AIJLLS |MARCH 2025 | VOL 9 ISSUE 19
مجلة اللسان الدولية / العدد التاسع عشر (مارس 2025م/ 1446 هـ)
الترقيم الدولي ISSN 2600-7398

المشكلات غير اللغوية وتأثيرها على تعلم مهارة الكلام لدى متعلمي اللغة العربية في المدرسة الإسلامية العالمية بماليزيا

Non-linguistic problems and their impact on learning speaking skills among Arabic language learners at the International Islamic School in Malaysia

مبروكة سالم الجائر منصور
sirtecity2@gmail.com
د. وان محمد وان سولونج
w_mhd@upm.edu.my
أ.د. عبد الرؤوف بن حسن
raufh@upm.edu.my
د. فابية حاج مامينج
pabiyah@upm.edu.my
كلية اللغات الحديثة والاتصال، جامعة بوترا – ماليزيا

ملخص البحث: تناولت هذه الدراسة المشكلات غير اللغوية وتأثيرها على تعلم مهارة الكلام لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المدرسة الإسلامية العالمية بماليزيا؛ حيث سعت إلى تحليل هذه المشكلات واقتراح حلول لمعالجتها بهدف تعزيز قدرتهم على التحدث بطلاقة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة مكونة من (20) سؤالًا، ثم تحليلها إحصائيًا باستخدام برنامج SPSS لتحقيق أهداف البحث. شمل التحليل الإحصائي المتوسط الحسابي، والنسبة المئوية، والانحراف المعياري. بلغ مجتمع الدراسة (207) طالبًا وطالبة من المرحلة الثانوية بالمدرسة، وتم اختيارهم وفقًا لمنهجية العينة القصدية؛ حيث تم تحديد المشاركين بناءً على معايير تتناسب مع أهداف الدراسة. خلصت الدراسة إلى عدة نتائج، أبرزها أن المشكلات غير اللغوية تؤثر سلبًا على قدرة الطلاب في التحدث باللغة العربية. وأظهرت النتائج أن الخجل يُعد أحد العوامل الرئيسية التي تعيق ممارسة التحدث، مما ينعكس سلبًا على مستوى الطلاقة اللغوية داخل الفصل الدراسي. كما بينت الدراسة أن الطلاب يميلون إلى استخدام لغتهم الأم بدلاً من اللغة العربية في التواصل اليومي، مما يقلل من فرصهم في الممارسة العملية. بالإضافة إلى ذلك، أشارت الدراسة إلى وجود نقص في الأنشطة التفاعلية داخل المدرسة وخارجها، مما يُضعف إتقان الطلاب لمهارة التحدث. وأوضحت الدراسة أن التحصيل اللغوي للطلاب متوسط في الجوانب النظرية كالقواعد، وضعيف في تعلم المفردات والأنشطة اللاصفية. كما أكدت على أهمية البيئة التعليمية في تحسين تعلم مهارة التحدث، مشددة على أهمية تطوير البيئة الصفية وزيادة الأنشطة التفاعلية. وبناءً على ذلك، أوصت الدراسة بتعزيز الأنشطة التي تُشجع الطلاب على استخدام اللغة في مواقف الحياة اليومية، مع الأخذ بعين الاعتبار الجوانب اللغوية والثقافية والبيئية المختلفة للطلبة. كما أكدت على أهمية تقديم الدعم النفسي للطلاب؛ للتغلب على مشاعر الخجل والخوف، وتحسين المناهج الدراسية؛ لتشجيع الممارسة العملية للغة العربية.

الكلمات المفتاحية: المشكلات غير اللغوية، مهارة الكلام، متعلمي اللغة العربية، الناطقون بغيرها.

Abstract: This study addressed non-linguistic problems and their impact on learning speaking skills among non-native Arabic learners at the

International Islamic School in Malaysia. It sought to analyze these problems and propose solutions to address them with the aim of enhancing their ability to speak fluently. The study relied on the descriptive analytical approach, and data were collected through a questionnaire consisting of (20) questions, then statistically analyzed using the SPSS program to achieve the research objectives. The statistical analysis included the arithmetic mean, percentage, and standard deviation. The study population was (207) male and female secondary school students at the school, and they were selected according to the intentional sampling methodology, where participants were identified based on criteria that fit the study objectives. The study concluded with several results, most notably that non-linguistic problems negatively affect students' ability to speak Arabic. The results showed that shyness is one of the main factors that hinder the practice of speaking skills, which negatively affects the level of linguistic fluency in the classroom. The study also showed that students tend to use their mother tongue instead of Arabic in daily communication, which reduces their opportunities for practical practice. In addition, the study indicated a lack of interactive activities inside and outside school, which weakens students' mastery of speaking skills. The study showed that students' linguistic achievement is average in theoretical aspects such as grammar, and weak in learning vocabulary and extracurricular activities. It also emphasized the importance of the educational environment in improving learning speaking skills, stressing the importance of developing the classroom environment and increasing interactive activities. Accordingly, the study recommended enhancing activities that encourage students to use the language in daily life situations, taking into account the different linguistic, cultural and environmental aspects of students. It also emphasized the importance of providing psychological support to students to overcome feelings of shyness and fear and improving curricula to encourage practical practice of the Arabic language.

