



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 بوركينا فاسو



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 بوركينا فاسو



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم جمهورية بوركينا فاسو

٣) مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦ هـ

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

٨٣ ص ؛ ٢٤*١٧ سم-. (التخطيط اللغوي ؛ ٣٥)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٦٥٠
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٦٠-٦

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 بوركينا فاسو
٢٠	أولاً - نبذة عامة
٢٣	ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية بوركينا فاسو
٢٨	ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية بوركينا فاسو
٤٢	رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية بوركينا فاسو
٦٠	خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية بوركينا فاسو
٧٤	سادسًا. تقارير الزيارات الميدانية
٧٥	سابعًا - حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية بوركينا فاسو: خاتمة إستدلالية، ورؤى مستقبلية

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

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

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

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

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

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

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي

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

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

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

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

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

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

إن العربية لغةُ حياة، ورمزُ هوية، وأداةُ 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 مفتاحًا 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 حققت 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.

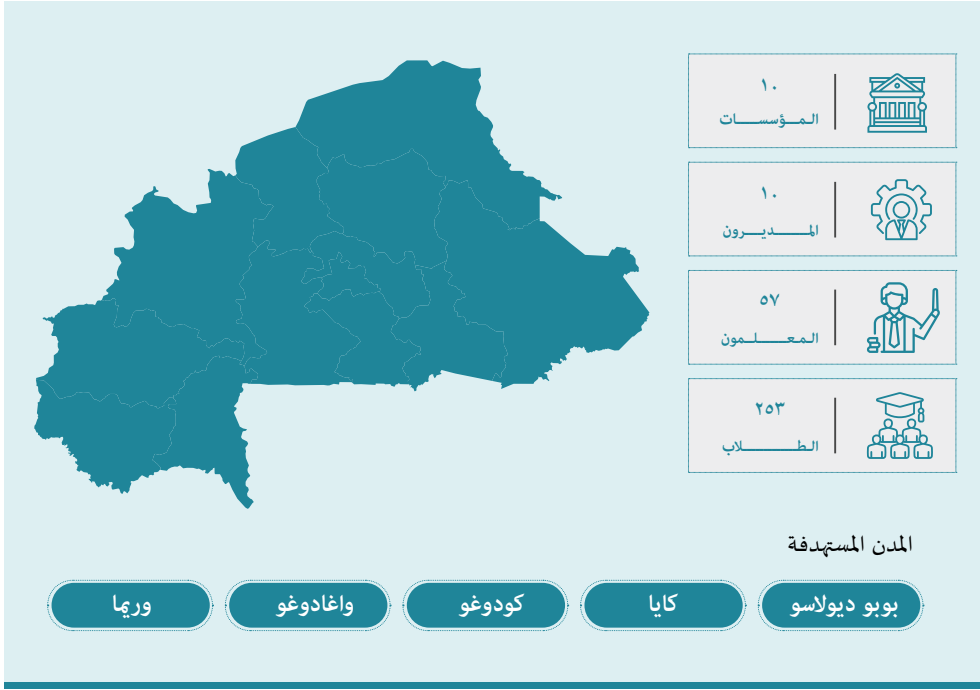
ختامًا، يقدم التقرير عرضًا شاملاً للنتائج الرئيسية التي تم التوصل إليها، بعد استعراض تفصيلي لنتائج كل دولة على حدة. ويهدف هذا العرض إلى توفير فهم متكامل لحالة تعليم اللغة العربية في إفريقيا، مع التركيز على تحديد أبرز التحديات التي تواجهها هذه المؤسسات التعليمية. كما يقدم التقرير توصيات موجهة لصانعي السياسات 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 بوركينا فاسو



تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغة ثانية حول العالم





أولاً - نبذة عامة

تقع دولة بوركينا فاسو في غرب إفريقيا، وتحدها كوت ديفوار وغانا وتوغو وبنين والنيجر ومالي، وعاصمتها واغادوغو. تبلغ مساحة بوركينا فاسو حوالي ٢٧٤,٢٠٠ كيلومتر مربع، ويبلغ عدد سكانها حوالي ٢١,٥ مليون نسمة (World Bank, 2020). ويعتد الإسلام هو الديانة الرئيسية في بوركينا فاسو، إذ يمثل المسلمون حوالي ٦١,٥٪ من السكان، يليهم المسيحيون بنحو ٢٣,٣٪، ثم التابعون لمعتقدات إفريقية مختلفة، بنحو ١٥,٢٪ من السكان (World Bank, 2020).

واللغة الفرنسية هي اللغة الرسمية لبوركينا فاسو، باعتبار أن الدولة كانت مستعمرة فرنسية، فبها تتمّ المعاملات الرسمية، وهي لغة التعليم ووسائل الإعلام وغيرها من الشؤون الرسمية في البلاد (Nikiéma, 2008). وإلى جانب الفرنسية، هناك لغات إفريقية محلية مستعملة بشكل واسع، مثل لغة موريه، ولغة ديولا، وفولتاكية، وبوبولوتو (Nikiéma, 2008). من جهة أخرى، تشهد اللغة الإنجليزية انتشار ملموسا في بوركينا فاسو، فهي تُدرّس لغةً أجنبيةً في المدارس الحكومية في المرحلتين المتوسطة والثانوية (Zongo, & Somé, 2021). وتتيح لمستخدميها تميّزا في مجال التجارة الدولية والدبلوماسية، وربما فرصا للدراسة في الخارج (Zongo, & Somé-Guiébré, 2021, d'Aiglepiere et al., 2018). ولهذه الأسباب، تحتل الإنجليزية المستوى الثاني من حيث الشعبية والانتشار في بوركينا فاسو، وخاصة في المدن الكبيرة. وتقاربها في مستوى الشعبية والانتشار اللغة العربية التي تحظى هي أيضًا بمكانة كبيرة في أوساط المجتمع وفي مجال التعليم، بالرغم من كون تعلّمها غير إلزامي؛ وذلك أساسًا بسبب وجود المسلمين الذين يمثلون النسبة الكبرى من السكان في البلاد، وارتباطها بشعائر الدين الإسلامي وقراءة القرآن وفهمه (Abdulaziz, 2003).

ويقدر العدد الفعلي لمستعملي اللغة العربية لغة ثانية في بوركينا فاسو بنحو ٢٣ ألفا، حسب موقع (Ethnologue Eberhard et al., 2024). وهي مستعملة بشكل محدود بين قبائل الفولانية التي تأثرت لهجاتها بالعربية (Abdulaziz, 2003). وتُدرّس اللغة العربية في بوركينا فاسو في جامعة كايا Université de Kaya. وتدرّس كذلك في عدد قليل من المدارس والمعاهد الخاصة، كالمعهد العالي «الهدى» (Institut Supérieur Al Houda)، ومدرسة «التربية الإسلامية» الفرنسية العربية (Franco-Arabic School Tarbiatoul Islami-yah). وتُدرّس اللغة العربية كذلك لأغراض دينية في عدد من المراكز الإسلامية، ومنها مركز جمعية الوحدة الإسلامية (Association de l'Etablissement de l'Unité Islamique, AEUI)، في



العاصمة واغادوغو.

دخلت اللغة العربية إلى بوركينا فاسو مع انتشار الإسلام في المنطقة، خلال الفترة ما بين القرنين الحادي عشر والخامس عشر للميلاد (نابالوم، ٢٠١٩، كندو وآخرون، ٢٠١٩). وكان وصول الإسلام إلى بوركينا فاسو عبر طرق التجارة الصحراوية التي تربط شمال إفريقيا بغربها (كندو وآخرون، ٢٠١٩). وعلى الرغم من أن التاريخ المحدد لبداية تعليم اللغة العربية في بوركينا فاسو غير معروف، فإن من المرجح أنه يعود إلى القرن الثامن عشر؛ وذلك عبر الكتاتيب التي تعلم الطلبة مبادئ الإسلام واللغة العربية (كندو وآخرون، ٢٠١٩).

ويقدر كندو وآخرون (٢٠١٩) أن تطور تعليم اللغة العربية في بوركينا فاسو مرّ بمرحلتين رئيسيتين: المرحلة التقليدية والمرحلة الحديثة. ففي المرحلة التقليدية التي امتدت من القرن الثامن إلى القرن العشرين، كان تعليم اللغة العربية يقتصر على الكتاتيب والمدارس القرآنية، وكان التركيز في تلك الحقبة على تعليم القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، ويعتمد بشكل أساسي على التلقين والحفظ. أما في المرحلة الحديثة التي بدأت بعد استقلال بوركينا فاسو عام ١٩٦٠، فقد شهد تعليم اللغة العربية تطوّرًا ملحوظًا، بعد أن شقّت طريقها إلى بعض المدارس الحكومية والخاصة، وأنشئت معاهد ومراكز متخصصة لتعليمها. وتوسعت مناهج التعليم لتشمل جوانب مختلفة من اللغة العربية، مثل قواعد النحو والمفردات والتعبير الشفوي والكتابي، وزاد الاهتمام بتعليم العربية الفصحى الحديثة، بالإضافة إلى اللهجات العربية المحليّة.

ويرى كندو وآخرون (٢٠١٩) أن الدوافع وراء تعلم اللغة العربية لغةً أجنبية في بوركينا فاسو عديدة ومتنوعة، وفي مقدمتها الدافع الديني. فالإسلام هو دين أغلب السكان، وتعلم اللغة العربية ضرورة لفهم القرآن الكريم وأداء العبادات. كما أن اللغة العربية جزء لا يتجزأ من تراث البلاد والثقافة المحليّة، وجذورها تمتد إلى عدة قرون مضت. وللدولة علاقات سياسية واقتصادية وثقافية وثيقة تربطها بالدول العربية؛ مما يسهم في زيادة أهمية اللغة العربية وتعلّمها لتعزيز هذه العلاقات. علاوة على ذلك، يسعى العديد من أبناء بوركينا فاسو إلى الهجرة للعمل أو الدراسة في الدول العربية؛ مما يجعل تعلم اللغة العربية ضرورة تمكّنهم من الاندماج في المجتمعات العربية وتحقيق النجاح في حياتهم الجديدة.

يواجه تعلم اللغة العربية في بوركينا فاسو، حسب نابالوم (٢٠١٩)، عددًا من التحديات المتداخلة، تتراوح بين نقص الموارد التعليمية، وضعف تأهيل المعلمين، وضعف البرامج، وغياب الطرق والوسائل الحديثة لتعليم اللغات؛ مما يؤثر سلبيًا في جودة التعليم ومستوى



إتقان المتعلمين للغة. يضاف إلى ذلك التركيز المفرط على العربية الفصحى في المناهج الدراسية، وإهمال اللهجات المحليّة المستعملة في الحياة اليومية، وهذا يجعل من الصعب على المتعلمين التواصل بفعالية مع أبناء المجتمعات العربية وفهم ثقافتهم المحليّة. وأشار كندو وآخرون (٢٠١٩) إلى أن هذه التحديات لا تقتصر على الجانب التعليمي فحسب، بل تمتدّ إلى جوانب أخرى، كقلة فرص ممارسة اللغة خارج الفصول الدراسية، وهذا يعيق تطوير الطلاقة اللغوية ومهارات التواصل الفعّال لدى المتعلمين. كما أن تدني مكانة اللغة العربية في سوق العمل، مقارنة باللغة الفرنسية التي هي اللغة الرسمية ولغة التعليم والإدارة في البلاد، يقلل من دافعية بعض الطلبة لتعلم العربية. ويضيف نابالوم (٢٠١٩) أن تأثير الاستعمار الفرنسي لا يزال حاضرًا في نظام التعليم؛ مما يهتّمش اللغة العربية ويحدّد من فرص تعلّمها؛ كما أن بعض المدارس العربية غير معترف بها رسميًا، ممّا يؤثر في جودة التعليم ومصداقية الشهادات التي تمنحها.

وفي هذه الدراسة، نرصد أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في بوركينا فاسو من حيث المؤسسات القائمة عليها ورسالتها وأهدافها وبرامجها ومواردها وخصائصها التنظيمية والإدارية والمالية، كما نرصد ظروف الطلبة ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية، وآراءهم حول تلك البرامج، وكذلك المدرسين العاملين في تلك البرامج ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وآراءهم حول طرق التدريس وظروف عملهم من النواحي الإدارية والوظيفية. وتتضمن الدراسة كذلك وقفاتٍ مع مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في بوركينا فاسو، لمعرفة تخصصاتهم الأكاديمية ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، ونستقصي آراءهم حول ظروف عمل مؤسساتهم من النواحي المالية والإدارية والتعليمية ومختلف الجوانب التي تخص تعليم اللغة العربية في بوركينا فاسو. هذا، وتتخلل هذه الدراسة سلسلة من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة ومن أعضاء الطاقم التعليمي والإداري، نوقشت خلالها جملة من القضايا والمقترحات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية في بوركينا فاسو. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلّ من أقسام الدراسة الثلاثة، أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.

ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية بوركينا فاسو

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

١. رسالة المؤسسات:

تكاد المؤسسات التي تقدم برامج لتدريس اللغة العربية في بوركينا فاسو أن تكون متشابهة في رسالتها. فقد ذكرت خمس مؤسسات أن رسالتها تتمحور حول تعليم اللغة العربية ونشر الثقافة الإسلامية. وذكرت مؤسستان أن رسالتهما تتمثل في الدعوة الإسلامية والتربية الدينية. وأكدت مؤسستان أخريان أن رسالتهما تتمثل في ثلاث كلمات هي: الاتحاد والدين والعمل. وأما المؤسسة العاشرة والأخيرة، فذكرت أن رسالتها تتمثل في تقديم تعليم نموذجي ثنائي اللغة (العربية والفرنسية) يجمع بين الأصالة العلمية والتربية والإسلامية

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في بوركينا فاسو انطلاقًا من رسالة كل مؤسسة، ويمكن إجمال تلك الأهداف في الآتي

- أ. ترسيخ قيم الإسلام وتوفير العيش الكريم للشباب.
- ب. تكوين المواطنين الصالحين.
- ج. نشر الإسلام بمفهومه الصحيح.
- د. تربية الأجيال الناشئة تربية دينية سليمة وتعليمهم.

٣. خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في بوركينا فاسو:

تنوعت خصائص المؤسسات المستهدفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية في بوركينا فاسو بين جامعتين، و ٨ مدارس. وفي الجدول (١،٩) ملخص لهذه الخصائص

الجدول ١،٩: 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 برنامج اللغة العربية		الاعتماد الأكاديمي	عام التأسيس	المؤسسة التعليمية
				ذكور	إناث			
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة دبلوم	أكثر من ٥٠ طالباً	٢١٠	٥٦	غير معتمدة	٢٠٠٦	جامعة
أكثر من سنتين	فصلي	درجة البكالوريوس	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	١٣٠	٢٥	معتمدة	٢٠١٦	جامعة
١٢-٦ شهراً	فصلي	شهادة الابتدائية / المتوسطة	٢٠ إلى ١٠ طالباً	٧٠	٤٠	معتمدة	١٩٨٤	مدرسة
١٢-٦ شهراً	فصلي	شهادة المتوسطة / الثانوية	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	٨٠	٥٤	معتمدة	١٩٨٩	مدرسة
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة المتوسطة	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	١١٠	٩٢	معتمدة	١٩٩٨	مدرسة
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة المتوسطة / الثانوية	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	١٣٤	٤٦	معتمدة	١٩٩٩	مدرسة
١٢-٦ شهراً	فصلي	شهادة الابتدائية	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	٧٠	٣٩	معتمدة	٢٠٠٠	مدرسة
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة المتوسطة	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	٤٠	٦٥	معتمدة	٢٠٠٠	مدرسة
١٢-٦ شهراً	فصلي	شهادة المتوسطة	ما بين ٢٠-٥٠ طالباً	٣٢٢	٣٨٥	معتمدة	٢٠٠٣	مدرسة
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة الابتدائية	أكثر من ٥٠ طالباً	٤٣٦	٣٧١	معتمدة	٢٠١٧	مدرسة

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

بيّنت الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في بوركينا فاسو معتمدة أكاديمياً بنسبة ٩٠٪. وتوضح كذلك أن أعداد الطلبة المسجلين في البرامج المنفذة متباينة. فعدد الطلبة الذكور المسجلين حالياً يتراوح بين ٤٠ و ٤٣٦ طالباً، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات بين ٢٥ و ٣٨٥ طالبة. وأما متوسط أعداد الخريجين في برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فيتراوح بين ٢٠ و ٥٠ طالباً في رأي ٤٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة بالدراسة، فيما رأى ٤٠٪ منهم أنه يتراوح بين ١٠ و ٢٠ طالباً، ورأت النسبة الباقية، وقدرها ٢٠٪، أنه يزيد عن ٥٠ طالباً

وأما الدّرجات العلميّة التي تمنحها المؤسسات في برنامج تعليم اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٦٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة المرحلة المتوسطة، وتليها شهادة المرحلة الثانوية بنسبة ٣٠٪، ثم شهادة المرحلة الابتدائية بنسبة ٢٠٪. في المقابل، تمنح كل من شهادة البكالوريوس وشهادة الدبلوم بنسبة ١٠٪ لكل منهما. وتتبع المؤسسات المستهدفة النظام الأكاديمي الفصلي، وتستمر المدة النموذجية لبرنامج اللغة العربية لمدة تتراوح بين سنة واحدة إلى سنتين أو أكثر في ٦٠٪ من المؤسسات



وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حد ما. فقد بينت الدراسة أن اللغة العربية هي المستخدمة في ثلاث من المؤسسات المستهدفة. وأشارت ثلاث مؤسسات أخرى إلى أنها تعتمد اللغتين العربية والفرنسية. وأما بقية المؤسسات، فلم تشر إلى سياسة لغوية واضحة لديها تنص على استعمال لغة أو لغات بعينها داخل المؤسسة

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمد في جميع المؤسسات المستهدفة، مثلما يظهر في الجدول (٢,٩):

الجدول ٢,٩: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

عدد المؤسسات التي تستخدمه بطريقة ورقية	
١٠	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
٢	٨
عدد المؤسسات التي تستخدمه بواسطة الحاسب الآلي	
٠	
لا يقيس الاختبار جميع المهارات	يقيس الاختبار جميع المهارات
-	-
عدد المؤسسات التي لا تستخدمه	
٠	

مثلما يظهر في هذا الجدول، فإن جميع المؤسسات المستهدفة تعتمد اختبارا لتحديد مستوى طلبتها في اللغة العربية، ويكون من إعداد المؤسسة نفسها، وبالطريقة الورقية في جميع مراحل الاختبار. ويشمل الاختبار جميع مهارات اللغة العربية في ثمان مؤسسات

ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (٣,٩) بيان للنتائج:

الجدول ٣,٩: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

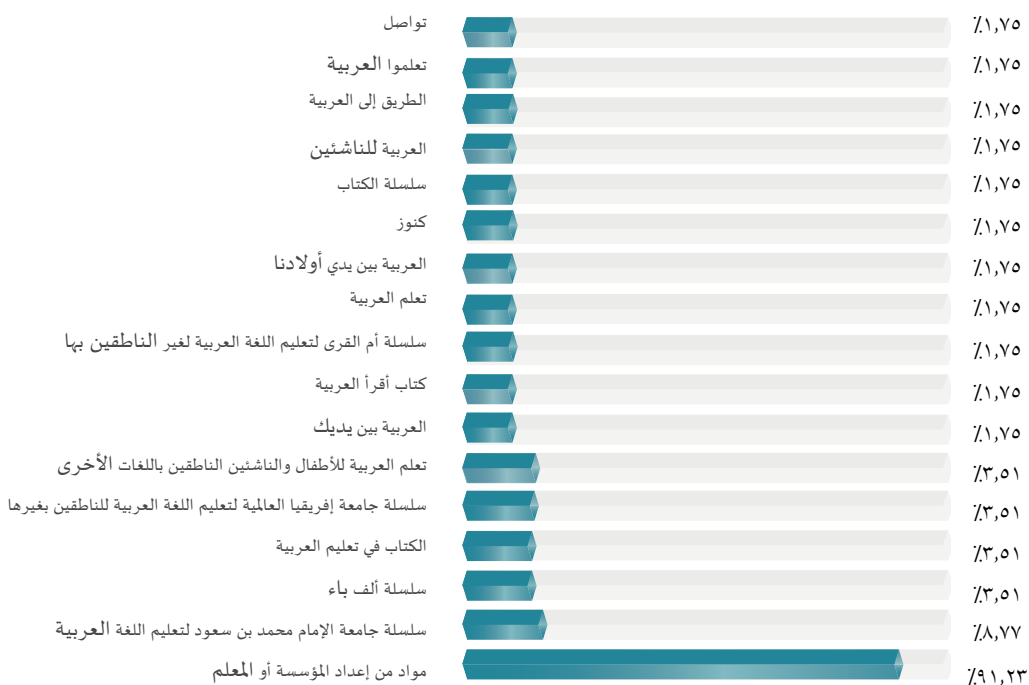
السؤال	الإجابة	
	نعم	لا
هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟	٠	١٠
هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟	٢	٨
هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟	٣	٧
هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟	٣	٧

حيث يتبيّن أن جميع مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في بوركينا فاسو ليس فيها معمل لغوي، وأن ٨٠,٠٠٪ منها لا يوجد فيها معمل للحاسب الآلي، ولا توجد مكتبات في ٧٠٪ من تلك المؤسسات. بينما تتوفر في ٣٠٪ منها وسائل تعليمية

وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية، وفي الشكل (١,٩) بيان للنتائج:



الشكل ١،٩: السلاسل والكتب التعليمية المقررة في المؤسسات المستهدفة



وفقًا للشكل (١،٩)، تبين نتائج الدراسة أن أكثر الكتب استخدامًا هي مواد من إعداد المؤسسة أو المعلم؛ وذلك بنسبة ٩١،٢٣٪، ثم «سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، بنسبة ٨،٧٧٪، ثم سلسلة «ألف باء» و«الكتاب في تعليم العربية»، و«سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، و«كتاب تعلم العربية للأطفال والناشئين الناطقين باللغات الأخرى»؛ وذلك بنسبة متساوية قدرها ٣،٥١٪ لكل منها. ومن الكتب المستخدمة كذلك كتاب «العربية بين يديك»، و«كتاب أقرأ العربية»، و«سلسلة جامعة أم القرى لتعليم العربية لغير الناطقين بها»، و«كتاب تعلم العربية»، و«كتاب العربية بين يدي أولادنا»، و«سلسلة كنوز»، و«تواصل»، و«سلسلة الكتاب»، و«العربية للناشئين»، و«الطريق إلى العربية»، و«كتاب تعلموا العربية»، بنسبة متساوية قدرها ١،٧٥٪ لكل منها.

ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية بوركينا فاسو

بلغ عدد طلبة اللغة العربية المشاركين في هذه الدراسة ٢٥٣ طالبًا من عدة مؤسسات تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في بوركينا فاسو
١. خصائصهم الديموغرافية والديموغوية:

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديموغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في بوركينا فاسو، وعددهم ٢٥٣ طالبًا وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

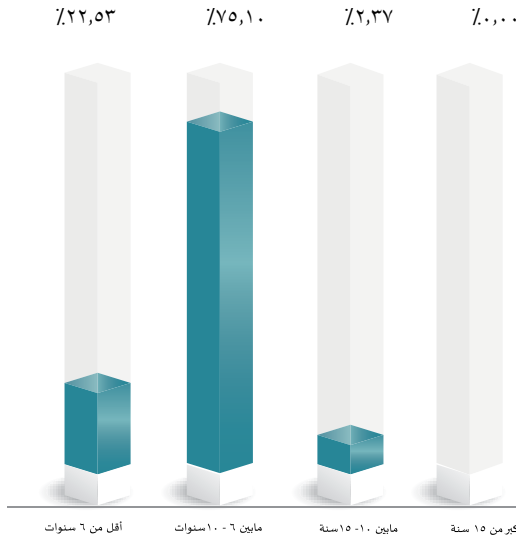
الجدول ٤،٩: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	١٦٤	٪ ٦٤,٨٢
	أنثى	٨٩	٪ ٣٥,١٨
	الإجمالي	٢٥٣	٪ ١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٠	٪ ٠,٠٠
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٧	٪ ٢,٧٧
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	١٠٦	٪ ٤١,٩٠
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	١١٤	٪ ٤٥,٠٦
	أكثر من ٢٤ عامًا	٢٦	٪ ١٠,٢٨
	الإجمالي	٢٥٣	٪ ١٠٠
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٢٦	٪ ١٠,٢٨
	المتوسطة	٨٧	٪ ٣٤,٣٩
	الثانوية	٦٥	٪ ٢٥,٦٩
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	٧٤	٪ ٢٩,٢٥
	دراسات عليا	١	٪ ٠,٤٠
	لا يدرس	٠	٪ ٠,٠٠
	الإجمالي	٢٥٣	٪ ١٠٠
الجنسية	بوركينا فاسو	٢٥٢	٪ ٩٩,٦٠
	النيجر	١	٪ ٠,٤٠
	الإجمالي	٢٥٣	٪ ١٠٠
البلاد الأصلية	بوركينا فاسو	٢٥٢	٪ ٩٩,٦٠
	النيجر	١	٪ ٠,٤٠
	الإجمالي	٢٥٣	٪ ١٠٠
اللغة الأولى	لغة محلية	٢٥٢	٪ ٩٩,٦٠
	اللغة العربية ولغة محلية	١	٪ ٠,٤٠
	الإجمالي	٢٥٣	٪ ١٠٠
اللغة المستخدمة في المنزل	لغة محلية	٢٥٣	٪ ١٠٠
	الإجمالي	٢٥٣	٪ ١٠٠



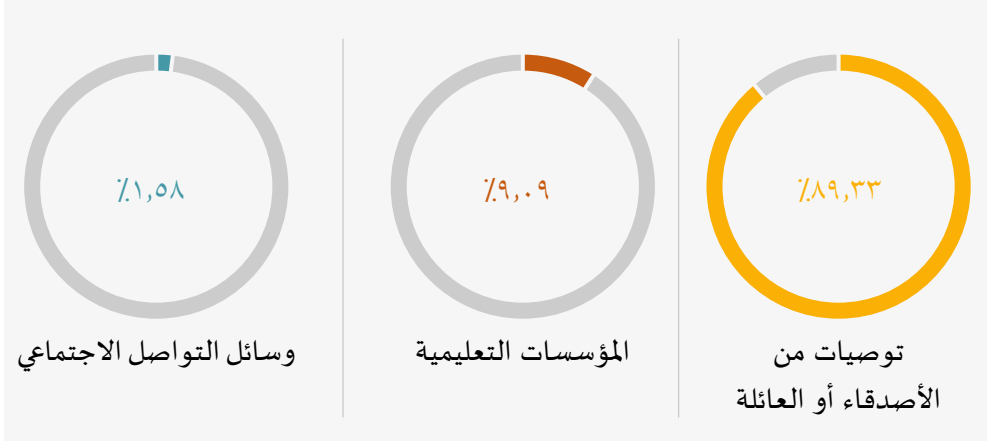
فبالنظر إلى خصائص الطلبة المشاركين كما تظهر في الجدول (٤،٩)، فقد توزعوا إلى أربع فئات عمرية كان النصيب الأكبر منها لفئة الشباب من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا وذلك بنسبة ٤٥,٠٦٪، تليها فئة الشباب من ١٥ إلى ١٩ عامًا بنسبة ٤١,٩٠٪، ثم فئة الشباب لأكثر من ٢٤ عامًا بنسبة ١٠,٢٨٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الأكبر للطلاب الذكور وذلك بنسبة ٦٤,٨٢٪ مقارنة بنسبة الطالبات التي بلغت ٣٥,١٨٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة مثّلوا الأغلبية بنسبة ٣٤,٣٩٪، مقارنة بطلبة المرحلة الجامعية الذي مثّلوا ٢٩,٢٥٪ من المشاركين. ويتضح من إجابات الطلبة المشاركين أن ٩٩,٦٠٪ منهم يحملون الجنسية البوركيناابية، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلّة منهم؛ حيث إن ٩٩,٦٠٪ منهم من أصول بوركيناابية. وقد أجمع الطلبة المشاركون على أن اللغة المحلية هي لغتهم الأولى ويتحدث بها ١٠٠٪ مع عائلاتهم.

الشكل ٢،٩: سن الطلبة عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيّن أن ٧٥,١٠٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا بتعلّم اللغة العربية في سن تتراوح بين ٦ و ١٠ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٢٢,٥٣٪ من الطلبة المشاركين بدؤوا دراسة العربية وهم دون السادسة من عمرهم، تليهم الفئة العمرية المتراوحة بين ١٠ و ١٥ سنة، بنسبة ٢,٣٧٪. وقد التحق هؤلاء الطلبة ببرامج تعليم اللغة العربية بناء على معلومات حصلوا عليها بطرق وكيفيات مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣،٩)

الشكل ٣,٩: وسيلة معرفة الطلبة ببرامج اللغة العربية الملتحقين بها حالياً



تفاوتت ردود الطلبة حول كفاءة علمهم لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، غير أن توصيات الأصدقاء جاءت في الصدارة بنسبة غالبية قدرها ٨٩,٣٣٪، ثم جهود المؤسسة التعليمية بنسبة قدرها ٩,٠٩٪، تليها وسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ١,٥٨٪.

الجدول ٥,٩: البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة

النسبة المئوية	عدد الطلاب	الإجابة
٠,٠٠٪	٠	مجاني
١٠٠٪	٢٥٣	مدفوع
١٠٠٪	٢٥٣	الإجمالي

وتظهر الدراسة كذلك أن جميع الطلبة ملتحقون ببرامج مدفوعة لتعلم اللغة العربية.

الجدول ٦,٩: مشاركة الطلبة في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

النسبة المئوية	عدد الطلاب	الإجابة
٩٩,٢١٪	٢٥١	لا
٠,٧٩٪	٢	نعم
١٠٠٪	٢٥٣	الإجمالي



كما بينت الدراسة أن النسبة الكبرى من الطلبة المشاركين، وقدرها ٩٩,٢١٪، لم يسبق أن شاركوا في برامج للتبادل الطلابي أو الانغماس اللغوي لها علاقة باللغة العربية

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوت المشاركون في تحديدهم لتلك الأسباب، لكن عوامل الدين تأتي في المقدمة، بنسبة كبرى قدرها ٩٩,٢١٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٩,٤٩٪. ثم الرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية، بنسبة ٦,٧٢٪، فالرغبة في العمل في دولة ناطقة باللغة العربية، بنسبة ٤,٣٥٪، فدوافع الإثراء الشخصي بنسبة ٣,٩٥٪، يليها المتطلب المهني والتقديم على الجامعة، بنسبة متساوية قدرها ٠,٧٩٪ لكل منهما، فالحاجة إلى دراسة اللغة العربية كمطلب أكاديمي بنسبة ضئيلة قدرها ٠,٤٠٪. وفي الشكل (٤,٩) توضيح لتوزيع هذه النسب

الشكل ٤,٩: دوافع الطلبة لتعلّم اللغة العربية



ومن خلال خمسة أسئلة محدّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية. وفي الجدول رقم (٧,٩) تلخيص لتلك النتائج مرتبةً تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال.

الجدول ٧،٩: تصورات الطلبة حول أهمية تعلّم اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	النسبة	الانحراف	النسبة	اتجاه العينة
١	يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسة التي تحفزني لتعلم اللغة العربية.	١١٢	١٠٢	٣٥	٣	١	٢٥٣	٤,٢٧	٠,٥٩	٠,٧٧	% ٨٥,٣٨	أوافق بشدة
		% ٤٤,٢٧	% ٤٠,٣٢	% ١٣,٨٣	% ١,١٩	% ٠,٤٠	% ١٠٠					
٢	لغة العربيّة دور مهمّ في تعزيز التفاهم الثقافي.	٢٩	١٤٣	٦٦	١٤	١	٢٥٣	٣,٧٣	٠,٥٦	٠,٧٥	% ٧٤,٦٢	أوافق
		% ١١,٤٦	% ٥٦,٥٢	% ٢٦,٠٩	% ٥,٥٣	% ٠,٤٠	% ١٠٠					
٣	تُعزز مهاراتي في اللغة العربيّة من تطوري الوظيفي.	١٠	١٤٩	٧٠	٢٢	٢	٢٥٣	٣,٥٧	٠,٥٥	٠,٧٤	% ٧١,٣	أوافق
		% ٣,٩٥	% ٥٨,٨٩	% ٢٧,٦٧	% ٨,٧٠	% ٠,٧٩	% ١٠٠					
٤	بعد إتقان اللغة العربيّة أحد الأمور الأساسية والقيّمة في مجال دراسي أو مهنيّ.	٩	١١٩	٨٠	٣٩	٦	٢٥٣	٣,٣٤	٠,٧٥	٠,٨٦	% ٦٦,٨	محايد
		% ٣,٥٦	% ٤٧,٠٤	% ٣١,٦٢	% ١٥,٤٢	% ٢,٣٧	% ١٠٠					
٥	يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربيّة في سوق العمل.	٤	٨٨	١٠٧	٤٤	١٠	٢٥٣	٣,١٣	٠,٧٣	٠,٨٥	% ٦٢,٥٣	محايد
		% ١,٥٨	% ٣٤,٧٨	% ٤٢,٢٩	% ١٧,٣٩	% ٣,٩٥	% ١٠٠					

فمن خلال الجدول (٧،٩)، يحدّد الدين من الدوافع الرئيسة إلى تعلم اللغة العربية في بوركينا فاسو، إذ لقيت الإجابة (أوافق بشدة) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، إذ بلغت ٤٤,٢٧٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٤٠,٣٢٪. أما الإجابة بـ (محايد)، فسجلت نسبة قدرها ١٣,٨٣٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٨٥,٣٨٪، بمتوسط حساي قدره ٤,٢٧ وانحراف معياري قدره ٠,٧٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة بشدة»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في بوركينا فاسو

أما في الجانب الثقافي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٦,٥٢٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٦,٠٩٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٤,٦٢٪ بمتوسط حساي يساوي ٣,٧٣، وانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»؛ مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي



وأما عن أهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، إذ بلغت ٥٨,٨٩٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٢٧,٦٧٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧١,٣٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥٧، وانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة». مما يدل على أن إتقان مهارات اللغة العربية في نظر المشاركين عامل مهم في تعزيز تطورهم الوظيفي في بوركينافاسو

وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، إذ بلغت ٤٧,٠٤٪، تليها الإجابة (محايد) بنسبة ٣١,٦٢٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٦,٨٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٤، وانحراف معياري قدره ٠,٨٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفًا محايدًا بشأن أهمية اللغة العربية في مجال الدراسة والمهنة في بوركينافاسو

وعن أهمية تعلم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، لقيت الإجابة (محايد) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، وبلغت ٤٢,٢٩٪، تليها الإجابة (أوافق) بنسبة ٣٤,٧٨٪، ثم الإجابة (لا أوافق) بنسبة ١٧,٣٩٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٢,٥٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٣، وانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن تزايد الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل في بوركينافاسو

