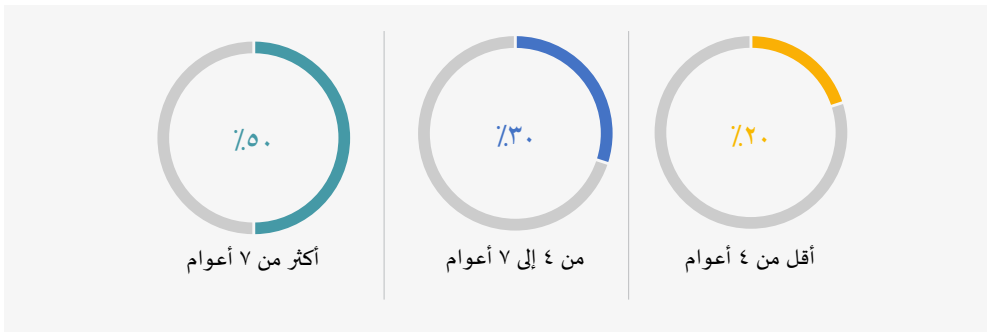
وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن ٣٠٪ منهم متخصصون في علوم التربية وطرق التدريس، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢٠٪ تخصصهم في اللغة العربية وآدابها أو اللغة العربية وعلوم القرآن، فيما تساوت بقية التخصصات بنسبة ١٠٪ لكل منها

الجدول ٢١،١٥: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

النسبة المئوية	عدد المديرين	اللغات
٥٠٪	٥	اللغة الفرنسية
٢٠٪	٢	اللغة الفرنسية ولغة محلية
١٠٪	١	اللغة الفرنسية والإنجليزية
١٠٪	١	اللغة العربية، والفرنسية
١٠٪	١	اللغة العربية، والفرنسية ولغة محلية
١٠٠٪	١٠	الإجمالي

وبخصوص اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية النيجر، أظهرت نتائج الدراسة أن ٥٠٪ منهم يتحدثون اللغة الفرنسية، و ٢٠٪ منهم يتحدثون الفرنسية ولغة محلية، في حين يتحدث ١٠٪ منهم الفرنسية والإنجليزية، و ١٠٪ آخرون اللغة العربية والفرنسية، و ١٠٪ كذلك يتحدثون العربية والفرنسية ولغة محلية

الشكل ١٦،١٥: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

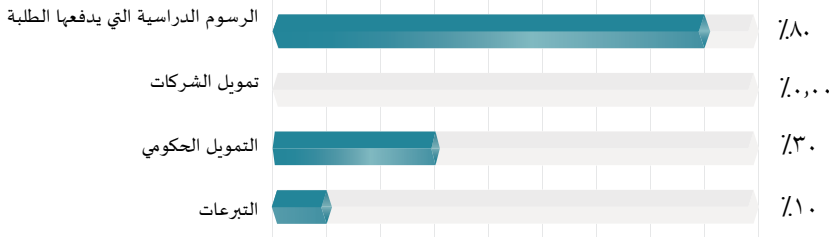


وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٥٠٪ منهم لديهم خبرة في المجال تزيد عن سبع سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ تتراوح خبرتهم بين ٤ إلى ٧ سنوات، فنسبة قدرها ٢٠٪ منهم تقل مدة خبرتهم عن ٤ سنوات.

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها:

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

الشكل ١٧،١٥: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية النيجر، أظهرت الدراسة أنها تعتمد على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطالب بنسبة ٨٠٪، ثم على التمويل الحكومي بنسبة ٣٠٪، وعلى التبرعات بنسبة ١٠٪.

الجدول ٢٢،١٥: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

النسبة المئوية	عدد المؤسسات	الميزانية السنوية
٠,٠٠٪	٠	٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار
١٠٪	١	١٠٠,٠٠٠ دولار - ٢٠٠,٠٠٠ دولار
٣٠٪	٣	٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار
٦٠٪	٦	أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار
١٠٠٪	١٠	الإجمالي

يتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية يُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي في رأي ٦٠٪ من المديرين المشاركين، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و ١٠٠ ألف دولار أمريكي في رأي ٣٠٪ منهم، وبين ١٠٠ ألف إلى ٢٠٠ ألف دولار في رأي ١٠٪ منهم.

الجدول ٢٣،١٥: البرامج المجانية والمدفوعة

النسبة المئوية	عدد البرامج	الإجابة
٣٠٪	٣	مجاني
٧٠٪	٧	مدفوع
١٠٠٪	١٠	الإجمالي

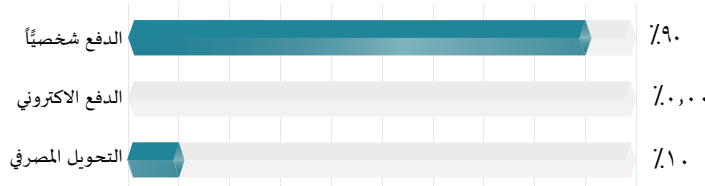
توضح نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية النيجر تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، فيما الدراسة مجانية في ٣٠٪ من المؤسسات

الجدول ٢٤،١٥: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

النسبة المئوية	عدد البرامج	الإجابة
٨٠٪	٨	نعم
٢٠٪	٢	لا
١٠٠٪	١٠	الإجمالي

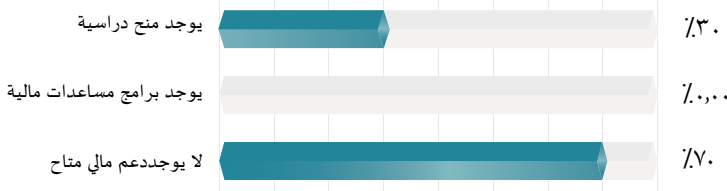
وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج تعليم اللغة العربية في جمهورية النيجر، تبين الدراسة أن تلك الخطة متاحة في رأي ٨٠٪ من مديري المؤسسات، فيما يرى ٢٠٪ منهم أنها غير متاحة

الشكل ١٨،١٥: معالجة المدفوعات طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادة بصفة شخصية لدى ٩٠٪ من المؤسسات، أو بالتحويل المصرفي لدى ١٠٪ منها