Keywords: Non-linguistic problems, speaking skills, Arabic language learners, non-native speakers.

المقدمة: يُعد تعلم مهارة الكلام من أهم محاور تعلم اللغة الثانية؛ حيث تعكس هذه المهارة قدرة المتعلم على استخدام اللغة للتواصل الفعّال في الحياة اليومية. ومهارة الكلام ليست مجرد إتقان صوتيات اللغة أو التراكيب النحوية؛ بل هي مهارة تفاعلية تعتمد على قدرة المتعلم على التعبير الشفهي واستيعاب الرسائل اللغوية في سياقات متنوعة. ومن هذا المنطلق، تُعد مهارة الكلام تحديًا خاصًا لمتعلمي اللغة العربية كلغة ثانية؛ حيث تتداخل العوامل اللغوية وغير اللغوية في نجاح أو فشل اكتسابها. وفي هذا الصدد أشار مرمر وآخرون (2020) إلى وجود ضعف في تعلم مهارة التحدث دون المهارات اللغوية الأخرى، ومن الصعوبات المشتركة بين الطلبة عدم قدرة الطلبة على استخدام القواعد عند التحدث باللغة العربية. وفي السياق ذاته أشار زابدين وآخرون (2023) إلى أن مهارة المحادثة لا تزال تشكل المعضلة الأكبر التي تواجه الطلبة غير الناطقين بالعربية بشكل عام والطلبة الماليزيين بشكل خاص.

مهارة الكلام هي الوسيلة الأولى –كما ذُكر آنفًا– التي يُقاس من خلالها مدى قدرة المتعلم على استخدام اللغة، فهي تشمل عناصر متعددة، مثل: النطق، الطلاقة، اختيار المفردات المناسبة، والتفاعل مع المستمعين. وفقًا لكراشن (Krashen, 1982)، فإن اكتساب اللغة يحدث بشكل أفضل في بيئة تعليمية مشجعة خالية من القلق؛ حيث يستطيع المتعلم التفاعل بحرية واكتساب الخبرات اللغوية عبر الممارسة. إلا أن متعلمي اللغة العربية يواجهون صعوبات متعددة تتجاوز القضايا اللغوية، وتشمل عوامل غير لغوية تؤثر بشكل مباشر على قدرتهم على التعبير الشفهي، وفي هذا الصدد تطرق إيليغا والبسومي (2015) ومحمد ونظري (2022) إلى أن بعض الطلاب يقعون في الأخطاء اللّغوية عند التحدث بالعربية نتيجة غياب البيئة اللغوية المناسبة لممارسة الكلام بالعربية، وقلة استخدام اللغة العربية يوميًا، وضعف الحماس لتعلمها. ووفقًا لذلك جاء ابن زكريا (2014) إلى أن تعليم وتعلم اللغة العربية خارج وطنها يواجه العديد من المشكلات، منها البيئة اللغوية المحيطة بالمتعلم، والمناهج والمقررات، والوسائل المحددة اللازمة لذلك؛ لذا يجب تخصيص وقت لممارسة التحدث باللغة العربية داخل الفصول الدراسية، وإتاحة الفرصة لكل طالب للتعبير عن نفسه شفويا، مع التشجيع والتحفيز من المعلم.

يرى التنقاري (2014) أن العوامل النفسية، كالقلق والخجل والخوف من الوقوع في الخطأ من بين أسباب عزوف المتعلمين الماليزيين عن التحدث باللغة العربية، وهي من أبرز التحديات التي تواجه متعلمي اللغة وتؤدي إلى افتقارهم إلى الثقة بالنفس. ويشير Horwitz (2001)إلى أن القلق اللغوي يعتبر من أهم العوائق التي تحول دون تعلم لغة ثانية، وخاصة في المهارات الإنتاجية مثل التحدث؛ حيث قد يتردد المتعلمون في المشاركة خوفًا من السخرية أو النقد. كما تلعب البيئة الاجتماعية دورًا رئيسيًا في تعزيز أو تثبيط تعلم مهارة التحدث. ووفقًا لذلك أكد الصاعدي وعلي (2021) على أهمية تهيئة البيئة التعليمية وتطويرها بطريقة تسهم في مساعدة المتعلم على اكتساب مهارة المحادثة وممارستها بفعالية. ويعد التفاعل بين الطلاب ومعلميهم، ومدى دعم بيئة الفصل الدراسي للتعلم التعاوني، من العوامل الحاسمة. وتلعب البيئة اللغوية دورًا مهمًا وأوليًا في نجاح اكتساب اللغة الثانية. وهي كل الأمور والعوامل المادية والمعنوية التي يمكن أن تؤثر في العملية التعليمية وتجعل الطلبة يرغبون في النهوض باللغة العربية وتحفزهم وتشجعهم على تطبيقها في حياتهم اليومية، مما يمكن أن يؤثر على جهودهم لتحقيق النجاح في تعلم وتعليم اللغة العربية (زهدي، 2009؛ القضاة، 2019). وأوضحت دراسة Swain (1995) أن التفاعل الاجتماعي يعد وسيلة فعالة لتعزيز الكفاءة اللغوية؛ لأنه يوفر للمتعلمين فرصًا لتطبيق اللغة في مواقف الحياة اليومية. كما أن الفروقات الثقافية بين المتعلمين والمعلمين تمثل تحديًا إضافيًا في تعلم اللغة؛ إذ قد يواجه المتعلمون صعوبات في استيعاب السياقات اللغوية الثقافية أو توظيفها بشكل مناسب. وفقًا لدراسة Holmes (2001) فإن اللغة ليست مجرد كلمات وقواعد؛ بل هي انعكاس للثقافة والسياق الاجتماعي، مما يجعل التحديات الثقافية جزءًا أساسيًا من عملية تعلم اللغة الثانية.