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة:

يلخص الجدول رقم (٨،٩) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في بوركينا فاسو؛ وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية

الجدول ٨،٩: اتجاهات الطلبة تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	ر.١	ر.٢	م.٣	غ.٤	غ.٥	إ.٦	المتوسط	البيان	النسبة	ت.١٢	اتجاه العينة
١	يتوافق المنهج مع أهدافي من تعلم اللغة العربية.	٦٧	١٤٦	٣٤	٦	٠	٢٥٣	٤٠,٨	٠,٤٩	٨١,٦٦٪	٢٤,٦٧	راضي
		٪ ٢٦,٤٨	٪ ٥٧,٧١	٪ ١٣,٤٤	٪ ٢,٣٧	٪ ٠,٠٠	٪ ١٠٠					
٢	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب.	٦٠	١٥٥	٣٣	٤	١	٢٥٣	٤٠,٦	٠,٤٦	٨١,٢٦٪	٢٤,٨٦	راضي
		٪ ٢٣,٧٢	٪ ٦١,٦٦	٪ ١٣,٠٤	٪ ١,٥٨	٪ ٠,٤٠	٪ ١٠٠					
٣	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغوية وتقديمي ببناءة.	٣٦	١٦٨	٤٧	٢	٠	٢٥٣	٣,٩٤	٠,٣٦	٧٨,٨١٪	٢٥,٠٦	راضي
		٪ ١٤,٢٣	٪ ٦٦,٤٠	٪ ١٨,٥٨	٪ ٠,٧٩	٪ ٠,٠٠	٪ ١٠٠					
٤	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل	٤٦	١٥٣	٤٤	٨	٢	٢٥٣	٣,٩٢	٠,٥٥	٧٨,٤٢٪	١٩,٨	راضي
		٪ ١٨,١٨	٪ ٦٠,٤٧	٪ ١٧,٣٩	٪ ٣,١٦	٪ ٠,٧٩	٪ ١٠٠					
٥	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها.	٤٢	١٥٣	٤٧	٨	٣	٢٥٣	٣,٨٨	٠,٥٧	٧٧,٦٣٪	١٨,٥٥	راضي
		٪ ١٦,٦٠	٪ ٦٠,٤٧	٪ ١٨,٥٨	٪ ٣,١٦	٪ ١,١٩	٪ ١٠٠					
٦	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطلبة.	٣٠	١٥٦	٦٠	٧	٠	٢٥٣	٣,٨٣	٠,٤٤	٧٦,٥٢٪	١٩,٨٩	راضي
		٪ ١١,٨٦	٪ ٦١,٦٦	٪ ٢٣,٧٢	٪ ٢,٧٧	٪ ٠,٠٠	٪ ١٠٠					
٧	راضي تماماً عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج.	٥٢	١٢٣	٦٣	١٢	٣	٢٥٣	٣,٨٣	٠,٧٢	٧٦,٥٢٪	١٥,٤٧	راضي
		٪ ٢٠,٥٥	٪ ٤٨,٦٢	٪ ٢٤,٩٠	٪ ٤,٧٤	٪ ١,١٩	٪ ١٠٠					
٨	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية (مثل معامل لمهارات اللغة).	٣٦	١٣٠	٦٣	٢٢	٢	٢٥٣	٣,٧	٠,٧٢	٧٣,٩١٪	١٣,٠٦	راضي
		٪ ١٤,٢٣	٪ ٥١,٣٨	٪ ٢٤,٩٠	٪ ٨,٧٠	٪ ٠,٧٩	٪ ١٠٠					



م	السؤال	راشداً جداً	راشداً	محايد	غير راضٍ	غير راضٍ جداً	إجمالي	المتوسط	التباين	الانحراف	النسبة	ت-test	اتجاه العينة
٩	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم.	٣٢	١٤٠	٣٦	٣٨	٧	٢٥٣	٣,٦	٠,٩٦	٠,٩٨	٪٧٢,٠٢	٩,٧٥	راضٍ
		٪١٢,٦٥	٪٥٥,٣٤	٪١٤,٢٣	٪١٥,٠٢	٪٢,٧٧	٪١٠٠						
١٠	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية.	٢٥	١٣١	٥٥	٣٣	٩	٢٥٣	٣,٥١	٠,٩٢	٠,٩٦	٪٧٠,٢٨	٨,٥١	راضٍ
		٪٩,٨٨	٪٥١,٧٨	٪٢١,٧٤	٪١٣,٠٤	٪٣,٥٦	٪١٠٠						
١١	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية	٣٠	١٢١	٤٥	٥٤	٣	٢٥٣	٣,٤٨	٠,٩٨	٠,٩٩	٪٦٩,٥٧	٧,٦٦	راضٍ
		٪١١,٨٦	٪٤٧,٨٣	٪١٧,٧٩	٪٢١,٣٤	٪١,١٩	٪١٠٠						
١٢	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلي جميع احتياجاتي التعليمية.	١١	١٠٩	٩٤	٣٦	٣	٢٥٣	٣,٣٥	٠,٦٧	٠,٨٢	٪٦٧,٠٤	٦,٨٣	محايد
		٪٤,٣٥	٪٤٣,٠٨	٪٣٧,١٥	٪١٤,٢٣	٪١,١٩	٪١٠٠						
١٣	أنا راضٍ تماماً عن بيئة الفصل الدراسي، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.	١٧	١١٢	٦٠	٤٧	١٧	٢٥٣	٣,٢٦	١,١	١,٠٥	٪٦٥,١٤	٣,٨٩	محايد
		٪٦,٧٢	٪٤٤,٢٧	٪٢٣,٧٢	٪١٨,٥٨	٪٦,٧٢	٪١٠٠						
١٤	المرافق العامة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة.	٩	٧٧	١٠٩	٥٥	٣	٢٥٣	٣,١٣	٠,٦٩	٠,٨٣	٪٦٢,٦٩	٢,٥٧	محايد
		٪٣,٥٦	٪٣٠,٤٣	٪٤٣,٠٨	٪٢١,٧٤	٪١,١٩	٪١٠٠						
١٥	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جداً.	١١	٨٨	٦٠	٦٧	٢٧	٢٥٣	٢,٩٦	١,٢١	١,١	٪٥٩,١٣	٠,٦٣	محايد
		٪٤,٣٥	٪٣٤,٧٨	٪٢٣,٧٢	٪٢٦,٤٨	٪١٠,٦٧	٪١٠٠						
١٦	أشعر بأني على دراية كافية بالمنهج الدراسي أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية.	٢٤	٩٤	٢٦	٤٩	٦٠	٢٥٣	٢,٨٩	١,٨٨	١,٣٧	٪٥٧,٨٧	١,٢٤	محايد
		٪٩,٤٩	٪٣٧,١٥	٪١٠,٢٨	٪١٩,٣٧	٪٢٣,٧٢	٪١٠٠						

فيما يخص منهج التدريس ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٪٥٧,٧١، تليها الإجابة (راضٍ جداً) بنسبة ٪٢٦,٤٨. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٪٨١,٦٦، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٨، وانحراف معياري قدره ٠,٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في بوركينافاسو وتوافقها مع أهدافهم

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفيرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، فقد سجلت الإجابة (راضٍ) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين،

وبلغت ٦١,٢٦٪، تليها الإجابة (راض جدا) بنسبة ٢٣,٧٢٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٨١,٢٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٤,٠٦، وانحراف معياري قدره ٠,٦٨. وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في بوركينا فاسو.

وبخصوص رأي الطلبة حول تعليقات معلمهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستوياتهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٦,٤٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ١٨,٥٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٨١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٤، وانحراف معياري قدره ٠,٦٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل عمومًا على رضا الطلبة المشاركين عن تعليقات معلمهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية في بوركينا فاسو.

وفيما 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 ٦٠,٤٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جدا» بنسبة ١٨,١٨٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ١٧,٣٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٤٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٢، وانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تشجيع المعلمين لهم في برامج اللغة العربية في بوركينا فاسو.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامه في التعرف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلاب، وقدرها ٦٠,٤٧٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ١٨,٥٨٪، فالإجابة «راضٍ جدا» بنسبة ١٦,٦٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,٦٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٨، وانحراف معياري قدره ٠,٧٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية في بوركينا فاسو ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستوياتهم، فقد سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة وبلغت ٦١,٦٦٪، وتليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,٧٢٪، فالإجابة «راضٍ جدا» بنسبة ١١,٨٦٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٥٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٣،



وانحراف معياري قدره ٠,٦٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تصميم المناهج المتبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في بوركينافاسو وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٨,٦٢٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٤,٩٠٪، فالإجابة «راض جدا» بنسبة ٢٠,٥٥٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٥٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٣، وانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن كفاءة مدرسيهم في برامج اللغة العربية في بوركينافاسو.

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى وجود فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية التي يكتسبونها خلال دراستهم في برنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥١,٣٨٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٤,٩٠٪، ثم الإجابة «راض جدا» بنسبة ١٤,٢٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٣,٩١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧، وانحراف معياري قدره ٠,٨٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين 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 «راض» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٥,٣٤٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ١٥,٠٢٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٤,٢٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٢,٠٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٦، وانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلبة المشاركين في البرنامج، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥١,٧٨٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢١,٧٤٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٣,٠٤٪. ويظهر من خلال الجدول رقم (٨,٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٠,٢٨٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٥١، وانحراف معياري قدره ٠,٩٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في بوركينافاسو



وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلّمهم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٧,٨٣٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ٢١,٣٤٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ١٧,٧٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٩,٥٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٨، وانحراف معياري قدره ٠,٩٩. وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية في بوركينا فاسو.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، فقد سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٣,٠٨٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٧,١٥٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٤,٢٣٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٧,٠٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٣٥، وانحراف معياري قدره ٠,٨٢. وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياة»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا محايدًا بشأن الموارد التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية في بوركينا فاسو.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، فقد سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٤٤,٢٧٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,٧٢٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٨,٥٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٥,١٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٦، وانحراف معياري قدره ١,٠٥، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياة»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن بيئة الفصل الدراسي في مؤسسات تعليم العربية في بوركينا فاسو، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا.

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «محايد» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٣,٠٨٪، تليها الإجابة «راض» بنسبة ٣٠,٤٣٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ٢١,٧٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٢,٦٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,١٣، وانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياة»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية في بوركينا فاسو.



وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة من الإجابات وقدرها ٣٤,٧٨٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ٢٦,٤٨٪، ثم الإجابة «محايد» بنسبة ٢٣,٧٢٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٥٩,١٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٢,٩٦، وانحراف معياري قدره ١,١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا «محايدًا» بشأن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في بوركينا فاسو، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وفيما يتعلق بمدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٣٧,١٥٪، تليها الإجابة «غير راض جدا» بنسبة ٢٣,٧٢٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٩,٣٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٨,٩) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٥٧,٨٧٪، بمتوسط حسابي يساوي ٢,٨٩، وانحراف معياري قدره ١,٣٧، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفًا محايدًا بشأن مدى العلم بالمنح الدراسية أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية في بوركينا فاسو.

٤. اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب:

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

الجدول ٩,٩: توفر المحتوى اللغوي للدارسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجاتك؟	٢١٤	٨٣	٢٩٧
		٧٢,٠٥٪	٢٧,٩٥٪	١٠٠٪
٢	هل يمكنك الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على منصات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكن؟	٢٣٨	٥٩	٢٩٧
		٨٠,١٣٪	١٩,٨٧٪	١٠٠٪
٣	هل توجد صُحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث تسكن؟	٢٤٨	٤٩	٢٩٧
		٨٣,٥٠٪	١٦,٥٠٪	١٠٠٪
٤	هل من السهل الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية حيث تسكن؟	٨٠	٢١٧	٢٩٧
		٢٦,٩٤٪	٧٣,٠٦٪	١٠٠٪
٥	هل من السهل الوصول إلى محطات الراديو باللغة العربية في موقعك؟	٥٠	٢٤٧	٢٩٧
		١٦,٨٤٪	٨٣,١٦٪	١٠٠٪



ففيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٧٢,٠٥٪، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٢٧,٩٥٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلي حاجاتهم. وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على منصات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى ٨٠,١٣٪ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ١٩,٨٧٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٨٣,٥٠٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ١٦,٥٠٪، بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون.

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية حيث يسكنون، أجاب ٧٣,٠٦٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات غير متاحة لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ٢٦,٩٤٪، أن الوصول إليها متاح لهم بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى محطات الراديو باللغة العربية في مقر سكنهم، فقد أجاب ٨٣,١٦٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك غير متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية، أي ما نسبته ١٦,٨٤٪ من الطلبة المشاركين أن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلبة:

لأغراض هذه الدراسة، كانت هناك سلسلة من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة في المؤسسات المستهدفة في بوركينا فاسو، 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 أبدى معظم الطلبة المشاركين رضاهم عن البرامج التي يدرسون فيها؛ وذلك لعدد من الأسباب، منها أنها تمكّنهم من قراءة القرآن الكريم وحفظه جيّداً، وتسهم في زيادة معرفتهم بالعلوم الشرعية. ومنها كذلك أن تلك البرامج حققت لهم تقدّماً في اللغة العربية وجعلتها لغة مألوفة لديهم. وأفاد عدد منهم بأن التعليم الذي يتلقونه في تلك البرامج بشكل عام والتربية الدينية التي يحصلون عليها يمنحهم قدرًا كبيرًا من الرضا. وأشار آخرون إلى أن دراستهم في تلك البرامج أكسبتهم مكانة واحتراما في مجتمعهم والمحيطين بهم، وهذا مصدر كثير من الرضا في نفوسهم



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

أشار الطلبة المشاركون في هذا الشأن إلى عدد من التجارب الإيجابية التي خاضوها منذ انضمامهم إلى برامج اللغة العربية، ومنها: القدرة التي أصبحت لديهم على القراءة والكتابة باللغة العربية، وهذه تجربة إيجابية جدا في نظرهم. وأشاد طلبة آخرون بما أصبح لديهم من القدرة على التواصل مع الناطقين باللغة العربية والعلاقات الاجتماعية التي كوّنوها منذ التحاقهم بتلك البرامج. وأشار بعضهم إلى تمكّنهم من فهم مبادئ الإسلام وتعزيز معرفتهم الدينية بشكل عام، وهذه كذلك تجربة إيجابية بالنسبة إليهم. ولاحظ عدد منهم أنه لا يمكن حصر تلك التجارب الإيجابية في جوانب محددة، فالعلوم والمعارف التي يتلقونها وما تقدمه البرامج في جوانب عديدة يجعلهم يشعرون بأن التحاقهم بتلك البرامج هو في حد ذاته تجربة إيجابية في حياتهم

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

وصف الدارسون التفاعل بينهم وبين معلميهم بالرائع والممتاز، فهم متمكنون من التدريس ويتعاملون معهم تعاملًا جيدًا وعادلاً ويعاملونهم بتقدير واحترام. وأشاروا إلى أن تفاعل مدرّسيهم معهم لا ينحصر في الجوانب الدراسية بل يمتد إلى نواح عديدة داخل الفصل الدراسي وخارجه؛ وذلك لحرصهم على أن يكون التفاعل بينهم وبين طلبتهم مستمرا طوال فترة التحاقهم بالبرامج. وهم كذلك يشجعونهم باستمرار على ممارسة ما تعلموه ويتقبلون أخطاءهم ويسعون لتصحيحها، بل يشجعونهم على تطبيق ما تعلموه من دون أن تحبطهم الأخطاء التي قد تقع منهم. وأضاف بعضهم أن تفاعل المعلمين معهم يمتدّ إلى جوانب من حياتهم الدينية والدينية ولا يقتصر على تعليم اللغة العربية فحسب

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

أفاد معظم الطلبة المشاركين أن المناهج المعتمدة في البرامج التي يدرسون فيها تلبي احتياجاتهم وتتوافق مع أهدافهم التعليمية، خصوصًا فيما يتصل بالجوانب الدينية والعلوم الإسلامية، وهو الهدف الأبرز الذي يسعون إلى تحقيقه منذ التحاقهم بتلك البرامج. وهم يشعرون بتطور مستمرّ كلما تقدموا في مستويات الدراسة. وذكر بعضهم أن محتوى البرامج فيما يتعلق باللغة العربية يلبي هو أيضًا أهدافهم من دراسة اللغة العربية. لكن عدداً قليلاً منهم أفادوا أن المناهج بوضعها الحالي لا تكفي لتلبية كافة احتياجاتهم، وخصوصًا فيما يتعلق بمختلف المهارات اللغوية



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

أبدى الدارسون المشاركون رغبتهم في التعرف على ثقافات البلدان الناطقة بالعربية وذلك من عدة جوانب، ومنها: جوانب الثقافة العامة والعادات والتقاليد. وأكد عددٌ كبير منهم حرصهم على معرفة الثقافة المرتبطة بجوانب الدين لدى أبناء اللغة العربية، لا سيما عند مقارنتها بما كان قبل الإسلام وبعده. ومن الطلبة المشاركين من أكدوا حرصهم على معرفة جوانب الثقافة المرتبطة بالأدب، وبتاريخ القبائل والشعوب العربية وثقافتها من العصر القديم وحتى العصر الحالي. وأجمع الدارسون على أن البرامج تساعد على تحقيق ذلك فيما يتصل بالثقافة الدينية، لكنهم ليسوا متأكدين من أنها تحقق لهم ما يطمحون إليه من معرفة في الجوانب الأخرى