الشكل ١٩, ١٥: المنح الدراسية والمساعدات المالية لدى البرامج



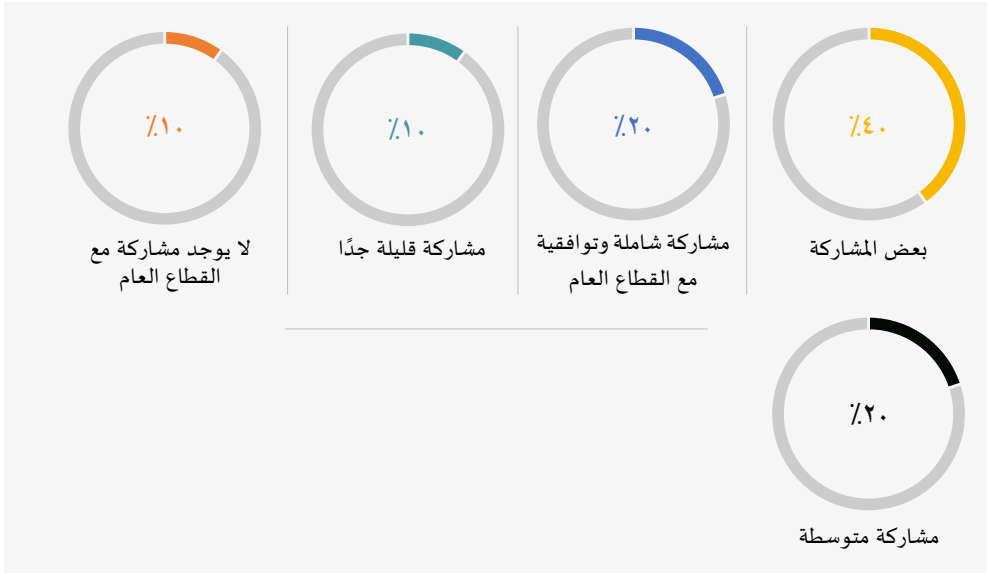
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من مديري مؤسسات تعليم العربية في جمهورية النيجر أفادوا بعدم وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لبرامج اللغة العربية، وأفاد ٣٠٪ منهم بأن هناك منحا دراسية في تلك البرامج

الجدول ٢٥, ١٥: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

الإجابة	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
نعم	٢	٢٠٪
لا	٨	٨٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

وتوضح نتائج الدراسة أن ٨٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية النيجر ليس لديها شراكات مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية، في مقابل ٢٠٪ منها فقط لديها تلك الشراكات

الشكل ٢٠,١٥: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



يرى ٤٠٪ من المديرين المستهدفين في هذه الدراسة أن برامجهم تحظى بـ «بعض المشاركة» مع أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريج يتوافق مع التوقعات المهنية للخريج، في حين يرى ٢٠٪ منهم أنها إما «مشاركة شاملة وتوافقية» مع القطاع العام، أو هي «مشاركة متوسطة»، ويرى ١٠٪ منهم أنها مشاركة «قليلة جدًا» أو «غير موجودة».

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

الجدول ٢٦,١٥: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللغوي

النسبة المئوية	عدد المؤسسات	الإجابة
10%	١	نعم
90%	٩	لا
100%	١٠	الإجمالي

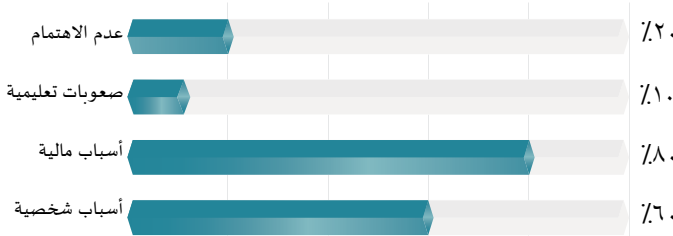
تبيّن نتائج الدراسة أن برامج الانغماس اللغوي غير متاحة في ٩٠٪ من المؤسسات، وأن مؤسسة واحدة تقدم برامج الانغماس اللغوي لطلبتها، كمنحة مجانية لمدة تزيد عن ١٢ شهرًا مع توفير سكن خاص بالطلبة ضمن برامج التبادل الطلابي مع مصر والمغرب.

الشكل ٢١،١٥: معدل التسرب الدراسي في البرامج



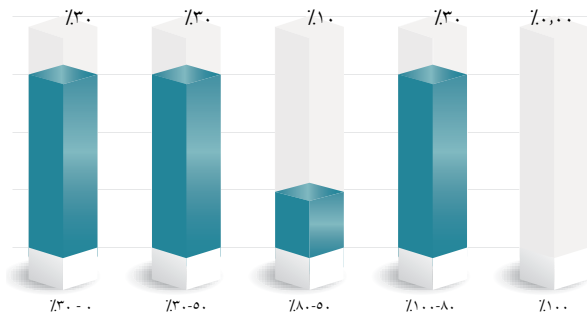
ويرى ٧٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أن نسبة التسرب من برامج اللغة العربية أقل من ٥٪، في حين يرى ١٠٪ منهم أنها تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪ أو بين ١١ إلى ١٥٪، وهناك نسبة ١٠٪ منهم ليست لديهم إجابة مؤكدة في هذا الشأن.

الشكل ٢٢،١٥ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج



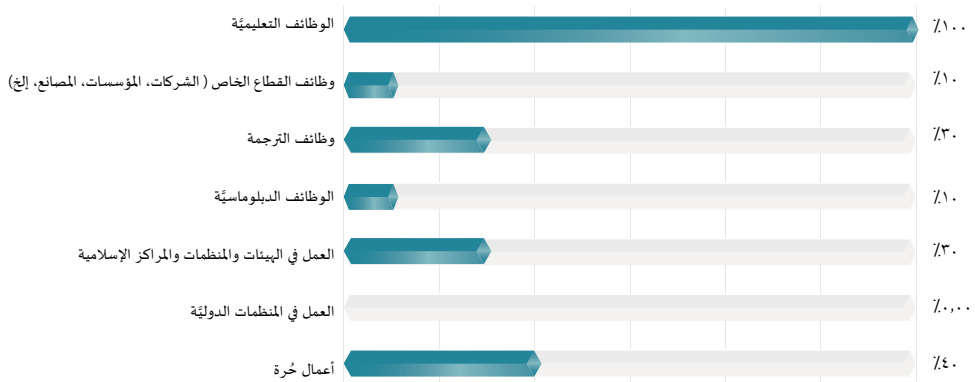
أما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٨٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري أنها مرتبطة بأسباب مالية، أو هي تعود لأسباب شخصية في رأي ٦٠٪ منهم، أو لعدم الاهتمام في رأي ٢٠٪ منهم، أو لصعوبات تعليمية في رأي ١٠٪ منهم.

الشكل ١٥، ٢٣: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فتقدّر نسبة متساوية قدرها ٣٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٠ إلى ٣٠٪ من الطلبة، أو لما بين ٣٠ إلى ٥٠٪ من الطلبة، أو لما بين ٨٠ إلى ١٠٠٪ من الطلبة، تليهم نسبة ١٠٪ منهم يقدرونها بما بين ٥٠ إلى ٨٠٪.

