

تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم



جمهورية مالي



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 مالي



تقرير حالة تعليم اللغة العربية لغة ثانية حول العالم جمهورية مالي

ح) مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٦ هـ

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

٨١ ص ؛ ١٧*٢٤ سم.- (التخطيط اللغوي ؛ ٤٠)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/١٢٦٥٢
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٩٨-٦٢-٠

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 مالي
١٨	أولاً. نبذة عامة
٢١	ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية مالي
٢٦	ثالثًا - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية مالي
٤١	رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية مالي
٥٦	خامسًا - الطاقم الإداري في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية مالي
٧٠	سادسًا. تقارير الزيارات الميدانية:
٧١	سابعًا: حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية مالي: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

كلمة مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

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

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

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

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

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

والله الموفق.

الأمين العام للمجمع

أ. د. عبد الله بن صالح الوشمي



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

إن التخطيط والسياسة اللغوية من أُسُس استعمال اللغات وفهمها في المجتمعات، وبخاصة في عالم اليوم شديد الترابط والاتصال، الذي تتزايد فيه مكانة التكثيف مع الإستراتيجيات اللغوية من أجل الحفاظ على وظيفة اللغات سبيلاً إلى التعارف، ولا سيما اللغة العربية الرابطة بين نحو ملياري مسلم يمثلون ربع سكان المعمورة، ونحو نصف مليار عربي ينتمون إلى الوطن العربي، ومن ثمَّ كان توفُّر إطار عملٍ شاملٍ للتخطيط والسياسة اللغوية ضروريًّا في الحفاظ على المكانة الثقافية والحضارية للغة العربية، وتعزيز مكانتها العالمية في آنٍ 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 يُقدِّم له برصدٍ شاملٍ مُفصَّل لحال اللغة العربية عالمياً، مؤسَّس على رؤية منهجية تتناسب وما للعربية من عراققة وقداسة وغنى، وقد كان، فإن «تقرير حالة تعليم اللغة العربية حول العالم» - الذي بين أيدينا - عنيت به المملكة العربية السعودية، موكلاً إلى مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، وهو مُنجزٌ نوعيٌّ أمكن به الانتقال بالتخطيط والسياسة اللغوية من المستوى الوطني إلى المستوى الدولي، لأنه فاتحة مشروع لغوي أعظم يتضمَّن أهدافاً أسمى، ويتوسَّل أدوات أكفأ، ويتغيَّ 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 تواصلياً يُبرز الثقافة العربية والحضارة العربية الإسلامية

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

المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

د. سالم بن محمد المالك

مقدمة التقرير

تُشكّل اللغة العربية جزءاً أصيلاً من الهوية الثقافية والحضارية للقارة الإفريقية؛ حيث تعمّقت جذورها فيها منذ فجر الإسلام، حاملةً 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، فإن اللغة العربية لا تزال تحظى بأهمية كبيرة في العديد من الدول الإفريقية، وتُستخدم في مختلف المجالات الدينية

والثقافية والاجتماعية (بشارف، ٢٠٢٠، جيمي، ٢٠٠٨). وتُشكل اللغة العربية اليوم بوتقة لغوية وثقافية غنية، تعكس تعددية لهجاتها وأساليب كتابتها، وتنوع دوافع تعلّمها بين دينية وثقافية واقتصادية وسياسية. فمن الكتابيب 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 للمتعلّمين. 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؛ ليُقدّم 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 المتعلّمين 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 تُقدّم 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 يُتوقع 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 تساهم 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 فعال

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

وعقب اختيار الدول المستهدفة، قام الفريق البحثي بتحديد عينة شملت ٧٥ مؤسسة تعليمية موزعة على ٢٩ مدينة في سبع دول إفريقية. وقد تم جمع البيانات من ٢٥٣٨ طالباً، بواقع ١٦٦٦ من الذكور و٨٧٢ من الإناث، بالإضافة إلى ٣٨٣ معلماً، منهم ٣٥٤ من الذكور و٢٩ من الإناث. إلى جانب ذلك، تم جمع البيانات من ٧٥ مديراً للمؤسسات تعليم اللغة العربية؛ بهدف قصبي 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 المدرجة 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 المُتبعة في مجال البحث العلمي؛ وذلك لضمان دقة النتائج وموضوعيتها.

ختامًا، يقدم التقرير عرضًا شاملاً للنتائج الرئيسة التي تم التوصل إليها، بعد استعراض تفصيلي لنتائج كل دولة على حدة. ويهدف هذا العرض إلى توفير فهم متكامل لحالة تعليم اللغة العربية في إفريقيا، مع التركيز على تحديد أبرز التحديات التي تواجهها هذه المؤسسات التعليمية. كما يقدم التقرير توصيات موجهة لصانعي السياسات وأصحاب القرار، تهدف إلى تعزيز مكانة اللغة العربية ودعم انتشارها في الدول المستهدفة. بالإضافة إلى ذلك، تتضمن الخاتمة النهائية 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



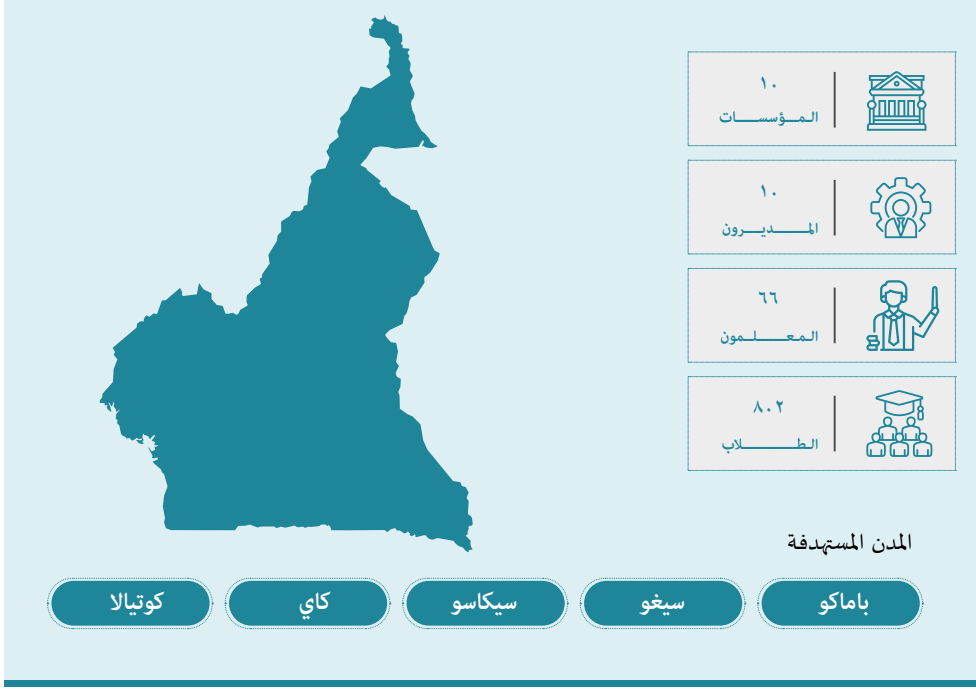
جمهورية مالي



تقرير حالة تعليم اللغة العربية
لغة ثانية حول العالم







أولاً. نبذة عامة

تقع جمهورية مالي في غرب إفريقيا، وتحدها موريتانيا والجزائر والنيجر وبوركينا فاسو وكوت ديفوار وغينيا والسنغال، وعاصمتها باماكو. وتبلغ مساحتها حوالي ١,٢٤ مليون كيلومتر مربع، ويقدر عدد سكانها بنحو ٢٠ مليون نسمة (جمهورية مالي، ٢٠٠٩). وأكثر الديانات انتشارًا في مالي هي الإسلام بنسبة ٩٤,٨٪، تليه المسيحية بنسبة ٢,٤٪، ثم الديانات الإفريقية التقليدية بنسبة ٢٪ (World Population Prospects, 2019).

توجد في مالي حوالي ٦٠ لغة رسمية وغير رسمية، ولكن اللغة الرسمية للدولة هي الفرنسية عطفًا على الاستعمار الفرنسي لجمهورية مالي (جمهورية مالي، ١٩٩٢). وعلى الرغم من أن اللغة الفرنسية تستخدم في جميع مناشط التعليم ويقدر عدد مستخدميها بـ ٣,٦٩٩,٢٠٠ (Eberhard et al., 2024)، فإن النسبة الحقيقية لمن يتقن الفرنسية من السكان لا تتجاوز ١٠-١٥٪ (NGA, 2018). وهذا يعني أن العدد الفعلي لمن يتقن الفرنسية في مالي هو بين ٣٦٩,٩٢٠ و ١٨٤,٩٦٠. وتعدّ لغات البامبارا والفولفولدي والسونغاي والتاماشيك والبوبو والسينوفي والدوغون من أكثر اللغات شيوعًا في مالي (Simons & Fennig, 2018).

يرجع تاريخ تعلم اللغة الفرنسية في مالي إلى زمن الاستعمار الفرنسي. ففي لغة فرضها المستعمر عندما احتلّ البلاد في أواخر القرن التاسع عشر. وأصبحت الفرنسية لغة رسمية لمالي منذ ذلك التاريخ (Canvin, 2008). وعلى الرغم من أن اللغة الفرنسية تستخدم بشكل رسمي في نظام التعليم المالي وفي كثير من المناشط الرسمية في البلاد، فإن مستوى إتقانها بين أغلبية الشعب المالي ليس بالدرجة العالية، إذ يغلب استخدامها بين النخبة وفي الحواضر (NGA, 2018).

أما من حيث الدوافع لتعلم اللغة الفرنسية بالنسبة إلى كثير من الماليين، فلكونها اللغة الرسمية للبلاد أولاً، وتستخدم في جميع الدوائر الحكومية والشؤون القانونية. فإتقان الفرنسية مهم جداً للاستفادة من الخدمات العامة وفهم اللوائح والأنظمة والمشاركة في «الحياة المدنية» (Canvin, 2008). وعلى الرغم من أن العربية تزاخم الفرنسية في التعليم المالي، فإن الفرنسية ارتبطت تعلمها بالتقدم العلمي والتقني والأبحاث المتطورة في أوروبا. فتعلم الفرنسية مهم لتوفير فرص النجاح في التعليم العالي، داخل البلاد وخارجها (Imperato, & Imperato, 2008). إضافة إلى ذلك، فإن تعلم الفرنسية في مالي يساعد في إيجاد فرص كثيرة



للعمل، سواء في القطاع العام أو الخاص، وكثير من المنظمات والشركات الحكومية تشترط مهارة اللغة الفرنسية للتوظيف (Juffermans, & Abdelhay, 2017).

أما ما يلي اللغة الفرنسية من اللغات الأجنبية من حيث الشعبية والانتشار، فهي اللغة العربية. وعلى الرغم من أن العربية ليست لغة رسمية للبلاد كالفرنسية، فإنها لغة تعليم إلزامية يدرسها الكثير من أبناء الشعب في كثير من المدارس الحكومية، من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية، لارتباطها الجوهري بتعلم الدين الإسلامي وفهم النص القرآني (Bouwman, 2006)، وتجد دعماً كبيراً من الحكومة المالية (ميغا، ٢٠١٩). ويقدر عدد مستخدمي العربية في مالي بـ ١٢٣ ألف نسمة (Eberhard et al., 2024)، ويتركزون في المناطق الشمالية والشرقية (Minta, 1980). ولذا يمكن تصنيفها في المستوى الأول من حيث الشعبية والانتشار

وتعدّ اللغة العربية من اللغات الإجبارية في قطاع التعليم المالي الحديث، ولها تأثير كبير في المجالات الدينية والتعليمية (Bouwman, 2006). وللعربية أيضاً بصمات ملحوظة في بعض اللغات المحلية مثل البامبارا والفولفولدي والسونغاي، كما يوجد متحدثون بالعربية بين قبائل الطوارق، والموريتانيين وبعض المهاجرين من دول عربية (Spolsky, 2018).

ويرجع تاريخ تعلم العربية في جمهورية مالي إلى القرن الأول الهجري من دخول الإسلام إلى إفريقيا مع التجار العرب المسلمين الذين عبروا الصحراء الكبرى وكان لهم دور مهم في نشر اللغة العربية من خلال تفاعلهم مع السكان المحليين (الأمين، ٢٠١٦). ومنذ ذلك الوقت سيطرت اللغة العربية على المجتمع المالي وازدهرت بها الحواضر الثقافية في تمبكتو و«جني» و«السوق»، بفضل المدارس القرآنية (الأمين، ٢٠١٦). ومنذ العام الدراسي ١٩٨٥-١٩٨٦، أُدمجت المدارس العربية في النظام التربوي الحكومي في مالي، وأدرجت ضمن امتحان الشهادة الابتدائية (ميغا، ٢٠١٩).

وترصد هذه الدراسة أوضاع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية مالي من حيث المؤسسات القائمة عليها ورسالتها وأهدافها وبرامجها ومواردها وخصائصها التنظيمية والإدارية والمالية، كما ترصد ظروف الطلبة ودوافع التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية، وآراءهم حول تلك البرامج، وكذلك المدرسين العاملين في تلك البرامج ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وآراءهم حول طرق التدريس وظروف عملهم من النواحي الإدارية والوظيفية. وتتضمن الدراسة كذلك وقفاتٍ مع مديري مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في



جمهورية مالي، لمعرفة تخصصاتهم الأكاديمية ومؤهلاتهم وخبراتهم في المجال، وترصد آراءهم حول ظروف عمل مؤسساتهم من النواحي المالية والإدارية والتعليمية ومختلف الجوانب التي تخص تعليم اللغة العربية في جمهورية مالي. 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 مالي. وقد أجملنا نتائج تلك المقابلات الشخصية في نهاية كلٍّ من أقسام الدراسة الثلاثة، أي فئة الطلبة والمدرسين والإداريين.



ثانيًا - مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية مالي

للتعرف على مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية مالي، شملت الدراسة عشر مؤسسات، وتمحورت حول رسالتها، وأهدافها وسياساتها اللغوية، وعدد الموظفين الإداريين العاملين فيها وعدد المعلمين، وكذلك عدد الطلبة. وركزت بعض الأسئلة على اللغات الأخرى التي تدرس في المؤسسة إلى جانب اللغة العربية، وما إذا كانت المؤسسة معتمدة أم لا، وخصص جزء من الاستبانة للخلفية التاريخية للمؤسسة والتخصصات الأكاديمية لمديري مؤسسات اللغة التي تدرس اللغة العربية في مالي، بالإضافة إلى أهداف المؤسسة ورسالتها، والمستوى الأكاديمي للمديرين. ومن جهة أخرى، اتجهت الأسئلة نحو توضيح ما إذا كانت هذه المؤسسات تمنح شهادات لطلابها، وهل تضم معامل لغوية أو مكاتب وما مدى غنى تلك المكاتب بالكتب الهادفة ذات الصلة

١. رسالة المؤسسات:

تنوعت رسالة مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية مالي. فقد ذكرت ثلاث مؤسسات أن رسالتها تتمثل في تحقيق التميز والريادة في مجال التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتقديم البرامج الأكاديمية الجيدة. وأشارت خمس مؤسسات أخرى إلى أن رسالتها تتمحور حول تعزيز الهوية الإسلامية، ونشر العلوم الشرعية والثقافة الإسلامية والسنة النبوية. وتعليم العربية، والحرص على تعليم القرآن الكريم وعلومه لأبناء المسلمين في جمهورية مالي. وذكرت مؤسسة أخرى أنها تسعى في رسالتها إلى الاهتمام بنشر الدراسات الإسلامية والعربية، وتحقيق الأمن والسلام. وأشارت مؤسسة في رسالتها إلى أنها تسعى إلى دعم اللغة العربية ودارسيها وتعزيز شأنهم، وتكوين المعلمين المؤهلين لتدريس اللغة العربية

٢. أهداف المؤسسات:

تنوعت أهداف مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية مالي انطلاقًا من رسالة المؤسسة نفسها، ويمكن إجمال تلك الأهداف في الآتي:

أ. تكوين جيل وطني من الشباب المسلم يكون مؤهلًا علميًا وبحثيًا في مجالات متعددة.

ب. تعزيز التعاون والشراكات والتواصل الفكري والثقافي مع العالم الخارجي.

ج. خدمة الإسلام ونشر العقيدة الصحيحة.

د. خدمة اللغة العربية ونشر ثقافتها وتعليمها.

هـ. بناء شخصيات إسلامية متكاملة لخدمة وطنها ومجتمعها.



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

تنوعت خصائص مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية مالي بين ثلاث جامعات، وسبع مدارس. وفي الجدول (١،١٤) ملخص لهذه الخصائص

الجدول ١،١٤: خصائص الطلبة المشاركين 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	درجة البكالوريوس /ماجستير/دكتوراه	أكثر من ٥٠ طالباً	٥٠٠	٢٠٠	معتمدة	١٩٩٤	جامعة
أكثر من سنتين	فصلي	درجة البكالوريوس	ما بين ٥٠-٢٠ طالباً	١١١	٢٦	معتمدة	٢٠١٤	جامعة
أكثر من سنتين	فصلي	درجة البكالوريوس	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	٢٨	٥	غير معتمدة	٢٠٢٢	جامعة
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة الثانوية	أكثر من ٥٠ طالباً	١١٨	١٠٣	معتمدة	١٩٧٦	مدرسة
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة الثانوية	أكثر من ٥٠ طالباً	٢٠٠	١٩٠	معتمدة	١٩٧٩	مدرسة
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة المتوسطة / الثانوية	ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالباً	٢٧٨	٣٠	معتمدة	١٩٨٧	مدرسة
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة الثانوية	أكثر من ٥٠ طالباً	٦٠	٢٠	معتمدة	١٩٩٩	مدرسة
٦-٣ شهراً / ١٢-٦ شهراً	فصلي	شهادة المتوسطة	ما بين ٥٠-٢٠ طالباً	٤٠	٤٢٣	معتمدة	٢٠٠٤	مدرسة
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة المتوسطة / الثانوية	ما بين ٥٠-٢٠ طالباً	٣٢٥	-	معتمدة	٢٠٠٧	مدرسة
أكثر من سنتين	فصلي	شهادة المتوسطة / الثانوية	ما بين ٥٠-٢٠ طالباً	٢٨٢	٢٥٢	معتمدة	٢٠١٩	مدرسة

٤. الأطر العامة التنظيمية والمؤسسية:

بيّنت الدراسة أن مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية مالي معتمدة بنسبة ٩٠٪. وأن عدد الطلبة الذكور المسجلين حالياً في برامج اللغة العربية يتراوح بين ٢٨ طالباً في إحدى الجامعات و ٥٠٠٠ طالب في جامعة أخرى، فيما يتراوح عدد الطالبات المسجلات في برامج اللغة العربية بين ٥ طالبات في إحدى الجامعات و ٢٠٠٠ طالبة في إحدى الجامعات. وأما متوسط أعداد الخريجين في برامج اللغة العربية خلال السنوات الخمس الأخيرة، فقد ذكر ٤٠٪ من الإداريين المشاركين أنها تزيد عن ٥٠ طالباً، أو تتراوح بين ٢٠ و ٥٠ طالباً، وذكر ٢٠٪ منهم أنها تتراوح بين ١٠ و ٢٠ طالباً.

وأما الدّرجات العلميّة التي تمنحها تلك المؤسّسات في برنامج اللغة العربية، فيتضح من الدراسة أن ٦٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة المرحلة الثانوية، في حين تمنح ٤٠٪ منها شهادة المرحلة المتوسطة. وتشير النتائج إلى أن ٣٠٪ من المؤسسات تمنح شهادة البكالوريوس، بينما تمنح ١٠٪ منها درجتى الماجستير والدكتوراه. وتعتمد المؤسسات النظام الأكاديمي الفصلي، وتستمر المدة النظامية لبرنامج اللغة العربية لأكثر من سنتين في ٩٠٪ من المؤسسات

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حدّ ما. فقد ذكرت أربع من المؤسسات أنها تفرض التواصل باللغة العربية داخل القاعات الدراسية، فيما يُسمح باستخدام العربية أو غيرها من اللغات المحليّة والأجنبية، كاللغة الفرنسية، خارج الفصول الدراسية. وهناك ثلاث مؤسسات حددت أن يكون التواصل داخل المؤسسة بلغتين فحسب، هما: العربية والفرنسية. في المقابل، أشارت ثلاث مؤسسات إلى أنها تتبع في هذا الشأن سياسة لغوية حرة بعض الشيء، إذ تسمح باستخدام ثلاث لغات، هي العربية والفرنسية والإنجليزية، وفق ما يتناسب مع المتحدثين.

كما أظهرت الدراسة أن اختبار تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية معتمد في ٣٠٪ فقط من المؤسسات المستهدفة مثلما يظهر في هذا الجدول (٢،١٤).