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج وطرق التدريس في جمهورية بوركينا فاسو

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديموغرافية:

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٥٧ مدرّسًا من مختلف المؤسسات التي تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في بوركينا فاسو، وجميعهم من المدرّسين الذكور. وتتراوح أعمارهم بين ٣١ عامًا إلى ٤٠ عامًا، بنسبة ٣٨,٦٠٪، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٤ إلى ٣٠ عامًا، بنسبة ٣٥,٠٩٪، ثم الذين تتراوح أعمارهم بين ٤١ إلى ٥٠ عامًا، بنسبة ١٤,٠٤٪، والفئة العمرية التي ما دون ٢٤ عامًا، بنسبة ٧,٠٢٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرّسين ونسبتهم ٦٦,٦٧٪، يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم فئة من يحملون شهادة الماجستير بنسبة ١٩,٣٠٪، ثم فئة الذين يحملون شهادة الدكتوراه، بنسبة ٨,٧٧٪. ومن الملاحظ أن ٩٨,٢٥٪ من المدرّسين المشاركين يحملون الجنسية البوركينابية، وأن ١,٧٥٪ منهم من المصريين. كما أن ٩٤,٧٤٪ منهم من أبناء بوركينا فاسو، فيما تعود أصول ١,٧٥٪ منهم إلى دولة مصر. واللغة المحليّة هي لغة النسبة الكبرى من المعلمين، وقدرها ٩٨,٢٥٪، فيما تمثل اللغة العربية اللغة الأولى بالنسبة إلى ١,٧٥٪ منهم. وتبيّن الدراسة كذلك أن ٢٢,٨١٪ من المدرّسين المشاركين لديهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية، في مقابل نسبة منهم قدرها ٧٧,١٩٪ ليس لديهم مؤهل علمي في هذا التخصص. وفي الجدول (١٠,٩) ملخص لهذه الخصائص



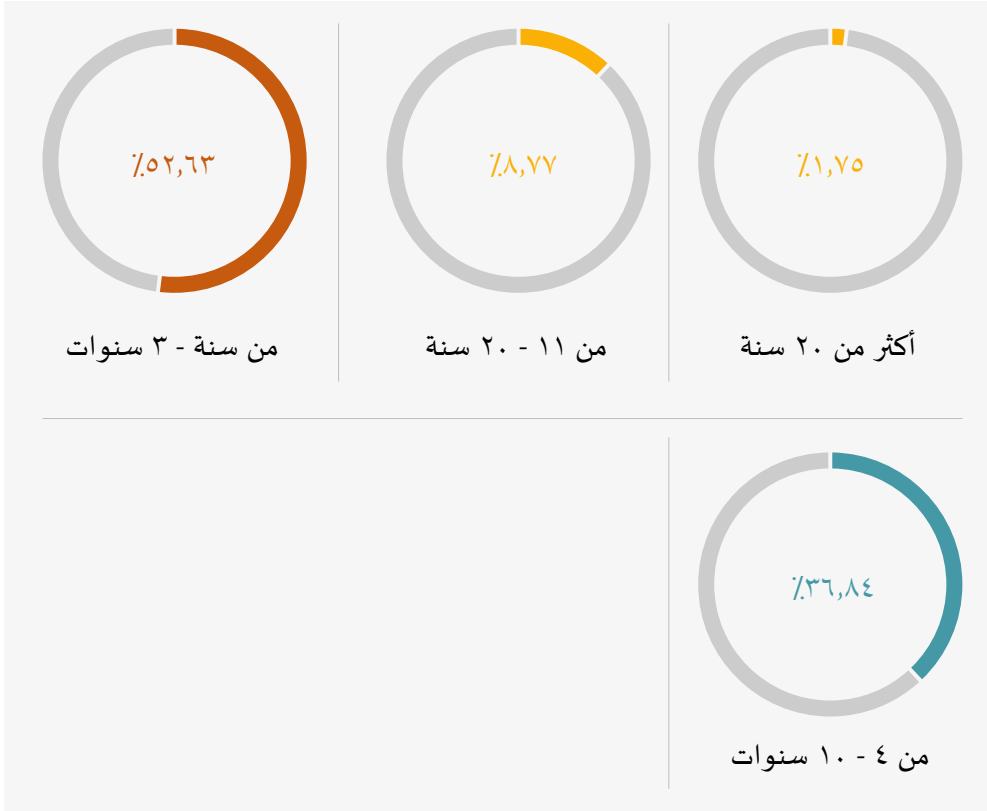
الجدول ١٠,٩: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٥٧	% ١٠٠
	أنثى	٠	% ٠,٠٠
	الإجمالي	٥٧	% ١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	٤	% ٧,٠٢
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	٢٠	% ٣٥,٠٩
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	٢٢	% ٣٨,٦٠
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	٨	% ١٤,٠٤
	أكثر من ٥٠ عامًا	٣	% ٥,٢٦
	الإجمالي	٥٧	% ١٠٠
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالي	٣	% ٥,٢٦
	بكالوريوس	٣٨	% ٦٦,٦٧
	ماجستير	١١	% ١٩,٣٠
	دكتوراه	٥	% ٨,٧٧
	الإجمالي	٥٧	% ١٠٠
الجنسية	بوركينا فاسو	٥٦	% ٩٨,٢٥
	مصر	١	% ١,٧٥
	الإجمالي	٥٧	% ١٠٠
البلاد الأصلية	بوركينا فاسو	٥٤	% ٩٤,٧٤
	مصر	١	% ١,٧٥
	لم يحدد	٢	% ٣,٥١
	الإجمالي	٥٧	% ١٠٠
اللغة الأم	لغة محلية	٥٦	% ٩٨,٢٥
	اللغة العربية	١	% ١,٧٥
	الإجمالي	٥٧	% ١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	٤٤	% ٧٧,١٩
	نعم	١٣	% ٢٢,٨١
	الإجمالي	٥٧	% ١٠٠

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية:

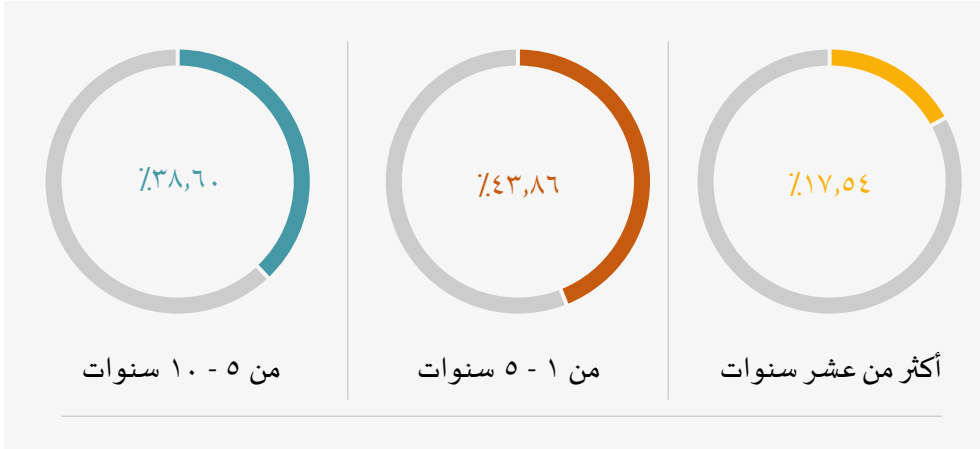
في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان بالنتائج التي تم رصدها:

الشكل ٥,٩: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحالية



تبين الدراسة أن ٥٢,٦٣٪ من المدرسين المشاركين تتراوح فترة عملهم في المؤسسات المستهدفة بين سنة واحدة إلى ٣ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين ٤ و ١٠ سنوات، بنسبة ٣٦,٨٤٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و ٢٠ عامًا، بنسبة ٨,٧٧٪. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ١,٧٥٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة

الشكل ٦,٩: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



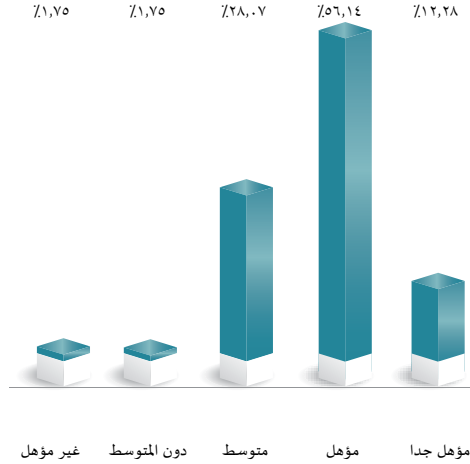
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن ٤٣,٨٦٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في بوركينا فاسو لديهم خبرة في المجال تتراوح بين عام واحد و ٥ أعوام، تليهم نسبة قدرها ٣٨,٦٠٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين ٥ إلى ١٠ سنوات، ونسبة أخرى قدرها ١٧,٥٤٪ لمن تزيد خبرتهم في المجال عن ١٠ سنوات

الجدول ١١,٩: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٣	٢٢,٨١٪
نعم	٤٤	٧٧,١٩٪
الإجمالي	٥٧	١٠٠٪

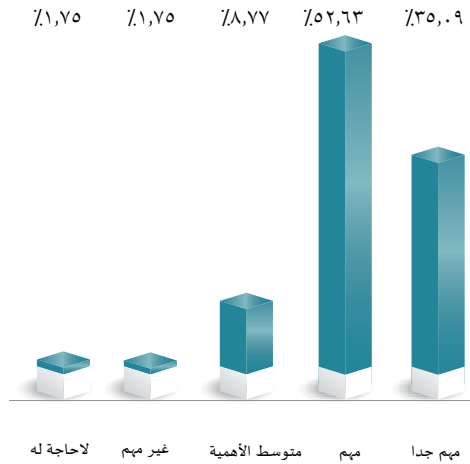
وتبين نتائج الدراسة كذلك أن ٧٧,١٩٪ من المعلمين المستهدفين سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغة ثانية، في حين أن ٢٢,٨١٪ منهم لم يسبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج

الشكل ٧,٩: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلمي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



وتبيّن نتائج الدراسة أن نسبة من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٥٦,١٤٪، يرون أنهم «مؤهلون» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٠٧٪ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» لهذه الوظيفة، ونسبة أخرى قدرها ١٢,٢٨٪ يرون أنهم «مؤهلون جدا» لذلك

الشكل ٨,٩: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبين نتائج الدراسة أن ٥٢,٦٣٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في بوركينا فاسو يرون أن ذلك أمر «مهم»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٥,٠٩٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهم جداً»، فيما رأى ٨,٧٧٪ منهم أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية»

الجدول ١٢,٩: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية

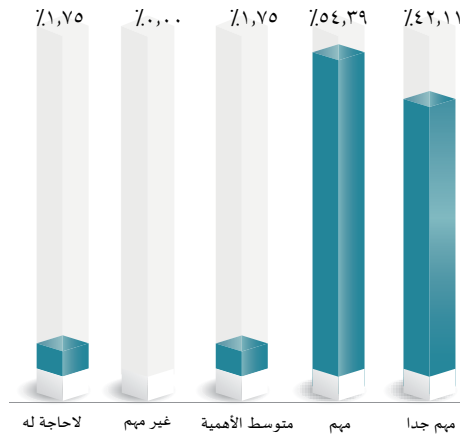
الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٥٢	٩١,٢٣٪
نعم	٥	٨,٧٧٪
الإجمالي	٥٧	١٠٠٪

وتبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من أعضاء العينة، وقدرها ٩١,٢٣٪، لم يسبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في مقابل ٨,٧٧٪ منهم فقط سبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية

٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية:

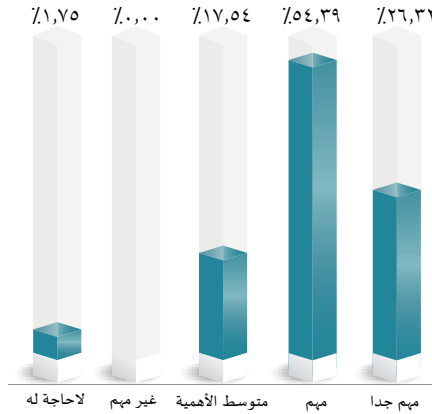
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى معرفة آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصل بالنتائج:

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



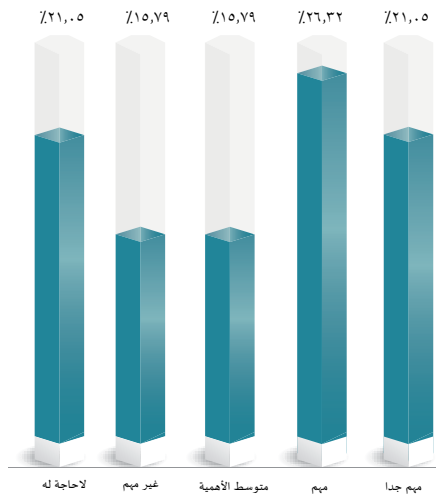
على الرغم من تباين الآراء حول طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، فإن ٥٤,٣٩٪ من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة»، فيما رأى ٤٢,١١٪ منهم أنها «مهمة جدا»، ورأى ١,٧٥٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية» أو أنها أمر «لا حاجة له»

الشكل ١٠,٩: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



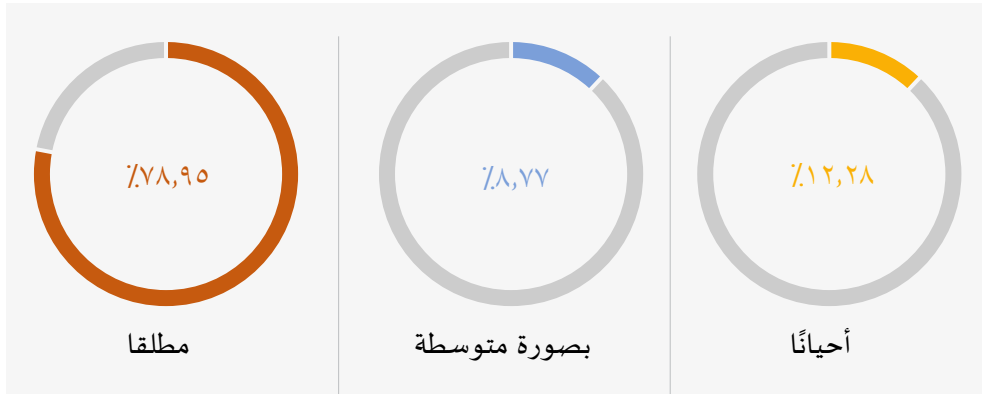
وأما عن جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى ٥٤,٣٩٪ من أعضاء العينة أنها «مهمة»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٦,٣٢٪ يرون أنها «مهمة جدا»، فيما رأى ١٧,٥٤٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية».

الشكل ١١,٩: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بمدى أهمية توظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن ٢٦,٣٢٪ من المدرسين المستهدفين يرون أن ذلك «مهم»، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢١,٠٥٪ يرون أنها «مهمة جداً» أو أنها أمر «لا حاجة له»، فيما ترى نسبة أخرى متساوية قدرها ١٥,٧٩٪ أنها «متوسطة الأهمية» أو «غير مهمة»

الشكل ١٢,٩: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٢,٩) أن ٧٨,٩٥٪ من المدرسين المشاركين لا يستعينون بها «مطلقاً»، تليهم نسبة قدرها ١٢,٢٨٪ منهم يستعينون بها «أحياناً»، فنسبة أخرى قدرها ٨,٧٧٪ منهم يستعينون بها «بدرجة متوسطة».

الجدول ١٣,٩: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
78.95%	٤٥	لا
21.05%	١٢	نعم
100%	٥٧	الإجمالي

توضح البيانات في الجدول (١٣،٩) أن نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين قدرها ٧٨,٩٥٪ لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها ٢١,٠٥٪ منهم يستفيدون من تلك المصادر

الجدول ١٤,٩: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١	١,٧٥٪
نعم	٥٦	٩٨,٢٥٪
الإجمالي	٥٧	١٠٠٪

وتوضح البيانات أيضًا أن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٩٨,٢٥٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ١,٧٥٪ لا يفعلون ذلك

الجدول ١٥,٩: مدى توظيف استراتيجية لعب الأدوار في التدريس في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١١	١٩,٣٠٪
نعم	٤٦	٨٠,٧٠٪
الإجمالي	٥٧	١٠٠٪

وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار في أثناء التدريس، توضح البيانات في الجدول (١٥,٩) أن ٨٠,٧٠٪ من المدرسين يقومون بتطبيقها، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١٩,٣٠٪



الجدول ١٦,٩: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٦	١٠,٥٣ %
نعم	٥١	٨٩,٤٧ %
الإجمالي	٥٧	١٠٠ %

وفيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، تبين إجابات المدرسين المشاركين أن تلك العملية ممارسة شائعة جداً لديهم؛ حيث يلجأ إليها ٨٩,٤٧٪ منهم، فيما لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١٠,٥٣٪.

الجدول ١٧,٩: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٦	٢٨,٠٧ %
نعم	٤١	٧١,٩٣ %
الإجمالي	٥٧	١٠٠ %

وتوضح البيانات في الجدول (١٧,٩) أن التمارين اللغوية التي يمارسها المدرسون المشاركون في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٧١,٩٣٪، فيما هي ليست كذلك بالنسبة إلى ٢٨,٠٧٪ منهم.