الشكل ١٥، ٢٤: الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها الوظائف التعليمية في رأي ١٠٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، تليها العمل في الأعمال الحرة في رأي ٤٠٪ منهم، ثم وظائف الترجمة والعمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية في رأي ٣٠٪ منهم، وكانت النسبة الأدنى للعمل في الوظائف الدبلوماسية ووظائف القطاع الخاص في رأي ١٠٪ منهم

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

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

الجدول ٢٧، ١٥: تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	معتد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	t-test	اتجاه النتيجة
١	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية	٥	٥	٠	٠	٠	١٠	٤,٥	٠,٢٥	٠,٥	٪٩٠	٩,٤٨	أوافق بشدة
٢	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى	٤	٥	٠	٠	١	١٠	٤,١	١,٢٩	١,١٤	٪٨٢	٣,٠٦	أوافق
٣	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	٣	٥	٠	٢	٠	١٠	٣,٩	١,٠٩	١,٠٤	٪٧٨	٢,٧٢	أوافق
٤	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة	٤	٤	٠	١	١	١٠	٣,٩	١,٦٩	١,٣	٪٧٨	٢,١٩	أوافق
٥	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية	٣	٥	٠	١	١	١٠	٣,٨	١,٥٦	١,٢٥	٪٧٦	٢,٠٢	أوافق
٦	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج	٠	٨	٠	٢	٠	١٠	٣,٦	٠,٦٤	٠,٨	٪٧٢	٢,٣٧	أوافق

٧	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة	١	٥	٢	٢	٠	١٠	٣,٥	٠,٨٥	٠,٩٢	٪٧٠	١,٧١	أوافق
		٪١٠	٪٥٠	٪٢٠	٪٢٠	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٨	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين	١	٦	١	١	١	١٠	٣,٥	١,٢٥	١,١٢	٪٧٠	١,٤١	أوافق
		٪١٠	٪٦٠	٪١٠	٪١٠	٪١٠	٪١٠٠						
٩	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة	٠	٣	٤	١	٢	١٠	٢,٨	١,١٦	١,٠٨	٪٥٦	٠,٥٩-	محايد
		٪٠,٠٠	٪٣٠	٪٤٠	٪١٠	٪٢٠	٪١٠٠						
١٠	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية	٠	٥	٠	٣	٢	١٠	٢,٨	١,٥٦	١,٢٥	٪٥٦	٠,٥١-	محايد
		٪٠,٠٠	٪٥٠	٪٠,٠٠	٪٣٠	٪٢٠	٪١٠٠						
١١	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة	٠	٤	١	١	٤	١٠	٢,٥	١,٨٥	١,٣٦	٪٥٠	١,١٦-	لا أوافق
		٪٠,٠٠	٪٤٠	٪١٠	٪١٠	٪٤٠	٪١٠٠						
١٢	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة	٠	٢	٢	٣	٣	١٠	٢,٣	١,٢١	١,١	٪٤٦	٢,٠١-	لا أوافق
		٪٠,٠٠	٪٢٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٣٠	٪١٠٠						

يظهر من نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعا لتعلم اللغة العربية، وأن الـ ٥٠٪ الآخرين «يوافقون بشدة» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٥، بانحراف معياري قدره ٠,٥، وكانت نسبة الاتفاق ٩٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة بشدة».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٤٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١، بانحراف معياري قدره ١,١٤، ونسبة إجماع قدرها ٨٢٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٥٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ «موافق»، تليها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة قدرها ٣٠٪، فالإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٣,٩، بانحراف معياري قدره ١,٠٤، ونسبة إجماع قدرها ٧٨٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٤٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري «موافقون» أو «موافقون بشدة» فيما يخص صعوبة الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليهما نسبة منهم قدرها ١٠٪ «لا يوافقون» أو «لا يوافقون بشدة» على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٩، بانحراف معياري قدره ١,٣، وكانت نسبة الإجماع ٧٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وبخصوص رأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٣٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح للسؤال ٣,٨، بانحراف معياري قدره ١,٢٥، ونسبة إجماع قدرها ٧٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٨٠٪ من أعضاء الطاقم الإداري «يوافقون» على أن لدى مؤسساتهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة قدرها ٢٠٪ «لا يوافقون» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح ٣,٦، بانحراف معياري قدره ٠,٨، وبنسبة إجماع قدرها ٧٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وبخصوص رأيهم حول ما إن كان عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة، أجاب ٥٠٪ من المديرين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة ٢٠٪ منهم أجابوا بـ «لا أوافق» و«محايد». وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الموافقة».

وفيما يتعلق بوجود صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٦٠٪ لكل منها، تليها نسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل من الإجابات «أوافق بشدة» و«محايد» و«لا أوافق» و«لا أوافق بشدة». وسجل المتوسط المرجح ٣,٥، بانحراف معياري قدره ١,١٢، ونسبة إجماع قدرها ٧٠٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج من أجور معلمين وتكاليف المواد، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «أوافق» بنسبة ٣٠٪. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٢,٨، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، وبنسبة إجماع قدرها ٥٦٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحيد».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة قدرها ٣٠٪، فالإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ٢٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٨، بانحراف معياري قدره ١,٢٥، وبنسبة إجماع قدرها ٥٦٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وأما بخصوص ما إذا كانت تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، فقد سجلت الإجابتان «أوافق» و«لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٠٪ لكل منهما، تليهما الإجابتان «محايد» و«لا أوافق» بنسبة ١٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٥، بانحراف معياري قدره ١,٣٦، ونسبة إجماع قدرها ٥٠٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الموافقة».

وبخصوص ما إذا كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في جمهورية النيجر، سجلت الإجابتان «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٠٪ لكل منهما، تليهما الإجابتان «أوافق» و«محايد» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٣، بانحراف معياري قدره ١,١، وبنسبة إجماع قدرها ٤٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «عدم الموافقة».

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

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

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

أشار مديرو المؤسسات المشاركة إلى أن للموارد المتاحة دورًا كبيرًا في إدارة برامج تعليم اللغة العربية؛ فالمؤسسات تعاني من قلة الموارد البشرية المتخصصة، وكثير من المعلمين ليسوا متخصصين في تدريس اللغة الثانية. كما تعاني المؤسسات شحًا كبيرًا في إمكاناتها؛ فليس هناك مختبرات لغوية، ولا وسائل تعليمية مناسبة يمكن أن تسهم في تطوير البرامج وتحسينها. وأما الموارد المادية والمالية لدى المؤسسات فهي شحيحة جدًا، وأغلب المؤسسات جُلُّ اعتمادها على رسوم التسجيل التي يدفعها الطلبة، وهي رسوم لا تكفي لتطوير البرامج ولا تساعد المؤسسات حتى على القيام بكثير من مهامها، وسبب ذلك في نظرهم هو قلة الدعم الحكومي لتلك المؤسسات أو انعدامه