الجدول ١٤: اختبارات تحديد المستوى في المؤسسات المستهدفة

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

وتعتمد هذه المؤسسات اختبارات لتحديد مستوى طلبتها في اللغة العربية يكون من إعداد المؤسسة نفسها، وبالطريقة الورقية بنسبة ١٠٠٪. ويشمل الاختبار جميع مهارات اللغة العربية ونظرت الدراسة كذلك في مواصفات تلك المؤسسات من حيث مدى توافر المعامل اللغوية ومعامل الحاسب الآلي والمكتبات والوسائل التعليمية فيها من عدمه، وفي الجدول (١٤، ١) بيان للنتائج:

الجدول ١٤: ٣: المرافق التعليمية في المؤسسات المستهدفة

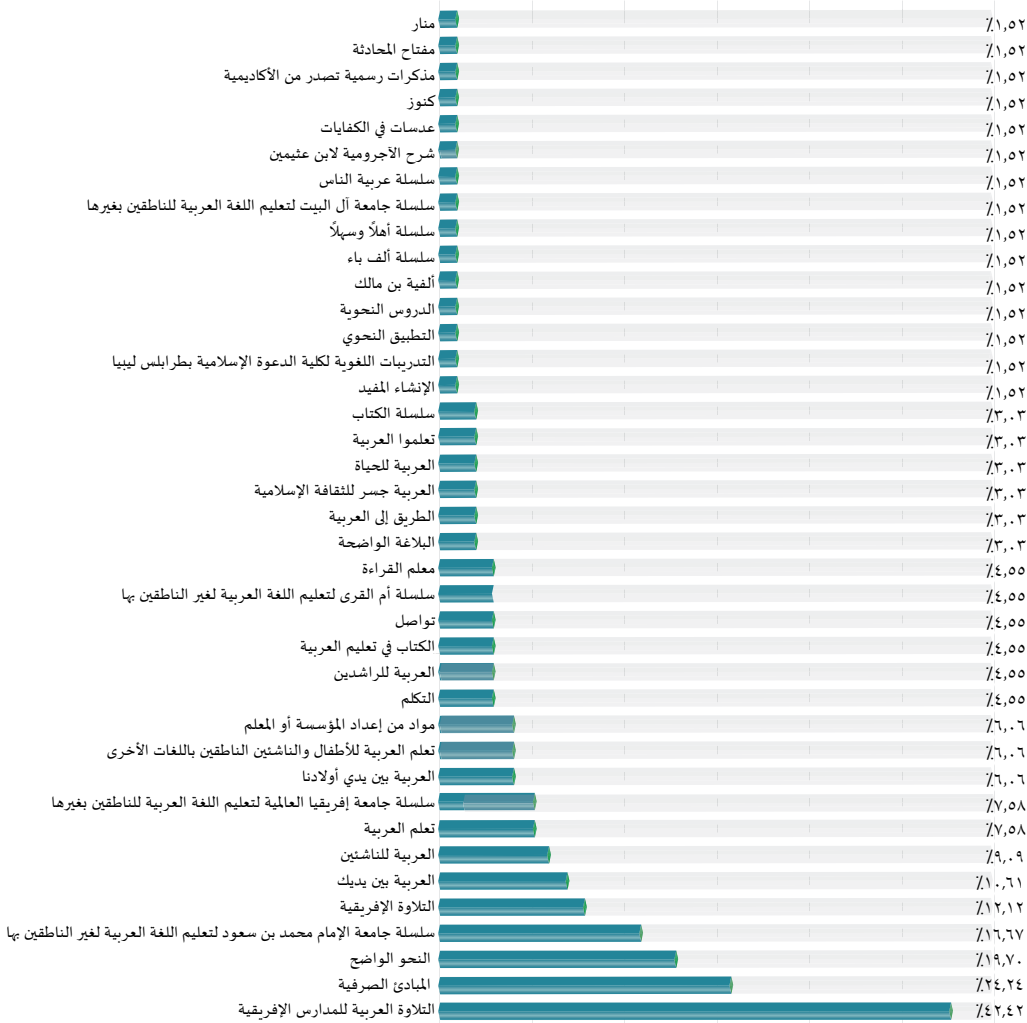
الإجابة		السؤال
لا	نعم	
٩	١	هل يتوفر معمل لغوي في هذه المؤسسة؟
٢	٨	هل يتوفر معمل للحاسب الآلي في هذه المؤسسة؟
٣	٧	هل تتوفر مكتبة في هذه المؤسسة؟
٢	٨	هل الوسائل التعليمية متوفرة في هذه المؤسسة؟

حيث يتبين أن ٩٠٪ من هذه المؤسسات ليس فيها معمل لغوي، لكن ٨٠٪ منها لديها معمل للحاسب الآلي، وهناك مكتبات في ٧٠٪ من تلك المؤسسات، فيما تتوافر الوسائل التعليمية في ٨٠٪ منها

وتناولت الدراسة كذلك الكتب التعليمية التي تقررها تلك المؤسسات في برامج تعليم اللغة العربية وفي الشكل (١٤، ١) بيان للنتائج



الشكل ١٤: السلاسل والكتب التعليمية المقررة في المؤسسات المستهدفة



ووفقاً للشكل (١٤، ١) تبين نتائج الدراسة أن كتب التلاوة العربية للمدارس الإفريقية تصدر القائمة بنسبة قدرها ٤٢,٤٢٪، يليها كتاب المبادئ الصرفية بنسبة قدرها ٢٤,٢٤٪، فكتاب النحو الواضح بنسبة قدرها ١٩,٧٠٪. وتأتي بعد ذلك سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود لتعليم العربية للناطقين بغيرها، بنسبة ١٦,٦٧٪، ثم كتاب «التلاوة الإفريقية» بنسبة ١٢,١٢٪، ثم كتاب «العربية بين يديك»، بنسبة ١٠,٦١٪. وهناك كتب أخرى متنوعة لكنها مستخدمة بنسب تقل عن ١٠٪.



ثالثاً - متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية مالي

استهدفت هذه الدراسة ٨٠٢ طالباً من عدة معاهد وكليات جامعية ومراكز إسلامية تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في جمهورية مالي.

١. خصائصهم الديموغرافية والديموغوية:

رصدت هذه الدراسة مختلف الخصائص الديموغرافية والديموغوية للطلبة المنخرطين في مؤسسات تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية مالي، وعددهم ٨٠٢ طالباً وطالبة، وفي الجدول التالي بيان بتلك الخصائص:

الجدول ٤،١٤: خصائص الطلبة المشاركين في المؤسسات المستهدفة

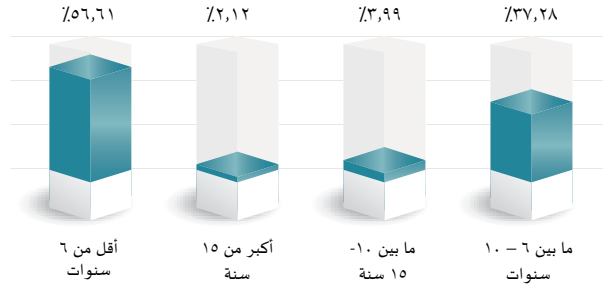
الجنس	ذكر	٥٤٦	٪٦٨،٠٨
	أنثى	٢٥٦	٪٣١،٩٢
	الإجمالي	٨٠٢	٪١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ١٠ أعوام	٠	٪٠،٠٠
	من ١٠ إلى ١٤ عامًا	٤٧	٪٥،٨٦
	من ١٥ إلى ١٩ عامًا	٤٨٣	٪٦٠،٢٢
	من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا	٢٣٢	٪٢٨،٩٣
	أكثر من ٢٤ عامًا	٤٠	٪٤،٩٩
	الإجمالي	٨٠٢	٪١٠٠
المرحلة الدراسية	الابتدائية	١١	٪١،٣٧
	المتوسطة	٤٩٨	٪٦٢،٠٩
	الثانوية	١٤٥	٪١٨،٠٨
	المرحلة الجامعية (البكالوريوس)	١٣٦	٪١٦،٩٦
	دراسات عليا	١٠	٪١،٢٥
	لا تدرس	٢	٪٠،٢٥
	الإجمالي	٨٠٢	٪١٠٠
الجنسية	مالي	٧٨٣	٪٩٧،٦٣
	ساحل العاج	٤	٪٠،٥٠
	مصر	٣	٪٠،٣٧
	فلسطين	٢	٪٠،٢٥
	بوركينافاسو	٢	٪٠،٢٥
	كويت ديفوار	١	٪٠،١٢
	إسبانيا	١	٪٠،١٢
	لم تحدد الجنسية	٦	٪٠،٧٥
	الإجمالي	٨٠٢	٪١٠٠

٨٦,٧٨٪	٦٩٦	مالي	البلاد الأصلية
٧,٢٣٪	٥٨	مصر	
١,٧٥٪	١٤	البحرين	
١,٧٥٪	١٤	اليمن	
٠,٣٧٪	٣	بوركينافاسو	
٠,٢٥٪	٢	السعودية	
٠,٢٥٪	٢	ساحل العاج	
٠,٢٥٪	٢	سوريا	
٠,١٢٪	١	إسبانيا	
٠,١٢٪	١	الصين	البلاد الأصلية
٠,١٢٪	١	المغرب	
٠,١٢٪	١	النيجر	
٠,١٢٪	١	الهند	
٠,١٢٪	١	غينيا	
٠,١٢٪	١	فلسطين	
٠,٥٠٪	٤	لم يحدد	
١٠٠٪	٨٠٢	الإجمالي	
٩٦,٠١٪	٧٧٠	لغة محلية	ما اللغة الأولى
٣,٣٧٪	٢٧	اللغة العربية	
٠,٥٠٪	٤	اللغة الفرنسية	
٠,١٢٪	١	اللغة العربية ولغة محلية	
١٠٠٪		الإجمالي	
٩٨,١٣٪	٧٨٧	لغة محلية	اللغة المستخدمة في المنزل
٠,٨٧٪	٧	اللغة العربية	
٠,٥٠٪	٤	اللغة الفرنسية	
٠,٢٥٪	٢	اللغة العربية ولغة محلية	
٠,١٢٪	١	اللغة الفرنسية واللغة العربية	
٠,١٢٪	١	اللغة الفرنسية واللغة العربية ولغة محلية	
١٠٠٪	٨٠٢	الإجمالي	

فمن حيث خصائص الطلبة المستهدفين في هذه الدراسة، يظهر من هذا الجدول البياني أنهم يتوزعون بحسب العمر إلى أربع فئات عمرية، وكان النصيب الأكبر لفئة الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ١٩ عامًا؛ وذلك بنسبة ٦٠,٢٢٪، تليها فئة الفتيان والفتيات من ٢٠ إلى ٢٤ عامًا، بنسبة ٢٨,٩٣٪ من مجموع المشاركين. وكانت المشاركة الأكبر للطلاب الذكور وذلك بنسبة ٦٨,٠٨٪، مقارنة بنسبة الطالبات التي بلغت ٣١,٩٢٪. كما أن طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة مثّلوا الأغلبية بنسبة ٦٢,٠٩٪ مقارنة بطلاب الثانوية الذين مثّلوا ١٨,٠٨٪ من المشاركين.

ويتضح من الجدول كذلك أن معظم الطلبة المستهدفين في هذه الدراسة هم من حاملي الجنسية المألية. بنسبة ٩٧,٦٣٪، وإن اختلفت البلدان الأصلية لقلّة منهم، وتعود أصول ٨٦,٧٨٪ منهم إلى جمهورية مالي. أما الباقون، فهم من مصر والحبشة واليمن وبوركينا فاسو والسعودية وساحل العاج وسوريا وإسبانيا والصين والمغرب والنيجر والهند وغينيا وفلسطين. ويرى ٩٦,٠١٪ من الطلبة المستهدفين أن اللغة أو اللغات المحلية في مالي، مثل البمبارية وال فولانية ونحوها، هي لغتهم الأولى. ويتحدث بها ٩٨,١٣٪ منهم مع عائلاتهم، في حين يرى ٣,٣٧٪ فقط من الطلبة المشاركين أن اللغة العربية هي لغتهم الأولى، ولا تتجاوز نسبة الذين يتحدثون بها في المنزل مع عائلاتهم ٢٪ من الطلبة المشاركين

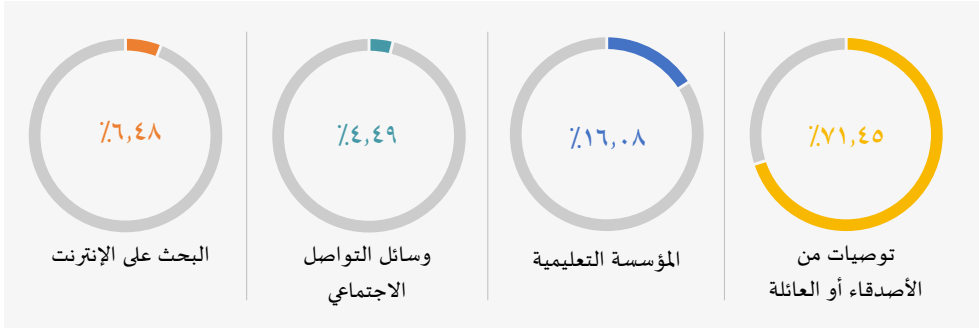
الشكل ٢,١٤: سن الطلبة عند بداية تعلّم اللغة العربية



حيث يتبيّن أن ٥٦,٦١٪ من الطلبة المشاركين قد بدؤوا بتعلّم اللغة العربية وهم دون السادسة من عمرهم، تليهم الفئة العمرية لما بين ٦ و ١٠ سنوات، بنسبة ٣٧,٢٨٪، فالذين تتراوح فئتهم العمرية بين ١٠ و ١٥ سنة، بنسبة ٣,٩٩٪، وكانت النسبة الأدنى، وقدرها ٢,١٢٪، لمن هم من الفئة العمرية الأكبر من ١٥ سنة. وقد التحق هؤلاء الطلبة بالبرامج بناء على معلومات حصلوا عليها بطرق مختلفة، مثلما يظهر في الشكل (٣,١٤)

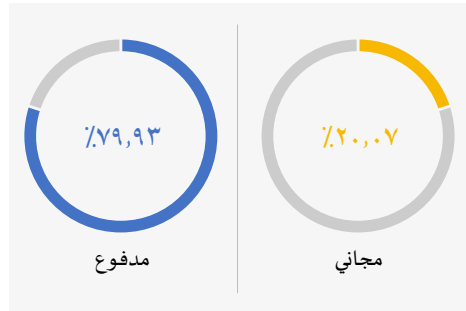


الشكل ٣,١٤: وسيلة معرفة الطلبة بشأن البرامج الملتحقين بها حالياً



حيث تفاوتت الإجابات عن كيفية علم هؤلاء الطلبة لأول مرة ببرامج اللغة العربية التي التحقوا بها، لكن نسبة كبرى منهم، وقدرها ٧١,٤٥٪، التحقوا بالبرنامج بناء على توصيات الأصدقاء، تليها نسبة قدرها ١٦,٠٨٪ منهم التحقوا بالبرنامج نتيجة لجهود المؤسسة التعليمية. وتظهر الدراسة كذلك أن النسبة الكبرى من الطلبة ملتحقون ببرامج ليست مجانية، مثلما يظهر في الشكل (٤,١٤)

الشكل ٤,١٤: البرامج المجانية والمدفوعة في المؤسسات المستهدفة



حيث يتبين أن برامج تعليم اللغة العربية في جمهورية مالي هي بمقابل مدفوع لنسبة ٧٩,٩٣٪ من الطلبة المستهدفين، وهي مجانية لنسبة منهم قدرها ٢٠,٠٧٪.

الجدول ٥,١٤: مشاركة الطلبة في برامج التبادل الطلابي والانغماس اللغوي

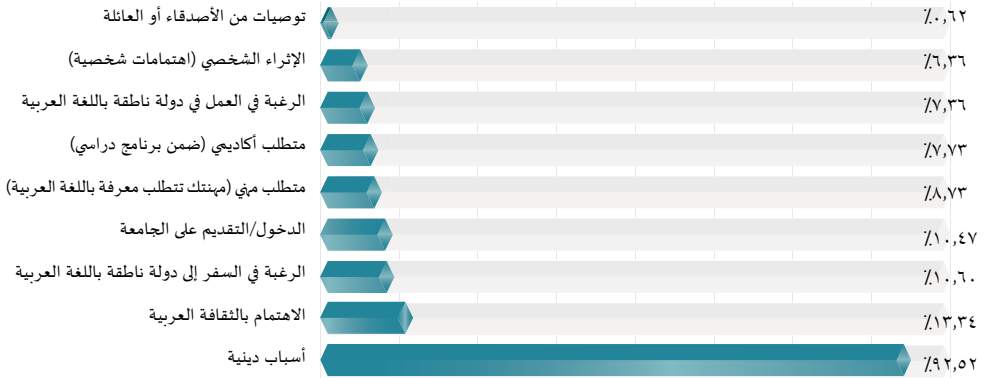
النسبة المئوية	عدد الطلاب	الإجابة
٪٩٧,٦٣	٨٠٢	لا
٪٢,٣٧	١٩	نعم
٪١٠٠	٨٠٢	الإجمالي

وتبين من خلال إجابات المشاركين أنهم كادوا يجمعون على عدم سبق المشاركة في برامج الانغماس اللغوي باستثناء نسبة ٪٢,٣٧ منهم

٢. دوافعهم لتعلّم اللغة العربية:

اتجهت الدراسة كذلك إلى استكشاف دوافع الطلبة المشاركين إلى الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية، وقد تفاوتت إجابات الطلبة المستهدفين في تحديد تلك الدوافع، لكن العوامل الدينية كانت الدافع الرئيس وذلك بالنسبة إلى ٪٩٢,٥٢ منهم، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بالنسبة إلى ٪١٣,٣٤ منهم، والرغبة في السفر إلى دولة ناطقة باللغة العربية بالنسبة إلى ٪١٠,٦٠ منهم، إضافة إلى دوافع أخرى أقل أهمية، مثلما يظهر في الشكل (٥,١٤)

الشكل ٥,١٤: دوافع تعلّم اللغة العربية للدارسين



ومن خلال خمسة أسئلة محدّدة، رصدت الدراسة آراء الطلبة المشاركين بشأن محاور أهمية اللغة العربية في حياتهم الأكاديمية والعملية، وفي الجدول رقم (٦,١٤) تلخيص لتلك النتائج مرتّبة تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال.



الجدول ٦،١٤: تصورات الطلبة حول أهمية تعلّم اللغة العربية

السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	البيان	الانحراف	النسبة	اختبار (t-test)	اتجاه العينة
يُعتبر الدين من الدوافع الرئيسية التي تحفزني لتعلم اللغة العربية	١٨٠	٥٥٩	١٧	٢٩	١٧	٨٠٢	٤٠،٧	٠،٥٨	٠،٧٦	٪٨١،٣٥	٣٩،٨	أوافق
لغة العربية دور مهم في تعزيز التفاهم الثقافي	٪٢٢،٤٤	٪٦٩،٧٠	٪٢،١٢	٪٣،٦٢	٪٢،١٢	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	أوافق
يعد إتقان اللغة العربية أحد الأمور الأساسية والقيمة في مجال دراسي أو مهني	١١٥	٥٩٧	٣٠	٤٢	١٨	٨٠٢	٣،٩٣	٠،٥٩	٠،٧٧	٪٧٨،٦٨	٣٤،٤٨	أوافق
تُعزز مهاراتي في اللغة العربية من تطوري الوظيفي	٪١٤،٣٤	٪٧٤،٤٤	٪٣،٧٤	٪٥،٢٤	٪٢،٢٤	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	أوافق
يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل	١١٦	٥٧٢	٣٥	٤٩	٣٠	٨٠٢	٣،٨٧	٠،٧٥	٠،٨٧	٪٧٧،٣٣	٢٨،٣	أوافق
تُعزز مهاراتي في اللغة العربية من تطوري الوظيفي	٪١٤،٤٦	٪٧١،٣٢	٪٤،٣٦	٪٦،١١	٪٣،٧٤	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	أوافق
يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل	٩٢	٥٩٨	٣٠	٥٧	٢٥	٨٠٢	٣،٨٤	٠،٦٩	٠،٨٣	٪٧٦،٨٣	٢٨،٦٥	أوافق
يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل	٪١١،٤٧	٪٧٤،٥٦	٪٣،٧٤	٪٧،١١	٪٣،١٢	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	أوافق
يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل	٤٣	٤٦٦	٤١	١٥٧	٩٥	٨٠٢	٣،٢٦	١،٤	١،١٨	٪٦٥،١١	٦،١٢	محايد
يتزايد الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل	٪٥،٣٦	٪٥٨،١٠	٪٥،١١	٪١٩،٥٨	٪١١،٨٥	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	أوافق

من خلال الجدول (٦،١٤)، يعد الدين من الدوافع الرئيسية إلى تعلم اللغة العربية في مالي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، إذ بلغت ٪٦٩،٧٠، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٪٢٢،٤٤. مما يبيّن أن الدين يعدّ من الدوافع الرئيسية إلى تعلم اللغة العربية في جمهورية مالي. أما الإجابة بـ (لا أوافق)، فسجلت نسبة ضئيلة قدرها ٪٣،٦٢. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٪٨١،٣٥، بمتوسط حسابي يساوي ٤،٠٧، وانحراف معياري قدره ٠،٧٦، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق»؛ مما يدل على أهمية الدين كعامل محفز لتعلم اللغة العربية في جمهورية مالي.