تُعد المدرسة الإسلامية العالمية في ماليزيا بيئة تعليمية متعددة الثقافات؛ حيث تجمع طلابًا من خلفيات لغوية وثقافية متنوعة (نماء للخدمات التعليمية، د.ت.). ورغم أن هذا التنوع يُثري التجربة التعليمية، إلا أنه يفرض تحديات خاصة، لا سيما في تعلم مهارة الكلام باللغة العربية. فالطلبة الناطقون بغير العربية في هذه المدرسة يواجهون صعوبات متعددة، لا تقتصر على الجوانب اللغوية فحسب؛ بل تمتد إلى المشكلات غير اللغوية، مثل القلق، والخجل، وانخفاض الدافعية، والازدواجية اللغوية، وغياب البيئة الداعمة لممارسة التحدث،

بالإضافة إلى قلة فرص استخدام اللغة العربية في الحياة اليومية. وتؤثر هذه العوامل سلبًا على قدرتهم على التحدث بطلاقة، مما يؤدي إلى ضعف مهارات التواصل الشفهي داخل الحجرات الدراسية وخارجها.

وفي هذا الصدد يقول سكر (2020): من بين مشكلات التعلم اختلاف اتجاهات المتعلمين وتعدد الثقافات داخل الحجرة الدراسية. وأبرزت دراسة Parhan (2020) أن الطلاب في المدارس يواجهون مشكلات غير لغوية تؤثر على تعلم مهارة التحدث باللغة العربية، مثل صعوبة التكيف مع الثقافة اللغوية العربية ونقص التفاعل بين الطلاب والمعلمين. وذكر صالح والناهي (2019) أن المشكلات غير اللغوية هي التي ليس لها علاقة بطبيعة اللغة إلا أنها تؤثر في تعليمها بشكل فعال، كالمشكلات الاجتماعية، والثقافية، والمعرفية، والنفسية.

أسئلة الدراسة

تم تحديد أهداف الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما المشكلات غير اللغوية التي تؤثر على تعلم مهارة الكلام لدى الطلاب الناطقين بغير العربية في المدرسة الإسلامية العالمية بماليزيا؟
2. كيف تؤثر المشكلات غير اللغوية على تعلم مهارة الكلام لدى الطلاب الناطقين بغير العربية في المدرسة الإسلامية العالمية بماليزيا؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه المقالة إلى:

1. استكشاف المشكلات غير اللغوية التي تؤثر على تعلم مهارة الكلام لدى الطلاب الناطقين بغير العربية في المدرسة الإسلامية العالمية بماليزيا.
2. تحليل مدى تأثير المشكلات غير اللغوية على تعلم مهارة الكلام لدى الطلاب الناطقين بغير العربية في المدرسة الإسلامية العالمية بماليزيا.

أهمية الدراسة: يُعد موضوع المشكلات غير اللغوية وتأثيرها على تعلم مهارة الكلام لدى متعلمي اللغة العربية في المدرسة الإسلامية العالمية بماليزيا موضوعًا ذا أهمية كبيرة؛ لأنه يسلط الضوء على التحديات التي يواجهها الطلاب عند تعلم مهارة الكلام، ويقترح حلولًا لتجاوز هذه التحديات بهدف تحقيق تعليم لغوي أكثر شمولية وكفاءة؛ حيث يتجاوز تعليم اللغة مجرد إتقان القواعد والمفردات ليشمل العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية التي تُؤثر على أداء المتعلمين. وعليه تطرق صالح والناهي (2019) إلى أن المشكلات غير اللغوية هي التي ليس لها علاقة بطبيعة اللغة إلا أنها تؤثر في تعليمها بشكل فعال، كالمشكلات الاجتماعية، والثقافية، والمعرفية، والنفسية.

تشير الدراسات إلى أن القلق والخجل والخوف من ارتكاب الأخطاء (Horwitz, 2001)، ونقص التفاعل الاجتماعي داخل البيئة الصفية (Swain, 1995)، بالإضافة إلى الفجوات الثقافية (Holmes, 2001)، تُعد من أبرز العوائق التي تُحد من طلاقة المتعلمين وثقتهم في التحدث ولها تأثيرات سلبية على تنمية مهارة الكلام (المسرورة، 2019). وللحد من هذه المشكلات، تبرز الحاجة إلى تطوير أساليب تعليم اللغة العربية وتعزيز مهاراتها، لا سيما مهارة الكلام، وذلك من خلال توظيف اللسانيات الحديثة واعتماد نظريات التدريس المتقدمة، مع التركيز على مدى ملاءمتها لتعليم اللغة العربية بفعالية (شمس الدين، 2019). ويرى العبود (2022) أن فهم هذه المشكلات يُسهم في تطوير برامج تعليمية تتماشى مع احتياجات المتعلمين، مما يعزز قدرتهم على استخدام

الترقيم الدولي ISSN 2600-7398

اللغة العربية بثقة وكفاءة –خاصة في بيئة تعليمية متعددة الثقافات كماليزيا– وهو ما يجعل البحث في هذا المجال ضرورة لتحسين نتائج تعلم اللغة. ومن خلال هذه الدراسة، يمكن تقديم رؤى تربوية تهدف إلى تحسين أساليب التعليم، وتعزيز كفاءة الطلاب في التواصل الشفهي باستخدام اللغة العربية.