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

قدم مديرو المؤسسات المشاركة في الدراسة عددًا من المقترحات لتحسين برامج تعليم اللغة العربية، ومن أبرزها: توفير الدعم الحكومي عبر عدد من المبادرات والمساهمات التي تخدم برامج تعليم اللغة العربية، وتهتم بخريجها، وتدعم العربية من خلال سياسات لغوية تعتمد على الدولة؛ فالعربية - على حد تعبيرهم - لا تحظى بما تجده برامج اللغات الأجنبية الأخرى من دعم واهتمام. ومن سبل التحسين في رأيهم كذلك دعم البرامج ماديًا من قبل الجهات المتخصصة والمهتمة، داخليا وخارجيا، وتوفير الإمكانيات اللازمة والبنية التحتية المناسبة. وذكروا كذلك أن جزءًا من المسؤولية في تحسين البرامج يقع على عاتق أولياء الأمور والمجتمع ككل؛ وذلك من خلال تحسين الصورة النمطية المنتشرة حول تعلم اللغة العربية وخريجي اللغة العربية؛ إذ يرى كثيرون في المجتمع أن خريجي مؤسسات تعليم العربية ينحصر مستقبلهم في الوظائف الدينية، كأئمة المساجد والدعاة

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

أعرب مديرو المؤسسات المشاركة عن تفاؤلهم بشأن مستقبل زاهر لبرامج تعليم اللغة العربية في النيجر، وتوقعوا أن يكون هناك مزيد من الإقبال عليها من أبناء الوطن لأغراض متعددة كالتجارة والسياحة. لكن ذلك مرهونٌ في تقديرهم بالدعم الذي ستلقاه تلك البرامج؛ فبدون ذلك الدعم، لا يمكن أن يتوقع لها أكثر مما هي عليه في وضعها الراهن.

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

قدم مديرو المؤسسات المشاركة عددا من المقترحات حول سبل التنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية، لا سيما خارج جمهورية النيجر، ومنها: عقد الاتفاقيات لتطوير المناهج وتأهيل الأساتذة، وتنظيم الدورات التطويرية بشكل عام. وأشاروا إلى أهمية إبرام اتفاقية لبرنامج الأساتذة الزائرين، لا سيما الأساتذة من داخل جمهورية النيجر، والإفادة من المؤسسات المتخصصة لتنظيم زيارات الأساتذة المتخصصين وإقامتهم لفترة معينة. واقترحوا كذلك توفير مزيد من المنح لطلبة اللغة العربية، ودعم برامجها بالمواد التعليمية والوسائل المناسبة

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

فيما يتعلق بالبرامج التي تدرس لغات أخرى مصاحبة لبرنامج اللغة العربية، أفاد مديرو المؤسسات المشاركة أن برنامج اللغة الفرنسية هو الغالب في تلك المؤسسات. لكن هناك فوارق بينها وبين برامج اللغة العربية على مستويات متعددة، منها: عدد الطلبة؛ فأعداد الملتحقين ببرامج اللغة الفرنسية يفوق كثيرًا عدد الطلبة في برامج اللغة العربية، كما أن الدعم الذي تتلقاه برامج اللغة الفرنسية أكثر بكثير من برامج اللغة العربية، على المستوى المادي والإداري والأكاديمي، وخصوصًا من المنظمات الخارجية المهتمة باللغة الفرنسية.



سادسا. تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارات لمختلف المؤسسات التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في جمهورية النيجر، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. ومما لوحظ في هذا السياق أن اللغات المحليّة، كلغة الهوسا، وبعض اللغات الأجنبية، كاللغة الفرنسية، هي الشائعة بين متعلمي العربية في جمهورية النيجر خارج سياق الفصل الدراسي. أما بالنسبة إلى لغة التواصل بين المعلمين والإداريين فتسجل اللغة العربية حضورا بارزا إلى جانب اللغة المحلية واللغة الفرنسية. وكذلك الأمر فيما يتعلق باللوحات والإعلانات داخل المؤسسات التعليمية، فاللغة الفرنسيّة هي الغالبة وتصحّحها اللغة العربية.

من جهة ثانية، تبذل مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية النيجر جهودا لا بأس بها في حث الطلبة وتشجيعهم على استخدام العربية، داخل الفصل الدراسي خصوصا، لكن لا توجد سياسة محددة لدى المؤسسات تمنع الطلبة أو المعلمين من استخدام لغة غير العربية، كما لا توجد منهجية واضحة في التشجيع على استعمال اللغة العربية فقط، ويظهر أن الأمر في هذا الشأن يتوقف إلى حد كبير على المعلم

ويلاحظ من جهة ثالثة أن هناك اهتماما كبيرا جدا بتعليم اللغة العربية وتعلمها في جمهورية النيجر؛ وذلك لأغراض وأهداف متنوعة. فبعض المؤسسات تدرّس العربية جنبا إلى جنب مع المواد الدينية من أجل استيعاب أعمق وأدق لتلك المواد الدينية. وهناك أيضًا مؤسسات أخرى تقوم على تعليم العربية لذاتها، كأن تكون أقساما أو جهات أكاديمية تتولّى إعداد معلمي اللغة العربية. وقد لوحظ من هذا الجانب كثرة معاهد إعداد المعلمين وانتشارها في النيجر، وكذلك كثرة أعداد المنتسبين لتلك المؤسسات

ومن الجدير بالذكر أخيرا أن أغلب مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية النيجر لديها بنية تحتية لا بأس بها من حيث المباني والقاعات الدراسية وما تستلزمه العملية التعليمية التقليدية من تجهيزات، لكن تقنيات التدريس الحديثة غير متاحة تمامًا داخل الفصل الدراسي، ولا توجد معامل لغوية في جميع المؤسسات.

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

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

بداية، فإن جمهورية النيجر تتميز بتنوعها العرقي، واللغوي، والثقافي، والديني. ورغم أن معظم الشعب النيجري يعتنق الإسلام، فإن تنوعه يظهر بشكل أوضح في التعدد اللغوي والثقافي، ويبرز هذا التنوع من خلال ٢٠ لغة غير رسمية مستخدمة في البلاد. وأكثر هذه اللغات شيوعاً واستخداماً هي الهوسا، والزارما، والتاماشيك، والفولفولدي، والكانوري، والسونغاي، والبيريبرية، والغورمانشيم. أما اللغة الرسمية للدولة فهي الفرنسية نتيجة الخلفية الاستعمارية. وهناك لغات أجنبية حاضرة في النظام التعليمي في النيجر، وتأتي في مقدمتها اللغة الفرنسية كونها اللغة الرسمية للبلاد، وتليها اللغة الإنجليزية، التي تُصنف في المستوى الثاني من حيث الشعبية والانتشار كونها تدرس كمادة أجنبية في النظام التعليمي. وقد تشاركها اللغة العربية في المستوى نفسه من الشعبية والانتشار، وربما تتفوق عليها بعض الشيء؛ حيث تركت العربية أثراً كبيراً في أكثر اللغات المحلية استخداماً في النيجر مثل الهوسا، والزارما، والتاماشيك. كذلك، فإن اللغة العربية تُدرّس في مدارس التعليم العام في النيجر، وتعدّ من اللغات المعترف بها رسمياً، ويتحدث بها أكثر من ٨٠ ألف شخص بوصفها لغةً أولى أو