الجدول ١٨,٩: مدى دمج السياقات الثقافية في أنشطة التعلم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٠	٪ ١٧,٥٤
نعم	٤٧	٪ ٨٢,٤٦
الإجمالي	٥٧	٪ ١٠٠

وتبين الدراسة أن ٨٢,٤٦٪ من المدرسين المشاركين يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة تعليم اللغة العربية، في حين لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ١٧,٥٤٪.

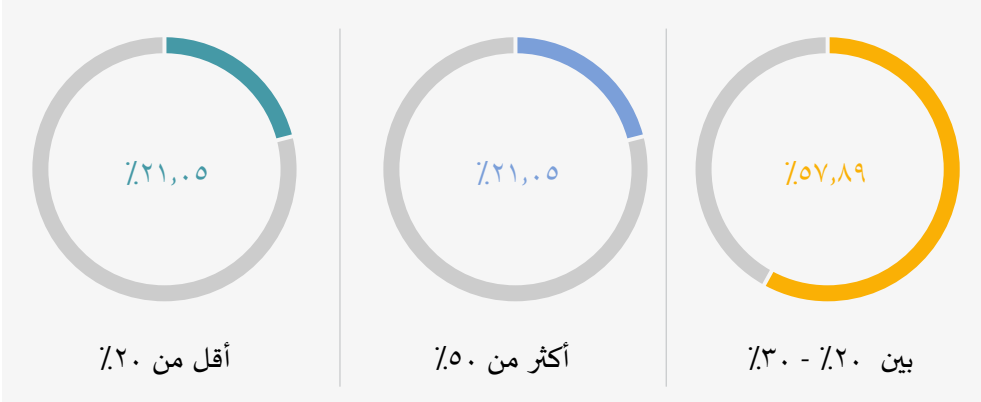
الجدول ١٩,٩: مدى دمج استراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٦	٪ ١٠,٥٣
نعم	٥١	٪ ٨٩,٤٧
الإجمالي	٥٧	٪ ١٠٠

وأما بخصوص تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، فتوضح البيانات أن ٨٩,٤٧٪ من المدرسين المشاركين يستخدمونها، في حين لا تستخدمها نسبة ضئيلة منهم، وقدرها ١٠,٥٣٪.



الشكل ١٣,٩: مدى استخدام الطلبة للغة العربية أثناء الحصة الدراسية



وتوضح البيانات في الشكل (١٣,٩) أن نسبة قدرها ٥٧,٨٩٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢١,٠٥٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تزيد على ٥٠٪ أو تقلّ عن ٢٠٪ من الحصة التدريسية

٤. تصورات المدرسين بشأن بعض الجوانب التعليمية والإدارية من برامج اللغة العربية: في هذا الجزء من الدراسة سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبهم وزملائهم والإدارة، واستكشف 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 (٢٠,٩) مجموعة الأسئلة التي طُرحت عليهم لتقصي هذه الجوانب، وهي مرتبة حسب رتبة كل سؤال:

الجدول ٢٠٩: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق بشدة	لا أوافق	إجمالي	المتوسط	النسبة	الاتجاه	النسبة	t-test	الاتجاه العينة
١	التواصل مع الطلبة فعال وسهل.	٢٣	٢٧	٢	٥	٠	٥٧	٤,١٩	٠,٧٥	٠,٨٧	٪٨٣,٨٦	١٠,٣٧	أوافق
		٪٤٠,٣٥	٪٤٧,٣٧	٪٣,٥١	٪٨,٧٧	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٢	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين.	١٨	٢٧	٩	٣	٠	٥٧	٤,٠٥	٠,٦٨	٠,٨٣	٪٨١,٠٥	٩,٦١	أوافق
		٪٣١,٥٨	٪٤٧,٣٧	٪١٥,٧٩	٪٥,٢٦	٪٠,٠٠	٪١٠٠						
٣	التواصل والتعاون مع المُعلماء فعال وسهل.	١٨	٣٠	٣	٥	١	٥٧	٤,٠٤	٠,٨٨	٠,٩٤	٪٨٠,٧	٨,٣٤	أوافق
		٪٣١,٥٨	٪٥٢,٦٣	٪٥,٢٦	٪٨,٧٧	٪١,٧٥	٪١٠٠						
٤	تُلبّي الموارد والمواد التعليمية احتياجاتي التدريسية.	١٣	٢٩	٦	٦	٣	٥٧	٣,٧٥	١,١٧	١,٠٨	٪٧٥,٠٩	٥,٢٦	أوافق
		٪٢٢,٨١	٪٥٠,٨٨	٪١٠,٥٣	٪٨,٧٧	٪٥,٢٦	٪١٠٠						
٥	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغطًا إضافيًا عليهم.	١	٢٦	١٤	١٥	١	٥٧	٣,١٩	٠,٨٢	٠,٩١	٪٦٣,٨٦	١,٦	محايد
		٪١,٧٥	٪٤٥,٦١	٪٢٤,٥٦	٪٢٦,٣٢	٪١,٧٥	٪١٠٠						
٦	يوفر البرنامج للمعلم فرصًا تطويرية مفيدة.	١	٢١	٢٣	١١	١	٥٧	٣,١٨	٠,٦٧	٠,٨٢	٪٦٣,٥١	١,٦١	محايد
		٪١,٧٥	٪٣٦,٨٤	٪٤٠,٣٥	٪١٩,٣٠	٪١,٧٥	٪١٠٠						
٧	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	١٥	١٠	٨	١٥	٩	٥٧	٣,١٢	٢,١١	١,٤٥	٪٦٢,٤٦	٠,٦٤	محايد
		٪٢٦,٣٢	٪١٧,٥٤	٪١٤,٠٤	٪٢٦,٣٢	٪١٥,٧٩	٪١٠٠						
٨	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقية.	١	٢٣	٨	١٩	٦	٥٧	٢,٨٩	١,٢٢	١,١	٪٥٧,٨٩	٠,٧٢	محايد
		٪١,٧٥	٪٤٠,٣٥	٪١٤,٠٤	٪٣٣,٣٣	٪١٠,٥٣	٪١٠٠						
٩	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية.	٥	١٣	١١	١٨	١٠	٥٧	٢,٧٤	١,٥٣	١,٢٤	٪٥٤,٧٤	١,٦١	محايد
		٪٨,٧٧	٪٢٢,٨١	٪١٩,٣٠	٪٣١,٥٨	٪١٧,٥٤	٪١٠٠						
١٠	المرتّب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرض.	١	١١	٥	١١	٢٩	٥٧	٢,٠٢	١,٥٣	١,٢٤	٪٤٠,٣٥	٦-	لا أوافق
		٪١,٧٥	٪١٩,٣٠	٪٨,٧٧	٪١٩,٣٠	٪٥٠,٨٨	٪١٠٠						

ففيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلبتهم «فعّالًا وسهلاً»، تبين نتائج الدراسة أن ٤٧,٣٧٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٤٠,٣٥٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١٩، بانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وبنسبة إجماع قدرها ٨٣,٨٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة»



وعن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبين نتائج الدراسة أن ٤٧,٣٧٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣١,٥٨٪ منهم أجابوا بـ «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٥ بانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وبنسبة إجماع قدرها ٨١,٠٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعالاً وسهلاً، تبين نتائج الدراسة أن ٥٢,٦٣٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و٣١,٥٨٪ منهم «موافقون بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٤، بانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وبنسبة إجماع قدرها ٨٠,٧٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٥٠,٨٨٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٢٢,٨١٪ أجابوا بـ «أوافق بشدة»، فيما أجاب ١٠,٥٣٪ منهم بـ «محايد» أو «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٥، بانحراف معياري قدره ١,٠٨، وبنسبة إجماع قدرها ٧٥,٠٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغطاً إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ «الموافقة» بنسبة ٤٥,٦١٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٦,٣٢٪، فالإجابة «محايد» بنسبة ٢٤,٥٦٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,١٩، بانحراف معياري قدره ٠,٩١، وبنسبة إجماع قدرها ٦٣,٨٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٤٠,٣٥٪ من المدرسين المشاركين بـ «محايد»، تليهم نسبة قدرها ٣٦,٨٤٪ أجابوا بـ «موافق»، فنسبة منهم قدرها ١٩,٣٠٪ أجابوا بـ «لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,١٨، بانحراف معياري قدره ٠,٨٢، وبنسبة إجماع قدرها ٦٣,٥١٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص مدى الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبين نتائج الدراسة أن ٢٦,٣٢٪ من المدرسين المشاركين «موافقون بشدة» و ٢٦,٣٢٪ كذلك «لا يوافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ١٧,٥٤٪ «يوافقون» على ذلك، فنسبة قدرها

١٥,٧٩٪ «لا يوافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,١٢، بانحراف معياري قدره ١,٤٥، وبنسبة إجماع قدرها ٦٢,٤٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٤٠,٣٥٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٣٣,٣٣٪ أجابوا بـ «لا أوافق»، فنسبة قدرها ١٤,٠٤٪ أجابوا بـ «محايد». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٨٩، بانحراف معياري قدره ١,١، وبنسبة إجماع قدرها ٥٧,٨٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلبى احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٣١,٥٨٪ من المدرسين المشاركين بـ «لا أوافق»، وأجاب ٢٢,٨١٪ منهم بـ «أوافق»، فيما أجاب ١٩,٣٠٪ منهم بـ «محايد»، و١٧,٥٤٪ منهم بـ «لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٧٤، بانحراف معياري قدره ١,٢٤، وبنسبة إجماع قدرها ٥٤,٧٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرضياً، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٥٠,٨٨٪ بـ «لا أوافق بشدة»، تليها نسبة متساوية منهم قدرها ١٩,٣٠٪ أجابوا بـ «لا أوافق» و«أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٠٢، بانحراف معياري قدره ١,٢٤، وبنسبة إجماع قدرها ٤٠,٣٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة».



5. نتائج المقابلات الشخصية للمعلمين:

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

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

أفاد معظم المعلمين أن طريقة التدريس الشائعة لديهم هي الطريقة السمعية الشفهية (أو التقليدية، كما يسمونها). وأكدوا كذلك أنهم يستخدمون طريقة التدريس بالترجمة إلى اللغات المشتركة بين الطلبة. وذكر قلة منهم أنهم يجمعون بين إستراتيجيات متعددة خلال التدريس، ومنها توظيف التعليم التعاوني والطريقة الحوارية في بعض المقررات التي تستدعي ذلك. وأشار بعضهم أيضًا إلى أنهم يستخدمون الطريقة الاستقرائية، أو يلجؤون إلى طرق تجعل الطلبة يصلون إلى المعلومة أو القاعدة بأنفسهم؛ وذلك من خلال أمثلة بسيطة جدا يُطلب منهم أن يأتوا بأمثلة مثلها، بحيث يكتشفون القاعدة أو القواعد التي تقوم عليها. وهي طريقة تجعل الطالب نفسه محورًا في العملية التعليمية، ويكون دور المعلم فيها هو التوجيه والإرشاد. وأما عن توظيف التقنية في التدريس، فقد أفاد المعلمون أن استخدامهم لها محدود جدًا؛ وذلك لغياب تلك الأدوات في معظم المؤسسات التي يعملون بها، باستثناء مؤسسات قليلة جدا يوجد فيها الماسح الضوئي. وأكدوا أن تلك الأدوات متاحة للاستعمال في مواد أخرى تُدرسها المؤسسات وليس من ضمنها مواد تعليم اللغة العربية. لكن بعض المعلمين ذكروا أنهم يلجؤون إلى التقنية في غالب الأحيان عبر المصادر المفتوحة في الإنترنت، خصوصًا حين يبحث الطلبة عن معلومات جديدة أو لاستيضاح بعض الجوانب التي يحتاجون تعميق فهمهم فيها، أو للحصول على أمثلة تتعلق بما تعلموه. وذكر بعض المعلمين كذلك أنهم حاليًا بحاجة - قبل استخدام التقنيات المتاحة - إلى التدريب على كيفية استخدامها الاستخدام الصحيح.

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

بينت إجابات المعلمين أن استخدام لغات أخرى أو وسيطة في أثناء التدريس ممارسة شائعة لدى أغلبهم. واللغات المستخدمة في هذه السياقات هي في الغالب لغات محلية، إضافة إلى اللغة الفرنسية. وأفاد بعضهم أن استخدام لغة وسيطة في أثناء التدريس لا يقتصر على مواد اللغة العربية بل يتجاوز ذلك إلى أغلب المواد الأخرى، لا سيما المواد الشرعية. وذكر المعلمون أن



اللجوء إلى لغة وسيطة ضروري لتوضيح بعض المفاهيم التي يجد الطلبة صعوبة في فهمها باللغة العربية، وأضافوا أن هذه الممارسة تشجع خصوصًا في شرح المفردات الجديدة ليتمكن الطلبة من فهمها واستخدامها الاستخدام الصحيح. ومع ذلك، فقد بيّنت إجابات المدرسين في هذا الصدد أنهم يتفاوتون في مقدار استخدام اللغة الوسيطة؛ حيث نبّه بعضهم إلى أنهم يحرصون ألا تكون هي الأسلوب الشائع في التدريس، وأنهم يحاولون الاقتصار فيها على الحالات التي تستدعي ذلك

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

تنوعت التحديات التي يواجهها المعلمون المشاركون في أثناء تدريس العربية، وكذلك حول البرامج التي ينتمون إليها. فمن التحديات ما يتعلق بالطلبة أنفسهم وهيمنة اللغة الفرنسية على لسانهم، وهذا يجعل دراستهم للغة العربية وحتى استخدامها داخل الفصل الدراسي وممارستها خارج المؤسسات في مواجهة مع كثير من الصعوبات. وذكر بعضهم أن كثيرًا من الطلبة يعانون صعوبة ظاهرة في تعلّم اللغة العربية وتحقيق تقدّم في دراستها رغم ما يظهرونه من دافعية لتعلّمها. من جهة أخرى، أشار المدرسون المشاركون إلى تحديات تتعلق بالمعلمين أنفسهم، ومنها حاجتهم إلى التدريب وتطوير قدراتهم في أساليب تدريس اللغات الأجنبية، ومنها العربية. ولاحظ بعضهم أن نقص التدريب لديهم سببه قلة الدعم وغياب الاهتمام الكافي من الجهات الحكومية. وينطبق هذا أيضًا على قلة الدعم ونقص الحوافز المادية التي يحصل عليها المدرسون العاملون في برامج اللغة العربية، وكذلك ما تعانيه المؤسسات من نقص في كثير من الوسائل التعليمية اللازمة للتدريس، وهذا يجعل البيئة التعليمية والبنى التحتية في المؤسسات قاصرة عن تحقيق الحد الأدنى من الظروف التعليمية المناسبة



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

قدم المدرسون المشاركون في هذا الشأن عددًا من المقترحات التي يرون أنها ستسهم في تحسين ظروف تعليم اللغة العربية وتعزيز التواصل وتبادل الخبرات، ومنها: عقد اللقاءات التنسيقية بين المؤسسات المعنية لتوحيد الجهود والاستفادة المشتركة بدلًا من العمل الأحادي المنفرد. واقترحوا كذلك ضرورة تنسيق لقاءات بين المعلمين أنفسهم وعقد ورش عمل مستمرة لتبادل الخبرات، والاستفادة خصوصًا ممن لديهم خبرات طويلة في التدريس، وذكروا أهمية إنشاء جمعيات مدنية تهتم بهم وبشؤونهم. وأكد كثير منهم ضرورة تنظيم دورات تدريبية وتطويرية للمعلمين تحت إشراف المتخصصين والخبراء أو المعلمين الذين لديهم خبرة طويلة في تدريس اللغة العربية. وأشار بعضهم كذلك إلى ضرورة الإفادة من وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز التواصل بين المعلمين بشكل مستمر ويسير

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

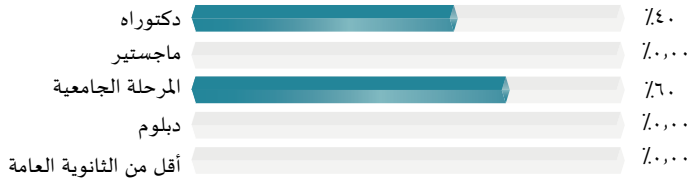
أبدى المدرسون المشاركون رضاهم إلى حدٍ ما عن المناهج الحالية، فهي تفي بالأغراض التي حُدِّدت لها - حسب تعبيرهم - لكنهم لم ينكروا حاجتها إلى التطوير والتحسين. وسبب ذلك أن محتوى المناهج الحالية قد صُمم بناءً على طرق تدريس قديمة لم تعد صالحة وفعّالة في عصرنا الحاضر. ولهذا فإنهم يعتقدون أن المحتوى التعليمي ينبغي تقديمه بأساليب حديثة مستوحاةً من طرق تدريس اللغات الأجنبية. وأشاروا كذلك إلى أن المناهج الحالية تُركز على تدريس اللغة العربية في سياقها الديني، سواء من حيث الأمثلة أو الأنشطة التعليمية. ولذا فلا بد من تصميم مناهج تتجاوز هذه الجوانب لتشمل مجالات أخرى واسعة يستفيد منها المتعلمون.