وأما في الجانب الثقافي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، وقدرها ٪٧٤،٤٤، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ٪١٤،٣٤؛ مما يبيّن أن اللغة العربية دورًا مهمًا في تعزيز التفاهم الثقافي. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٪٧٨،٦٨، بمتوسط حسابي يساوي ٣،٩٣، وانحراف معياري قدره ٠،٧٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق» مما يدل على أهمية اللغة العربية بالنسبة إلى الطلبة المشاركين في تعزيز التفاهم الثقافي.



وفيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، إذ بلغت ٧١,٣٢٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ١٤,٤٦٪؛ وذلك يدل على أن إتقان اللغة العربية يعد في نظر المشاركين من العوامل الأساسية والقيمة في مجال الدراسة والمهنة. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٧,٣٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٧، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «أوافق» مما يدل على أهمية اللغة العربية في نظر الطلبة المشاركين في مجال الدراسة والمهنة

وأما بالنسبة لأهمية تعلم اللغة العربية في الجانب الوظيفي، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، إذ بلغت ٧٤,٥٦٪، تليها الإجابة (أوافق بشدة) بنسبة ١١,٤٧٪؛ مما يدل على أن إتقان مهارات اللغة العربية في نظر المشاركين عامل مهم في تعزيز التطور الوظيفي للطلاب في مالي. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٧٦,٨٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٤، وانحراف معياري قدره ٠,٨٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الموافقة»

وعن أهمية تعلم اللغة العربية ودوره في سوق العمل، فقد لقيت الإجابة (أوافق) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين على هذا السؤال، إذ بلغت ٥٨,١٠٪، تليها الإجابة (لا أوافق) بنسبة ١٩,٥٨٪. ثم الإجابة (لا أوافق بشدة) بنسبة ١١,٨٥٪. وقد بلغ الوزن النسبي للسؤال ٦٥,١١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٦، وانحراف معياري قدره ١,١٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة المشاركين موقفاً «محياداً» بشأن تزايد الطلب على مهارات اللغة العربية في سوق العمل

٣. برامج اللغة العربية في نظر الطلبة

يلخص الجدول رقم (٧,١٤) آراء الطلبة حول برامج اللغة العربية في جمهورية مالي وذلك من خلال ١٦ سؤالاً تتعلق بتفاصيل تلك البرامج، وتبين النتائج المرتبة تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل سؤال مدى رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية المقدمة لهم، من حيث دور المعلمين وتناسب المنهج الدراسي مع أهدافهم ومستواهم الدراسي، وكذلك مدى رضاهم عن خدمات الدعم المقدمة من المؤسسة التعليمية والبيئة التعليمية المتاحة لهم لتعلم اللغة العربية

الجدول ٧،١٤ : اتجاهات الطلبة تجاه برامج اللغة العربية

م	السؤال	نعم	لا	معدل	غير راضٍ	غير راضٍ جداً	إجمالي	المتوسط	البيان	الانحراف	النسبة	اختبار (t-test)	اتجاه العينة
١	التعليقات التي يقدمها المعلم حول كفاءتي اللغوية وتقديمي ببناءة	١٨١	٥٠٥	٣٢	٦٥	١٩	٨٠٢	٣,٩٥	٠,٨	٠,٨٩	%٧٩,٠٥	٣٠,١٤	راضٍ
		%٢٢,٥٧	%٦٢,٩٧	%٣,٩٩	%٨,١٠	%٢,٣٧	%١٠٠						
٢	راضٍ تمامًا عن كفاءة مدرسي اللغة العربية في البرنامج	١٩٢	٤٨٩	٢٤	٦٤	٣٣	٨٠٢	٣,٩٣	٠,٩٥	٠,٩٨	%٧٨,٥٣	٣٦,٨٦	راضٍ
		%٢٣,٩٤	%٦٠,٩٧	%٢,٩٩	%٧,٩٨	%٤,١١	%١٠٠						
٣	برنامج اللغة العربية يعرفني بثقافة الدول والشعوب الناطقة بها	١٤٠	٥٥٣	٢٤	٦٤	٢١	٨٠٢	٣,٩١	٠,٧٥	٠,٨٧	%٧٨,١٣	٢٩,٦٢	راضٍ
		%١٧,٤٦	%٦٨,٩٥	%٢,٩٩	%٧,٩٨	%٢,٦٢	%١٠٠						
٤	تواصل المعلمين وتوفرهم لمساعدة الطلبة مناسب	١٦٠	٥١٧	٢٢	٧٥	٢٨	٨٠٢	٣,٨٨	٠,٩	٠,٩٥	%٧٧,٦١	٣٦,٦٦	راضٍ
		%١٩,٩٥	%٦٤,٤٦	%٢,٧٤	%٩,٣٥	%٣,٤٩	%١٠٠						
٥	يشجع المعلمون الطلبة على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل	١٦٧	٤٩٣	٢٨	٧٩	٣٥	٨٠٢	٣,٨٥	١,٠١	١	%٧٦,٩١	٣٣,٨٦	راضٍ
		%٢٠,٨٢	%٦١,٤٧	%٣,٤٩	%٩,٨٥	%٤,٣٦	%١٠٠						
٦	تصميم المنهج ومحتواه مناسب ويطور من مستوى الطالب	١٣٩	٥٢٠	٣٤	٧٢	٣٧	٨٠٢	٣,٨١	٠,٩٦	٠,٩٨	%٧٦,٣٦	٢٣,٥٥	راضٍ
		%١٧,٣٣	%٦٤,٨٤	%٤,٢٤	%٨,٩٨	%٤,٦١	%١٠٠						
٧	يتوافق المنهج مع أهدافنا من تعلم اللغة العربية	١٢٦	٥٣٢	٢٥	٧٧	٤٢	٨٠٢	٣,٧٨	٠,٩٩	١	%٧٥,٥٤	٢٢,٠٦	راضٍ
		%١٥,٧١	%٦٦,٣٣	%٣,١٢	%٩,٦٠	%٥,٢٤	%١٠٠						
٨	المرافق العامة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملانة	١٣٥	٤٥٨	٢٧	١١٩	٦٣	٨٠٢	٣,٦	١,٣٤	١,١٦	%٧٢,٠٤	١٤,٧١	راضٍ
		%١٦,٨٣	%٥٧,١١	%٣,٣٧	%١٤,٨٤	%٧,٨٦	%١٠٠						
٩	القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية مقارنة بالرسوم مناسبة جدا	١٠٠	٤٨١	٤٢	١٣٣	٤٦	٨٠٢	٣,٥٧	١,١٧	١,٠٨	%٧١,٣٧	١٤,٨٨	راضٍ
		%١٢,٤٧	%٥٩,٩٨	%٥,٢٤	%١٦,٥٨	%٥,٧٤	%١٠٠						
١٠	توجد أنشطة غير صفية تدعم تعلمي للغة العربية	١٢٩	٤٣٩	٣١	١٤٠	٦٣	٨٠٢	٣,٥٤	١,٣٩	١,١٨	%٧٠,٧٥	١٢,٩	راضٍ
		%١٦,٠٨	%٥٤,٧٤	%٣,٨٧	%١٧,٤٦	%٧,٨٦	%١٠٠						
١١	الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية تلي جميع احتياجاتي التعليمية	١٠٤	٤٤٨	٣٧	١٥٢	٦١	٨٠٢	٣,٤٨	١,٣٤	١,١٦	%٦٩,٥٣	١١,٦٣	راضٍ
		%١٢,٩٧	%٥٥,٨٦	%٤,٦١	%١٨,٩٥	%٧,٦١	%١٠٠						
١٢	خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب كافية	١٠٢	٤٣٧	٣٥	١٦٤	٦٤	٨٠٢	٣,٤٤	١,٣٩	١,١٨	%٦٨,٧	١٠,٤٦	راضٍ
		%١٢,٧٢	%٥٤,٤٩	%٤,٣٦	%٢٠,٤٥	%٧,٩٨	%١٠٠						
١٣	أنا راضٍ تمامًا عن بيئة الفصل الدراسي، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا	١١٠	٤١٦	٣٨	١٥٧	٨١	٨٠٢	٣,٤	١,٥١	١,٢٣	%٦٧,٩١	٩,١	راضٍ
		%١٣,٧٢	%٥١,٨٧	%٤,٧٤	%١٩,٥٨	%١٠,١٠	%١٠٠						



١٤	توجد دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم	١٠,٨	٣٧٨	٣٥	١٩٦	٨٥	٨,٢	٣,٢٨	١,٦	١,٢٦	٪٦٥,٦٩	٦,٣٧	محللة
		٪ ١٣,٤٧	٪ ٤٧,١٣	٪ ٤,٣٦	٪ ٢٤,٤٤	٪ ١٠,٦٠	٪ ١٠٠						
١٥	أشعر بأنني على دراية كافية بالمنهج الدراسي أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية	٨٧	٣٧٠	٣٩	١٩٣	١١٣	٨,٢	٣,١٦	١,٦٨	١,٢٩	٪٦٣,١٢	٣,٤١	محللة
		٪ ١٠,٨٥	٪ ٤٦,١٣	٪ ٤,٨٦	٪ ٢٤,٠٦	٪ ١٤,٠٩	٪ ١٠٠						
١٦	توجد فرص للتطبيق العملي للمهارات اللغوية (مثل معامل مهارات اللغة)	٦٧	٣٨٤	٢٦	٢٢١	١٠٤	٨,٢	٣,١١	١,٥٩	١,٢٦	٪٦٢,٢٢	٢,٤٩	محللة
		٪ ٨,٣٥	٪ ٤٧,٨٨	٪ ٣,٢٤	٪ ٢٧,٥٦	٪ ١٢,٩٧	٪ ١٠٠						

ففيما يتعلق برأي الطلبة حول تعليقات معلمهم على كفاءتهم اللغوية ومدى إسهامها في تقدم مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٢,٩٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٢,٥٧٪، ثم الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ٨,١٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٩,٠٥٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٥، وانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة عموماً عن تعليقات معلمهم حول كفاءتهم اللغوية وتقدمهم في برنامج تعليم اللغة العربية. وأما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن كفاءة المدرسين العاملين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٦٠,٩٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ٢٣,٩٤٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,٥٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩٣، وانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة عموماً عن كفاءة مدرسيهم.

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول برنامج اللغة العربية ومدى إسهامها في التعريف بثقافة الدول والشعوب الناطقة بالعربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلاب، وقدرها ٦٨,٩٥٪، تليها الإجابة «راضٍ جداً» بنسبة ١٧,٤٦٪. ويظهر من الإجابات أن برنامج اللغة العربية يساعد الطلبة على معرفة ثقافة الدول والشعوب الناطقة باللغة العربية. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٨,١٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٩١، وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن برامج اللغة العربية ومدى إسهامها في تعريفهم بثقافة الشعوب العربية.

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن تواصل المعلمين وتوفيرهم للمساعدة في برامج تعليم اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٦٤,٤٦٪، تليها الإجابة (راض جدا) بنسبة ١٩,٩٥٪، وتبين أن تواصل المعلمين واستعدادهم للمساعدة في برامج اللغة العربية مناسب في نظر الطلبة المشاركين. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٧,٦١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٨، وانحراف معياري قدره ٠,٩٥. وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تواصل المعلمين ودورهم في برامج اللغة العربية في جمهورية مالي.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة عن التشجيع الذي يلقونه من المعلمين للمشاركة والاندماج مع زملائهم في فصول دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٦١,٤٧٪، تليها الإجابة «راضٍ جدا» بنسبة ٢٠,٨٢٪، وتوضح هذه الإجابات أن المعلمين في نظر الطلبة المشاركين يشجعونهم على المشاركة والاندماج مع زملائهم داخل الفصل. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٩١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨٥، وانحراف معياري قدره ١,٠٠، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن دور المعلمين في برامج اللغة العربية في جمهورية مالي.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن تصميم المنهج ومحتواه ودرجة إسهامه في تطوير مستواهم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة وبلغت ٦٤,٨٤٪، وتليها الإجابة «راضٍ جدا» بنسبة ١٧,٣٣٪. وتوضح الإجابات أن تصميم المنهج ومحتواه مناسب في نظر الطلبة المشاركين ويسهم في تطوير مستواهم. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٦,٢٦٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٨١، وانحراف معياري قدره ٠,٩٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن تصميم المناهج المتبعة في برامج اللغة العربية ومحتواها في جمهورية مالي.

وفيما يخص وجهة نظر الطلبة عن المنهج ومدى توافقه مع أهداف الطلبة من دراسة اللغة العربية، سجلت الإجابة (راض) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وبلغت ٦٦,٣٣٪، تليها الإجابة (راضٍ جدا) بنسبة ١٥,٧١٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٥,٥٤٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٧٨، وانحراف معياري قدره ١، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن المناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في جمهورية مالي وتوافقها مع أهدافهم.



وفيما يخص وجهة نظر الطلبة المشاركين حول المرافق العامة المتوفرة في المؤسسة التعليمية التي يرتادونها، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٥٧,١١٪، تليها الإجابة «راض جدا» بنسبة ١٦,٨٣٪، ثم الإجابة «غير راض» بنسبة ١٤,٤٨٪. ويظهر من مجمل الإجابات أن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية مناسبة وملائمة في نظر الطلبة المشاركين. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٢,٠٤٪، بمتوسط حساي يساوي ٣,٦، وانحراف معياري قدره ١,١٦، وكان الاتجاه السائد للعيينة «راض»؛ مما يدل مما على رضا الطلبة عمومًا عن المرافق العامة في المؤسسة التعليمية.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن القيمة التي يضيفها البرنامج إليهم مقارنة بالرسوم التي يدفعونها، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة من الإجابات وقدرها ٥٩,٩٨٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ١٦,٥٨٪، ثم الإجابة «راض جدا» بنسبة ١٢,٤٧٪. وتبين الإجابات عمومًا أن القيمة التي يضيفها برنامج اللغة العربية للطلاب مناسبة جدا مقارنة بالرسوم. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧١,٣٧٪، بمتوسط حساي يساوي ٣,٥٧، وانحراف معياري قدره ١,٠٨، وكان الاتجاه السائد للعيينة «راض»؛ مما يدل على رضا الطلبة عمومًا عن القيمة المعرفية لبرامج اللغة العربية في جمهورية مالي، مقارنة بالرسوم التي يدفعونها.

وفيما يتعلق بمدى رضا الطلبة المشاركين عن الأنشطة غير الصفية المتاحة وما إذا كانت تدعم تعلمهم للغة العربية، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥٤,٧٤٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ١٧,٤٦٪، ثم الإجابة «راض جدا» بنسبة ١٦,٠٨٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٧٠,٧٥٪، بمتوسط حساي يساوي ٣,٥٤، وانحراف معياري قدره ١,١٨. وكان اتجاه الإجابات السائد في العينة هو «الرضا»؛ مما يدل على أن الطلبة المشاركين راضون عمومًا عن الأنشطة غير الصفية التي تدعم برنامج تعليم اللغة العربية.

وأما عن وجهة نظر الطلبة المشاركين حول الموارد التي توفرها المؤسسة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم التعليمية، سجلت الإجابة «راض» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٥٥,٨٦٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ١٨,٩٥٪، ثم الإجابة «راض جدا» بنسبة ١٢,٩٧٪. وتدل إجابات الطلبة المشاركين عمومًا على أن الموارد التي توفرها لهم المؤسسة تلي جميع احتياجاتهم التعليمية. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٩,٥٣٪، بمتوسط حساي يساوي ٣,٤٨، وانحراف معياري قدره ١,١٦. وكان الاتجاه

السائد للعينة «راضٍ» مما يدل على رضا الطلبة المشاركين عمومًا عن الموارد التي توفرها المؤسسة التعليمية

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين حول مدى كفاية خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب المشاركين في البرنامج، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٥٤,٤٩٪، تليها الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ٢٠,٤٥٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ١٢,٧٢٪. ويتضح من مجمل الإجابات أن خدمات الدعم التي توفرها المؤسسة التعليمية كافية في نظر الطلبة المشاركين. ويظهر من خلال الجدول رقم (٧,١٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٨,٧٠٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤٤، وانحراف معياري قدره ١,١٨، وكان الاتجاه السائد للعينة «راضٍ»؛ مما يدل على رضا الطلبة عن خدمات الدعم التي توفرها لهم المؤسسة التعليمية

وأما عن مدى رضا الطلبة المشاركين عن بيئة الفصل الدراسي، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين، وقدرها ٥١,٨٧٪، تليها الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ١٩,٥٨٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ١٣,٧٢٪. ويدل الاتجاه العام للإجابات على أن الطلبة المشاركين راضون عن بيئة الفصل الدراسي، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا المستخدمة في التدريس. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٧,٩١٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٤، وانحراف معياري قدره ١,٢٣، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الرضا»؛ مما يدل على رضا الطلبة التام عن بيئة الفصل الدراسي، بما في ذلك الأدوات والتكنولوجيا

وفيما يتعلق بوجهة نظر الطلبة المشاركين عن مدى وجود دروس دعم ومتابعة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٧,١٣٪، تليها الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ٢٤,٤٤٪، ثم الإجابة «راضٍ جدًا» بنسبة ١٣,٤٧٪، فالإجابة «غير راضٍ جدًا» بنسبة ١٠,٦٠٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٦٥,٦٩٪، بمتوسط حسابي يساوي ٣,٢٨، وانحراف معياري قدره ١,٢٦، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»

وفيما يتعلق بمدى علم الطلبة المشاركين بوجود منح دراسية أو برامج مساعدات مالية متاحة لهم لتعلم اللغة العربية، سجلت الإجابة «راضٍ» أعلى نسبة من إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٤٦,١٣٪، تليها الإجابة «غير راضٍ» بنسبة ٢٤,٠٦٪، ثم الإجابة «غير راضٍ جدًا» بنسبة ١٤,٠٩٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (٧,١٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل

١٢,٦٣٪، بمتوسط حسابي يساوي ١٦,٣، وانحراف معياري قدره ٢٩,١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن للطلبة موقفاً محايداً بشأن المنح أو برامج المساعدات المالية

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 ٤٧,٨٨٪، تليها الإجابة «غير راض» بنسبة ٢٧,٥٦٪، ثم الإجابة «غير راض جداً» بنسبة ١٢,٩٧٪. ويتضح من خلال الجدول رقم (١٤) أن الوزن النسبي للسؤال يعادل ٢٢,٦٢٪، بمتوسط حسابي يساوي ١١,٣، وانحراف معياري قدره ٢٦,١، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «الحياد»؛ مما يدل على أن لدى الطلبة المشاركين موقفاً «محايداً» عمومًا بشأن الفرص المتاحة لهم للتطبيق العملي للمهارات اللغوية

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 يلي احتياجاتهم من تعلّم اللغة العربية، وفي الجدول (١٤، ٨) بيان للأسئلة التي طرحت عليهم في هذا الشأن، والإجابات التي تمّ رصدها:

الجدول ٨، ١٤: توفر المحتوى اللغوي للدراسين

م	السؤال	نعم	لا	إجمالي المشاركين
١	هل المحتوى التعليمي على الإنترنت يلبي حاجتك؟	٧٠٣	٩٩	٨٠٢
		٪٨٧,٦٦	٪١٢,٣٤	٪١٠٠
٢	هل يمكنك الوصول إلى المحتوى باللغة العربيّة على منصّات الإنترنت (مواقع الويب، خدمات البث، وما إلى ذلك) حيث تسكن؟	٦٥٥	١٤٧	٨٠٢
		٪٨١,٦٧	٪١٨,٣٣	٪١٠٠
٣	هل توجد ضُخف باللغة العربيّة متاحة بسهولة حيث تسكن؟	٣٢٦	٤٧٦	٨٠٢
		٪٤٠,٦٥	٪٥٩,٣٥	٪١٠٠
٤	هل من السهل الوصول إلى القنوات التلفزيونيّة الناطقة باللغة العربيّة حيث تسكن؟	٣٥٤	٤٤٨	٨٠٢
		٪٤٤,١٤	٪٥٥,٨٦	٪١٠٠
٥	هل من السهل الوصول إلى محطات الرّاديو باللغة العربيّة في موقعك؟	٢٤٢	٥٦٠	٨٠٢
		٪٣٠,١٧	٪٦٩,٨٣	٪١٠٠



فيما يخص رأيهم بشأن المحتوى التعليمي على الإنترنت وما إذا كان يلبي حاجاتهم، سجلت الإجابة (نعم) أعلى نسبة بين إجابات الطلبة المشاركين وقدرها ٨٧,٦٦٪، في حين رأى البقية، أي ما نسبته ١٢,٣٤٪، أن المحتوى التعليمي على الإنترنت لا يلبي حاجاتهم. وفيما يتعلق بمدى إمكانية الوصول إلى المحتوى باللغة العربية على منصات الإنترنت ومواقع الويب، وخدمات البث، وما إلى ذلك، رأى ٨١,٦٧٪ من الطلبة المشاركين أن بإمكانهم ذلك حيث يقيمون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ١٨,٣٣٪، بأن ذلك غير ممكن بالنسبة إليهم. وأما عن مدى وجود صحف باللغة العربية متاحة لهم بسهولة، فقد أجاب ٥٩,٣٥٪ من الطلبة المشاركين بأن الصحف باللغة العربية غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين أجاب البقية، أي ما نسبته ٤٠,٦٥٪، بأنها متاحة بسهولة حيث يسكنون.

وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية حيث يسكنون، فقد أجاب ٥٥,٨٦٪ من الطلبة المشاركين بأن تلك القنوات غير متاحة بسهولة حيث يسكنون، في حين رأى البقية، أي ما ٤٤,١٤٪، أن الوصول إليها متاح بسهولة حيث يسكنون. وفيما يتعلق بسهولة الوصول إلى محطات الراديو باللغة العربية في مقر سكنهم، فقد أجاب ٣٠,١٧٪ من الطلبة المشاركين بأن ذلك متاح لهم بسهولة حيث يسكنون، في حين يرى البقية، أي ما نسبته ٦٩,٨٣٪ من الطلبة المشاركين أن ذلك غير متاح بسهولة حيث يسكنون.

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطلاب:

لأغراض هذه الدراسة، كانت هناك سلسلة من المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة في المؤسسات المستهدفة في جمهورية مالي، 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 بينت نتائج المقابلات مع الطلبة أنهم راضون عن تجربتهم في تلك البرامج. غير أنهم اختلفوا في تفسير ذلك؛ فذكر عدد منهم أن تعامل الأساتذة في تلك البرامج هو مصدر رضاهم. ورأى آخرون -وهم قلة- أن المناهج التي تقدّم في تلك البرامج هي سبب رضاهم عن تجربتهم هذه. وأشار آخرون إلى مستوى الكفاءة اللغوية التي اكتسبوها بعد مدة زمنية ليست بالقصيرة وأن ذلك يشعرهم بالرضا عن تلك البرامج، لا سيما أنهم أصبحوا قادرين على قراءة القرآن الكريم والكتب الإسلامية المكتوبة بالعربية، وهذا هو الهدف الأسمى لكثير منهم. في المقابل، عبّرت فئة من الطلبة عن عدم رضاهم تمامًا عن تلك البرامج معللين ذلك بأن المنشآت التي تقام فيها تلك البرامج لا تتوافر فيها بعض الأساسيات التي تحتاجها المؤسسات التعليمية الجيدة، وعلى



رأسها المكتبة المدرسية ومعمل الحاسب الآلي؛ مما يجعل تجربتهم في تعلم العربية غير مكتملة بالقدر الكافي

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

تنوعت التجارب الإيجابية للطلاب منذ التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية. ومن أبرزها تكوين صداقات جديدة مع زملائهم الذي يشتركون معهم في الهدف نفسه. ومنهم من ذكر أن أجمل التجارب التي مرت بهم منذ التحاقهم بتلك البرامج هي التعرف على الثقافة العربية، وتكوين صداقات والتواصل مع المتحدثين بتلك اللغة، والتفاعل مع بعض القنوات والأشخاص الفاعلين على وسائل التواصل الاجتماعي. ومن الجوانب الإيجابية التي أشار إليها بعضهم أيضًا في تلك البرامج ما تحويه من الأنشطة التفاعلية اللاصفية. وفي هذا الصدد أيضًا، أشار بعضهم إلى أن تلك البرامج تؤهلهم لتحقيق بعض أهدافهم المستقبلية الأكاديمية والعملية

ج. حول التفاعل بين الطلبة ومعلميهم في تلك البرامج:

نوّه بعض الطلبة بالعلاقة الإيجابية والتفاعلية الجيدة مع معلميهم. فهم يشعرون بالامتنان لهم؛ وذلك لسببين اثنين: ما يظهره بعض المعلمين من الحرص على تحقيق الطلبة أهدافهم من وراء تعلم العربية جيدًا، وكذلك حسن تعاملهم الذي يبرز في سلوكهم الأبوي والأخوي مع تلاميذهم. ومن الطلبة أيضًا من وصف ذلك التفاعل بالمعقد نوعًا ما، لاسيما في المراحل الأولى من التحاقهم بتلك البرامج؛ وذلك بسبب مستواهم اللغوي المتواضع جدًا في تلك المراحل

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

أظهرت المقابلات أن أغلب الطلبة يرون أن ثمة توافقا بين أهدافهم واحتياجاتهم وبين المناهج المعتمدة في تلك البرامج، وعلل بعضهم ذلك بكون تلك البرامج تعتمد مناهج تقتصر في محتواها على العربية الفصحى، وهو ما يجعلها متوافقة مع أهدافهم واحتياجاتهم. في المقابل، ذكر بعضهم أن المناهج مناسبة إلى حد ما، لكنها تحتاج إلى تطوير وتحسين لا سيما فيما يتعلق بمحتوى النصوص والأنشطة اللغوية التي تبدو صعبة أو لا تتوافق مع العصر الحديث، وهذا ما يجعلها قاصرة عن تحقيق كامل احتياجاتهم كمتعلمين للغة العربية

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

أعرب جميع الطلبة في هذا الشأن عن حرصهم على معرفة ثقافة البلدان الناطقة بالعربية، واعتبروا ذلك هدفا يسعون إلى تحقيقه من خلال دراسة اللغة العربية. ومنهم من أشار إلى



ثقافة دول عربيّة بعينها، وخصوصًا المملكة العربية السعودية ومصر، على التوالي، وقد تكررت الإشارة إلى هاتين الدولتين في إجاباتهم. وأما عن إسهام البرامج التي يدرسون فيها في تحقيق هذا الهدف، فقد ذكر بعضهم أنها لا تقدم لهم إلا جزءًا بسيطًا من هذا الجانب، لا سيما ما يتعلق بثقافة الحياة اليومية، والمأكّل، والمشرب وبعض العادات والتقاليد، واللهجات المحليّة. وأشار بعضهم إلى أنهم يسعون لتحقيق ذلك عبر الوسائل التقنية الحديثة وشبكة الإنترنت، لا سيما وسائل التواصل الاجتماعي التي أصبحت مصدرًا يعرفهم بثقافات تلك البلدان

رابعًا - الطاقم التعليمي وبرامج تعليم اللغة العربية في جمهورية مالي

١. خصائص المدرّسين الديموغرافية والديمولغوية:

لأغراض هذه الدراسة، رصدنا آراء ٦٦ مدرّسًا من عدة معاهد وكليات جامعية ومراكز إسلامية تقدم برامج مخصصة لتعليم اللغة العربية في جمهورية مالي. ويمثل الذكور النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم التعليمي، وقدرها ٩٦,٩٧٪، في حين لا تتجاوز نسبة الإناث ٣,٠٣٪. وتتراوح أعمار المدرّسين ما بين أقل من ٢٤ عامًا إلى ما يزيد عن ٥٠ عامًا، لكن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٣٧,٨٨٪، تتراوح أعمارهم بين ٣١ و ٤٠ عامًا، تليهم فئة الذين تتراوح أعمارهم بين ٤١ و ٥٠ عامًا؛ وذلك بنسبة ٢٧,٢٧٪. وأما من حيث المؤهل الأكاديمي، فأغلب المدرّسين العاملين في برامج تعليم اللغة العربية في مالي يحملون شهادة البكالوريوس؛ وذلك بنسبة ٥٤,٥٥٪، تليهم فئة من يحملون شهادة الماجستير بنسبة ٢٧,٢٧٪، ثم حملة شهادة الدكتوراه، بنسبة ١٥,١٥٪. وأظهرت النتائج أن أغلب المدرّسين يحملون الجنسية المالية؛ وذلك بنسبة ٩٨,٤٨٪. واللغة المحليّة، كلغة بمبارى ونحوها، هي اللغة الأولى لأغلب هؤلاء المدرّسين؛ وذلك بنسبة ٩٦,٩٧٪. ومما يذكر أيضًا أن ٥١,٥٢٪ من المدرّسين لا يحملون شهادة علمية في تخصص اللغة العربية، في مقابل ٤٨,٤٨٪ ممن لديهم مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية



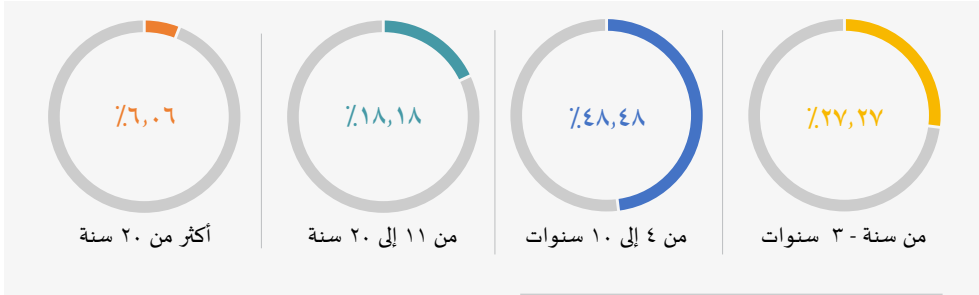
الجدول ٩,١٤: خصائص المعلمين المشاركين في المؤسسات المستهدفة

الجنس	ذكر	٦٤	٪٩٦,٩٧
	أنثى	٢	٪٣,٠٣
	الإجمالي	٦٦	٪١٠٠
الفئات العمرية	أقل من ٢٤ عامًا	٣	٪٤,٥٥
	من ٢٤ إلى ٣٠ عامًا	١٤	٪٢١,٢١
	من ٣١ إلى ٤٠ عامًا	٢٥	٪٣٧,٨٨
	من ٤١ إلى ٥٠ عامًا	١٨	٪٢٧,٢٧
	أكثر من ٥٠ عامًا	٦	٪٩,٠٩
	الإجمالي	٦٦	٪١٠٠
المؤهل الأكاديمي	دبلوم عالي	٢	٪٣,٠٣
	بكالوريوس	٣٦	٪٥٤,٥٥
	ماجستير	١٨	٪٢٧,٢٧
	دكتوراه	١٠	٪١٥,١٥
	الإجمالي	٦٦	٪١٠٠
الجنسية	مالي	٦٥	٪٩٨,٤٨
	بوركينا فاسو	١	٪١,٥٢
	الإجمالي	٦٦	٪١٠٠
البلاد الأصلية	مالي	٦٠	٪٩٠,٩١
	بوركينا فاسو	٢	٪٣,٠٣
	لا إجابة	٤	٪٦,٠٦
	الإجمالي	٦٦	٪١٠٠
اللغة الأولى	لغة محلية	٦٤	٪٩٦,٩٧
	اللغة العربية	٢	٪٣,٠٣
	الإجمالي	٦٦	٪١٠٠
مؤهل علمي في تخصص اللغة العربية	لا	٣٤	٪٥١,٥٢
	نعم	٣٢	٪٤٨,٤٨
	الإجمالي	٦٦	٪١٠٠

٢. مؤهلاتهم وخبراتهم العملية:

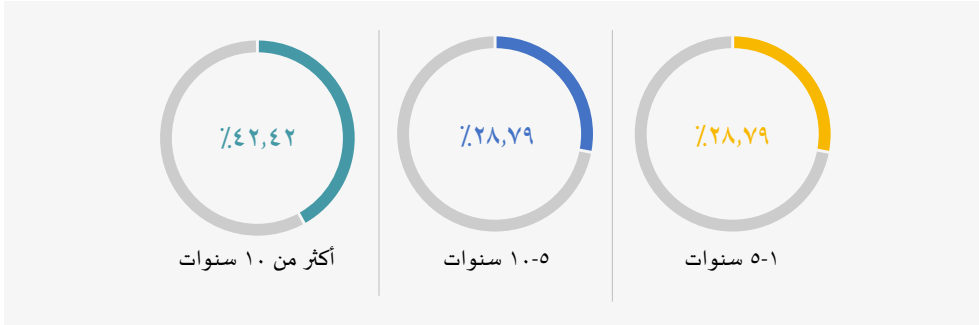
في هذا القسم، اتجهت الدراسة إلى رصد مؤهلات المدرسين وخبراتهم العملية في مجال تعليم العربية لغة ثانية، وما إذا كانت لديهم مشاركات سابقة أو دورات تكوينية في هذا التخصص، ومدى حاجتهم إلى تنمية مهاراتهم في اللغة العربية. وفيما يلي بيان للإجابات التي تم رصدها:

الشكل ٦,١٤: عدد سنوات العمل للمعلمين في مؤسساتهم الحالية



أما عن عدد سنوات العمل في المؤسسات الحالية، فالنسبة الكبرى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٤٨,٤٨٪، تتراوح فترة عملهم فيها من ٤ إلى ١٠ سنوات، تليهم فئة الذين عملوا في المؤسسات الحالية لفترة تتراوح بين سنة واحدة و ٣ سنوات، بنسبة ٢٧,٢٧٪، ثم فئة الذين عملوا لفترة تتراوح بين ١١ و ٢٠ عامًا، بنسبة ١٨,١٨٪. وهناك نسبة منهم ضئيلة قدرها ٦,٠٦٪ يزيد عدد سنوات عملهم في المؤسسات الحالية عن ٢٠ سنة

الشكل ٧,١٤: عدد سنوات الخبرة للمعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



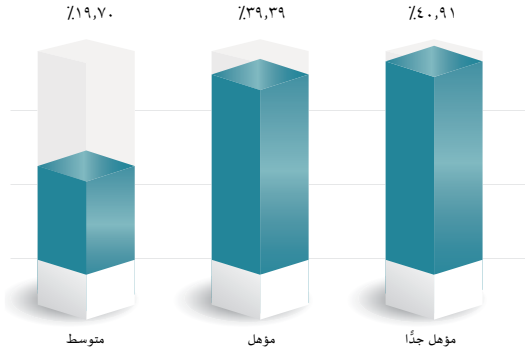
وفيما يخص عدد سنوات الخبرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من مدرسي العربية لغة ثانية في دولة مالي، وقدرها ٤٢,٤٢٪، لديهم خبرة في المجال تزيد عن ١٠ سنوات، تليهم نسبة قدرها ٢٨,٧٩٪ لمن لديهم خبرة تتراوح بين سنة واحدة و ٥ سنوات، ونسبة أخرى مساوية لمن تتراوح خبرتهم في المجال بين ٥ و ١٠ سنوات

الجدول ١٠,١٤: تأهيل وتدريب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

النسبة المئوية	عدد المعلمين	الإجابة
٪٣٦,٣٦	٢٤	لا
٪٦٣,٦٤	٤٢	نعم
٪١٠٠	٦٦	الإجمالي

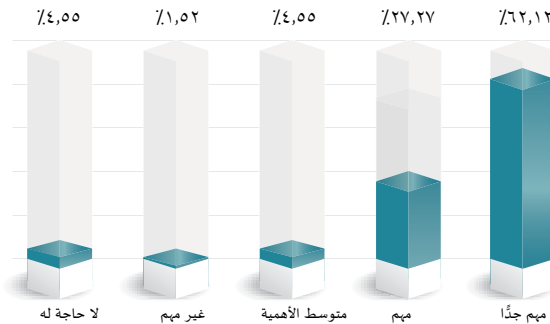
وتبيّن نتائج الدراسة أن نسبة كبرى من المعلمين، وقدرها ٪٦٣,٦٤، سبق لهم أن شاركوا في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغةً ثانية، في حين أن ٪٣٦,٣٦ منهم لم يسبق لهم أن شاركوا في مثل تلك البرامج

الشكل ٨,١٤: آراء المعلمين حول مدى تأهيلهم العلمي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية



وتبيّن نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من المعلمين المستهدفين، وقدرها ٪٤٠,٩١، يرون أنهم «مؤهلون جدًا» لتدريس العربية للناطقين بغيرها، تليهم نسبة قدرها ٪٣٩,٣٩ يرون أنهم «مؤهلون» لذلك، ونسبة أخرى قدرها ٪١٩,٧٠ يرون أنهم «مؤهلون بدرجة متوسطة» لهذه الوظيفة

الشكل ٩,١٤: آراء المعلمين حول مدى أهمية تنمية مهاراتهم اللغوية



وفيما يخص تنمية مهاراتهم اللغوية، تبين نتائج الدراسة أن ٦٢,١٢٪ من مدرسي العربية لغة ثانية في جمهورية مالي يرون أن ذلك أمر «مهم جداً»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٧,٢٧٪ يرون أن تنمية مهاراتهم اللغوية أمر «مهم»، فيما رأى ٤,٥٥٪ منهم أن ذلك الأمر «متوسط الأهمية»، ونسبة أخرى مساوية يرون أنهم لا يحتاجون إلى تنمية مهاراتهم اللغوية. ورأى ١,٥٢٪ منهم أن ذلك الأمر «غير مهم».

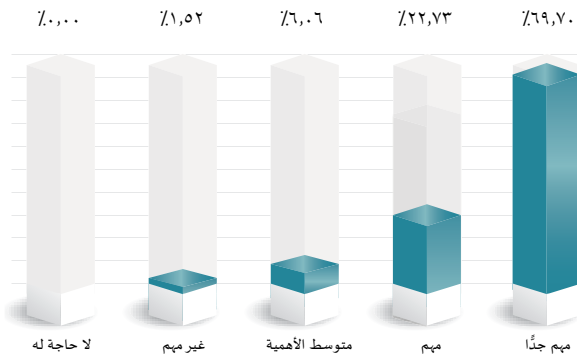
الجدول ١١,١٤: مشاركة المعلمين في الدورات وحلقات النقاش المتعلقة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣٧	٥٦,٠٦٪
نعم	٢٩	٤٣,٩٤٪
الإجمالي	٦٦	١٠٠٪

وتبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من أعضاء العينة، وقدرها ٤٣,٩٤٪، سبق لهم أن شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية، في حين أن نسبة أكبر قدرها ٥٦,٠٦٪ لم يسبق لهم المشاركة في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية. ٣. آراؤهم بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية:

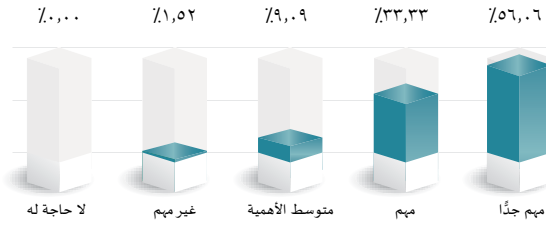
في هذا القسم من الدراسة، اتجهت الأسئلة إلى رصد آراء المدرسين بشأن أهمية المعرفة بطرق تدريس العربية لغة ثانية بمختلف جوانبها التقنية والعملية، وفيما يلي بيان مفصل بالنتائج:

الشكل ١٠,١٤: مدى أهمية المعرفة بطرق تدريس اللغة الثانية لدى المعلمين



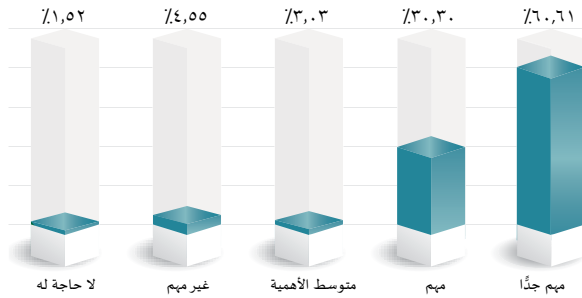
على الرغم من تباين الآراء حول طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها، فإن أغلب المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، ونسبتهم ٦٩,٧٠٪، يرون أن المعرفة بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها «مهمة جداً»، فيما رأى ٢٢,٧٣٪ منهم أنها «مهمة»، و ٦,٠٦٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية»، ورأت نسبة منهم ضئيلة قدرها ١,٥٢٪ أنها «غير مهمة»

الشكل ١١,١٤: مدى أهمية التقييم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية لدى المعلمين



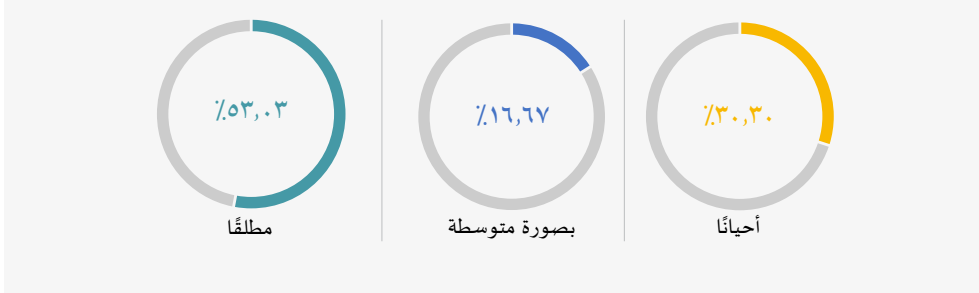
وأما عن مدى جدوى الاختبارات والقياس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد رأى أغلب أعضاء العينة، ونسبتهم ٥٦,٠٦٪، أنها «مهمة جداً»، تليها نسبة منهم قدرها ٣٣,٣٣٪ يرون أنها «مهمة»، فيما رأى ٩,٠٩٪ منهم أنها «متوسطة الأهمية». ورأت نسبة ضئيلة منهم قدرها ١,٥٢٪ أنها «غير مهمة»

الشكل ١٢,١٤: مدى أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس لدى المعلمين



وفيما يتصل بتوظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبين نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة المدرسين المستهدفين، وقدرها ٦٠,٦١٪، يرون أن ذلك «مهم جداً»، تليهم نسبة قدرها ٣٠,٣٠٪ يرون أنها «مهمة»، فيما ترى نسبة أخرى ضئيلة قدرها ٣,٠٣٪ أنها «متوسطة الأهمية»، ونسبة أخرى ضئيلة قدرها ٤,٥٥٪ يرون أنها «غير مهمة»

الشكل ١٣،١٤: مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في برامج اللغة العربية



وفيما يخص الاستعانة بالتكنولوجيا (مثل المنصات الإلكترونية) في تدريس اللغة العربية، توضح البيانات في الشكل (١٣،١٤) أن 53.03% من المدرسين المشاركين لا يفعلون ذلك بشكل «مطلق»، تليهم نسبة قدرها 30.30% منهم يستعينون بها «أحياناً»، فنسبة أخرى قدرها 16.67% منهم يستعينون بالتكنولوجيا بدرجة «متوسطة».