لغة ثانية، كما أن لها أيضًا مكانة عالية في نظر المسلمين الذين يمثلون أغلبية الشعب النيجري وفي ظل هذا التنوع اللغوي الكبير، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في النيجر تلعب دورًا محوريًا في خدمة الهوية الإسلامية واللغة العربية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في تعليم اللغة العربية. ونشر تعاليم الدين الإسلامي وثقافته، وتوفير التأهيل العلمي والبحثي والمهني والتقني، وتأهيل الكوادر القيادية، وتؤدي مؤسسات تعليم العربية في النيجر مهمتها من خلال أهداف متنوعة؛ حيث تركز على محو الأمية ونشر العلم الشرعي واللغة العربية، وتطوير الدراسات العربية والإسلامية، وتأهيل الخريجين علميًا وبحثيًا وتقنيًا، وتأهيل معلمي اللغة العربية.

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية في النيجر ما بين جامعات، ومدارس، ومراكز متخصصة في تعليم اللغات. وترتكز المؤسسات المستهدفة على أسس أكاديمية صلبة؛ حيث تشير نتائج الدراسة إلى أن جميعها حاصلة على اعتماد أكاديمي، كما أن ٨٠٪ منها تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامج اللغة العربية. أما من حيث الشهادات الممنوحة للطلبة، فإن هذه المؤسسات تقدم شهادات مختلفة تشمل شهادات إتمام لبرامجها في تعليم اللغة العربية، إضافة إلى شهادات المرحلة الثانوية، وشهادات درجات الدبلوم، والبكالوريوس، والمجستير، والدكتوراه. وعلى الرغم من التطور الملحوظ في الجانب الأكاديمي، فإن هناك تحديات تتمثل في انعدام المعامل اللغوية في جميع المؤسسات، وافتقار ٨٠٪ منها إلى برامج الانغماس اللغوي. لكن توفر معامل الحاسب الآلي والوسائل التعليمية في ٧٠٪ من المؤسسات، وكذلك توفر المكتبات في ٩٠٪ منها يسهم في تقليل أثر التحديات ويعزز من دعم عملية التعلم.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية مختلفة إلى حد ما في التواصل داخل المؤسسات. فنصف المؤسسات تعتمد العربية والفرنسية ولغة الهوسا، فيما تعتمد بعض المؤسسات اللغتين العربية والفرنسية، في حين أفادت قلة من المؤسسات أنها تعتمد اللغة العربية داخل المؤسسة.

وتعتمد برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في النيجر كتبًا دراسية عديدة، وتبين الدراسة أن أكثرها استخدامًا هو «سلسلة المقرر الحكومي لتعليم اللغة العربية في النيجر»، ثم «سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، فكتاب «العربية بين يديك». وحول ما إذا كان ثمة علاقة بين نوع المؤسسة والكتب المستخدمة أو المعتمدة لديها، فقد كشفت نتائج تحليل مربع كاي عن وجود علاقة ارتباط قوية بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها ($X^2(12, N = 10) = 31.000, p = 0.002$). كما أظهر قياس حجم التأثير

باستخدام (Cramér's V) أن ثمة علاقة متوسطة بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها ($V = 1.000$). إذ تشير النتائج إلى أن الجامعات تميل غالبًا إلى اعتماد سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والعربية جسر للثقافة الإسلامية، بينما تعتمد المدارس ومراكز اللغة -غالبًا- سلسلة المقرر الحكومي لتعليم اللغة العربية في النيجر.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بهذه الدراسة طلبة يتشابهون بشكل كبير في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديموغوية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٨٢,٧٨٪ منهم يحملون الجنسية النيجرية، وينحدر ٧٨,٠٢٪ منهم من أصول نيجرية، في حين أن قلة منهم تعود أصولهم إلى بلدان أخرى. وعلى مستوى اللغة، أفاد ٧٧,٢٩٪ من الطلبة المشار كين أن اللغات المحلية هي لغاتهم الأولى ويتحدث بها ٩٠,٤٨٪ منهم مع عائلاتهم، في حين أفاد ١,٤٧٪ من الطلبة المشاركين أنهم يتحدثون اللغة العربية مع عائلاتهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية بين ٢٠ إلى ٢٤ عامًا وذلك بنسبة ٦٥,٩٣٪، تليها الفئة العمرية ممن تجاوزت أعمارهم ٢٤ عامًا بنسبة ٢٦,٤٧٪، ثم الفئة العمرية من سن ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٧,٣٣٪. وتأتي دوافع الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية في النيجر لأسباب متعددة، وقد تفاوتت الطلبة في تحديد تلك الأسباب، كما ذكر بعض الطلبة أكثر من سبب يدفعهم للالتحاق بتلك البرامج، غير أن الأسباب الدينية جاءت في المقدمة بنسبة ٧٦,٥٦٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٣٦,٢٦٪، وكانت أقل الدوافع تحقيق متطلبات الحصول على قبول جامعي بنسبة ٣,٠٦٪.

ويصاحب التحاق الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية تصورات إيجابية تجاهها؛ حيث أظهروا رضاهم بشكل عام عن معظم جوانب تلك البرامج. فقد أبدى الطلبة رضاهم عن كفاءة معلميه المهنية، والتعليقات البناءة التي يقدمونها حول كفاءاتهم اللغوية ومستوى تقدمهم، إضافة إلى تشجيع معلميه لهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم، ومستوى الدعم الذي يقدمه المعلمون لهم. كما عبر الطلبة عن رضاهم تجاه تصميم المنهج ومحتواه ومناسبته لأهدافهم، والأنشطة غير الصفية، وفرص التطبيق العملي لمهاراتهم اللغوية ومدى إسهام البرامج في تعريفهم بالثقافة العربية، ودروس الدعم التي تقدمها المؤسسات للطلبة الذين يواجهون صعوبات تعليمية. من جهة أخرى، أظهرت تصورات الطلبة حيادهم تجاه القيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية مقارنة بالرسوم، وكذلك تجاه موارد المؤسسات التعليمية، ومرافقها العامة، وبيئة فصولها الدراسية بما في ذلك الوسائل والتقنيات التعليمية، وخدمات