وقد قسم الباحثون هذه المقالة إلى عدة أقسام، تشمل المقدمة، والدراسات السابقة، ومنهجية الدراسة، والنتائج، بالإضافة إلى الخاتمة، وقائمة المراجع.

الدراسات السابقة: يهدف هذا القسم إلى دراسة المشكلات غير اللغوية المتعلقة بتعلم مهارة الكلام باللغة العربية للناطقين بغيرها. وتتمحور هذه المشكلات حول الشعور بالخجل، وازدواجية اللغة، وقلة التحصيل اللغوي، وقلة فرص التطبيق. من الدراسات التي تناولت المشكلات غير اللغوية المؤثرة في تعلم مهارة الكلام دراسة حناني، وأبو بكر (2019) ركزت الدراسة على مشكلات تعلم التحدث بالعربية لدى الناطقين بغيرها في ماليزيا، خاصة في المرحلتين الثانوية والجامعية، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت النتائج، من خلال تحليل (15) مقالة، أن مستوى مهارة الكلام لدى الطلاب منخفض بسبب ضعف الثقة بالنفس، والبيئة غير الداعمة، وقلة فعالية المعلمين، ونقص المفردات. وأوصت الدراسة بإيجاد حلول عملية لتعزيز مهارة التحدث بالعربية.

وتناولت دراسة Wandira (2023) استكشاف العوامل اللغوية وغير اللغوية التي تعيق تعلم اللغة العربية لدى طلاب الصف الخامس بمدرسة عثمان بن عفان الابتدائية الإسلامية في مارندال ديلي سردانج، وتحديد الحلول لمعالجة هذه الصعوبات. كشفت النتائج أن العوامل التي تعيق التعلم تشمل: صعوبة حفظ المفردات لعدم استخدامها في الحياة اليومية، وقلة الدافع لتعلم اللغة، واعتماد المعلمين على طريقة المحاضرة فقط، وقلة وسائل التعليم، وعدم استخدام اللغة العربية داخل المدرسة. وأوصت الدراسة بعلاج هذه الصعوبات من خلال: تعزيز حفظ المفردات، واستخدام بطاقات تعليمية، وتحفيز الطلاب بأهمية اللغة العربية، وتنوع طرق ووسائل التعليم.

كما استعرضت دراسة رمضان ومصباح (2019) أبرز المشكلات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها، وذلك من خلال اتباع المنهج الوصفي التحليلي واستقراء الأدب التربوي. وتوصلت الدراسة إلى وجود العديد من العقبات التي تؤثر على تعلم هؤلاء الطلاب، ومنها مشكلة ازدواجية اللغة وتداخل مستويات لغتهم الأم مع المستويات الصوتية للغة العربية. وقدمت الدراسة عدة توصيات، من أبرزها ضرورة الاعتماد على الفصحى في العملية التعليمية، وتشجيع المعلمين على تقديم نطق واضح وسليم، بالإضافة إلى توفير تدريبات صوتية وسمعية لمساعدة الطلاب على إتقان النطق الصحيح بسرعة وكفاءة.

كذلك قلة التحصيل اللغوي من المشكلات غير اللغوية التي تواجه طلاب اللغة العربية من الناطقين بغير العربية. ومن الدراسات التي تطرقت لهذه المشكلة دراسة إيليغا والبسومي (2015)؛ حيث سعت إلى تحديد الطرائق المناسبة في تدريس مهارة المحادثة بالعربية ومعالجة ضعف الطلاب فيها، معتمدة على المنهج الوصفي التحليلي. وخلصت إلى أن الطرائق الأكثر فاعلية تشمل: الطريقة المباشرة، والتواصلية، وحل المشكلات، والحوار والمناظرة، والمدخل الوظيفي، نظرًا لما توفره من أنشطة وأساليب متنوعة تعزز قدرة الطلاب على التعبير والتواصل. كما أوضحت الدراسة أن ضعف الثقة بالنفس، والخجل، والخوف من الأخطاء، وقلة الممارسة اليومية، وغياب البيئة اللغوية المناسبة، وضعف الدافعية لتعلمها من العوامل المؤثرة سلبًا على تعلم مهارة التحدث. وأوصت بضرورة تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية من خلال

برامج ومسابقات دولية تعزز التفاعل والممارسة العملية للغة العربية.