الجدول ١٢،١٤: مدى إفادة المعلمين من مصادر تعليم اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٣٥	53.03%
نعم	٣١	46.97%
الإجمالي	٦٦	100%

وكما توضح البيانات في الجدول (١٢،١٤) أن نسبة كبيرة من المدرسين المشاركين قدرها 53.03% لا يستفيدون في فصولهم الدراسية من مصادر اللغة العربية المتاحة عبر الإنترنت، تليهم نسبة قدرها 46.97% منهم يستفيدون من تلك المصادر.

الجدول ١٣،١٤: مدى توظيف المناقشات الجماعية بين المتعلمين في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٧	10.61%
نعم	٥٩	89.39%
الإجمالي	٦٦	100%

وتوضح البيانات في الجدول (١٣,١٤) أن النسبة الكبرى من المدرسين المستهدفين في هذه الدراسة، وقدرها ٨٩,٣٩٪، يدمجون المناقشات الجماعية بانتظام خلال عملية التدريس، في حين أن النسبة الباقية، وقدرها ١٠,٦١٪ لا يفعلون ذلك

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

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	١٦	٢٤,٢٤٪
نعم	٥٠	٧٥,٧٦٪
الإجمالي	٦٦	١٠٠٪

توضح البيانات في الجدول (١٤,١٤) أن ٧٥,٧٦ من المدرسين المشاركين يستخدمون إستراتيجية لعب الأدوار في أثناء التدريس، في حين لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ٢٤,٢٤٪.

الجدول ١٥,١٤: مدى توظيف طريقة التدريس بالترجمة في برامج اللغة العربية

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٨	١٢,١٢٪
نعم	٥٨	٨٧,٨٨٪
الإجمالي	٦٦	١٠٠٪

فيما يتعلق باستخدام الترجمة إلى لغة المتعلمين أو لغة وسيطة خلال التدريس، تبين إجابات المدرسين المشاركين أن تلك العملية ممارسة شائعة جدا لديهم؛ حيث يلجأ إليها ٨٧,٨٨٪ منهم، فيما لا يستخدمها البقية، ونسبتهم ١٢,١٢٪.

الجدول ١٦,١٤: مدى توظيف المواقف الحقيقية في الحياة اليومية في أنشطة التدريس

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٦	٩,٠٩٪
نعم	٦٠	٩٠,٩١٪
الإجمالي	٦٦	١٠٠٪



وتوضح البيانات في الجدول (١٦,١٤) أن التمارين اللغوية التي يمارسونها في أثناء التدريس مرتبطة بمواقف يومية حقيقية لدى النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٩٠,٩١٪، فيما ترى نسبة قليلة منهم عكس ذلك، وقدرها ٩,٠٩٪.

الجدول ١٧,١٤: مدى دمج السياقات الثقافية في أنشطة التعلم

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٩	١٣,٦٤٪
نعم	٥٧	٨٦,٣٦٪
الإجمالي	٦٦	١٠٠٪

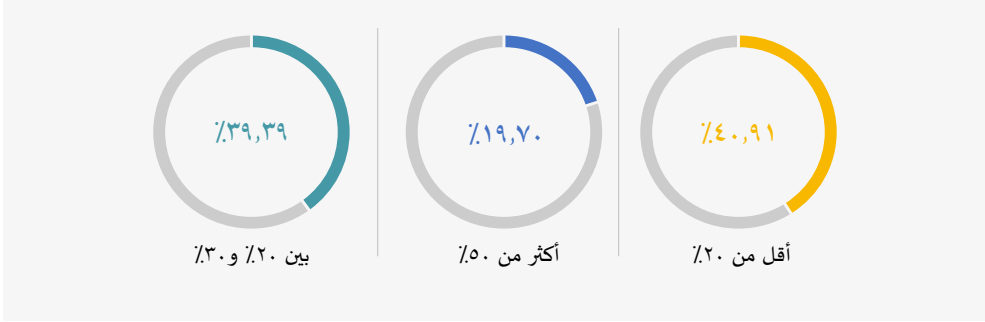
وتبين الإجابات أن ٨٦,٣٦٪ من المدرسين المشاركين يدمجون السياقات الثقافية في أنشطة التدريس، فيما لا يفعل ذلك البقية، ونسبتهم ١٣,٦٤٪.

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

الإجابة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
لا	٩	١٣,٦٤٪
نعم	٥٧	٨٦,٣٦٪
الإجمالي	٦٦	١٠٠٪

وفيما يخص تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني، توضح البيانات في الجدول (١٨,١٣) أن الأغلبية العظمى من المدرسين المشاركين، وقدرها ٨٦,٣٦٪، يطبقونها في الفصول الدراسية، في حين لا تستخدمها نسبة ضئيلة منهم، وقدرها ١٣,٦٤٪.

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



وتوضح البيانات في الشكل (١٤،١٤) أن نسبة قدرها ٤٠,٩١٪ من المدرسين المشاركين يتحدث طلابهم اللغة العربية لمدة تقل عن ٢٠٪ من الحصة التدريسية، تليهم نسبة قدرها ٣٩,٣٩٪ يتحدث طلابهم العربية لمدة تتراوح بين ٢٠٪ و ٣٠٪ من الحصة الدراسية، تليها نسبة منهم قدرها ١٩,٧٠٪ يتحدث طلابهم العربية لأكثر من ٥٠٪ من الحصة التدريسية

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

في هذا الجزء من الدراسة سعينا إلى تقصي آراء أعضاء الطاقم التعليمي بشأن عدد من الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية في علاقتها بطلبهم وزملائهم والإدارة، واستكشاف وجهة نظرهم حول البرامج ومدى وجود فرص مفيدة لتطويرها، بالإضافة إلى الموارد والمواد التعليمية والأعباء والمهام الموكلة إليهم والوسائل التقنية المتاحة، ومدى كفاية المرتبات السنوية. وفي الجدول (١٩،١٤) مجموعة الأسئلة التي طُرحت عليهم لتقضي هذه الجوانب، وهي مرتبة حسب رتبة كل سؤال

الجدول ١٩، ١٤: تصورات المعلمين تجاه الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	البيان	الانحراف	النسبة	اختبار (t-test)	اتجاه العينة
١	هناك حاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم	١٦	٤٥	٤	٠	١	٦٦	٤,١٤	٠,٤٢	٠,٦٥	٪٨٢,٧٣	١٤,٢٢	أوافق
٢	التواصل مع الطلبة ففقال وسهل	١٣	٤٦	٣	٣	١	٦٦	٤,٠٢	٠,٥٦	٠,٧٥	٪٨٠,٣	١١,٠١	أوافق
٣	التواصل والتعاون مع الزملاء ففقال وسهل	٧	٥١	٤	٢	٢	٦٦	٣,٨٩	٠,٥٥	٠,٧٤	٪٧٧,٨٨	٩,٧٩	أوافق
٤	قنوات الاتصال مع الفريق الإداري تحتاج إلى تحسين	٣	٥٤	٥	٢	٢	٦٦	٣,٨٢	٠,٤٨	٠,٦٩	٪٧٦,٣٦	٩,٥٧	أوافق
٥	يوفر البرنامج للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة	٥	٤٨	٧	٢	٤	٦٦	٣,٧٣	٠,٧٧	٠,٨٨	٪٧٤,٥٥	٦,٧١	أوافق
٦	عبء العمل والمهام لأعضاء هيئة التدريس معقولة ومنطقية	٣	٣٩	٨	١١	٥	٦٦	٣,٣٦	١,١١	١,٠٥	٪٦٧,٢٧	٢,٨	محايد
٧	تُلبّي الموارد والمواد التعليمية احتياجاتي التدريسية	٣	٣٦	٨	١٢	٧	٦٦	٣,٢٤	١,٢٧	١,١٣	٪٦٤,٨٥	١,٧٤	محايد
٨	تخلق النسبة الحالية لعدد مدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة ضغوطاً إضافية عليهم	٢	٣٥	٩	١٤	٦	٦٦	٣,٢	١,١٩	١,٠٩	٪٦٣,٩٤	١,٤٧	محايد
٩	تُلبّي الوسائل التقنية المتوفرة بالمؤسسة احتياجاتي التدريسية	٢	٢٥	١١	١٦	١٢	٦٦	٢,٨٣	١,٤٤	١,٢	٪٥٦,٦٧	١,١٣	محايد
١٠	المرتّب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مرض	٣	١٤	١٠	٢١	١٨	٦٦	٢,٤٤	١,٤٩	١,٢٢	٪٤٨,٧٩	٣,٧٣-	لا أوافق

فيما يخص الحاجة إلى دعم إضافي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في أثناء التدريس، تبين نتائج الدراسة أن ٦٨,١٨٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ٢٤,٢٤٪ «يوافقون بشدة» على ذلك، فنسبة ثالثة قدرها ٦,٠٦٪ «محايدون»، ونسبة رابعة ضئيلة قدرها ١,٥٢٪ منهم «لا يوافقون بشدة» على ذلك. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,١٤، بانحراف معياري قدره ٠,٦٥، وبنسبة إجماع قدرها ٨٢,٧٣٪ مما يؤكد أن الاتجاه السائد هو «الموافقة».



وفيما يخص رأيهم حول ما إذا كان التواصل مع طلابهم «فعّالاً وسهلاً»، تبين نتائج الدراسة أن ٦٩,٧٠٪ من المدرسين المشاركين «موافقون» على ذلك، تليهم نسبة قدرها ١٩,٧٠٪ منهم «موافقون بشدة»، فنسبة ثالثة متساوية قدرها ٤,٥٥٪ لكل من «محايد» و«لا أوافق». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٤,٠٢، بانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وبنسبة إجماع قدرها ٨٠,٣٠٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وفيما يتعلق برأيهم حول ما إذا كان التواصل والتعاون مع الزملاء فعّالاً وسهلاً، تبين نتائج الدراسة أن ٧٧,٢٧٪ من المدرسين المشاركين «موافقون»، و ١٠,٦١٪ منهم «موافقون بشدة»، و ٦,٠٦٪ منهم «محايدون». وهناك نسبة منهم ضئيلة ومتساوية قدرها ٣,٠٣٪ أجابوا بـ «لا أوافق» و «لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٩، بانحراف معياري قدره ٠,٧٤، وبنسبة إجماع قدرها ٧٧,٨٨٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وأما عن رأيهم حول ما إذا كانت قنوات الاتصال مع الفريق الإداري بحاجة إلى تحسين، تبين نتائج الدراسة أن ٨١,٨٢٪ من المدرسين المشاركين أجابوا بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ٧,٥٨٪ منهم أجابوا بـ «محايد»، فنسبة منهم قدرها ٤,٥٥٪ أجابوا بـ «أوافق بشدة»، فيما تساوت الإجابتان «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» بنسبة ٣,٠٣٪ لكل منهما. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٨٢، بانحراف معياري قدره ٠,٦٩، وبنسبة إجماع قدرها ٧٦,٣٦٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كان البرنامج يوفر للمعلم فرصاً تطويرية مفيدة، جاءت إجابات ٧٢,٧٣٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ١٠,٦١٪ أجابوا بـ «محايد»، فنسبة ثالثة منهم قدرها ٧,٥٨٪ كانوا «موافقين بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٧٣، بانحراف معياري قدره ٠,٨٨، وبنسبة إجماع قدرها ٧٤,٥٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الموافقة».

وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كان عبء العمل والمهام الموكلة إلى أعضاء الطاقم التدريسي معقولة ومنطقية، أجابت نسبة قدرها ٥٩,٠٩٪ من المدرسين المشاركين بـ «أوافق»، تليهم نسبة قدرها ١٦,٦٧٪ أجابوا بـ «لا أوافق»، فنسبة ثالثة قدرها ١٢,١٢٪ أجابوا بـ «محايد». فيما أجابت نسبة ضئيلة منهم قدرها ٧,٥٨٪ بـ «لا أوافق بشدة»، ونسبة أخرى قدرها ٤,٥٥٪ بـ «أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٣٦، بانحراف معياري قدره ١,٠٥، وبنسبة إجماع قدرها ٦٧,٢٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن رأيهم حول ما إذا كانت الموارد والمواد التعليمية المتوفرة بالمؤسسة تلبي احتياجاتهم



التدريسية، أجاب ٥٤,٥٥٪ من المدرسين المشاركين بـ "أوافق"، تليهم نسبة قدرها ١٨,١٨٪ أجابوا بـ "لا أوافق"، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢٤، بانحراف معياري قدره ١,١٣، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤,٨٥٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو "الحياد" وبالنسبة لرأيهم حول ما إذا كان العدد الحالي لمدرسي اللغة العربية مقارنة بعدد الطلبة يخلق ضغوطاً إضافية على المدرسين، أظهرت الدراسة أن رأي المدرسين المشاركين جاء بـ "الموافقة" بنسبة ٥٣,٠٣٪، تليها الإجابة "لا أوافق" بنسبة ٢١,٢١٪. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٣,٢، بانحراف معياري قدره ١,٠٩، وبنسبة إجماع قدرها ٦٣,٩٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو "الحياد"

فيما يخص رأيهم حول ما إذا كانت الوسائل التقنية المتاحة في المؤسسة تلي احتياجاتهم التدريسية، أجاب ٣٧,٨٨٪ من المدرسين المشاركين بـ "أوافق"، وأجاب ٢٤,٢٤٪ منهم بـ "لا أوافق"، فيما أجاب ١٨,١٨٪ منهم بـ "لا أوافق بشدة"، و١٦,٦٧٪ منهم بـ "محايد". وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٨٣، بانحراف معياري قدره ١,٢٠، وبنسبة إجماع قدرها ٥٦,٦٧٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو "الحياد"

وعن رأيهم حول ما إذا كان المرتب السنوي لمعلم اللغة العربية في هذه المؤسسة مُرضياً، أجابت نسبة من المدرسين المشاركين قدرها ٣١,٨٢٪ بـ «لا أوافق»، تليها نسبة منهم قدرها ٢٧,٢٧٪ أجابوا بـ «لا أوافق بشدة». وبلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح ٢,٤٤، بانحراف معياري قدره ١,٢٢، وبنسبة إجماع قدرها ٤٨,٧٩٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد للإجابات هو «عدم الموافقة»

٥. نتائج المقابلات الشخصية مع الطاقم التعليمي:

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

على الرغم من أن جزءاً كبيراً من الإجابات لم يكن أصحابها قادرين على تحديد المنهج الذي يتبعونه في تدريسهم، فإن وصفهم له يدل على أن ذلك المنهج هو الطريقة السمعية الشفوية (The Audio lingual method) وأنها هي السائدة لدى المعلمين في تدريسهم، ولذا جاء وصف



كثيرين منهم لها بالطريقة التقليدية. وهناك قلة من المعلمين ذكروا أنهم يستخدمون في التدريس طرقاً وإستراتيجيات حديثة، كالتعليم التعاوني والصف المقلوب، والطريقة التواصلية. ومنهم كذلك من ذكروا أنهم يتبعون المنهج المقترح في الكتاب الذي يدرّسونه

وعلى الرغم من أن كثيراً من المعلمين ذكروا إجادتهم لاستخدام التقنية، فقد ربطوا توظيفهم لها في العملية التعليمية بمدى توافرها في المؤسسات التي يعملون فيها، وهي نادرة في غالب الأحيان. ومن المعلمين من ذكروا أن توظيفهم للتقنية يأتي بوصفها أداة تساعد طلابهم خارج الفصل الدراسي إما لتنفيذ مهام بتكليف من المدرّس، أو للتواصل بينهم وبين المدرّس

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

ذكر معظم المعلمين أن اللغة الوسيطة حضوراً في أثناء تدريس اللغة العربية. لكنهم اختلفوا في كيفية توظيفها. فذكر بعضهم أن استخدامها يقتصر على طلاب محدّدين لا سيما من يكون مستواهم في اللغة العربية لا يزال متواضعاً. ومنهم من ذكر أنه يستخدمها بشكل مستمر لتوضيح معاني بعض الكلمات. ومنهم من ذكر أنه يستخدم لغات وسيطة في غالب الوقت؛ لأن الأمر -حسب رأيهم- لا يتم إلا بها. وأما اللغات التي يستخدمونها، فهي اللغات المحلية إلى جوار اللغة الفرنسية، بحسب اللغة التي يجيدها جميع الطلبة.

ج. حول التحديات التي تواجه المعلمين في برامج تدريس اللغة العربية:

تنوعت التحديات التي أشار إليها المعلمون من حيث طبيعتها وأنواعها. ويمكن حصرها في ثلاثة تحديات: ضعف الطلبة اللغوي الذي يتطلب من المعلمين جهداً كبيراً في خلال التدريس، وقد عزوا هذا التحدي لكون الطلبة ليس لديهم حماس يدفعهم إلى تعلم اللغة العربية فيما يخرج عن إطار أمور الدين؛ ولأن العربية ليس لها حضور في حياة الطلبة اليومية خارج المؤسسة. كما أشاروا إلى ضعف البنية التحتية وقلة الوسائل والموارد في المؤسسات التي يعملون بها، سواء للمعلمين أنفسهم أو للدارسين؛ مما يجعل تدريس اللغة العربية تحدياً كبيراً لهم. وأما التحدي الثالث، فيتعلق بالمناهج المعتمدة أو المتاحة في تلك البرامج، فهي لا تفي بأغراض التدريس التي يحتاجها المتعلمون، وغالباً ما تكون قديمة غير محدّثة.

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

أشار المعلمون إلى عدد من المقترحات التي من شأنها تعزيز التواصل وتبادل الخبرات بينهم وبين المعلمين الآخرين. منها إنشاء جمعية أو اتحاد يُعنى بشؤون معلمي اللغة العربية في مالي.



ومنهم من اقترح إقامة دورات تأهيلية للمعلمين المبتدئين، تكون تحت إشراف المعلمين المؤهلين ذوي الخبرات الطويلة. ومنهم من اقترح إقامة ندوات علمية دورية. ورأى بعض المعلمين أن أفضل طريقة لتحسين مستوى التدريس هي من خلال دورات تدريبية في جمهورية مالي نفسها، يديرها متخصصون وخبراء من الجامعات الخارجية المهتمة بتعليم العربية لغة ثانية هـ. حول مدى رضا المعلمين عن المحتوى التعليمي لبرامج اللغة العربية والمناهج المعتمدة فيها

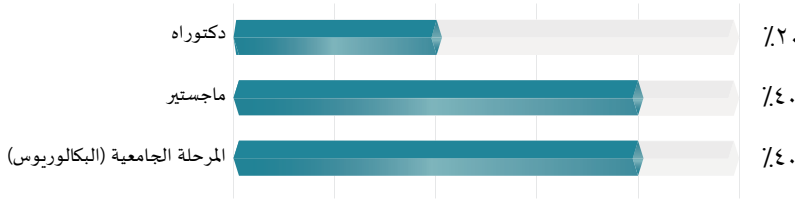
اختلفت الإجابات حول هذا السؤال وفقًا للمنهج والمحتوى التعليمي المتبع في كل برنامج. لكن معظم المعلمين يرون أن المحتوى والمناهج الدراسية المعتمدة في برامجهم تحتاج إلى تطوير وتحسين لأسباب متعددة، منها: أن بعض المناهج قديمة جدًا، وتضم مفردات لم تعد مستخدمة ولا متداولة على نطاق واسع حتى بين أبناء اللغة العربية أنفسهم. كما تنطوي تلك المناهج والكتب الدراسية على محتوى مكثف لا يمكن إنجازه مع المتعلمين خلال المدة المحددة في البرامج، لا سيما في سياق اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية. إضافة إلى ذلك، رأى المدرسون أن المحتوى التعليمي لتلك البرامج والمناهج يركز على جانب الاستقبال من اللغة ويهمل الجانب الإنتاجي. وثمة أساتذة أبدوا انزعاجهم من المناهج المعتمدة في برامجهم، لا سيما تلك المناهج التي تدمج بين اللغتين العربية والفرنسية، وهو أسلوب يرون أنه غير صالح لتدريس اللغة العربية.

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

١. خصائص مديري المؤسسات الديموغرافية والديموغوية:

اتجهت الدراسة في هذا القسم إلى رصد المؤهلات والتخصصات الأكاديمية لمديري مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية مالي، واللغات التي يتقنونها، وخبراتهم العملية في المجال، وفيما يلي بيان للنتائج التي تم رصدها:

الشكل ١٥،١٤: مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية المستهدفة



ففيما يخص المؤهل الدراسي، أظهرت الدراسة أن نسبة متساوية قدرها ٤٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يحملون شهادة الماجستير وشهادة البكالوريوس، ونسبة قدرها ٢٠٪ ممن يحملون شهادة الدكتوراه.