الدعم التي توفرها المؤسسات للطلبة. كما أبدى الطلبة حيادهم تجاه مستوى درايتهم بالمنهج الدراسي أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية. وقد أظهرت نتائج تقييم رضا الطلبة عن بعض الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم اللغة العربية وجود تأثير لنوع المؤسسة على مستويات رضاهم. فوفقًا لنتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي، تبين وجود ارتباط كبير بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة تجاه مرافقها التعليمية. فعلى سبيل المثال، بينما جاءت نتيجة للمدارس ($\text{coefficient} = 0.742, p = 0.145$)، أظهرت نتيجة الجامعات ($\text{coefficient} = 0.813, p = 0.053$) تأثيرًا قريبًا من مستوى الدلالة الإحصائية؛ مما يشير إلى علاقة ذات دلالة إحصائية بين رضا الطلبة تجاه المرافق والمؤسسات الجامعية. وأظهرت النتائج كذلك وجود علاقة ارتباط فيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية. فقد أظهرت الجامعات تأثيرًا ذا دلالة إحصائية في رضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية ($\text{coefficient} = 1.073, p = 0.007$). مقارنة بالمدارس التي لم تظهر تأثيرًا كبيرًا ($\text{coefficient} = 0.190, p = 0.671$). وفيما يتعلق بالمناهج التعليمية والمحتوى الدراسي، أشارت النتائج إلى أن نوع المؤسسة يؤثر بشكل كبير على رضا الطلبة، إذ جاءت النتيجة للجامعات ($\text{coefficient} = 1.115, p = 0.020$) وللمدارس ($\text{coefficient} = 2.093, p = 0.011$)، وهي علاقة ذات دلالة إحصائية بارزة. تشير هذه النتائج إلى أن نوع المؤسسة، لا سيما الجامعات، يُسهم في تعزيز رضا الطلبة عن بعض الجوانب التعليمية المتعلقة بالمرافق وبيئة الفصل الدراسي. ولكن تبدو المؤسسات متساوية فيما يتعلق برضا الطلبة حول المناهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه. وقد أظهرت قيمة مربع إيتا (Eta-Square) أن هذه العلاقات ضعيفة نسبيًا، وإن كان بعضها يبدو ذا دلالة إحصائية بارزة. فعلى سبيل المثال، جاءت نتيجة العلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة عن المنهج والمحتوى التعليمي ($\eta^2 = 0.225$)، وبين نوع المؤسسة ورضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية ($\eta^2 = 0.235$)، وبين نوع المؤسسة ورضا الطلبة حول المرافق التعليمية ($\eta^2 = 0.161$). تشير هذه القيم إلى أن نوع المؤسسة يؤثر على رضا الطلبة، ولكن قوة هذا التأثير محدودة نسبيًا؛ مما يدعم الفرضية القائلة بأن نوع المؤسسة قد يلعب دورًا في رضا الطلبة في بعض الجوانب، مثل المرافق والمناهج الدراسية، رغم أن تأثير هذا الدور ليس قويًا للغاية.

وبالرغم من التصورات الإيجابية التي أبدتها 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. وتباينت آراء الطلبة، فمنهم من يرى أن المناهج القائمة

مناسبة وتتوافق مع أهدافهم واحتياجاتهم، لا سيما الدينية منها. ورأى آخرون أنها لا تتوافق مع أهدافهم واحتياجاتهم. وعلّلوا ذلك بأن المحتوى التعليمي في هذه المناهج واسع ومكثف، ولا يتفق مع المدة الزمنية المخصصة. ومن الطلبة من انتقد طريقة المعلمين في تناول المحتوى التعليمي؛ إذ يعتمدون في تدريس اللغة العربية على لغة بسيطة وغالبًا ما تكون اللغة المحلية أو الفرنسية؛ مما يجعل المنهج قاصرًا عن تلبية احتياجاتهم. وذكر طلبة آخرون أن المحتوى التعليمي بحاجة إلى تطوير ليتوافق مع أهدافهم؛ إضافة إلى تضمينه العربية المستعملة في زمننا المعاصر لاختلافها عن لغة المحتوى التعليمي القائم.

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن ٤٠,٧٤٪ منهم يحملون درجة الدكتوراه، وأن ٣١,٤٨٪ منهم يحملون درجة الماجستير، فيما يحمل ١٤,٨١٪ منهم درجة البكالوريوس. كما تبين أن ٧٩,٦٣٪ منهم متخصصون في اللغة العربية، وأن نصفهم 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. وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي أن ثمة ارتباطًا بين نوع المؤسسة ومستوى المؤهلات الأكاديمية للمعلمين فيها، إذ جاءت نتيجة الجامعات ($\text{coefficient}=2.850, p=0.001$)؛ مما يشير إلى أن المعلمين في الجامعات يحملون مؤهلات أكاديمية أعلى مقارنة بالمؤسسات التعليمية الأخرى.

ويوظف المعلمون في برامج تعليم العربية في النيجر طرقًا متعددة في عملياتهم التدريسية؛ حيث تتنوع الطرق بحسب أهداف الدروس ومستوى الطلبة، ومن أبرز الطرق التي ذكرها المعلمون الطريقة السمعية الشفوية، والطريقة الاستقرائية، والطريقة التواصلية. وأظهرت النتائج أن معظم هذه الإستراتيجيات والطرق لم تقترن بعلاقة إحصائية قوية تعزز تفاعل الطلبة. وعلى الرغم من توظيف المعلمين لعدد من الطرق والإستراتيجيات في التدريس إلا أن ذلك لم ينعكس على رضا الطلبة وتفاعلهم معها. إذ تشير نتائج تحليل الارتباط المتسلسل الثنائي (The biserial correlation) إلى علاقات ارتباط سلبية، بعضها ذات دلالة إحصائية، بين رضا الطلبة عن العملية التعليمية وفاعليتها والتنوع بين طرق التدريس لدى المعلمين. فقد كشفت النتائج -على سبيل المثال- عن علاقة سلبية بين إستراتيجية لعب الأدوار ورضا الطلبة ($r_{pb} = -0.330, p=0.004$). وكذلك الأمر فيما يتعلق بإستراتيجيات التعليم التعاوني وتوظيفها في التدريس ($r_{pb} = -0.240, p=0.016$). تشير هذه النتائج إلى أن بعض الإستراتيجيات التفاعلية قد لا تتماشى مع تفضيلات الطلبة؛ مما يؤثر سلباً في مستويات رضاهم. ولم يكن الأمر مختلفاً لطريقة التدريس بالترجمة، إذ لم تكن نتيجتها مؤثرة وبارزة إحصائياً ($r_{pb} =$

وهذه النتائج ربما تشير إلى أن تلك الطرق والإستراتيجيات التي يُفترض أن تكون فاعلة ومؤثرة في المتعلمين لم توظف بطريقة صحيحة رغم المؤهلات الأكاديمية العالية لدى بعضهم. ولعل ذلك يعود إلى نقص في التأهيل الأكاديمي لدى المعلمين لا سيما فيما يتعلق بتدريس اللغة الثانية وأساليبها والإستراتيجيات الفاعلة فيها.