أما دراسة أبو شيخة (2022) فتناولت درجة استخدام الأنشطة الصفية في تدريس مهارة التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، معتمدةً على المنهج الوصفي المسحي بعينة عشوائية من (186) معلمًا. استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وشملت أنشطة تنافسية وتعاونية، وحوارية، ومحاكاة، وترفيهية. أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا للجنس والمؤهل العلمي، بينما ظهرت فروق لصالح من لديهم خبرة تزيد عن (10) سنوات. وأكدت الدراسة أهمية الأنشطة الصفية في تعزيز الطلاقة وزيادة التحصيل اللغوي، وزيادة الدافعية، والثقة بالنفس، وأوصت بدراسات مستقبلية من منظور الطلبة أنفسهم.

وأما من الدراسات التي تناولت مشكلة قلة التطبيق دراسة صالح وزكريا (2016) للتعرف على أسباب ضعف الطلبة عند التحدث باللغة العربية، ومن ثم توضيح بعض الاستراتيجيات التي استخدمتها الدراسة في تعليم مهارة التحدث لطلبة بكالوريوس التربية، تخصص تعليم لغة عربية بوصفها لغة ثانية، ولقد توصلت الدراسة إلى أن تعليم وتعلم اللغة العربية خارج موطنها يعتريه كثير من العقبات تتمثل في البيئة المحيطة بالمتعلم، والمناهج والمقررات، والوسائل المعينة على التعلم، وينبغي تخصيص وقت لممارسة الكلام بالعربية داخل الفصل الدراسي، وإتاحة الفرصة لكل طالب أو طالبة في التحدث والتعبير، وكذلك التشجيع المكثف من المعلم.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ لجمع البيانات وتحليلها. ويهدف هذا المنهج إلى تحديد خصائص الظاهرة المدروسة، ووصف طبيعتها، ودراسة العلاقات بين المتغيرات، بالإضافة إلى استكشاف العوامل المؤثرة والاتجاهات المرتبطة بها. كما يسعى إلى تقديم فهم دقيق للوضع الحالي للظاهرة، مما يساهم في اتخاذ قرارات مستقبلية مستنيرة (عبيدات، 1999؛ عليان، 2001).

ويؤكد المشوخي (2002) أن المنهج الوصفي التحليلي يقوم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع، مع تقديم وصف دقيق لها إما بطريقة نوعية أو كمية؛ حيث يُستخدم الوصف النوعي لتحديد خصائص الظاهرة، بينما يوفر الوصف الكمي بيانات رقمية تبرز مدى انتشار الظاهرة أو حجمها ومدى ارتباطها بعوامل أخرى.

ومن خلال هذا المنهج، تتيح الدراسة تحليلًا دقيقًا للظاهرة المدروسة، متجاوزةً مجرد جمع البيانات إلى تحليلها وإقامة الروابط بين عناصرها المختلفة، مما يساعد في استخلاص نتائج كمية قابلة للتفسير. علاوة على ذلك، يسهم المنهج الوصفي التحليلي في توليد رؤى جديدة قد تساعد في تحسين الظروف الراهنة وتعزيزها (المحمودي، 2019).

مجتمع الدراسة: أسست المدرسة الإسلامية الدولية في جومباك عام 1997، وهي متخصصة في الدراسات العربية والدينية، وتهدف إلى تنشئة طلاب مستقلين ومتكاملين. تتمثل رسالتها في دمج الفلسفة الإسلامية، المستمدة من القرآن والسنة، مع منهج شامل يغطي المرحلتين الابتدائية والثانوية. من خلال ذلك، تسعى المدرسة إلى تطوير متعلمين ناجحين يُسهمون إيجابيًا في المجتمع؛ لتحقيق هذه الرسالة، تتبنى المدرسة منهج كامبريدج الدولي البريطاني، مع إثرائه ببرامج إسلامية متنوعة مثل دراسات القرآن الكريم، والتاريخ الإسلامي، وتعليم اللغة العربية.

يتكون مجتمع الطلاب في المدرسة الإسلامية الدولية بماليزيا (IISM) من جنسيات مختلفة. وقد جعل هذا التنوع في المدرسة خيارًا مثاليًا لعينة الدراسة؛ حيث وفرت بيئة غنية لاستكشاف المشكلات غير اللغوية

الترقيم الدولي ISSN 2600-7398

وأثرها على تعلم مهارة الكلام لدى متعلمي العربية كلغة ثانية.

عينة الدراسة: تتألف عينة الدراسة من (256) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية، من غير الناطقين بالعربية، في المدرسة الإسلامية الدولية بجومباك. تتنوع أعمار هؤلاء الطلاب وتأتي من خلفيات وثقافات مختلفة. تم استخدام طريقة العينة القصدية في هذه الدراسة، مما أتاح للباحثين اختيار المشاركين بما يتماشى مع أهداف الدراسة، بدلاً من اختيار عينة تمثل المجتمع ككل. تتضمن هذه الطريقة اختيار مجموعة من الأفراد من المجتمع الإحصائي الأوسع تعكس بفعالية الخصائص الرئيسية للمجتمع. من خلال التركيز على المشاركين الأكثر صلة، تجعل هذه الطريقة جمع البيانات أكثر