الجدول ٢٠،١٣: تخصصات مديري المؤسسات

التخصص	عدد المديرين	النسبة المئوية
الفقه وأصوله	١	١٠٪
العلوم الشرعية	٢	٢٠٪
الشريعة والقانون	١	١٠٪
علم اللغة واللسانيات	٢	٢٠٪
الدراسات الإسلامية	١	١٠٪
اللغة العربية	٣	٣٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

وفيما يتعلق بالتخصصات الأكاديمية لمديري المؤسسات، أظهرت الدراسة أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٣٠٪،

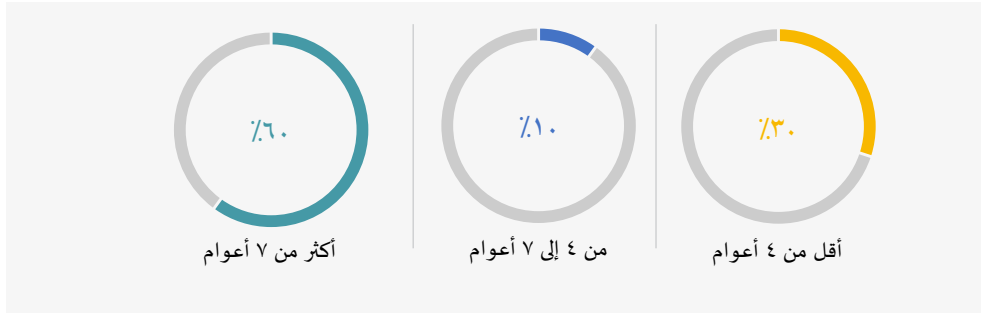
متخصصون في اللغة العربية، تليهم نسبة متساوية قدرها ٢٠٪ تخصصهم في العلوم الشرعية أو في اللسانيات وعلم اللغة، فنسبة أخرى متساوية قدرها ١٠٪ لديهم تخصص في الفقه وأصوله أو في الدراسات الإسلامية أو الشريعة والقانون

الجدول ٢١،١٤ : اللغات التي يجيدها مديرو المؤسسات

اللغات	عدد المديرين	النسبة المئوية
العربية والفرنسية والإنجليزية ولغة محلية	١	١٠٪
الفرنسية ولغة محلية	٩	٩٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

وبخصوص اللغات التي يتقنها مديرو مؤسسات تعليم اللغة العربية في مالي، أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٠٪ منهم يتقنون اللغة الفرنسية وإحدى اللغات المحليّة، وأن ١٠٪ منهم يتحدثون العربية والإنجليزية إلى جانب الفرنسية وإحدى اللغات المحليّة.

الشكل ١٦،١٤ : سنوات الخبرة في إدارة البرامج للمديرين

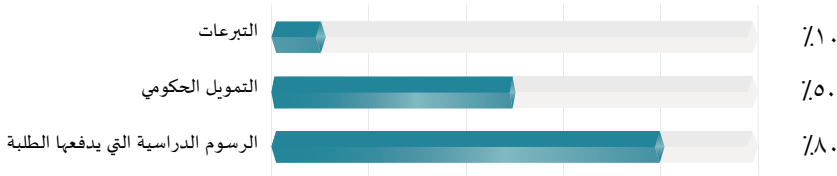


وأما عن عدد أعوام خبرة المديرين في مجال إدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية، فقد أظهرت الاستبانة أن النسبة الكبرى منهم، وقدرها ٦٠٪، لديهم خبرة في المجال تزيد على سبع سنوات، تليهم نسبة قدرها ٣٠٪ تقل خبرتهم في المجال عن أربع سنوات، فنسبة ثالثة قدرها ١٠٪ لديهم خبرة تتراوح بين ٤ و ٧ سنوات

٢. ميزانيات برامج تعليم اللغة العربية ومصادر تمويلها:

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

الشكل ١٧،١٤: مصادر الدخل لبرامج تعليم اللغة العربية



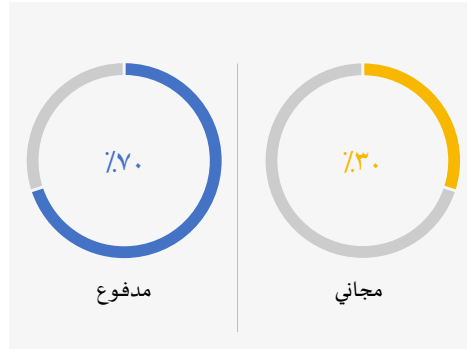
ففيما يخص مصادر الدخل الأساسية لبرامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية مالي، أظهرت الدراسة أن ٨٠٪ من المؤسسات المستهدفة تعتمد أساسًا على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة، وهناك نسبة منها قدرها ٥٠٪ تعتمد في ذلك أساسًا على التمويل الحكومي، ومنها نسبة قدرها ١٠٪ تعتمد في ذلك أساسًا على التبرعات

الجدول ٢٢،١٤: الميزانية السنوية لبرامج تعليم اللغة العربية

النسبة المئوية	عدد المؤسسات	الميزانية السنوية
١٠٪	١	٢٠٠,٠٠٠ دولار - ٥٠٠,٠٠٠ دولار
١٠٪	١	١٠٠,٠٠٠ دولار - ٢٠٠,٠٠٠ دولار
٢٠٪	٢	٥٠,٠٠٠ دولار - ١٠٠,٠٠٠ دولار
٦٠٪	٦	أقل من ٥٠,٠٠٠ دولار
١٠٠٪	١٠	الإجمالي

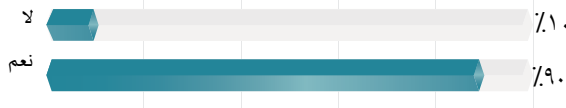
يتضح من نتائج الدراسة أن الميزانية السنوية التقريبية المخصصة لبرنامج اللغة العربية تُقدّر بأقل من ٥٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٦٠٪ من المؤسسات التي تدرس اللغة العربية في جمهورية مالي، في حين تتراوح تلك الميزانية ما بين ٥٠ ألف و ١٠٠ ألف دولار أمريكي بالنسبة إلى ٢٠٪ منها

الشكل ١٨،١٤: البرامج المجانية والمدفوعة



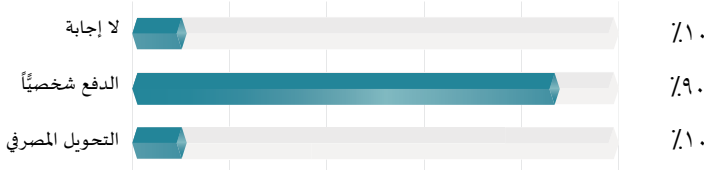
وتوضح نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية مالي تدرّس اللغة العربية بمقابل مدفوع، في حين أن الدراسة مجانية بالنسبة إلى ٣٠٪ من تلك المؤسسات.

الشكل ١٩،١٤: إتاحة الدفع بالتقسيط للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية الأخرى

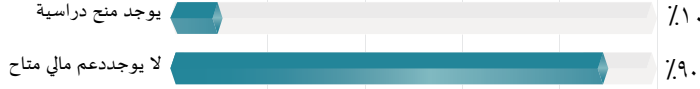


وحول مدى وجود خطة للدفع بالتقسيط مقابل برامج الدراسة في مؤسسات تعليم اللغة العربية في مالي، تبين الدراسة أن تلك الخطة متاحة في ٩٠٪ من المؤسسات، وغير متاحة في ١٠٪ منها.

الشكل ٢٠،١٤: طرق الدفع المتاحة لدى البرامج



وفيما يخص معالجة المدفوعات عادة، تبين نتائج الدراسة، أن ذلك يتم بصفة شخصية لدى ٩٠٪ منها، أو بالدفع الإلكتروني لدى ١٠٪ منها
الشكل ٢١،١٤: المنح الدراسية والمساعدات المالية لدى البرامج



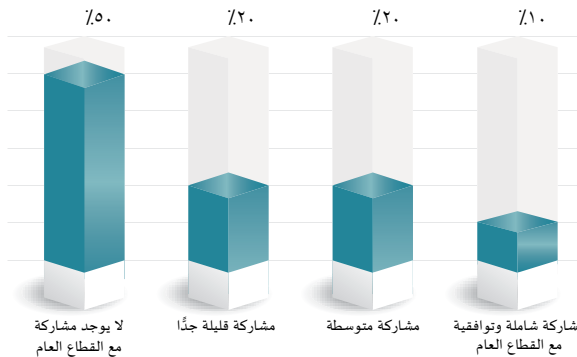
وأما عن مدى وجود منح دراسية أو مساعدات مالية لدعم تلك البرامج، فيتضح من نتائج الدراسة أن ٩٠٪ من مؤسسات تعليم العربية في جمهورية مالي لا تتوافر لديها منح دراسية أو مساعدات مالية، في مقابل ١٠٪ منها فقط لديها منح دراسية

الجدول ٢٣،١٤: شراكات البرامج مع المنظمات الخارجية

الإجابة	عدد المؤسسات	النسبة المئوية
نعم	٠	٠,٠٠٪
لا	١٠	١٠٠٪
الإجمالي	١٠	١٠٠٪

وتوضح نتائج الدراسة أن جميع مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية مالي ليس لديها أي شراكات على الإطلاق مع منظمات خارجية تقدم الدعم المالي للطلبة المسجلين في برنامج اللغة العربية

الشكل ٢٢،١٤: شراكات البرامج مع القطاع الحكومي



كما توضح نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من مديري المؤسسات المستهدفة يرون أن برنامجهم لا يحظى بمشاركة من أصحاب العمل في القطاع الحكومي لإعداد خريجين يتوافقون مع التوقعات المهنية المطلوبة منهم، ويرى ٢٠٪ منهم أن هناك بعض المشاركة لكنها متوسطة، و ٢٠٪ منهم كذلك أن تلك المشاركة قليلة جداً، في حين يرى ١٠٪ منهم أن مؤسساتهم تحظى بمشاركة شاملة وتوافقية مع القطاع العام

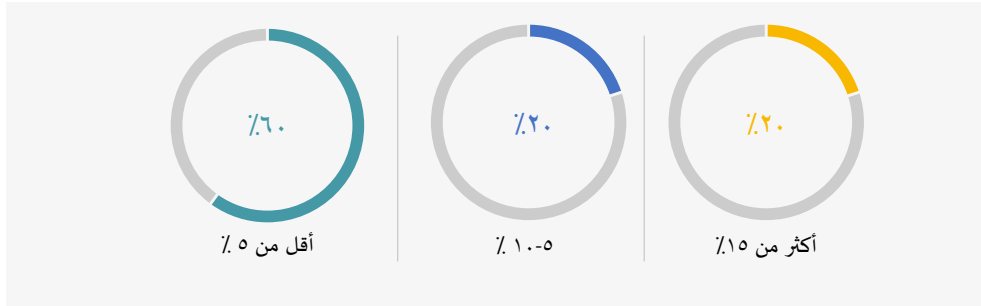
وفي جانب متصل، اتجهت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية مالي توفر لطلبتها برامج للانغماس اللغوي، وكذلك معرفة وجهة نظر مديري تلك المؤسسات حول ما إذا كان هناك تسرب طلابي من برامج اللغة العربية وأسبابه، وفرص حصول من أكملوا تلك البرامج على وظيفة بعد التخرج مباشرة. وفيما يلي بيان بالنتائج

الجدول ٢٤، ١٤: المؤسسات التي تقدم برنامج الانغماس اللغوي

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

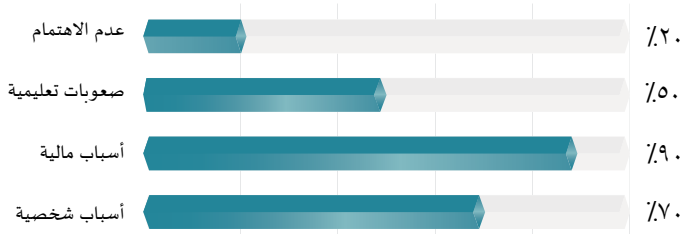
حيث تبين نتائج الدراسة أن ٩٠٪ من مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية في مالي لا تقدم لطلبتها برامج انغماس لغوي، في مقابل ١٠٪ منها توفر لطلبتها برامج انغماس تنفذ في جمهورية مصر العربية؛ حيث يقيم الطلبة لمدة تقل عن ثلاثة أشهر. وتتكفل المؤسسة بالتكاليف المالية المرتبطة بالبرنامج، دون أن تشمل مقر إقامتهم خلال فترة البرنامج.

الشكل ٢٣، ١٤: معدل التسرب الدراسي في البرامج



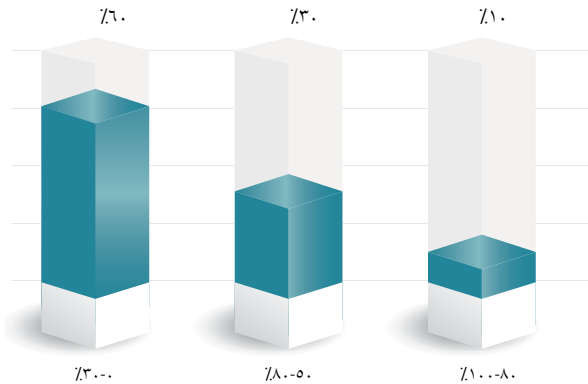
وتوضح نتائج الدراسة أن ٦٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة يرون أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية أقل من ٥٪ من الطلبة، في حين يرى ٢٠٪ منهم أن نسبة تسرب الطلبة في برامج اللغة العربية تتراوح بين ٥ إلى ١٠٪ من الطلاب، ويرى ٢٠٪ منهم أيضًا أن نسبة تسرب الطلبة تزيد عن ١٥٪ من الطلبة

الشكل ٢٤،١٤: أسباب التسرب الدراسي في البرامج



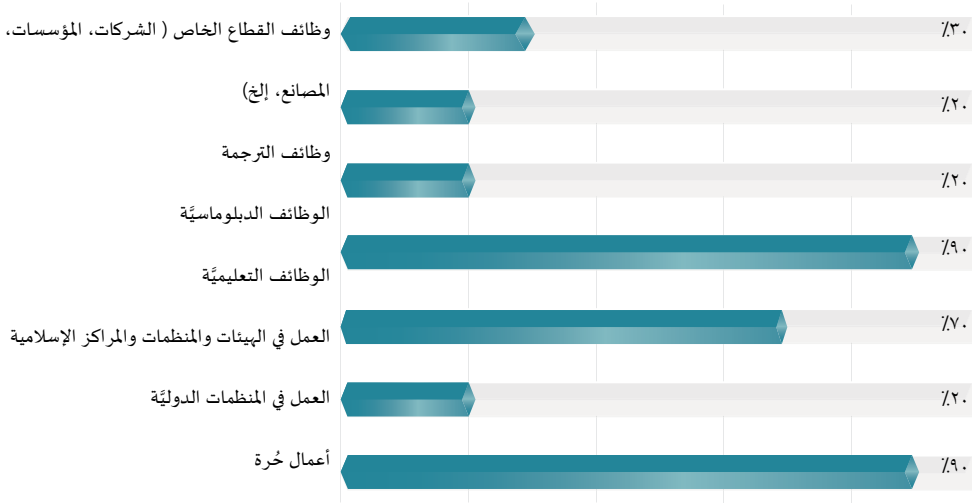
أما عن أسباب التسرب في برنامج اللغة العربية، فيرى ٩٠٪ من مديري المؤسسات المشاركة أنها تعود لأسباب مالية، و ٧٠٪ منها لأسباب شخصية، و ٥٠٪ منها لصعوبات تعليمية، و ٢٠٪ منها لعدم الاهتمام

الشكل ٢٥،١٤: معدلات توظيف خريجي البرامج



وأما عن مدى احتمال حصول من أكملوا برامج اللغة العربية على وظيفة بعد التخرج مباشرة، فيقدّر ٦٠٪ من المديرين المشاركين أن تلك الفرصة متاحة لما بين ٠٪ إلى ٣٠٪ من الطلاب، وتليها نسبة ٣٠٪ منهم يقدرونها بما بين ٥٠ و ٨٠٪، فيما يقدر ١٠٪ منهم أنها ما بين ٨٠٪ إلى ١٠٠٪.

الشكل ١٤، ٢٦: الفرص المهنية المتاحة للخريجين



وأما عن فرص العمل المتاحة لخريجي برنامج اللغة العربية في رأي مديري المؤسسات المشاركين، فتصدرها بالتساوي الوظائف التعليمية والأعمال الحرة بنسبة ٩٠٪ لكل منها، يليهما العمل في الهيئات والمنظمات والمراكز الإسلامية بنسبة ٧٠٪، فوظائف القطاع الخاص بنسبة ٣٠٪. وأما النسبة الأقل في رأيهم، وقدرها ٢٠٪، فهي العمل إما في المنظمات الدولية أو وظائف الترجمة أو الوظائف الدبلوماسية.

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

في هذا القسم من الدراسة، سعينا إلى رصّد آراء مديري المؤسسات حول بعض الجوانب الإدارية والتعليمية في برامج تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية مالي؛ وذلك من خلال مجموعة من الأسئلة نعرضها مجمّلة في الجدول (٢٥، ١٤)

الجدول ٢٥،١٤: تصورات وآراء المديرين بشأن الجوانب التعليمية والإدارية في برامج اللغة العربية

م	السؤال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	إجمالي	المتوسط	التيار	الانحراف	النسبة	ت+تد	اتجاه العينة
١	أجد صعوبة في الحصول على تمويل من الحكومة أو المؤسسات الخاصة	٤	٥	٠	٠	١	١٠	٤,١	١,٢٩	١,١٤	%٨٢	٣,٠٦	أوافق
		%٤٠	%٥٠	%٠,٠٠	%٠,٠٠	%١٠	%١٠٠						
٢	يوجد لدينا خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج	١	٦	٢	١	٠	١٠	٣,٧	٠,٦١	٠,٧٨	%٧٤	٢,٨٣	أوافق
		%١٠	%٦٠	%٢٠	%١٠	%٠,٠٠	%١٠٠						
٣	لدى الطلبة دافع لتعلم اللغة العربية	١	٦	١	٢	٠	١٠	٣,٦	٠,٨٤	٠,٩٢	%٧٢	٢,٠٧	أوافق
		%١٠	%٦٠	%١٠	%٢٠	%٠,٠٠	%١٠٠						
٤	عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة	٠	٦	١	٢	١	١٠	٣,٢	١,١٦	١,٠٨	%٦٤	٠,٥٩	محايد
		%٠,٠٠	%٦٠	%١٠	%٢٠	%١٠	%١٠٠						
٥	الخريجون راضون عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إكمال برنامج اللغة العربية؟	٢	٢	٢	٤	٠	١٠	٣,٢	١,٣٦	١,١٧	%٦٤	٠,٥٤	محايد
		%٢٠	%٢٠	%٢٠	%٤٠	%٠,٠٠	%١٠٠						
٦	أجد صعوبة في العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	١	٥	٠	٢	٢	١٠	٣,١	١,٨٩	١,٣٧	%٦٢	٠,٢٣	محايد
		%١٠	%٥٠	%٠,٠٠	%٢٠	%٢٠	%١٠٠						
٧	تكاليف تشغيل البرنامج، مثل أجور المعلمين وتكاليف المواد التعليمية، مناسبة	٠	٤	١	٤	١	١٠	٢,٨	١,١٦	١,٠٨	%٥٦	٠,٥٩-	محايد
		%٠,٠٠	%٤٠	%١٠	%٤٠	%١٠	%١٠٠						
٨	توجد منافسة لبرنامج اللغة العربية مع برامج لغات أخرى	١	٣	١	٣	٢	١٠	٢,٨	١,٧٦	١,٣٣	%٥٦	٠,٤٨-	محايد
		%١٠	%٣٠	%١٠	%٣٠	%٢٠	%١٠٠						
٩	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين	١	٣	١	٢	٣	١٠	٢,٧	٢,٠١	١,٤٢	%٥٤	٠,٦٧-	محايد
		%١٠	%٣٠	%١٠	%٢٠	%٣٠	%١٠٠						
١٠	توجد قيود على تدريس اللغة العربية في هذه الدولة	٢	٢	٠	٢	٤	١٠	٢,٦	٢,٦٤	١,٦٢	%٥٢	٠,٧٨-	محايد
		%٢٠	%٢٠	%٠,٠٠	%٢٠	%٤٠	%١٠٠						

١١	تكاليف توظيف المعلمين المتخصصين من الدول العربية مناسبة	٠	١	٣	٢	٤	١٠	٢,١	١,٠٩	١,٠٤	٤٢٪	٢,٧٢- أوافق	لا
		٠,٠٠٪	١٠٪	٣٠٪	٢٠٪	٤٠٪	١٠٠٪						
١٢	يوجد مجتمع عربي داعم للطلاب الراغبين في تعلم العربية	٠	١	١	٤	٤	١٠	١,٩	٠,٨٩	٠,٩٤	٣٨٪	٣,٦٨- أوافق	لا
		٠,٠٠٪	١٠٪	١٠٪	٤٠٪	٤٠٪	١٠٠٪						

ويظهر من نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية مالي، وقدرها ٥٠٪، «يوافقون» على أن لديهم صعوبة في الحصول على تمويل لمؤسساتهم من الحكومة أو المؤسسات الخاصة، تليها نسبة منهم قدرها ٤٠٪ «يوافقون بشدة» على ذلك، فيما «لم يوافق بشدة» على ذلك ١٠٪ منهم. وقد سجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٤,١، بانحراف معياري قدره ١,١٤، وكانت نسبة الإجماع ٨٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد لهذه الإجابة هو «الموافقة».