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

1. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديموغوية:

لأغراض هذه الدراسة، التقينا بمديري ١٠ مؤسسات من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في بوركينا فاسو، وبدأنا بتحديد خصائصهم الديموغرافية والديموغوية، ومؤهلاتهم الأكاديمية وسنوات خبرتهم في المجال. وفي الفقرات التالية بيان للنتائج التي تم رصدها

الشكل ١٤,٩: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن 60٪ من المديرين المستهدفين يحملون شهادة البكالوريوس، تليهم نسبة قدرها 40٪ من حملة شهادة الدكتوراه

الجدول ٢١,٩: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
اللغة العربية	١	10%
الدراسات الإسلامية والشريعة	٦	60%
العلوم	١	10%
الحقوق	١	10%
التربية	١	10%
الإجمالي	١٠	100%

وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن 60٪ منهم متخصصون في الدراسات الإسلامية والشريعة، تليهم نسبة متساوية قدرها 10٪ تخصصهم في كل من اللغة العربية، والعلوم، والحقوق، والتربية

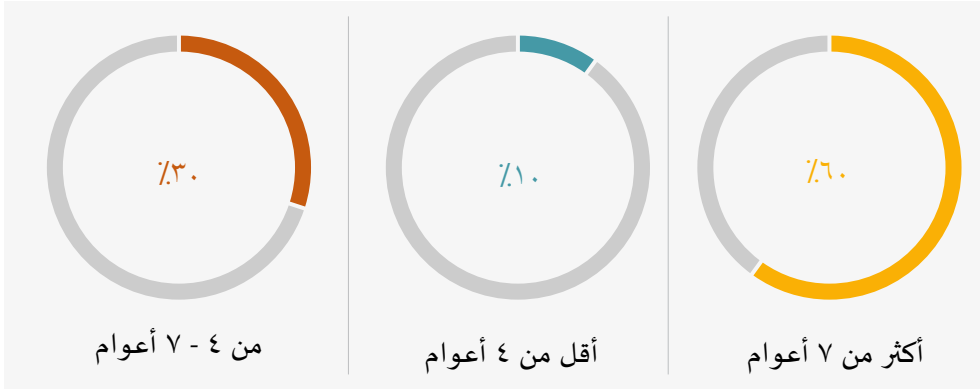


الجدول ٢٢,٩: اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
لغة محلية	٨	٨٠٪
اللغة الفرنسية	١٠	١٠٠٪
اللغة العربية	٥	٥٠٪

وأما اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في بوركينا فاسو، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميعهم يتقنون اللغة الفرنسية، و ٨٠٪ منهم يتقنون اللغة المحليّة، و ٥٠٪ منهم يتقنون اللغة العربية.

الشكل ١٥,٩: سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين



وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة أن ٦٠٪ منهم لديهم خبرة في المجال تزيد على سبع سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ تتراوح خبرتهم في المجال بين ٤ و ٧ سنوات، فنسبة منهم قدرها ١٠٪ تقل خبرتهم في المجال عن ٤ سنوات

٢. ميزات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها:

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

الشكل ١٦,٩: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربية



ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم العربية لغة ثانية في بوركينا فاسو، أظهرت الدراسة أن ٪١٠٠ من تلك المؤسسات تعتمد في دخلها على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وعلى التبرعات بالنسبة إلى ٪٢٠ من المؤسسات

الجدول ٢٣,٩: 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
٪٠,٠٠	٠	٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار
٪٩٠	٩	أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار
٪١٠٠	١٠	الإجمالي

ويتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية يُقدَّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٪٩٠ من المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في بوركينا فاسو، في حين تتراوح تلك الميزانية بين ١٠٠ ألف و ٢٠٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٪١٠ منها

الجدول ٢٤,٩: البرامج المجانية والمدفوعة

النسبة المئوية	عدد البرامج	الإجابة
٠,٠٠٪	٠	مجاني
١٠٠٪	١٠	مدفوع
١٠٠٪	١٠	الإجمالي

وتوضح نتائج الدراسة أن جميع مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة في بوركينا فاسو تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع.

الجدول ٢٥,٩: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

النسبة المئوية	عدد البرامج	الإجابة
٩٠٪	٩	نعم
١٠٪	١	لا
١٠٠٪	١٠	الإجمالي

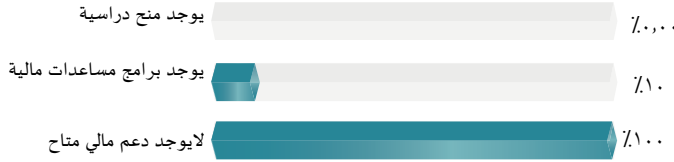
وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج الدراسة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في بوركينا فاسو، تبين الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٩٠٪ من المؤسسات، وغير متاحة في ١٠٪ منها.

الشكل ١٧,٩: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وتتم معالجة المدفوعات عادة بصفة شخصية لدى جميع المؤسسات، أو بالتحويل المصرفي بالنسبة إلى ١٠٪ منها.

الشكل ١٨,٩ : المنح الدراسية والمساعدات المالية لدى البرامج



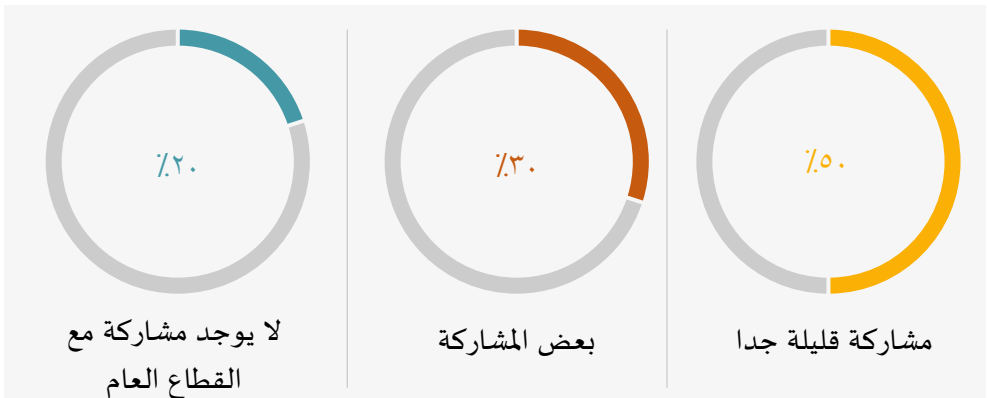
وأما عن مدى وجود منح دراسية ودعم مالي متاح، سيتضح أن جميع المؤسسات لا يتوافر فيها ذلك، في مقابل ١٠٪ منها فقط تقدم مساعدات مالية

الجدول ٢٦,٩: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

الإجابة	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
نعم	٠	٠٪
لا	١٠	١٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٪

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

الشكل ١٩,٩: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم يحظى بمشاركة قليلة جداً من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٣٠٪ منهم أن مؤسساتهم تحظى ببعض المشاركة مع القطاع العام، ويرى ٢٠٪ منهم أنه لا توجد أي مشاركة من القطاع العام.

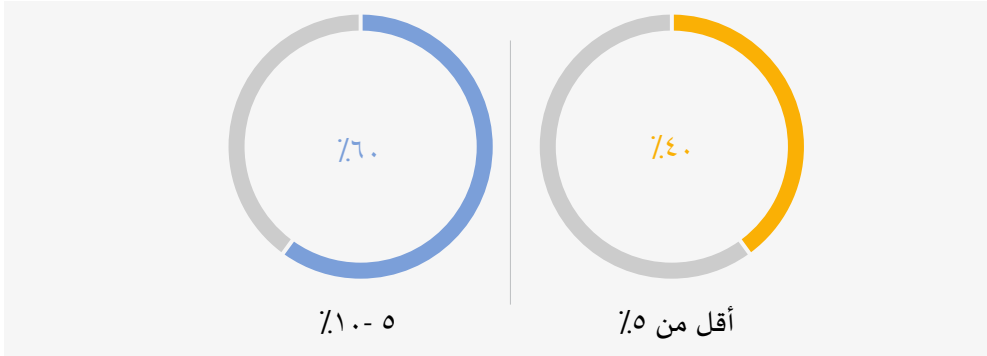
وفي جانب متصل، اتجهت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في بوركينافاسو توفر لطلبتها برامج للانغماس اللغوي، وكذلك معرفة وجهة نظر مديري المؤسسات حول ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة. وفيما يلي بيان بالنتائج:

الجدول ٢٧،٩: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللغوي

الإجابة	عدد البرامج	النسبة المئوية
نعم	١	١٠٪
لا	٩	٩٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

بينت نتائج الدراسة أن ٩٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في بوركينافاسو لا توفر لطلبتها برامج للانغماس اللغوي، في حين أن هناك مؤسسة واحدة توفر برنامج انغماس لغوي لطلبتها في إطار برنامج للتبادل الطلابي بالتعاون مع أحد مراكز اللغات في دولة بوركينافاسو. وتتراوح مدة البرنامج اللغوي بين ٣ إلى ٦ أشهر بمقابل مالي يتحمله الطالب، ولا توفر له السكن خلال هذه المدة.

الشكل ٢٠,٩: معدل التسرب الدراسي في البرامج



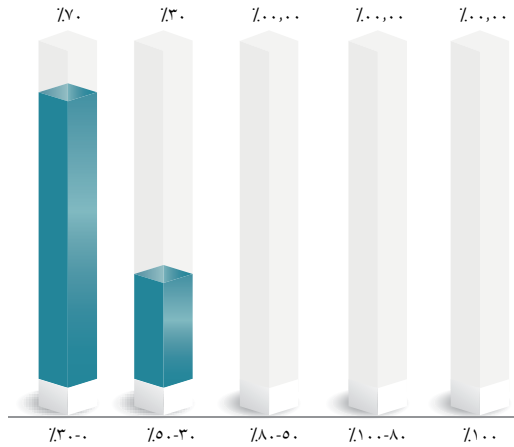
وتوضح نتائج الدراسة أن ٦٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪ من الطلبة، في حين يرى ٤٠٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية تقلّ عن ٥٪ من الطلبة

الشكل ٢١,٩ : أسباب التسرب الدراسي في البرامج



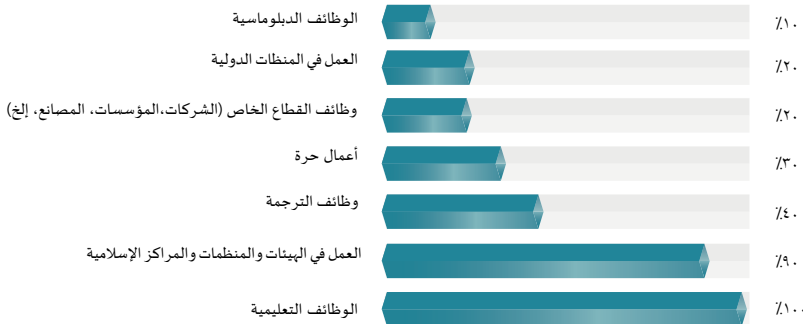
وأما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٦٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود إما لأسباب شخصية، ويرى ٤٠٪ منهم أنها تعود لأسباب مالية أو لعدم الاهتمام، في حين يرى ٣٠٪ منهم أنها تعود لصعوبات تعليمية.

الشكل ٢٢,٩ : معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر 70% من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين 30% أو أقل من الطلبة، تليها نسبة 30% منهم يقدرونها بما بين 30% إلى 50% من الطلبة

الشكل ٢٣,٩: الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن الفرص المهنية المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية، فتتصدرها الوظائف التعليمية في رأي ١٠٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة في هذه الدراسة، يليها العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية في رأي ٩٠٪ منهم، ثم وظائف الترجمة في رأي ٤٠٪ منهم، فالأعمال الحرة في رأي ٣٠٪ منهم، ووظائف القطاع الخاص والعمل في المنظمات الدولية بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪، وكانت النسبة الأدنى للوظائف الدبلوماسية في رأي ١٠٪ منهم

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

في هذا القسم من الدراسة، سعينا إلى رصد آراء مديري المؤسسات حول بعض الجوانب الإدارية والتعليمية في برامج تعليم العربية لغة ثانية في بوركينا فاسو، من خلال مجموعة من الأسئلة نعرضها مجملة في الجدول (٢٨،٩)

الجدول ٢٨،٩: تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	بشدة لا أوافق	إجمالي	النسبة	القبول	الإنعاز	النسبة	تجاه العينة
١	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة.	٨	٢	٠	٠	٠	١٠	٤,٨	٠,١٦	٠,٠٤	٩٦٪	١٤,٢٢
		٨٠٪	٢٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪					
٢	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للتاطقين بغيرها.	٢	٧	٠	١	٠	١٠	٤	٠,٠٦	٠,٧٧	٨٠٪	٤,٠٨
		٢٠٪	٧٠٪	٠,٠٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪					
٣	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين.	٢	٧	٠	١	٠	١٠	٤	٠,٠٦	٠,٧٧	٨٠٪	٤,٠٨
		٢٠٪	٧٠٪	٠,٠٠٪	١٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠٪					

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	البيان	الانحراف	النسبة	t- test	اتجاه النتيجة
٤	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية.	٠	٨	٢	٠	٠	١٠	٣,٨	٠,١٦	٠,٤	٪ ٧٦	٦,٣٢	أوافق
		٪ ٠,٠٠٠	٪ ٨٠	٪ ٢٠	٪ ٠,٠٠٠	٪ ٠,٠٠٠	٪ ١٠٠						
٥	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج.	٠	٩	٠	١	٠	١٠	٣,٨	٠,٣٦	٠,٦	٪ ٧٦	٤,٢١	أوافق
		٪ ٠,٠٠٠	٪ ٩٠	٪ ٠,٠٠٠	٪ ١٠	٪ ٠,٠٠٠	٪ ١٠٠						
٦	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة	١	٧	١	١	٠	١٠	٣,٨	٠,٥٦	٠,٧٥	٪ ٧٦	٣,٣٨	أوافق
		٪ ١٠	٪ ٧٠	٪ ١٠	٪ ١٠	٪ ٠,٠٠٠	٪ ١٠٠						
٧	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى.	٠	٨	١	١	٠	١٠	٣,٧	٠,٤١	٠,٦٤	٪ ٧٤	٣,٤٥	أوافق
		٪ ٠,٠٠٠	٪ ٨٠	٪ ١٠	٪ ١٠	٪ ٠,٠٠٠	٪ ١٠٠						
٨	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية.	١	٥	٢	١	١	١٠	٣,٤	١,٢٤	١,١١	٪ ٦٨	١,١٤	أوافق
		٪ ١٠	٪ ٥٠	٪ ٢٠	٪ ١٠	٪ ١٠	٪ ١٠٠						
٩	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة.	٢	٣	٢	٢	١	١٠	٣,٣	١,٦١	١,٢٧	٪ ٦٦	٠,٧٥	محايد
		٪ ٢٠	٪ ٣٠	٪ ٢٠	٪ ٢٠	٪ ١٠	٪ ١٠٠						
١٠	تكاليف تشغيل مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة.	٢	٣	٠	٣	٢	١٠	٣	٢,٢	١,٤٨	٪ ٦٠	٠	محايد
		٪ ٢٠	٪ ٣٠	٪ ٠,٠٠٠	٪ ٣٠	٪ ٢٠	٪ ١٠٠						
١١	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة.	٠	٢	٢	٤	٢	١٠	٢,٤	١,٠٤	١,٠٢	٪ ٤٨	١,٨٦-	لا أوافق
		٪ ٠,٠٠٠	٪ ٢٠	٪ ٢٠	٪ ٤٠	٪ ٢٠	٪ ١٠٠						
١٢	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية.	٠	١	٠	٢	٧	١٠	١,٥	٠,٨٥	٠,٩٢	٪ ٣٠	٥,١٤-	لا أوافق بشدة
		٪ ٠,٠٠٠	٪ ١٠	٪ ٠,٠٠٠	٪ ٢٠	٪ ٧٠	٪ ١٠٠						

يظهر من نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في بوركينا فاسو، وقدرها ٨٠٪، «يوافقون بشدة» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم قدرها ٢٠٪ «يوافقون» على ذلك. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,٨، بانحراف معياري قدره ٠,٤، وكانت نسبة الإجماع ٩٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الموافقة بشدة».

وفيما يخص صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجاب ٧٠٪ من مديري المؤسسات المشاركين بـ «أوافق»، وأجابت نسبة منهم قدرها ٢٠٪ بـ «أوافق بشدة». وأجاب ١٠٪ منهم بـ «لا أوافق». وقد سجل المتوسط المرجح لهذا السؤال ٤,٠٠، بانحراف معياري قدره ٠,٧٧، ونسبة إجماع قدرها ٨٠٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات على هذا السؤال، وقدرها ٧٠٪، تليها الإجابة «أوافق بشدة» بنسبة ٢٠٪، ثم الإجابة «لا أوافق» بنسبة ١٠٪. وقد سجل المتوسط المرجح ٤,٠٠، بانحراف معياري قدره ٠,٧٧، ونسبة إجماع قدرها ٨٠٪، وكان 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 ٨٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٢٠٪. وقد سجل المتوسط الراجح للسؤال ٣,٨، بانحراف معياري قدره ٠,٤، ونسبة إجماع قدرها ٧٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

وبينت النتائج أن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في بوركينا فاسو، وقدرها ٩٠٪، «يوافقون» على أن لدى مؤسساتهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة قدرها ١٠٪ منهم «لا يوافقون» على ذلك. وسجل المتوسط المرجح نسبة ٣,٨، بانحراف معياري قدره ٠,٦، ونسبة الإجماع قدرها ٧٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة».



وأما عن رأيهم حول ما إن كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في بوركينا فاسو، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٧٠٪، تليها الإجابات «أوافق بشدة» و«محايد» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منها. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨، بانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وبنسبة إجماع قدرها ٧٦٪، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الموافقة».

وحول مدى وجود منافسة من برامج لغات أخرى لبرنامج اللغة العربية، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٨٠٪، تليها الإجابات «لا أوافق» و«محايد بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧، بانحراف معياري قدره ٠,٦٤، وبنسبة إجماع قدرها ٧٤٪، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الموافقة».