تم توزيع الاستبانة على (40) طالبًا وطالبة من خارج العينة الأساسية بهدف التحقق من وضوح بنودها وسهولة فهمها، إضافةً إلى قياس مستوى ثباتها. وأظهرت النتائج أن المشاركين لم يواجهوا أي صعوبة في استكمالها. بعد ذلك، تم توزيع الاستبانة على العينة المستهدفة بشكل مباشر لضمان دقة وموثوقية النتائج.
أما الاستبانة، فهي أداة بحثية تتكون من مجموعة من الأسئلة المصممة بعناية، تُقدَّم للمستجيبين لاستكمالها، كما وصفها حاج ماميني وآخرون (2017).
وفي هذه الدراسة، تم تصميم الاستبانة لجمع البيانات حول المشكلات غير اللغوية التي تؤثر على تعلم مهارة الكلام لدى الطلاب الناطقين بغير العربية؛ حيث تتألف الاستبانة من قسمين:
القسم الأول: المعلومات الشخصية: يجمع هذا القسم البيانات الديموغرافية عن المشاركين.

الجدول (1): تقسيم المشاركين حسب الجنس

سهولة مع دعم نتائج قابلة للتعميم على المجتمع الأكبر (المحمودي، 2019).

أداة جمع البيانات: تُعد أدوات الدراسة الأساليب المستخدمة لجمع البيانات الكمية والنوعية حول الظاهرة أو الواقع الاجتماعي محل الدراسة. تلعب هذه الأدوات دورًا مهمًا في فهم البيانات وتفسيرها عند تحليلها، مما يتيح للباحثين تقييم صحة الفرضيات والعلاقات بين المتغيرات التي تساهم في حدوث الظاهرة المدروسة (المختار، 2005). وفي هذا البحث، تم إعداد استبانة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي كأداة رئيسية لجمع البيانات؛ حيث تم تصميمها بما يتناسب مع طبيعة الدراسة، وأهدافها، ومتغيراتها، وفرضياتها. كما تم تحديد المنهجية المناسبة بعناية، واختيار العينة المستهدفة وفقًا للمتطلبات البحثية.
القسم الثاني: المشكلات غير اللغوية ومهارة الكلام: يركز هذا القسم على جمع البيانات المتعلقة بالمشكلات غير اللغوية وتأثيرها على مهارة الكلام لدى الطلاب. يتناول هذا القسم أربعة محاور، تحتوي كل منها على (5) فقرات، ليبلغ إجمالي عدد الأسئلة أو الفقرات (20) سؤالًا.

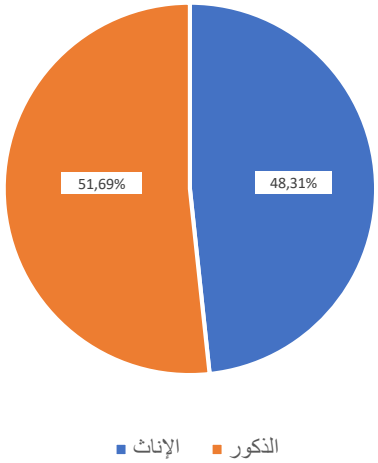
النتائج ومناقشتها

1- البيانات الديموغرافية للمشاركين

تألفت عينة الدراسة من (207) طالبًا من المدرسة الإسلامية الدولية في ماليزيا. تتراوح أعمارهم بين 12 و 16 عامًا خلال العام الدراسي 2023/2022. شملت العينة 107 ذكور و 100 من الإناث، يمثلون المجتمع الملايوي وجنسيات أخرى. تم استخدام أسماء مستعارة لضمان السرية الكاملة والالتزام بأخلاقيات البحث.

الترقيم الدولي ISSN 2600-7398

نوع المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	107	51.7%
الإناث	100	48.3%
المجموع الكلي	**207**	**100%**



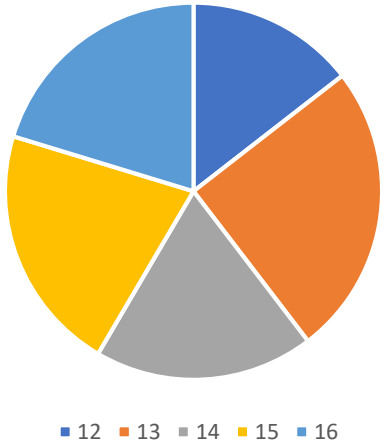
الرسم التوضيحي (1): تقسيم المشاركين حسب الجنس

تم توزيع العينة المشاركة في الاستبانة وفقًا لمتغير الجنس، كما هو موضح في الجدول رقم (1). بلغ عدد الطلاب الذكور المشاركين في الاستبانة (107) طالبًا، أي ما يعادل 52٪ من إج مالي العينة، بينما بلغ عدد الطالبات (100) طالبة، بنسبة 48٪. يشير هذا التوزيع المتقارب بين الجنسين إلى توازن مناسب في العينة، مما يسهم في تحقيق تمثيل عادل لكلا الجنسين، وبالتالي يعزز دقة النتائج والاستنتاجات المستخلصة من الدراسة.