كما أظهرت نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من أعضاء الطاقم الإداري لمؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية مالي، وقدرها ٦٠٪، «يوافقون» على أن لدى مؤسساتهم خطة إستراتيجية واضحة لتطوير البرنامج. تليها نسبة قدرها ٢٠٪ منهم «محايدون» على ذلك، فيما كانت نسبة ثالثة متساوية قدرها ١٠٪ للإجابتين «غير موافق» و«موافق بشدة». وسجل المتوسط المرجح نسبة ٣,٧، بانحراف معياري قدره ٠,٧٨، وبنسبة إجماع قدرها ٧٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذه المسألة هو «الموافقة».

وتبين نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى للمديرين المشاركين، وقدرها ٦٠٪، «يوافقون» على أن لدى الطلبة دافعاً لتعلم اللغة العربية، تليها نسبة منهم قدرها ٢٠٪ «لا يوافقون» على ذلك، فيما مالت نسبة قليلة منهم، وقدرها ١٠٪، إما إلى «الحياد» أو «الموافقة بشدة». وسجل المتوسط المرجح لهذه الإجابة ٣,٦، بانحراف معياري قدره ٠,٩٢، وبنسبة إجماع قدرها ٧٢٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد حول هذا الجانب هو «الموافقة».

وفيما يتعلق بأن عدد العاملين في الطاقم الإداري يوازي احتياجات المؤسسة، كانت إجابة النسبة الكبرى من المديرين المشاركين، وقدرها ٦٠٪ بالموافقة، تليها نسبة ٢٠٪ بـ «عدم الموافقة»، فالإجابة «محايد» و«غير موافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وكانت قيمة الوزن النسبي للسؤال ٦٤٪، بمتوسط حسائي قدره ٣,٢، وبانحراف معياري قدره ١,٠٨، وبنسبة إجماع قدرها ٦٤٪؛ مما يشير إلى أن الاتجاه السائد في هذه الإجابات هو «الحياد».

وبالنسبة لرأيهم حول مدى رضا الخريجين عن الفرص المهنية المتاحة لهم بعد إنهاء الدراسة، سجلت الإجابة «غير موافق» أعلى نسبة بين إجابات أعضاء الطاقم الإداري المشاركين، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابات «أوافق بشدة» و«أوافق» و«محايد» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منها. وكان الوزن النسبي للسؤال ٦٤٪، بمتوسط حسابي قدره ٣,٢، وانحراف معياري قدره ١,١٧، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وحول مدى صعوبة العثور على معلمين ذوي كفاءة عالية وخبرة في تدريس العربية لغة ثانية، أجابت النسبة الكبرى من مديري المؤسسات المشاركين، وقدرها ٥٠٪، بـ «أوافق»، تليها الإجابتان «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪. فيما أجاب ١٠٪ منهم بـ «أوافق بشدة». ويعادل الوزن النسبي للسؤال ٦٢٪، بمتوسط حسابي قدره ٣,١، وانحراف معياري قدره ١,٣٧، وكان الاتجاه السائد للإجابات هو «الحياد».

وعن مدى مناسبة تكاليف تشغيل البرنامج، فقد تساوت إجابتان على هذا السؤال بين «الموافقة» و«عدم الموافقة»، بنسبة ٤٠٪ لكل منهما، تليهما إجابتان متساويتان كذلك بـ «لا أوافق بشدة» و«محايد»، بنسبة ١٠٪ لكل منهما. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٥٦٪، بمتوسط حسابي قدره ٢,٨، وانحراف معياري قدره ١,٠٨، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وحول مدى وجود منافسة لبرنامج اللغة العربية من برامج لغات أخرى، سجلت الإجابة «أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٣٠٪، تليها الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٣٠٪، كذلك، فالإجابة «لا أوافق بشدة» بنسبة ٢٠٪، ثم الإجابة «محايد» و«أوافق بشدة» بنسبة ١٠٪ لكل منهما. وبلغت قيمة الوزن النسبي للسؤال ٥٦٪، بمتوسط حسابي قدره ٢,٨، وانحراف معياري قدره ١,٣٣، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وبالنسبة لرأيهم حول صعوبة الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، فقد تساوت إجابتان في هذا الشأن بين «أوافق» و«لا أوافق بشدة»، بنسبة ٣٠٪ لكل منهما، تليهما الإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٠٪، فالإجابتان «أوافق بشدة» و«محايد» بنسبة ١٠٪ لكل منهما. وكان الوزن النسبي للسؤال ٥٤٪، بمتوسط حسابي قدره ٢,٧، وانحراف معياري طفيف قدره ١,٤٢، وكان الاتجاه السائد لهذه العينة هو «الحياد».

وبخصوص ما إذا كانت هناك قيود على تدريس اللغة العربية في جمهورية مالي، سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابات «لا أوافق» و«أوافق»، و«أوافق بشدة» بنسبة متساوية قدرها ٢٠٪ لكل منها. وبلغ الوزن النسبي للسؤال



٥٢٪. بمتوسط حسابي قدره ٢,٦، وانحراف معياري قدره ١,٦٢، وكان الاتجاه السائد لهذه الإجابات هو «الحياد».

وأما بخصوص تكاليف توظيف مدرسين متخصصين من الدول العربية مناسبة، سجلت الإجابة «لا أوافق بشدة» أعلى نسبة بين الإجابات وقدرها ٤٠٪، تليها الإجابة «محايد» بنسبة ٣٠٪، فالإجابة «لا أوافق» بنسبة ٢٠٪. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٤٢٪، بمتوسط حسابي قدره ٢,١، وانحراف معياري قدره ١,٠٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الموافقة».

وحول ما إذا كان هناك مجتمع عربي داعم للطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية، سجلت الإجابتان «لا أوافق بشدة» و«لا أوافق» أعلى نسبة بين الإجابات، وقدرها ٤٠٪ لكل منهما، تليهما الإجابتان «أوافق» و«محايد» بنسبة متساوية قدرها ١٠٪ لكل منهما. وبلغ الوزن النسبي للسؤال ٣٨٪، بمتوسط حسابي قدره ١,٩، وانحراف معياري قدره ٠,٩٤، وكان الاتجاه السائد للعينة هو «عدم الموافقة».

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

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

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

أظهرت إجابات مديري المؤسسات المشاركين في المقابلات أن للموارد المتاحة دورًا حاسمًا في إدارة برامج تعليم العربية في جمهورية مالي واستمرارها. وأشار أغلبهم إلى ضعف الموارد المتاحة لهم وقلتها، خصوصًا من حيث الدعم المالي الذي يحصلون عليه؛ بل أشار بعضهم إلى أن برامجهم تتوقف على مصدرين أساسيين: إمّا الرسوم التي يدفعها الدارسون أو الدعم الذي يحصلون عليه من المجتمع المحلي. كما تحدث بعضهم عن نقص الدعم الذي يحصلون عليه بالنسبة إلى الجوانب التعليمية الأخرى، كالكتب الدراسية ووسائل التعليم الأساسية، وهو ما يؤثر في جودة برامج تعليم اللغة العربية في تلك المؤسسات

ب. حول تأثير الموارد المتاحة على إدارة برامج تعليم العربية في جمهورية مالي:

بيّنت المقابلات مع مديري المؤسسات أن للموارد البشرية والمادية دورًا كبيرًا في إدارة برامج تعليم اللغة العربية، فقد أشار معظمهم إلى أن الموارد البشرية متاحة بشكل جيد في المؤسسات، والمؤهلون لتدريس العربية، لا سيما أولئك الذي تخرجوا من بلدان ناطقة بالعربية، جاهزون

للعمل. لكن الموارد المالية المتاحة لتسيير البرامج لا تمكنهم من توظيف العدد الكافي من المدرسين مقارنة بعدد الطلاب، أو توفير الاحتياجات المناسبة للبرامج، خصوصاً وأن أغلبها تعتمد في مواردها على الرسوم السنوية التي يدفعها المتعلمون، وهي بالطبع لا تفي بكافة الاحتياجات. وهذا بدوره لا يساعد على تحسين البرامج وتطويرها بالوسائل التعليمية المساعدة ونحوها مما تحتاجه المؤسسات كي تستمر في النهوض بمهمتها على أكمل وجه. وتزداد مشكلة الموارد المالية والبشرية صعوبة كلما ابتعدنا عن العاصمة وكانت المؤسسات في مناطق نائية

ج. بشأن مقترحاتهم حول تحسين برامج تعليم العربية في جمهورية مالي:

قدم المديرون عددًا من المقترحات التي يمكن من خلالها تحسين برامج تعليم اللغة العربية في جمهورية مالي، ومنها تحفيز الاهتمام والدعم اللازم من قبل الجهات الحكومية؛ فخريجو هذه البرامج يعانون من قلة الوظائف المتاحة لهم؛ مما يجعل الإقبال على تلك البرامج ضعيفًا في بعض الأحيان. كما أشار بعضهم إلى أن بعض المؤسسات والجامعات الخارجية المهتمة بتعليم العربية يمكنها تقديم بعض المنح الجامعية للخريجين؛ ومن شأن هذا أن يساعد على تطوير البرامج وتحسين مخرجاتها، ويدفع الطلبة إلى بذل المزيد من الجهد، بل ربما يزيد دافعيتهم نحو تعلم اللغة. ومنهم كذلك من أشاروا إلى أهمية الاستفادة من التعاون الدولي مع البلدان الناطقة بالعربية لتنظيم برامج للانغماس اللغوي يحتاج إليها كثير من الطلبة لتنمية مهاراتهم اللغوية

د. بشأن تطلعاتهم المستقبلية حول برامج تعليم العربية في جمهورية مالي:

لم يظهر في إجابات المديرين خلال المقابلات كثير من التفاؤل حول مستقبل برامج تعليم العربية في جمهورية مالي، فذلك مرهون في رأيهم بالدعم الذي ستلقاه تلك البرامج في المستقبل. لكن أغلبهم يرى أن النصيب الأكبر للوظائف سيكون مقتصرًا على بعض الوظائف الدينية كإمامة المساجد والإرشاد الديني. ولهذا فقد تشهد البرامج تراجعًا في عدد الطلبة مستقبلاً. كما أشار المديرون إلى برامج اللغة الفرنسية التي تعد منافسًا قويًا للغة العربية، بحيث ستفوق إحدى اللغتين في برامجها يوما ما على الأخرى من حيث نسبة الإقبال والدعم، حتى وإن كانت نسبة الإقبال على اللغتين متساوية إلى حد ما في الوقت الراهن. وأبدى قلة من المديرين بعض التفاؤل بمستقبل مشرق للغة العربية بوصفها لغة محببة لدى أبناء جمهورية مالي، باعتبار أن أغلبهم من المسلمين، وهذا ما يمنح اللغة العربية دورًا مهمًا من هذا الجانب، ويحقق لها الاستمرار ومزيدًا من الاهتمام ببرامجها



هـ. حول مقترحاتهم للتنسيق بين الجهات المعنية باللغة العربية في الخارج وبرامج تعليم العربية في جمهورية مالي

انحصرت مقترحات المديرين حول هذا الأمر في جوانب ثلاثة: توفير مزيد من المنح للطلاب، سواء من داخل الدولة أو من الخارج، ودعم المعلمين مادّيًا ومعرفيًا، وتوسيع الشراكات مع المؤسسات الخارجية المهتمة بتعليم العربية، خصوصًا وأن بعض اللغات الأجنبية في جمهورية مالي تحظى بدعم كبير وتنسيق مع الدول الناطقة بتلك اللغات، في حين لا تنال برامج تعليم اللغة العربية سوى القليل من هذا الجانب مقارنة بتلك اللغات، وهذا ما يعرّضها لكثير من التحديات

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

اختلفت إجابات المديرين حول هذه المسألة. فبعض المؤسسات لا تقدّم سوى برامج اللغة العربية، لكن أغلبها تدرّس لغات أخرى أجنبية إلى جانب العربية، ومن أبرزها اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية. وقد تتفوق العربية في بعض تلك البرامج من حيث نسبة الإقبال والدعم الذي تتلقاه في الوقت الراهن. لكن برامج أخرى، كبرنامج اللغة الفرنسية تحديدًا، بوصفها لغة رسمية للدولة، تحظى بدعم كبير جدا مقارنة ببرامج اللغة العربية؛ مما دفع بعض الطلبة إلى الانسحاب من برنامج اللغة العربية والانتقال إلى برامج تلك اللغات. وثمة مؤسسات تتشابه فيها برامج جميع اللغات من حيث نسبة الدعم والإقبال، وهذا يعتمد على طبيعة المؤسسة التي تقدّم ذلك البرنامج



سادسا. تقارير الزيارات الميدانية:

بعد جمع البيانات المضمّنة في هذه الدراسة، أجرى الباحثون زيارة لمختلف المؤسسات التي تقدّم برامج لتعليم العربية لغة ثانية في جمهورية مالي، وأعدّوا بشأنها تقارير رصدوا فيها جملة من الملاحظات التي سجلوها خلال تلك الزيارات

فقد لاحظ الباحثون أن اللغات المحليّة في جمهورية مالي، كاللغة البمبرية والسوننكية والصونكائية واللغة الفرنسية، تعد من اللغات المستخدمة لأغراض تواصلية داخل المؤسسات التعليمية التي تدرس اللغة العربية لغة ثانية في مالي. واللغات المحلية هي اللغات الشائعة بين متعلمي العربية ومعلميهم خارج سياق الفصل الدراسي، كل لغة بحسب مناطق نفوذها، مع حضور للغة العربية بدرجة ثانية ومتفاوتة. أما بالنسبة إلى المعلمين والإداريين، فالتواصل بينهم يكون في الغالب باللغة العربية واللغات المحلية، أو الفرنسية بدرجة ثانية. ويظهر أن وجود الفرنسية هنا سببه أن المعاملات والمراسلات الحكومية والمستندات تتمّ كلها باللغة الفرنسية في جمهورية مالي. وأما اللوحات الإرشادية والإعلانات فتكون غالبا بلغتين، هما العربية والفرنسية. وقد تأتي في بعض السياقات بإحداهما دون الأخرى.

وعلى الرغم من أن اللغة العربية لا تستعمل بشكل مستقل للتواصل خارج الفصل الدراسي في تلك المؤسسات، فقد أبدى عددٌ من المعلمين والإداريين حرصهم على تشجيع الطلبة على استخدامها دون غيرها. لكنّ لم يظهر -خلال الزيارات الميدانية- ما يشير إلى أن هذا الأمر قد تحقّق خلال تعاملهم مع طلابهم

كما أظهرت الزيارات الميدانية أن البنية التحتية لمؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية مالي ليست في حالة جيدة وينقصها كثيرٌ من مقوّمات المؤسسات التعليمية الحديثة. وهي كذلك تفتقر إلى وسائل التعليم التقنية، ولا يبدو أنّ للتقنية حضورا كبيرا حتى خارج الفصل الدراسي، حتى وإن أجاد استخدامها كثيرٌ من المتعلمين والمعلمين. وهناك أيضًا نقص كبير في المكتبات المدرسية المتكاملة، ولا يوجد في بعض المؤسسات سوى كتب بسيطة جدًا لا يمكن التعويل عليها لإفادة متعلم اللغة العربية لغة ثانية.

ومع ذلك، يظل الإقبال على مؤسسات تعليم اللغة العربية في جمهورية مالي كبيراً؛ فأغلب المؤسسات المستهدفة على تنوعها مكتظة جدا بالطلبة؛ مما يشير إلى نقص -كذلك- في الإطار التعليمي المناسب مقارنة بعدد الطلبة، ولعل هذا يرجع إلى ضعف الإمكانيات المادية للمؤسسات

سابعاً: حالة تعليم اللغة العربية في جمهورية مالي: خاتمة استدلالية، ورؤى وتوصيات مستقبلية

يعرض هذا القسم ملخصاً شاملاً لنتائج دراسة حالة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جمهورية مالي؛ حيث يلقي الضوء على جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية المتضافرة لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في تعزيز الهوية 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 العربية في مالي 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 مالي، التي تساعد في تقديم التوصيات والمقترحات للمؤسسات المهتمة في الداخل والخارج حول تطوير تعليم اللغة العربية في هذا البلد

بداية، تتميز جمهورية مالي بطبيعتها اللغوية المتنوعة والمختلفة، فيحكم الاستعمار الفرنسي؛ فإن لغتها الرسمية هي اللغة الفرنسية، التي تستخدم في المعاملات الرسمية وجميع مناشط التعليم. ومع ذلك فنسبة من يتقنها لا تتجاوز ٥٪ إلى ١٠٪ من السكان، إذ يغلب استخدامهما بين النخبة، وفي الحواضر. وتوجد في مالي حوالي ٦٠ لغة رسمية وغير رسمية، وتعدّ لغات البامبارا، والفول فولدي، والسونغاي، والتاماشيك، والبوبو، والسينوفي، والدوغون من أكثر اللغات شيوعاً في مالي. أما اللغات الأجنبية، فإن العربية تأتي بعد اللغة الفرنسية من حيث الشعبية والانتشار. وعلى الرغم من أن العربية ليست لغة رسمية للبلاد كالفرنسية، فإنها لغة تعليم إلزامية يدرسها الكثير من أبناء الشعب في كثير من المدارس الحكومية، من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية؛ وذلك للارتباط الجوهري للعربية بتعلّم الدين الإسلامي وفهم النص القرآني. وإضافة إلى ذلك، فإن العربية تحظى بدعم كبير من الحكومة المالية، ولها أثر ملحوظ في بعض اللغات المحلية مثل البامبارا، والفول فولدي، والسونغاي. كما يوجد



متحدثون بالعربية بين قبائل الطوارق، والموريتانيين، وبعض المهاجرين من دول عربية. ويبلغ عدد مستخدمي العربية في مالي حوالي ١٢٣ ألف نسمة، ولذا يمكن تصنيفها في المستوى الأول للغات الأجنبية من حيث الشعبية والانتشار

وتؤدي مؤسسات تعليم اللغة العربية في مالي دورًا محوريًا في خدمة الهوية الإسلامية واللغة العربية. ويبرز هذا الدور من خلال سعيها لتحقيق رسالة مشتركة تتمثل في تعزيز الهوية الإسلامية، ونشر العلوم الشرعية والثقافة الإسلامية والسنة النبوية، والحرص على تعليم القرآن الكريم وعلومه لأبناء المسلمين، ونشر الدراسات الإسلامية والعربية، وتحقيق الأمن والسلام، وتعليم اللغة العربية ودعمها، ودعم دارسيها وتعزيز شأنهم، وتكوين المعلمين المؤهلين لتدريس اللغة العربية، وتحقيق التميز والريادة في مجال التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتقديم البرامج الأكاديمية الجيدة. وتؤدي مؤسسات تعليم العربية في مالي مهمتها من خلال أهداف متنوعة: حيث تركز على خدمة الإسلام ونشر العقيدة الصحيحة، وبناء شخصيات إسلامية متكاملة لخدمة وطنها ومجتمعها، كما تركز أهداف المؤسسات على خدمة اللغة العربية ونشر ثقافتها وتعليمها، وتكوين جيل وطني من الشباب المسلم يكون مؤهلًا علميًا وبحثيًا في مجالات متعددة، إضافة إلى تعزيز التعاون والشراقات والتواصل الفكري والثقافي مع العالم الخارجي

وتتنوع مؤسسات تعليم العربية المستهدفة بالدراسة في مالي ما بين جامعات، ومدارس. وتشير نتائج الدراسة إلى أن ٩٠٪ منها حاصلة على اعتماد أكاديمي، وأن ٣٠٪ منها تعتمد اختبارات لتحديد مستوى المتقدمين لبرامج اللغة العربية. أما من حيث الشهادات الممنوحة للطلبة، فإن هذه المؤسسات تقدم شهادات مختلفة تشمل شهادات المرحلة الثانوية، وشهادات درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. وتشير نتائج الدراسة إلى أن المؤسسات المستهدفة بهذه الدراسة تواجه تحديات تتمثل في افتقار ٩٠٪ منها إلى المعامل اللغوية وبرامج الانغماس اللغوي. لكن توفر معامل الحاسب الآلي والوسائل التعليمية والمكتبات في معظم المؤسسات، يساهم في تقليل أثر التحديات ويعزز من دعم عملية التعلم.

وتتبع المؤسسات المستهدفة سياسات لغوية متقاربة إلى حد ما. فقد ذكرت بعض المؤسسات أنها تفرض التواصل باللغة العربية داخل القاعات الدراسية، فيما يُسمح باستخدام العربية أو غيرها من اللغات خارج الفصول الدراسية. فيما حددت مؤسسات أخرى أن يكون التواصل داخل المؤسسة باللغتين العربية والفرنسية فقط. في حين تتبع نسبة قليلة من المؤسسات سياسة لغوية حرة بعض الشيء، إذ تسمح باستخدام العربية والفرنسية والإنجليزية، وفق

رغبة المتحدثين.