ويظهر من نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من المديرين المشاركين «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعا لتعلم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٢٠٪ «محايدون». وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٤، بانحراف معياري قدره ١,١١، وكانت نسبة الاتفاق ٦٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة».

وأما بخصوص تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية وما إذا كانت مناسبة، فقد سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٠٪، تليها الإجابة «أوافق بشدة» و«محايد» و«لا أوافق» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منها، فالإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ١٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣، بانحراف معياري قدره ١,٢٧، وبنسبة إجماع قدرها ٦٦٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد سجلت الإجابات «أوافق» و«لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٣٠٪ لكل منهما، تليهما الإجابات «أوافق بشدة» و«لا أوافق بشدة» بنسبة ٢٠٪ لكل منهما. وسجل المتوسط الحسابي المرجح قيمة ٣,٠٠، بانحراف معياري قدره ١,٤٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٠٪، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وبخصوص ملاءمة عدد الطاقم الإداري لاحتياجات المؤسسة، كانت إجابة النسبة الكبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٤٠٪ بـ «لا أوافق»، تليها الإجابات «أوافق» و«محايد» و«لا أوافق بشدة» بنسبة ٢٠٪ لكل منها. وسجلت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٤، بانحراف معياري قدره ١,٠٢، وبنسبة إجماع قدرها ٤٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «عدم الموافقة».



وحول ما إذا كان هناك مجتمع عريي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٧٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة قدرها ٢٠٪، فالإجابة «أوافق» بنسبة ١٠٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ١,٥ بانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وبنسبة إجماع قدرها ٣٠٪، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «لا أوافق بشدة».

4. 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 دولة بوركينا فاسو:

تنوعت إجابات المديرين في هذا الشأن بين من يرى أن تأثير الموارد المتاحة محدود جدًا، ومن يرى أن لها تأثيرًا كبيرًا في إدارة البرامج. أما الذين يرون أن تأثيرها محدود جدًا، فيعتقدون أن إدارتهم لهذه البرامج تتعلق بالجوانب الأكاديمية وهم لا يجدون عوائق من هذا الجانب، لا سيما مع الخبرة التي لديهم، فهم يعملون ويديرون تلك البرامج وفق الإمكانيات المتاحة لهم. كما أشاروا إلى وجود تنسيق بينهم وبين المسؤولين في المؤسسات الحكومية للعمل وفق ما هو متاح. وهناك منهم من يرون أن نقص الموارد المادية يجعل من إدارة تلك البرامج أمرًا صعبًا عليهم، فهم لا يستطيعون اتخاذ أي إجراءات تطويرية أو تحقيق العلم بناء على خطط مستقبلية تطويرية لأن ذلك أمر مرهون بالدعم الذي يتلقونه، وهو ما يصعب التنبؤ به. ولذا فإنهم يعملون وفق الموارد المتاحة لهم رغم الصعوبات التي يواجهونها في تسهيل جوانب كثيرة من العملية التعليمية

ب. بشأن مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في دولة بوركينا فاسو:

ذكر المديرون بعض المقترحات التي يمكن من خلالها تحسين برامج تعليم العربية في دولة بوركينا فاسو، وتتمثل في عدد من الجوانب، ومنها: دعم المعلمين وتحسين أوضاعهم الاجتماعية، فهم بحاجة إلى تطوير مهني ودعم مادي من خلال تحسين رواتبهم الشهرية. كما أفادوا بضرورة توفير بيئة تعليمية مناسبة، فكثير من المؤسسات والبرامج ينقصها العديد من الوسائل التعليمية اللازمة، وهناك حاجة إلى زيادة الفصول الدراسية والمرافق التعليمية نظرًا إلى أعداد الطلبة المسجلين في المؤسسات. وذكروا كذلك أن المناهج بحاجة إلى تطوير وتحسين،



فأغلب المناهج الحالية مناهج قديمة جدًا وبعضها لم يعد ملائمًا لوقتنا الحاضر. كما أكدوا ضرورة تعزيز التعاون لتبادل الخبرات بين المؤسسات التعليمية داخل الدولة. وأشاروا كذلك إلى ضرورة إنشاء جمعيات ومراكز ثقافية عربية وإسلامية لتنظيم المهرجانات والفعاليات والمسابقات السنوية في عدد من المجالات. وأخيرًا أكدوا الحاجة لزيادة الوعي لدى المجتمع بأهمية اللغة العربية وتدريسها.

ج. بشأن تطلعاتهم المستقبلية حول برامج تعليم العربية في دولة بوركينا فاسو:

أعرب كثير من المديرين المشاركين عن اعتقادهم بأن مستقبل اللغة العربية في بوركينا فاسو سيكون مزدهرًا، فهي لغة مرتبطة بالإسلام، والمسلمون يشكّلون نسبة ليست قليلة داخل الدولة، والمقبلون على الإسلام في ازدياد مطّرد، وهذا كله يبعث على التفاؤل بشأن مستقبل العربية في البلاد. وهناك أيضًا زيادة في الإقبال على تعلمها كما يظهر من تزايد أعداد المسجلين في البرامج كل عام. وتحظى العربية - كما يقولون - بدعْم من الحكومة ببشّر رغم تواضعه بمستقبل جيد لهذه اللغة في بوركينا فاسو. لكنهم أشاروا إلى بعض العوائق التي تواجه ذلك، وتمثل في أمرين: النقص الكبير في المعلمين المؤهلين لتدريس العربية لغة أجنبية، ونقص الوعي الكافي داخل المجتمع بأهمية دراستها. ولا بد من معالجة هذين الأمرين لضمان مستقبل زاهر لبرامج تعليم اللغة العربية ومؤسساتها.

د. حول مقترحاتهم للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في دولة بوركينا فاسو

ذكر المديرون عددا من المقترحات بهذا الشأن، ومنها: ضرورة التنسيق وعقد الاتفاقيات مع الجهات الخارجية المهمة لإنشاء المراكز الثقافية وتنظيم الفعاليات والمسابقات وتأهيل المعلمين. وأشاروا كذلك إلى ضرورة استقطاب معلمين مؤهلين من الخارج، لا سيما من الناطقين بالعربية لغة أولى، فذلك من أهم ما تحتاجه برامج تعليم العربية حاليًا. وذكروا أن المؤسسات الخارجية المهمة يمكن أن تنهض بدور في هذا السياق عبر تنظيم الدورات التدريبية للمعلمين المؤهلين، وتقويم مستوى البرامج الحالية من أجل تطويرها وتحسينها.

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

أفاد معظم المديرين المشاركين بأن هناك لغات أجنبية أخرى تُدرّس إلى جانب العربية، وأكدوا أن اللغة الفرنسية قد تكون هي الأقرب للمقارنة مع برامج تعليم العربية لا من حيث

نسبة الدعم المادّي الذي تتلقّاه ولكن من حيث عدد المسجلين. ولاحظوا أن الفرنسية هي اللغة الأسهل تعلّمًا لدى الطلبة فهي مستعملة بشكل واسع في البلاد باعتبارها اللغة الرسمية للدولة، ولذلك لا يجد الطلبة صعوبات في تعلّمها إذا ما قورنت بالعربية، التي تُعدّ لغة أجنبية بالنسبة إليهم

سادسا. تقارير الزيارات الميدانية

بعد جمع البيانات المضمّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة للمؤسسات المستهدفة التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في بوركينا فاسو، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات. فقد لوحظ أن مستويات استخدام اللغة العربية متفاوتة بدرجة كبيرة في المؤسسات التعليمية المستهدفة في هذه الدراسة. فهناك مؤسسات، تُستخدم فيها اللغة العربية للتواصل بين المعلمين والطلبة وأفراد الطاقم التعليمي والإداري، ولكنها تُستخدم بنسبة ٥٠٪ بجانب الفرنسية. في الوقت نفسه، هناك مؤسسات تُستخدم اللغة العربية فيها بدرجة محدودة بين بعض الأطراف مثل أفراد الطاقم التعليمي والإداري، مع هيمنة وميل لاستعمال اللغة الفرنسية واللغات المحلية خاصة بين الطلبة. وهناك مؤسسات تُستخدم فيها العربية بدرجة ضعيفة نوعا ما - مقارنةً بلغات أخرى مثل الفرنسية واللغات المحلية

إضافة إلى ذلك، تتفاوت درجة التشجيع على استعمال اللغة العربية داخل المؤسسات التعليمية بشكل ملحوظ في بوركينا فاسو. فبعض المؤسسات تنظم عددا من الفعاليات والأنشطة لتشجيع الطلبة على استعمال العربية بدرجة كبيرة، وفي الوقت نفسه لا تمنع الطلبة من استعمال لغات أخرى خلال هذه الفعاليات. في المقابل، هناك مؤسسات لا يظهر أنها تشجع بوضوح على استعمال اللغة العربية، وتكون اللغة الفرنسية حينئذ هي السائدة لديها؛ فضلا عن غياب أي قيود على استخدام اللغات الأخرى

أما في اللوحات الإرشادية والتعليمية، فتتنوع مستويات استخدام اللغة العربية بشكل كبير داخل المؤسسات التعليمية في بوركينا فاسو. ففي بعض المؤسسات، نجد اللغة العربية حاضرة بدرجة كبيرة في اللوحات الإرشادية والتعليمية سواء داخل الفصول أو خارجها. لكن هناك مؤسسات لا نجد للعربية فيها أي حضور في معظم اللوحات الإرشادية، وإنما الفرنسية وبعض اللغات المحلية الأخرى.



وأما البنية التحتية والتقنية داخل مؤسسات تعليم اللغة العربية في بوركينا فاسو فهي متفاوتة؛ فبعض المؤسسات، لا سيما الجامعات، تتميز ببنية تحتية جيدة من حيث المباني وتوفر معامل الحاسب الآلي، لكنها تفتقر إلى الأدوات التقنية المتقدمة داخل الفصول الدراسية، مثل البروجكتر والسبورات الذكية. في المقابل، تعاني مؤسسات أخرى من بنية تحتية متواضعة وتفتقر إلى المرافق التعليمية الأساسية. ورغم وجود بعض المرافق التعليمية، كمعمل الحاسب الآلي والمكتبة، فإن استخدامها من قبل المعلمين والطلاب شبه معدوم.

سابعاً - حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية بوركينا فاسو: خاتمة إستدلالية، ورؤى مستقبلية

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

بداية، فإن آثار الاستعمار الفرنسي لدولة بوركينا فاسو لا تزال حاضرة بقوة في المشهد اللغوي للبلاد، فاللغة الفرنسية هي اللغة الرسمية للدولة، وهي لغة التعليم ووسائل الإعلام وغيرها من الشؤون الرسمية في البلاد. وإلى جانب الفرنسية، هناك لغات إفريقية محلية تُستعمل بشكل واسع، مثل لغة موريه، ديولا، وفولتاكيه، وبوبولوتو. من جهة أخرى،

فإن اللغة الإنجليزية انتشرتًا ملموسًا في بوركينا فاسو؛ حيث تُدرّس لغةً أجنبيةً في المدارس الحكومية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتتيح للمتحدثين بها تميّزًا في مجال التجارة الدولية والمعاملات الدبلوماسية، وربما فرصًا للدراسة في الخارج. ولهذه الأسباب، تحتل الإنجليزية المستوى الثاني من حيث الشعبية والانتشار في بوركينا فاسو، لا سيما في المدن الكبيرة. وتُقارب الإنجليزية في مستوى الشعبية والانتشار اللغة العربية، وتحظى أيضًا بمكانة كبيرة في أوساط المجتمع؛ وذلك لكون المسلمين يشكّلون النسبة الكبرى من السكان، ولارتباطها بشعائر الدين الإسلامي وقراءة القرآن وفهمه. إضافة إلى ذلك، فإن اللغة العربية حضوراً في النظام التعليمي في بوركينا فاسو، رغم أن تعلّمها غير إلزامي. ويقدر عدد المتحدثين بالعربية بوصفها لغة ثانية في بوركينا فاسو بنحو ٢٣ ألفاً، وهي مستعملة بشكل محدود بين قبائل الفولانية التي تأثرت لهجاتها بالعربية. وتُدرّس اللغة العربية في بوركينا فاسو في جامعة كايا، كما تدرّس في عدد من المدارس والمعاهد الخاصة، كمعهد الهدى العالي، ومدرسة التربية الإسلامية الفرنسية العربية. وتُدرّس اللغة العربية كذلك لأغراض دينية في عدد من المراكز الإسلامية، ومنها مركز جمعية الوحدة الإسلامية في العاصمة واغادوغو.

ونظرًا للطبيعة اللغوية والهوية الدينية للمجتمع البوركينابي، فإن مؤسسات تعليم اللغة العربية في بوركينا فاسو تلعب دورًا محوريًا في خدمة الهوية الإسلامية واللغة العربية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في الدعوة الإسلامية والتربية الدينية، وتعليم اللغة العربية، وتقديم تعليم نموذجي يجمع بين الأصالة العلمية والتربية الإسلامية. وتؤدي مؤسسات تعليم العربية في بوركينا فاسو مهمتها من خلال أهدافها التي تركز على تربية الأجيال الناشئة تربية دينية سليمة، وترسيخ قيم الإسلام ونشر مفهومه الصحيح، وتوفير العيش الكريم للشباب، وتكوين المواطنين الصالحين

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية في بوركينا فاسو ما بين جامعات ومدارس. وترتكز معظم المؤسسات المستهدفة على أسس أكاديمية؛ حيث تشير نتائج الدراسة إلى أن ٩٠٪ منها حاصلة على اعتماد أكاديمي، كما أن جميعها تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامج اللغة العربية. أما من حيث الشهادات الممنوحة للطلبة، فإن هذه المؤسسات تقدم شهادات مختلفة تشمل شهادات المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، إضافة إلى شهادات درجتي الدبلوم والبكالوريوس. وعلى الرغم من التطور الملحوظ في الجانب الأكاديمي، فإن هناك تحديات تتمثل في انعدام المعامل اللغوية في جميع المؤسسات المستهدفة، وافتقار ٨٠٪ منها لمعامل الحاسب الآلي، وافتقار ٧٠٪ منها إلى المكتبات والوسائل التعليمية، إضافة إلى افتقار ٩٠٪ منها إلى برامج



الانغماس اللغوي.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حد ما. فقد بينت الدراسة أن اللغة العربية هي المستخدمة في ثلاث من المؤسسات المستهدفة. وأشارت ثلاث مؤسسات أخرى إلى أنها تعتمد اللغتين العربية والفرنسية. وأما بقية المؤسسات، فلم تشر إلى سياسة لغوية واضحة تنص على استعمال لغة أو لغات بعينها داخل المؤسسة

وتعتمد برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في بوركينافاسو كتيباً دراسية عديدة، وتبين الدراسة أن أكثرها استخداماً هي مواد من إعداد المؤسسات نفسها أو معلميها، تليها «سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، ثم سلسلة «ألف باء» و«الكتاب في تعليم العربية»، و«سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، وكتاب «تعلم العربية للأطفال والناشئين الناطقين باللغات الأخرى». وقد أظهرت نتائج تحليل مربع كاي غياب علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين نوع المؤسسة ونوع الكتب المستخدمة (Cramér's V) يشير إلى أن العلاقة بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها ضعيفة ($X^2(2, N = 10) = 0.649, p = 0.722$). كما أن قياس حجم التأثير باستخدام ($V = 0.161$). وهو ما يؤكد أن اعتماد المؤسسات على كتب ومواد من تصميمها يعد ممارسة شائعة لدى المؤسسات مما يصعب ربطها بسلسلة معينة

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بهذه الدراسة طلبة يتشابهون بشكل كبير في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديموغوية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٩,٦٠٪ منهم يحملون الجنسية البوركينابية، وينحدر ٩٩,٦٠٪ منهم من أصول بوركينابية، في حين تعود أصول نسبة ضئيلة منهم إلى بلدان أخرى. وعلى مستوى اللغة، أفاد جميع الطلبة المشاركون أن اللغة المحلية هي لغتهم الأولى، وجميعهم يتحدث بها مع عائلاتهم. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية بين ٢٠ إلى ٢٤ عاماً وذلك بنسبة ٤٥,٠٦٪، تليها الفئة العمرية من سن ١٥ إلى ١٩ عاماً بنسبة ٤١,٩٠٪، ثم الفئة العمرية ممن تجاوزت أعمارهم ٢٤ عاماً بنسبة ١٠,٢٨٪، وأخيراً الفئة العمرية بين ١٠ إلى ١٤ عاماً بنسبة ٢,٧٧٪.

وتأتي دوافع الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية في بوركينافاسو 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 ٩٩,٢١٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ٩,٤٩٪، وكان أقل الدوافع هو الرغبة في تحقيق متطلب أكاديمي ضمن برامج دراسية أخرى بنسبة ١٢,٨٠٪.