الجدول (2): تقسيم المشاركين حسب العمر

العمر	التكرار	النسبة المئوية
12	30	14.5%
13	52	25.1%
14	39	18.8%
15	44	21.3%
16	42	20.3
المجموع الكلي	**207**	**%100**

الترقيم الدولي ISSN 2600-7398



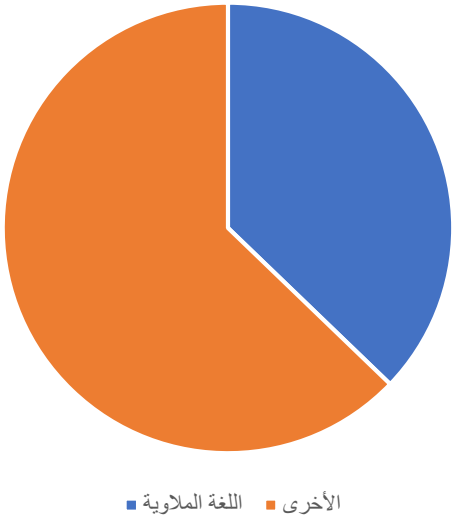
الرسم التوضيحي (2): تقسيم المشاركين حسب العمر

تم توزيع العينة المشاركة في الاستبانة وفقًا لمتغير العمر، كما هو موضح في الجدول رقم (2). بلغ عدد الطلاب الذين تبلغ أعمارهم 12 سنة 30 طالبًا، بنسبة 15٪ من إجمالي العينة، في حين بلغ عدد الطلاب بعمر 13 سنة 25 طالبًا، ما يعادل 25٪. أما الطلاب بعمر 14 سنة، فقد بلغ عددهم 39 طالبًا، بنسبة 19٪، بينما بلغ عدد الطلاب بعمر 15 سنة 44 طالبًا، ما يمثل 21٪ من إجمالي العينة. وأخيرًا، بلغ عدد الطلاب الذين تبلغ أعمارهم 16 سنة فأكثر 42 طالبًا، أي ما يعادل 20٪ من إجمالي العينة. يعكس هذا التوزيع تنوع الفئات العمرية في العينة، مما يسهم في تحقيق شمولية أكبر في الدراسة.

الجدول (3): توزيع المشاركين حسب لغة الأم

اللغة الأم	التكرار	النسبة المئوية
اللغة الملايوية	77	37%
اللغات الأخرى	130	62.8%
المجموع الكلي	**207**	**%100**

الترقيم الدولي ISSN 2600-7398



الرسم التوضيحي (3): توزيع المشاركين حسب لغة الأم

تم توزيع العينة المشاركة في الاستبانة وفقًا لمتغير اللغة الأم، كما هو موضح في الجدول رقم (3). بلغ عدد الطلاب الذين تعدّ اللغة الملايوية لغتهم الأم (77) طالبًا، ما يمثل 37٪ من إجمالي العينة، في حين بلغ عدد الطلاب الذين يتحدثون لغات أخرى كلغة الأم (130) طالبًا، أي بنسبة 63٪ من إجمالي العينة.

يشير هذا التوزيع إلى أن غالبية العينة تتكون من طلاب لا يتحدثون اللغة الملايوية كلغة أم، مما قد يشكل تحديًا إضافيًا في تعلمهم للغة العربية كلغة ثانية؛ حيث قد تؤثر لغتهم الأم على عملية اكتسابهم واستخدامهم للغة العربية.

2- التحليل الاستكشافي للبيانات
(Exploratory Data Analysis)

قبل الشروع في أي تحليل للبيانات، يتعين على الباحثين التحقق من صحتها من خلال التحليل الاستكشافي للبيانات. يهدف هذا التحليل إلى تقييم جودة البيانات والتأكد من تحقيق الفرضيات اللازمة لاستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة. وفيما يلي تقرير يوضح نتائج هذه الفحوصات.

- **اختبار التوزيع الطبيعي للمتغيرات الديموغرافية**

تم إجراء اختبارات للتحقق مما إذا كانت المتغيرات الديموغرافية تتبع التوزيع الطبيعي، وذلك باستخدام مقاييس الالتواء والتفرطح. يوضح الجدول (4) نتائج هذه الاختبارات للمتغيرات الديموغرافية.

الجدول (4): اختبارات التوزيع الطبيعي للمتغيرات الديموغرافية

النوع	الالتواء	التفرطح
الجنس	0.068	-1.998

الترقيم الدولي ISSN 2600-7398

العمر	-0.002	-1.257
لغة الأم	-0.534	-1.732

يقدم الجدول (4) قيم اختبارات الالتواء (Skewness)والتفرطح (Kurtosis) للمتغيرات الديموغرافية المستخدمة في الدراسة. تُظهر النتائج أن جميع البيانات الديموغرافية تتبع التوزيع الطبيعي؛ حيث تقع قيم الالتواء والتفرطح ضمن النطاق ±2، وهو نطاق مقبول وفقًا لما ذكره (George & Mallery, 2019).

- **اختبار التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار كولموغوروف–سميرنوف لجميع المتغيرات**

يُعد اختبار كولموغوروف–سميرنوف أداة إحصائية تُستخدم لتقييم مدى توافق مجموعة من البيانات مع التوزيع الطبيعي. يقوم هذا الاختبار بمقارنة التوزيع الفعلي للبيانات مع توزيع طبيعي مفترض، ومن ثم يُنتج قيمة احتمالية (p-value) تُحدد مدى التطابق. إذا كانت القيمة الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة المحدد (0.05)، يتم رفض الفرضية القائلة بأن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، مما يشير إلى أن البيانات ليست موزعة بشكل طبيعي.