من جهة أخرى، أشار أغلب المعلمين المشاركين إلى أنهم لا يوظفون التقنية في دروسهم رغم إيمانهم بأهميتها، وعلموا ذلك بعدم توفرها في معظم المؤسسات. وأشار المعلمون إلى أن التقنية وإن كانت لا تُوظف داخل الفصل الدراسي، فإن الطلبة يستخدمونها من خلال هواتفهم الذكية للبحث عن بعض المراجع، وشرح بعض المفردات الصعبة. كما أن الطلبة يستخدمونها بشكل مكثف لقراءة الكتب الدراسية؛ لأن أغلبها غير متاحة إلا بنسخها الرقمية. وأشار المعلمون كذلك إلى أن الطلبة يستخدمون التقنية لإنشاء المجموعات الطلابية لأغراض تعليمية. وأما عن توظيف التقنية في العمليات التدريسية، فلم يَظهر أنها شائعة الاستخدام؛ حيث أشار بعض المعلمين إلى أن استخدامها مرتبط بمدى توفر أدواتها في مؤسساتهم، التي غالباً ما تكون غير متوفرة. لكن بعضهم يشجعون طلبتهم على الاستفادة من المصادر المتاحة عبر الإنترنت باستخدام هواتفهم الذكية، لا سيما في الأعمال والأنشطة غير الصفية.

وكشف المعلمون المشاركون في الدراسة عن تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المستخدم في برامج تعليم اللغة العربية. وقد أعرب معظمهم عن عدم الرضا عن المحتوى الحالي للبرامج، باستثناء البرامج التي تقوم عليها المؤسسات الجامعية. وعلموا عدم رضاهم بكون المناهج القائمة بحاجة إلى التطوير، ولا يمكن لها أن تحقق للطلبة مستوى الكفاءة اللغوية المطلوب في المهارات الأربع. كما أنها لا تراعي التدرج في مستويات الطلبة، ولا يتفق محتواها مع بيئة الطلبة، ولا مع الاستخدام الفعلي للعربية في الحياة اليومية.

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد تناولت جوانب متعددة، أبرزها قلة الدعمين الإداري والمالي، والصورة النمطية المتواضعة المنتشرة لمعلمي العربية ودارسيها. بالإضافة إلى عدم توفر البيئة التعليمية المناسبة، والمكتبات المتخصصة لتعليمي اللغة العربية، وافتقار المؤسسات لكثير من الوسائل التعليمية المساعدة. وأشار المعلمون أيضاً إلى قلة الدافعية لدى الطلبة، أو الضعف الشديد لدى بعضهم الآخر؛ مما يشكّل تحدياً بارزاً في تدريسهم حسب رأي المعلمين. ولتجاوز هذه التحديات، دعا المعلمون إلى توفير الدعم الحكومي لبرامج تعليم اللغة العربية، وإقامة الورش والندوات العلمية، لا سيما خلال فترة الإجازة الصيفية؛ حيث يمكن لها أن تسهم في تطوير مهارات المعلمين. واقترح المعلمون استثمار التقنية الحديثة في إنشاء منتديات

وندوات دورية، سواء داخل الدولة أو خارجها، واستضافة الخبراء ليفيدوا في تخصصاتهم.

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في النيجر، أفاد مديرو المؤسسات أن للموارد المتاحة دورًا كبيرًا في إدارة برامج تعليم اللغة العربية؛ فالموارد المادية والمالية لدى المؤسسات شحيحة جدًا، وأغلب المؤسسات تعتمد على رسوم التسجيل التي يدفعها الطلبة، وهذه الرسوم لا تكفي لتطوير البرامج ولا تساعد حتى على القيام بكثير من مهامها الأساسية. كما أن المؤسسات تعاني شحًا كبيرًا في مرافقها؛ فليس هناك معامل لغوية، ولا وسائل تعليمية مناسبة. كما أن المؤسسات تعاني من قلة الموارد البشرية المتخصصة، فكثير من المعلمين غير متخصصين في تدريس اللغة الثانية

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 ٧٠٪ منهم أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقل عن ٥٪ من الطلبة، وأفاد ١٠٪ من المديرين أن نسبة التسرب تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪ من الطلبة، فيما أفاد ١٠٪ منهم أن تسرب الطلبة يتراوح بين ١١٪ إلى ١٥٪ من الطلبة، في حين أفاد ١٠٪ 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 مالية، فيما تعود في رأي بعض المديرين إلى أسباب شخصية، فيما يرى قلة من المديرين أن تسرب الطلبة يعود لصعوبات تعليمية، أو لعدم الاهتمام الكبير بتعليم العربية؛ مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم. ولم تظهر النتائج أن ثمة علاقة بين نسبة التسرب ونوع المؤسسة. فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات (coefficient = -0.864, p = 0.595)، وللمدارس (coefficient = 1.449, p = 0.461) عن عدم وجود علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة. غير أن النتائج تبين أن ظاهرة تسرب الطلبة مرتبطة بجوانب أخرى بغض النظر عن نوع المؤسسة. فعلى سبيل المثال، أظهرت قيمة مربع إيتا (Eta-Square) أن ثمة علاقة قوية وبارزة إحصائيًا بين ظاهرة التسرب ونوع الشهادات التي يمنحها البرنامج بعد انتهاء الدراسة ($\eta^2 = 0.913$)، إذ يظهر أن التسرب يبرز لدى المؤسسات التي تمنح شهادات إتمام فحسب لخريجها. وُجدت كذلك علاقة قوية بين مدة البرنامج وتسرب الطلبة ($\eta^2 = 0.661$). مما يشير إلى أن هيكل البرنامج قد يكون له دور أكثر أهمية في الاحتفاظ بالطلبة مقارنة بتأثير نوع المؤسسة.

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر ٣٠٪ من المديرين المشاركين أن الفرص



متاحة بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الخريجين، ويقدرها ٣٠٪ آخرون من المديرين بنسبة تتراوح بين ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الخريجين، فيما يقدر ٣٠٪ آخرون من المديرين أن فرص التوظيف متاحة لما نسبته ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ من الخريجين، في حين يرى ١٠٪ من المديرين أن فرص التوظيف متاحة بنسبة ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من مجموع الخريجين. وحول ما إذا كان تخرّج الطلبة من مؤسسة بعينها له تأثير على احتمالية حصولهم على وظائف، أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي ضعف تأثير نوع المؤسسة التعليمية؛ حيث كانت النتيجة للجامعات (coefficient = -3.247, p = 0.063) وللمدارس (coefficient = -3.997, p = 0.054)، غير أن قيمة مربع إيتا (Eta-Square) أظهرت أن العلاقة بين نوع المؤسسة وفرص التوظيف تبدو قوية (0.709 = η^2)؛ مما يشير إلى أن لنوع المؤسسة دورًا بارزًا في جاهزية الخريجين لسوق العمل