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 معلمهم المهنية، والتعليقات البناءة التي يقدمونها حول كفاءاتهم اللغوية ومستوى تقدمهم، إضافة إلى تشجيع معلمهم 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، وخدمات الدعم التي توفرها المؤسسات للطلبة. من جهة أخرى، أظهرت تصورات الطلبة حيادهم تجاه القيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية مقارنة بالرسوم، وكذلك تجاه موارد المؤسسات التعليمية، ومرافقها العامة، وبيئة الفصول الدراسية فيها بما في ذلك الوسائل والتقنيات التعليمية. كما أبدى الطلبة حيادهم تجاه مستوى درايتهم بالمنهج الدراسي أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية. ولمعرفة تأثير نوع المؤسسة في مستويات رضا الطلبة عن جوانب مختلفة مثل مرافق المؤسسات، ومواردها، وبيئة فصولها الدراسية بما فيها جودة الوسائل التعليمية والتقنيات المتاحة، وتصميم المنهج والمحتوى التعليمي. ولم تكشف النتائج عن علاقة بين رضا الطلبة عن بعض الجوانب المتعلقة ببرامجهم ونوع المؤسسة بشكل عام. فوفقاً لنتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي، تبين عدم وجود ارتباط كبير بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة تجاه مرافقها التعليمية. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة للجامعات ($\text{coefficient} = -0.314, p = 0.344$)؛ مما يدل على أن العلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة ليست ذات دلالة إحصائية. وفيما يتعلق برضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية والتقنية، فلم تكشف النتائج - كذلك - عن وجود تأثير كبير لنوع المؤسسة؛ حيث كان للجامعات تأثير ضعيف على رضا الطلبة في هذا الجانب ($\text{coefficient} = -0.144, p = 0.633$). وكان الأمر مماثلاً فيما يتعلق بالمنهج التعليمية والمحتوى التعليمي الذي تقدمه المؤسسات ورضا الطلبة حوله. فقد أظهرت النتائج عدم وجود تأثير ملحوظ لنوع المؤسسة لا سيما الجامعات، إذ جاءت نتيجتها ($\text{coefficient} = 0.500, p = 0.200$) وهي علاقة غير ذات دلالة إحصائية بارزة. كما أظهرت نتيجة مربع إيتا (Eta-Square)، أن العلاقات بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة عن هذه الجوانب تبدو طفيفة وغير مؤثرة. فعلى سبيل المثال، جاءت النتيجة للعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة عن المنهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه للدارسين ($\eta^2 = 0.093$)، وللعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية ($\eta^2 = 0.049$)



وبالرغم من التصورات الإيجابية التي أبدتها الطلبة تجاه معظم الجوانب المتعلقة بالبرامج التي يلتحقون بها؛ فقد أفاد معظم الطلبة المشاركين أن المناهج المعتمدة في برامجهم تليبي احتياجاتهم، وتتوافق مع أهدافهم التعليمية، خصوصاً فيما يتصل بالجوانب الدينية والعلوم الإسلامية، وهو الهدف الأبرز الذي يسعون إلى تحقيقه، وذكروا أنهم يشعرون بتطور مستمر مع تقدمهم في مستويات الدراسة. وذكر بعض الطلبة أن محتوى البرامج فيما يتعلق باللغة العربية يلبّي هو أيضاً أهدافهم من دراسة اللغة العربية. لكن عدداً قليلاً من الطلبة أفادوا أن المناهج بوضعها الحالي لا تكفي لتلبية كافة احتياجاتهم. من جانب آخر، أبدى الطلبة المشاركون رغبتهم في التعرف على ثقافات البلدان العربية في جوانب منها العادات والتقاليد، والثقافة المرتبطة بجوانب الدين، لا سيما عند مقارنتها بما كان قبل الإسلام وبعده. ومن الطلبة المشاركين من أكدوا حرصهم على معرفة جوانب الثقافة المرتبطة بالأدب، وبتاريخ القبائل، والشعوب العربية، وثقافتها. وأجمع الطلبة على أن برامجهم تساعد في تحقيق الجوانب المتصلة بالثقافة الدينية، لكنهم غير متأكدين من قدرتها في تحقيق ما يطمحون إليه من معرفة في الجوانب الأخرى.

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن ٦٦,٦٧٪ منهم يحملون درجة البكالوريوس، وأن ١٩,٣٠٪ منهم يحملون درجة الماجستير، فيما يحمل درجة الدكتوراه ٨,٧٧٪ من مجموع المعلمين المشاركين. كما تبين أن ٢٢,٨١٪ فقط من المعلمين متخصصون في اللغة العربية، وأن ٨,٧٧٪ فقط منهم شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن معظم المعلمين يتمتعون بخبرة لا تقل عن ٥ سنوات في مجال تعليم اللغة العربية. وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين نوع المؤسسة ومستوى المؤهلات الأكاديمية للمعلمين. فقد جاءت نتيجة الجامعات ($\text{coefficient}=3.152, p=0.000$)؛ مما يشير إلى أن المعلمين في الجامعات يحملون مؤهلات أكاديمية أعلى مقارنة بالمدارس. وربما يعود ذلك إلى متطلبات الجامعات التي تشترط مؤهلات عالية لمعلمي العربية مقارنة بالمدارس

ويوظف المعلمون في برامج تعليم العربية في بوركينافاسو طرقاً متعددة في عملياتهم التدريسية، إلا أن إجاباتهم تشير إلى أن الطرق التقليدية هي الأكثر شيوعاً. حيث أفاد معظم المعلمين أن طريقة التدريس الشائعة في تدريسهم هي الطريقة السمعية الشفهية، أو التقليدية كما يسمونها. وأكدوا كذلك أنهم يستخدمون طريقة التدريس بالترجمة إلى اللغات المشتركة بين الطلبة. وذكر قلة منهم أنهم يجمعون بين إستراتيجيات متعددة خلال التدريس، ومنها



توظيف التعليم التعاوني، والطريقة الحوارية في بعض الدروس. وأشار بعضهم أيضًا إلى أنهم يستخدمون الطريقة الاستقرائية؛ وذلك من خلال أمثلة بسيطة يحاكيها الطلبة لاكتشاف القاعدة أو القواعد التي تقوم عليها تلك الأمثلة، وهي طريقة تجعل الطالب نفسه محورًا في العملية التعليمية، ويكون دور المعلم فيها هو التوجيه والإرشاد. وعلى الرغم من توظيف المعلمين لعدد من الطرق والإستراتيجيات في التدريس إلا أن ذلك لم ينعكس على رضا الطلبة وتفاعلهم معها. إذ تشير نتائج تحليل الارتباط المتسلسل الثنائي (The biserial correlation) أن ليس ثمة علاقة ارتباط وثيقة أو ذات دلالة إحصائية بين رضا الطلبة عن العملية التعليمية وفعاليتها والتنوع بين طرق التدريس لدى المعلمين، فقد جاءت تحليل العلاقة ضعيفًا بين إستراتيجية لعب الأدوار -على سبيل المثال- ورضا الطلبة ($r_{pb} = 0.134, p = 0.319$)، وكذلك الأمر فيما يتعلق بإستراتيجيات التعليم التعاوني وتوظيفها في التدريس ($r_{pb} = -0.129, p = 0.336$)، ما يشير إلى أن بعض الإستراتيجيات التفاعلية قد لا تتماشى مع تفضيلات الطلبة؛ مما يؤثر سلباً في مستويات رضاهم. ولم يكن الأمر مختلفًا للطريقة الأكثر استخدامًا لديهم وهي طريقة التدريس بالترجمة، إذ لم تكن نتيجتها مؤثرة وبارزة إحصائيًا ($r_{pb} = 0.094, p = 0.485$). وتلك نتائج تشير إلى أن تلك الطرق رغم توظيفها - كما يفيد المعلمون - لم تكن جاذبة ومحفزة لرضا الطلبة عن تلك المؤسسات، وربما أنها لم توظف بشكل فاعل وملئم. وأما عن توظيف التقنية في التدريس، فقد أفاد المعلمون أن استخدامها محدود جدًا؛ وذلك لغياب أدواتها في معظم المؤسسات التي يعملون بها، باستثناء مؤسسات قليلة جدا توفر أجهزة الماسح الضوئي. وأكدوا أن تلك الأدوات متاحة للاستعمال في مواد أخرى تُدرسها المؤسسات وليس من ضمنها مواد تعليم اللغة العربية. لكن بعض المعلمين ذكروا أنهم يوظفون التقنية في غالب الأحيان عبر المصادر المفتوحة في الإنترنت. وأكد بعض المعلمين أنهم بحاجة إلى التدريب على كيفية استخدام التقنيات التعليمية بفاعلية في المقام الأول، قبل توفر تلك التقنيات أو تفعيلها.

وعبر المعلمون المشاركون في الدراسة عن تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المستخدم في برامج تعليم اللغة العربية. فقد أظهروا رضاهم إلى حدٍ ما عن المناهج الحالية؛ حيث يرون أنها تفي بالأغراض التي حُدِّدت لها، مع اقتناعهم لحاجتها إلى التطوير. وعلَّلوا ذلك بأن محتوى المناهج الحالية صُمم بناء على طرق تدريس قديمة لم تعد صالحة في العصر الحاضر. وأن المحتوى التعليمي ينبغي أن يواكب الطرق الحديثة في تدريس اللغات الأجنبية. وأشاروا كذلك إلى أن المناهج الحالية تُركز على تدريس اللغة العربية في سياقها الديني، سواء من حيث الأمثلة

أو الأنشطة التعليمية. ولذا فلا بد من تصميم مناهج تتجاوز هذه الجوانب لتتضمن مجالات أخرى يستفيد منها المتعلمون

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد تناولت جوانب متعددة، فمن التحديات ما يتعلق بالطلبة، لعدم ممارستهم للغة العربية في الغالب، إضافة إلى الصعوبة الظاهرة التي تواجه الطلبة في تعلّم اللغة العربية، رغم ما يظهرونه من دافعية لتعلمها. من جهة أخرى، أشار المعلمون المشاركون إلى تحديات تتعلق بالمعلمين، ومنها حاجتهم إلى التدريب وتطوير قدراتهم في طرق تدريس اللغات الأجنبية، ومنها العربية. وأشار بعضهم إلى أن نقص التدريب يعود لقلّة الدعم، وغياب الاهتمام الكافي من الجهات الحكومية. وينطبق هذا أيضًا على نقص الحوافز المادية التي يحصل عليها المعلمون في برامج اللغة العربية، إضافة إلى ما تعانيه المؤسسات من نقص في كثير من الوسائل التعليمية؛ مما يجعل المؤسسات قاصرة عن تحقيق الحد الأدنى من مقومات البيئة التعليمية المناسبة.

ولتجاوز التحديات، دعا المعلمون إلى عقد اللقاءات التنسيقية بين مؤسسات تعليم العربية؛ وذلك لتوحيد الجهود عوضًا عن العمل الأحادي المنفرد. واقترح المعلمون كذلك تنظيم لقاءات بين المعلمين أنفسهم، وعقد ورش عمل مستمرة لتبادل الخبرات، والاستفادة من أصحاب الخبرات الطويلة في التدريس بشكل خاص. كما اقترح المعلمون إنشاء جمعيات مدنية تهتم بهم وبشؤونهم. وأكد كثير من المعلمين على ضرورة إيجاد فرص تطوير مهني للمعلمين تحت إشراف المتخصصين والخبراء، أو أصحاب الخبرة الطويلة من معلمي اللغة العربية. واقترح بعض المعلمين استثمار وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز التواصل بين المعلمين بشكل مستمر

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في بوركينافاسو، فقد تنوعت إجابات المديرين حول تأثير برامجهم بالموارد المتاحة. فمنهم من يرى أن تأثير الموارد المتاحة محدود جدًا، ومنهم من يرى أن لها تأثيرًا كبيرًا في إدارة البرامج. فأما الذين يرون أن تأثيرها محدود جدًا، فيعتقدون أن إدارتهم لهذه البرامج تتعلق بالجوانب الأكاديمية، وأكدوا أنهم لا يواجهون معوقات في هذا الجانب نظرًا لخبرتهم، فهم يعملون ويديرون تلك البرامج وفق الإمكانيات المتاحة لهم. كما أشاروا إلى وجود تنسيق بينهم وبين المسؤولين في المؤسسات الحكومية للعمل وفق ما هو متاح. وأما من يرون أن نقص الموارد المادية يجعل من إدارة تلك البرامج أمرًا صعبًا، فقد أكدوا أنهم لا يستطيعون اتخاذ أية إجراءات تطويرية، أو بناء خطط مستقبلية لأن ذلك أمرٌ مرهون بالدعم الذي يتلقونه، وهو ما يصعب التنبؤ به. ولذا فإنهم يعملون وفق الموارد المتاحة رغم الصعوبات التي تواجههم.



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 انقسم المديرون في هذا الشأن إلى فريقين؛ حيث أفاد ٦٠٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪ من الطلبة، فيما أفاد ٤٠٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة تقل عن ٥٪ من الطلبة. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركة إلى أسباب شخصية، فيما تعود في رأي بعض المديرين إلى أسباب مالية أو لعدم الاهتمام الكبير بتعلم العربية؛ مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم، فيما يرى قلة من المديرين أن تسرب الطلبة يعود لصعوبات تعليمية. ولم تظهر النتائج أن ثمة علاقة بين نسبة التسرب ونوع المؤسسة. فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات - على سبيل المثال- ($\text{coefficient} = 17.462, p = 0.997$)، عن عدم وجود علاقة ارتباط بارزة ذات دلالة إحصائية بين معدل التسرب ونوع المؤسسة. غير أن قيمة مربع إيتا (Eta-Square) أظهرت - على سبيل المثال- أن ثمة علاقة قوية وبارزة إحصائيًا بين ظاهرة التسرب ومدة البرنامج ($\eta^2 = 0.408$)؛ مما يدل على أن هيكل البرنامج قد يكون له تأثير على الاحتفاظ بالطلبة مقارنة بنوع المؤسسة، غير أنها علاقات بدت طفيفة

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فَيُقدَّر ٧٠٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الخريجين، فيما يقدِّرها ٣٠٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الخريجين. ومن خلال استخدام نموذج الانحدار اللوجستي الترتيبي لتحليل مدى تأثير نوع المؤسسة على فرص التوظيف، لم تظهر النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًا، إذا تشير - على سبيل المثال- نتيجة الجامعات إلى علاقة سلبية ($\text{coefficient} = -15.043, p = 0.993$). بينما أظهرت قيمة مربع إيتا (Eta-Square) وجود علاقة متوسطة ($\eta^2 = 0.327$) بين نوع المؤسسة وفرص التوظيف للخريجين. وهذا يشير إلى أن لنوع المؤسسة دورًا متوسط الأهمية في تحديد فرص التوظيف للخريجين، على الرغم من أنه لا يرتقي إلى مستوى التأثير الإحصائي الواضح

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية في مؤسساتهم. وشملت هذه المقترحات رفع وعي المجتمع بأهمية تعلّم اللغة العربية وتدرسيها، إضافة إلى دعم المعلمين مهنيًا وماديًا، من خلال فرص النمو المهني، ورفع الأجور. كما أكد المديرون على ضرورة توفير بيئة تعليمية مناسبة، نظرًا لنقص الوسائل التعليمية اللازمة في كثير من المؤسسات، والحاجة إلى زيادة الفصول الدراسية والمرافق التعليمية بما يلائم أعداد الطلبة المسجلين في



المؤسسات. وذكروا كذلك أن المناهج بحاجة إلى تطوير وتحسين، فأغلب المناهج الحالية مناهج قديمة جدًا وبعضها لم يعد ملائمًا لوقتنا الحاضر. كما اقترح المديرون تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية لتبادل الخبرات فيما بينها، كما اقترحوا إنشاء جمعيات ومراكز ثقافية عربية وإسلامية لتنظيم المهرجانات والفعاليات والمسابقات السنوية في عدد من المجالات.

وبناء على النتائج السابقة؛ يبدو تأثير سياق المؤسسات وطبيعتها ليس مؤثرًا بشكل كبير على الجوانب التعليمية لا سيما إذا ما قورنت بمدى رضا الطلبة عن تلك الجوانب. مما يشير إلى أن عوامل أخرى تلعب دورًا أكثر أهمية في تحديد نتائج التعليم. كما بيّنت النتائج أن نوع المؤسسة لا يؤثر بشكل كبير في معدلات التسرب أو اختيار الكتب الدراسية؛ مما يشير إلى أن هذه الجوانب تسير وفقًا لسياسة تعليم موحدة أو ربما تبدو متأثرة بعوامل أخرى غير نوع المؤسسة. تستدعي هذه النتائج تقديم عدد من المقترحات والتوصيات لتعزيز جودة تعليم اللغة العربية في بوركينافاسو، ومن أبرزها، توفير موارد تعليمية كافية لضمان امتلاك المؤسسات التعليمية لموارد تلبي احتياجات الطلبة. كما يُوصى بالاستثمار في تطوير المرافق التعليمية من خلال تجهيز بيئة الفصول الدراسية بالوسائل التعليمية المناسبة، والتقنيات الحديثة لدعم عملية التعلم وجعلها أكثر جذبًا للطلبة. إلى جانب ذلك، ينبغي تبني إستراتيجيات وطرق تدريس تفاعلية تعزز من تفاعل ومشاركة الطلبة، إضافة إلى التركيز على محاولة دمج السياقات الثقافية العربية في المناهج التدريسية للتعريف بها. يعد تدريب المعلمين وتأهيلهم لتدريس اللغة الثانية من الأولويات التي ينبغي العمل عليها، ولذا يُوصى بتوفير برامج تدريب تعزز من مهاراتهم في استخدام إستراتيجيات تدريس حديثة، وتوظيف فعال للتقنية الحديثة داخل الفصول الدراسية. وأخيرًا، ينبغي أن تولي مؤسسات تعليم اللغة العربية اهتمامًا كبيرًا بتعزيز التعاون مع المؤسسات التعليمية والمنظمات العربية المهتمة بخدمة اللغة العربية لدعم برامج تبادل الخبرات، وتقديم منح دراسية لبرامج الانغماس اللغوي.



شكر وتقدير

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



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

(تم ترتيب الأسماء وفقا للترتيب الألف بائي).



9 786038 498606