وتعتمد برامج تعليم العربية في مالي كتيًا دراسية عديدة، وتبين الدراسة أن أكثرها استخدامًا هي سلسلة «التلاوة العربية للمدارس الإفريقية»، ثم كتاب «المبادئ الصرفية»، فكتاب «النحو الواضح»، ثم سلسلة «جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها». وتظهر النتائج أن ثمة ارتباط وثيق بين نوع المؤسسة والكتب التي تعتمدها مقرراتٍ لطلابها. فقد أظهر تحليل مربع كاي وجود علاقة ارتباط قوية وذات دلالة إحصائية $(X^2(5, N = 10) = 39.999, p = 0.000)$. كما أظهر قياس حجم التأثير باستخدام (Cramér's V) أن العلاقة بين نوع المؤسسة والكتب المعتمدة لديها قوية وبارزة ($V = 0.999$). تشير النتائج إلى أن المدارس تميل إلى اعتماد كتاب التلاوة العربية للمدارس الإفريقية وكتاب المبادئ الصرفية، بينما تعتمد الجامعات -غالبًا- سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. تعكس هذه النتائج تنوع أهداف المؤسسات، واختلاف طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم.

وينخرط في مؤسسات تعليم اللغة العربية المستهدفة بهذه الدراسة طلبة يتشابهون بشكل كبير في عدد من خصائصهم الديموغرافية والديموغوية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٧,٦٣٪ منهم يحملون الجنسية المالية، وينحدر ٨٦,٧٨٪ منهم من أصول مالية، في حين أن قلة منهم تعود أصولهم إلى بلدان أخرى. وعلى مستوى اللغة، أفاد ٩٦,٠١٪ من الطلبة المشار كين أن اللغات المحلية مثل البمبارية والبولانية هي لغاتهم الأولى ويتحدث بها ٩٨,١٣٪ منهم مع عائلاتهم، في حين أفاد ٣,٣٧٪ من الطلبة المشاركين أن العربية هي لغتهم الأولى، إلا أن نسبة المتحدثين بها مع عائلاتهم لا تتجاوز ٢٪. وتوضح البيانات أن أغلبية الطلبة ينتمون إلى الفئة العمرية بين ١٥ إلى ١٩ عامًا وذلك بنسبة ٦٠,٢٢٪، تليها الفئة العمرية بين ٢٠ إلى ٢٤ عامًا بنسبة ٢٨,٩٣٪، ثم الفئة العمرية من سن ١٠ إلى ١٤ عامًا بنسبة ٥,٨٦٪، وأخيرًا الفئة العمرية ممن تجاوزت أعمارهم ٢٤ عامًا بنسبة ٤,٩٩٪.

وتأتي دوافع الطلبة للالتحاق ببرامج تعليم العربية في مالي 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 ٩٢,٥٢٪، ثم الاهتمام بالثقافة العربية بنسبة ١٣,٣٤٪، ثم الرغبة في السفر إلى دولة عربية بنسبة ١٠,٦٠٪.

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، والقيمة التي تضيفها لهم البرامج التعليمية مقارنة بالرسوم، ومدى إسهام البرامج في تعريفهم بالثقافة العربية، إضافة إلى موارد المؤسسات التعليمية، ومرافقها العامة، وبيئة فصولها الدراسية بما في ذلك الوسائل والتقنيات التعليمية، إضافة إلى خدمات الدعم التي توفرها المؤسسات للطلبة. من جهة أخرى، أظهرت تصورات الطلبة حيادهم تجاه دروس الدعم التي تقدمها المؤسسات للطلبة الذين يواجهون صعوبات تعليمية، ومستوى دراية الطلبة عمومًا بالمنهج الدراسي أو برامج المساعدات المالية المتاحة لتعليم اللغة العربية. وفيما يتعلق برضا الطلبة المرافق التعليمية عن المؤسسات، لم تكشف النتائج عن وجود تأثير لنوع المؤسسة؛ حيث كان للجامعات - على سبيل المثال- تأثير سلبي وذو دلالة إحصائية في رضا الطلبة عن مرافقها مقارنة بالمدارس ($\text{coefficient} = -1.221, p = 0.000$). وكذلك جاء الأمر فيما يتعلق ببيئة الفصل الدراسي متضمنًا الوسائل التقنية المتاحة فيه؛ حيث كشفت الجامعات - كذلك- عن تأثير سلبي وذو دلالة إحصائية ($\text{coefficient} = -1.083, p = 0.000$). ولم يكن الأمر مختلفًا فيما يتعلق بالمنهج التعليمية والمحتوى التعليمي الذي تقدمه المؤسسات ورضا الطلبة حوله، فقد أظهرت النتائج أن نوع المؤسسة يؤثر في رضا الطلبة، إذ أظهرت نتيجة الجامعات مقارنة بالمدارس تأثيرًا سلبيًا وذو دلالة إحصائية بارزة ($\text{coefficient} = -1.156, p = 0.000$). وعلى الرغم من أن هذه العلاقات ذات دلالة إحصائية عندما تُربط بنوع المؤسسة بشكل عام، إلا أن تحليل مربع إيتا (Eta-Square) أظهر أنها تعدُّ طفيفة، غير أنها كافية للقول بأن نوع المؤسسة يؤثر بشكل كافٍ في رضا الطلبة عن المؤسسة فيما يتعلق بهذه الجوانب، فعلى سبيل المثال جاءت النتيجة للعلاقة بين نوع المؤسسة ورضا الطلبة عن المنهج والمحتوى التعليمي الذي تقدمه للدارسين ($\eta^2 = 0.174$)، وبين نوع المؤسسة ورضا الطلبة عن بيئة الفصل الدراسي وجودة الوسائل التعليمية ($\eta^2 = 0.201$). تشير هذه القيم إلى أن نوع المؤسسة يؤثر في رضا الطلبة، وإن كان هذا التأثير محدودًا نسبيًا؛ مما يدعم الفرضية القائلة بأن نوع المؤسسة، لا سيما الجامعات، قد يلعب دورًا في رضا الطلبة في بعض الجوانب، مثل المرافق والمنهج الدراسية، ولكنه تأثير ليس قويًا للغاية؛ مما يشير إلى أن هناك عوامل أخرى لها أيضًا دور في تحديد مستوى رضا الطلبة

وبالرغم من التصورات الإيجابية التي أبدتها الطلبة تجاه معظم الجوانب المتعلقة بالبرامج



التي يلتحقون بها؛ فقد أشار الطلبة إلى بعض الملاحظات حول المناهج المعتمدة في برامجهم، ومدى قدرتها على تحقيق أهدافهم. وتبيّن أن أغلب الطلبة يرون أن ثمة توافقاً بين أهدافهم واحتياجاتهم وبين المناهج المعتمدة في برامجهم، ولعلّ بعض من هؤلاء الطلبة رأيهم بكون المناهج تقتصر في محتواها على العربية الفصحى، وهو ما يجعلها متوافقة مع أهدافهم واحتياجاتهم. في المقابل، ذكر بعض الطلبة أن المناهج مناسبة إلى حدّ ما، لكنها تحتاج إلى تطوير، وخصوصاً فيما يتعلق بموضوعات النصوص والأنشطة اللغوية، التي تبدو صعبة أو لا تتوافق مع العصر الحديث، وهذا ما يجعلها قاصرة عن تحقيق كامل احتياجاتهم

أما فيما يتعلق بالمعلمين، فقد أظهرت الدراسة أن ٥٤,٥٥٪ منهم يحملون درجة البكالوريوس، وأن ٢٧,٢٧٪ منهم يحملون درجة الماجستير، فيما يحمل ١٥,١٥٪ منهم درجة الدكتوراه، في حين يحمل ٣,٠٣٪ منهم درجة الدبلوم العالي. كما تبيّن أن ٤٨,٤٨٪ منهم متخصصون في اللغة العربية، وأن ٤٣,٩٣٪ منهم شاركوا في حلقات نقاش أو دورات تتصل بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وأظهرت الدراسة أن معظمهم يتمتعون بخبرة لا تقل عن ٥ سنوات في مجال تعليم اللغة العربية. وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي أن ثمة ارتباطاً بين نوع المؤسسة ومستوى المؤهلات الأكاديمية للمعلمين فيها، فقد جاءت نتيجة الجامعات (CO-efficient=3.412, p=0.00) مشيرة إلى أن المعلمين في الجامعات يحملون مؤهلات أكاديمية أعلى مقارنة بالمدارس. وربما يعود ذلك إلى طبيعة المؤسسات الجامعية التي تتطلب عادة مؤهلات عالية لمعلمي العربية فيها مقارنة بالمدارس

وتحدّث المعلمون في برامج تعليم العربية في مالي عن طرق التدريس التي يوظفونها في عملياتهم التدريسية. وعلى الرغم من أن جزءاً كبيراً من الإجابات لم يحدد الطريقة التي يتبعها المعلمون في تدريسهم، فإن وصفهم لها يدل على أنها الطريقة السمعية الشفوية، وأنها هي السائدة في تدريسهم. وهناك قلة من المعلمين ذكروا أنهم يوظفون طرقاً وإستراتيجيات حديثة، كالطريقة التواصلية والتعلم التعاوني والصف المقلوب. ومن المعلمين من ذكر أنه يتبع طرق التدريس المقترحة في الكتب الدراسية. 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 وذات دلالة إحصائية بين رضا الطلبة عن العملية التعليمية وفعاليتها والتنوع بين طرق التدريس لدى المعلمين. فعلى سبيل المثال، كشفت النتائج عن علاقة سلبية بين إستراتيجية لعب الأدوار ورضا الطلبة ($r_{pb} = 1.015, p = 1.000$). وجاءت النتائج



متماثلة فيما يتعلق بإستراتيجيات التعليم التعاوني وتوظيفها في التدريس، وطريقة التدريس بالترجمة، إذ لم تكن نتائجها مؤثرة وبارزة إحصائيًا. وربما تشير هذه النتائج إلى أن تلك الطرق والإستراتيجيات التي يُفترض أن تكون فاعلة ومؤثرة في المتعلمين لم توظف بطريقة صحيحة رغم المؤهلات الأكاديمية العالية لدى بعضهم. ولعل ذلك يعود إلى نقص في التأهيل الأكاديمي لدى المعلمين لا سيما ما يتعلق بتدريس اللغة الثانية وأساليبها والإستراتيجيات الفاعلة فيها. من جهة أخرى، أشار أغلب المعلمين المشاركين إلى أنهم لا يوظفون التقنية في دروسهم رغم إيمانهم بأهميتها، وعلّلوا ذلك بعدم توفرها في معظم المؤسسات. ولذا، فتوظيفهم لها مرهونٌ بمدى توافرها في مؤسساتهم، وهي في غالب الأحيان نادرة. ومن المعلمين من ذكروا أن توظيفهم للتقنية يأتي بوصفها أداة تساعد طلبتهم خارج الفصل الدراسي لتنفيذ المهام، أو للتواصل مع المعلمين. وقد أظهرت نتائج تحليل (Spearman's Rank Correlation) أن ارتباط توظيف التقنية في تدريس العربية برضا الطلبة ضعيف وليس دالا إحصائيًا ($r = 0.104, p < 0.406$). وهي نتيجة ليست مفاجئة، نظرًا لندرة توظيف المعلمين لها في أثناء التدريس

وكشف المعلمون المشاركون في الدراسة عن تصوراتهم تجاه المحتوى التعليمي المستخدم في برامج تعليم اللغة العربية. واختلفت تصورات المعلمين في هذا الشأن، لكن معظم المعلمين يرون أن المحتوى التعليمي المعتمد في برامجهم يحتاج إلى تطوير لأسباب متعددة، منها أن بعضه قديم جدًا، ويضم مفردات لم تعد مستخدمة ولا متداولة بكثرة حتى بين أبناء اللغة العربية أنفسهم. كما أن المحتوى مكثف، ولا يمكن إنجازه خلال المدة المحددة في البرامج، كما أنه يركز على جانب الاستقبال من اللغة ويهمل الجانب الإنتاجي. وأبدى بعض المعلمين انزعاجهم من المناهج المعتمدة في برامجهم، لا سيما تلك المناهج التي تدمج بين اللغتين العربية والفرنسية، وهو أسلوب يرون أنه غير صالح لتدريس اللغة العربية.

أما التحديات التي تواجه المعلمين، فقد تناولت جوانب متعددة، منها ضعف الطلبة لغويًا مما يتطلب جهدًا كبيرًا في التدريس، وقد عزّوا هذا التحدي لقلة الدافعية نحو تعلم العربية خارج الإطار الديني؛ إضافة إلى غياب العربية في حياة الطلبة اليومية خارج المؤسسة. ومن التحديات التي ذكرها المعلمون أيضًا، قلة الوسائل التعليمية والموارد في مؤسساتهم، سواء للمعلمين أنفسهم أو للطلبة؛ مما يجعل تدريس اللغة العربية تحدّيًا كبيرًا لهم. كما أكد المعلمون أن المناهج المعتمدة أو المتاحة في برامجهم تشكل أحد التحديات، كونها لا تلبّي كافة احتياجات الطلبة. ولتجاوز هذه التحديات، دعا المعلمون إلى إنشاء جمعية أو اتحاد يُعنى بشؤون معلمي اللغة العربية في مالي. ومن المعلمين من اقترح إقامة دورات تأهيلية للمعلمين

المبتدئين، وتكون تحت إشراف المعلمين المؤهلين ذوي الخبرات الطويلة. ومنهم من اقترح إقامة ندوات علمية دورية. وذكر بعض المعلمين أن أحدى الطرق لتطوير قدرات المعلمين، هي توفير دورات تدريبية في جمهورية مالي نفسها، بحيث يديرها متخصصون وخبراء من الجامعات الخارجية المهتمة بتعليم اللغة العربية ثانية

وفيما يتعلق بإدارة برامج تعليم اللغة العربية في مالي، أفاد مديرو المؤسسات أن للموارد المتاحة دورًا حاسمًا في إدارة برامج تعليم العربية واستمرارها. وأشار أغلبهم إلى ضعف الموارد المتاحة لهم، خصوصًا الموارد المالية، وأشار بعضهم إلى أن برامجهم تتوقف على الرسوم التي يدفعها الطلبة، والدعم المُقدّم من المجتمع المحلي. كما تحدث بعض المديرين عن نقص الدعم العيني الذي يحصلون عليه، كالكتب الدراسية والوسائل التعليمية الأساسية، وهو ما يؤثر سلبيًا في جودة برامج تعليم اللغة العربية في تلك المؤسسات

من جانب آخر، تحدث مديرو المؤسسات عن ظاهرة التسرب الطلابي وأسبابها، وفرص خريجي برامج اللغة العربية في التوظيف بعد التخرج مباشرة. وفيما يخص نسب تسرب الطلبة، فقد تفاوتت آراء المديرين في هذا الشأن؛ حيث أفاد ٦٠٪ منهم أن نسبة التسرب في برامج اللغة العربية تقلّ عن ٥٪ من الطلبة، وأفاد ٢٠٪ من المديرين أن نسبة التسرب تتراوح بين ٥٪ إلى ١٠٪ من الطلبة، فيما أفاد ٢٠٪ آخرون من المديرين أن نسبة تسرب الطلبة تزيد عن ١٥٪ من الطلبة. وتعود أسباب تسرب الطلبة في رأي معظم مديري المؤسسات المشاركة إلى أسباب مالية أو شخصية، فيما يرى بعض المديرين أن تسرب الطلبة يعود لصعوبات تعليمية، فيما يرى قلة من المديرين أن أسباب تسرب الطلبة تعود لعدم الاهتمام الكبير بتعليم العربية؛ مما يدفع البعض للانسحاب من البرامج بعد فترة من التحاقهم. ولم تظهر النتائج أن ثمة علاقة بارزة إحصائيًا بين نسبة التسرب ونوع المؤسسة. فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي للجامعات ($\text{coefficient} = -1.727, p = 0.601$) أن العلاقة ليست ذات دلالة إحصائية؛ مما يعني أن الطلبة في الجامعات تكون احتمالية تسربهم أقل مقارنة بالمدارس. كما أكدت نتيجة مربع إيتا (Eta-Square)، أن هذه العلاقة تعدّ علاقة ضعيفة ($\eta^2 = 0.172$)

وفيما يتعلق بفرص الخريجين في التوظيف، فيُقدّر ٦٠٪ من المديرين المشاركين أن الفرص متاحة بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ من الخريجين، بينما يقدّرها ٣٠٪ من المديرين بنسبة تتراوح بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الخريجين، فيما يقدر ١٠٪ من المديرين أن فرص التوظيف متاحة لما نسبته ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ من مجموع الخريجين. وحول ما إذا كان تخرّج الطلبة من مؤسسة بعينها له تأثير على احتمالية حصولهم على وظائف، أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الترتيبي



للجامعات ($\text{coefficient} = -17.664, p = 0.996$) عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية، غير أن قيمة مربع إيتا (Eta-Square) أظهرت علاقة متوسطة ($\eta^2 = 0.519$) بين نوع المؤسسة وفرص التوظيف بعد التخرج؛ مما يشير إلى أنه رغم عدم تحقيق الدلالة الإحصائية، فإن نوع المؤسسة له دورٌ متوسط في فرص التوظيف للخريجين

وقدم مديرو المؤسسات مجموعة من المقترحات لتطوير برامج تعليم العربية. وشملت هذه المقترحات زيادة الاهتمام والدعم اللازمين من قبل الجهات الحكومية؛ فخرىجو البرامج يعانوان من قلة الوظائف المتاحة لهم؛ مما يجعل الإقبال على تلك البرامج ضعيفاً في بعض الأحيان. كما اقترح بعض المديرين إيجاد مبادرات توفر منحة دراسية جامعية تقدمها المؤسسات والجامعات الخارجية؛ وذكر المديرين أن هذا المقترح سيدفع الطلبة إلى بذل المزيد من الجهد، بل ربما يزيد دافعيتهم نحو تعلم العربية. ومن المديرين من أشار إلى أهمية الاستفادة من مبادرات التعاون الدولي مع البلدان العربية، لتوفير برامج للانغماس اللغوي التي يحتاج إليها كثير من الطلبة لتنمية مهاراتهم اللغوية

وبناء على النتائج السابقة؛ يتضح أن نوع المؤسسة التعليمية يؤثر بدرجات مختلفة في بعض الجوانب المتعلقة ببرامج تعليم اللغة العربية. فقد أظهر نوع المؤسسة التعليمية تأثيراً طفيفاً في رضا الطلبة عن جوانب مثل مرافق المؤسسات، ومواردها، وبيئة فصولها الدراسية بما فيها جودة الوسائل التعليمية والتقنيات المتاحة، إضافة إلى تصميم المنهج والمحتوى التعليمي. من جانب آخر، أظهرت النتائج أن احتمالية حصول الخريجين على وظيفة بعد التخرج تتأثر بشكل معتدل بنوع المؤسسة. في حين أظهرت الدراسة أن نوع المؤسسة التعليمية يؤثر بشكل كبير في مستويات المؤهلات الأكاديمية للمعلمين. وتُبرز هذه النتائج الطبيعة المعقدة للعملية التعليمية التي تتأثر بجوانب مختلفة وتؤثر فيها. فبينما يوفر نوع المؤسسة سياقاً لفهم فاعلية العملية التعليمية، فإن تأثيره الإجمالي محدود مقارنة بعوامل أخرى مثل دور ممارسات التدريس، وكفاية الموارد، وجودة المناهج الدراسية. ومن هنا، تبرز أهمية تطوير المرافق التعليمية، وتعزيز كفاءة المعلمين، وتطوير الموارد التعليمية لدعم رضا الطلبة والمعلمين، ولتحقيق تحسينات مستقبلية في برامج تعليم اللغة العربية. ولذا، فإن تعزيز جودة تعليم اللغة العربية في مالي يتطلب بذل جهود تهدف إلى تطوير بيئة الفصول الدراسية والمرافق العامة، بما في ذلك توفير الوسائل التعليمية الحديثة، والأدوات التقنية المتقدمة. بالإضافة إلى ذلك، يتطلب واقع تعليم اللغة العربية توفير موارد تعليمية متنوعة وحديثة. تشمل الكتب الدراسية، والمواد التعليمية الرقمية التفاعلية، بما يستوعب مختلف احتياجات الطلبة؛ وذلك لإيجاد بيئة

تعليمية شاملة وداعمة، تؤدي إلى تجويد نتائج التعلم، وتحسين تجربة تعلم الطلبة. ويُوصى كذلك بتعزيز برامج النمو المهني للمعلمين، لتطوير مهاراتهم التخصصية والتربوية والتقنية، وتدريبهم على توظيف التقنية واستخدام إستراتيجيات تعليم حديثة تمكنهم من تحقيق الأهداف التعليمية



شكر وتقدير

يتقدّم مَجْمَعُ الملك سلمان العالمي للغة العربية بوافر الشكر والتقدير لِكُلِّ مَنْ أسهم في إنجاز هذا التقرير من خُبراء وباحثين وجامعي بيانات ومحكمين ومراجعين ومحليي بيانات وفنيين ، إذ قدّموا فيه أعمالاً قيّمة ومتنوعة طوال فترة إعدادة، فلهم خالصُ الشكر والتقدير، ويخصُّ بالشكر:



- د. أحمد بن علي الأحشي.
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 تيربلانتش.
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).