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية في مؤسساتهم. وشملت هذه المقترحات توفير الدعم الحكومي عبر عدد من المبادرات والمساهمات التي تخدم برامج تعليم اللغة العربية، وتهتم بخريجها، وتدعم العربية من خلال سياسات لغوية تعتمدها الدولة؛ فالعربية - على حد تعبيرهم - لا تحظى بما تجده برامج اللغات الأجنبية الأخرى من دعم واهتمام. ومن المقترحات كذلك دعم البرامج مادياً من قبل الجهات المتخصصة والمهتمة داخليا وخارجيا، وتوفير الإمكانيات اللازمة والبنية التحتية المناسبة. وذكروا كذلك أن جزءاً من المسؤولية في تطوير البرامج يقع على عاتق أولياء الأمور والمجتمع ككل؛ وذلك من خلال تحسين الصورة النمطية المنتشرة حول تعلم اللغة العربية وخريجي اللغة العربية؛ إذ يرى كثيرون في المجتمع أن خريجي مؤسسات تعليم العربية ينحصر مستقبلهم في الوظائف الدينية، كأئمة المساجد والدعاة

ووفقاً للنتائج السابقة لحالة تعليم اللغة العربية في النيجر، فإن نوع المؤسسة له تأثير في بعض الجوانب؛ حيث يؤثر في جوانب مثل مرافق المؤسسات، ومواردها، وبيئة فصولها الدراسية بما فيها جودة الوسائل التعليمية والتقنيات المتاحة، وتصميم المنهج والمحتوى التعليمي. كما أظهرت الدراسة أن امتلاك المعلمين لمؤهلات في تدريس اللغة الثانية له تأثير إيجابي في فاعلية التدريس وإن كان طفيفاً. في المقابل، لم يكن لنوع المؤسسة تأثير كبير في معدلات تسرب الطلبة. كما لم تظهر بعض إستراتيجيات التدريس التفاعلية مثل لعب الأدوار وإستراتيجيات التعلم التعاوني تأثيراً كبيراً في رضا الطلبة. تشير هذه النتائج إلى الطبيعة المعقدة للعملية التعليمية، وتأثر جوانبها المختلفة ببعضها البعض.

ومن هنا، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في

جمهورية النيجر. ومن أبرزها تبني منهجية لإعادة تقييم إستراتيجيات وطرق التدريس المستخدمة حاليًا، من خلال إجراء دراسات استقصائية منهجية لجمع ملاحظات الطلبة حول مدى فعالية هذه الإستراتيجيات، وتحديد نقاط القوة والضعف فيها، وتجربة إستراتيجيات وطرق تدريس تفاعلية، لتحديد أجداها في زيادة تفاعل الطلبة ومشاركتهم، وأكثرها ارتباطًا بتفضيلات الطلبة. إضافة إلى ذلك، يوصى بتطوير بيئات التعلم لدى المؤسسات التعليمية، وبالرغم من إشارة نتائج الدراسة إلى تحقيق الجامعات مستويات أعلى في رضا الطلبة عن بيئة الفصول الدراسية مقارنة بالمدارس ومراكز اللغة، إلا أن العلاقة بنوع المؤسسة كانت ضعيفة؛ مما يشير إلى ضرورة تطوير بيئات التعلم عبر جميع المؤسسات. ويمكن تحقيق ذلك من خلال توفير الوسائل التعليمية والتقنيات المتطورة. ويعد استخدام التقنيات الحديثة عنصرًا مهمًا لتعزيز كفاءة العملية التعليمية، ولذا يُوصى بتدريب المعلمين على كيفية دمج التقنية في أساليب تدريسهم، واختيار أمثلها لاستخدام الطلبة خارج الفصول الدراسية. ويوصى كذلك بتعزيز التنسيق بين مؤسسات تعليم اللغة العربية داخليا لإنشاء برامج تسهم في تبادل الخبرات. ونظرًا لأهمية تعلم اللغة الثانية في سياقات طبيعية، يُوصى بإنشاء شراكات مع المؤسسات التعليمية في الدول العربية لتقديم برامج الانغماس اللغوي والتبادل الطلابي. بالإضافة إلى ذلك، يمكن من خلال هذه الشراكات توفير برامج الدراسات العليا لمعلمي اللغة العربية لرفع كفاءتهم في تدريس اللغة الثانية.



شكر وتقدير

يتقدّم مَجْمَعُ الْمَلِكِ سَلْمَانَ الْعَالَمِي لِلُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِوَأْفْرِ الشُّكْرِ
وَالْتَقْدِيرِ لِكُلِّ مَنْ أَسْهَمَ فِي إِنْجَازِ هَذَا التَّقْرِيرِ مِنْ خُبْرَاءَ وَبَاحْثِينَ
وَجَامِعِي بَيَانَاتٍ وَمَحْكَمِينَ وَمَرَاجِعِينَ وَمَحَلِّلِي بَيَانَاتٍ وَفَنِيِّينَ ، إِذْ
قَدَّمُوا فِيهِ أَعْمَالًا قِيَمَةً وَمُتَنَوِّعَةً طَوَالَ فِتْرَةِ إِعْدَادِهِ ، فَلَهُمْ خَالِصُ
الشُّكْرِ وَالتَّقْدِيرِ ، وَيَخْصُ الشُّكْرُ:



- د. أحمد بن علي الأخشي.
د. أحمد الحقباني.
أ. أسيل السيف.
أ. إلهام بنت دالش العنزي.
أ. أميرة بنت حمود السبيعي.
أ. أنور إسماعيل فلاته.
أ.د. أوريل بحر الدين.
د. بدر بن ناصر الجبر.
أ. جمال الشريف.
د. حاتم مسعودي.
د. حسب الله مهدي فضله.
د. حمد بن عبدالعزيز الحمود.
أ.د. خالد بن سليمان القوسي.
د. خليل أبو سل.
أ. سجاد الله بن يحيى هوساوي.
د. سعد المغامسي.
أ. سعود الحربي.
أ. سوزان الغامدي.
أ. عبدالإله ولد حرمه.
د. عبدالرحمن السلیمان.
د. عبدالله الصبيحي.
د. عبدالله العمري.
- د. عماد بن عبدالله الأنصاري.
أ. غدي معتوق.
د. فيصل بن حمد الحربي.
د. فاطمة سعيد.
د. محمد لطفي الزليطني.
أ.د. محمود بن عبدالله المحمود.
د. منصور ميغري.
د. نايف العمري.
د. نجلاء بنت عبدالرحمن الزامل.
أ. نهال بنت علي القحطاني.
- فريق جمع البيانات في قارة إفريقيا**
- د. انتصار الصغير.
د. داوود تيريلانتش.
د. شيخ صمب.
د. عباس عمر محمد.
د. عبدالعزيز حمدو.
د. علي يعقوب.
د. مامادو ديميلي.
أ. مايجا عبدالغفار.

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الألف بائي).



9 786038 498590