يعرض الجدول رقم (5) نتائج اختبار كولموغوروف–سميرنوف؛ لقياس مدى توافق البيانات الخاصة بمختلف محاور الدراسة مع التوزيع الطبيعي، مما يساعد في تحديد ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا.

الجدول (5): اختبار التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار كولموغوروف–سميرنوف لجميع المتغيرات

المتغيرات	الإحصاء	قيمة –P
المشكلات غير اللغوية	0.096	0.300
مهارة الكلام	0.077	0.105

بالنسبة لنتائج اختبار كولموغوروف–سميرنوف في هذه الدراسة:

- **المشكلات غير اللغوية:** بلغت قيمة الاختبار الفعلية 0.096، بينما كانت قيمة P المحسوبة 0.300، مما يدل على أن بيانات المشكلات غير اللغوية تتبع التوزيع الطبيعي، نظرًا لأن قيمة P أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية المعتمد (0.05).
- **مهارة الكلام:** بلغت قيمة الاختبار الفعلية 0.077، بينما كانت قيمة P المحسوبة 0.105، مما يشير إلى أن بيانات مهارة الكلام تتبع التوزيع الطبيعي، نظرًا لأن قيمة Pأعلى من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05).

وباختصار، يوضح الجدول (4) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للمتغيرات المختلفة في الدراسة. فإذا كانت قيمة P أقل من 0.05، فهذا يعني أن البيانات لا تتبع

التوزيع الطبيعي. أما إذا كانت قيمة P أكبر من 0.05، فيمكن اعتبار البيانات منتظمة وتتبع التوزيع الطبيعي.

3- التحليل الإحصائي للمشكلات غير اللغوية ومهارة الكلام

يركز هذا القسم على تحليل البيانات المتعلقة بالمشكلات غير اللغوية ومدى تأثيرها على تعلم مهارة الكلام لدى الطلاب. تم إجراء الحسابات الإحصائية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من محاور الدراسة، وذلك بهدف قياس اتجاهات آراء العينة حول المشكلات غير اللغوية.

تم تقسيم هذه المشكلات إلى أربعة محاور، يضم كل محور خمس فقرات؛ ليصل إجمالي الفقرات إلى (20) فقرة. وتوضح الجداول التالية نتائج التحليل الإحصائي لكل محور على حدة.

1- الخجل والشعور بعدم الرغبة في التحدث بالعربية

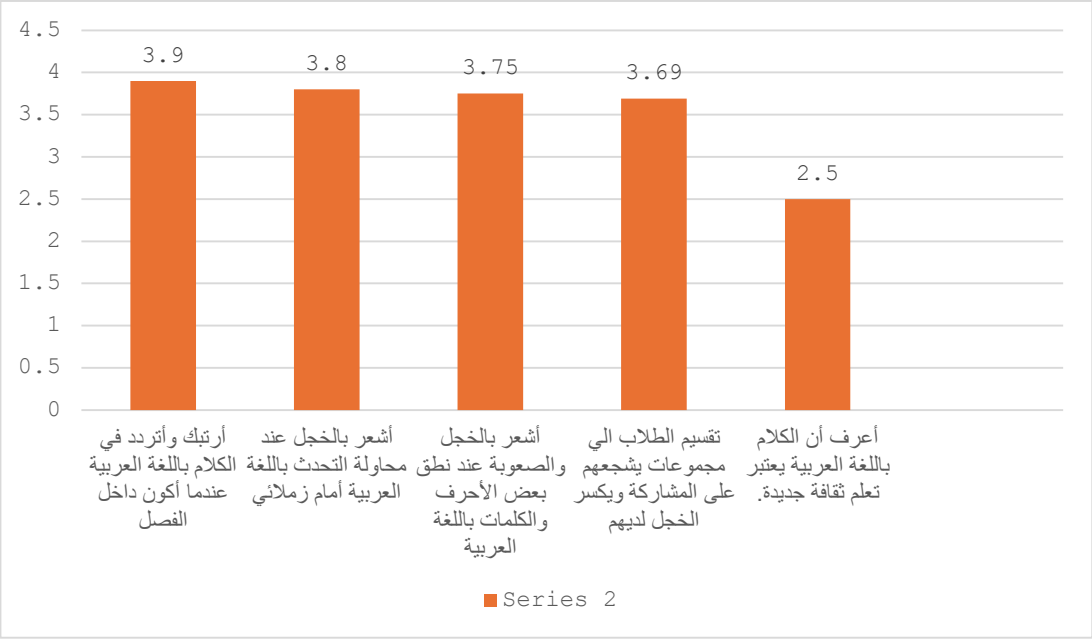
تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات المتعلقة بمحور الخجل والشعور بعدم الرغبة في التحدث باللغة العربية، كما يوضحه الجدول (5) أدناه.

الجدول (5): المتوسط المرجح لإتجاه آراء العينة حول الخجل والشعور بعدم الرغبة في التحدث بالعربية

ت	الفقرات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
1	أشعر بالخجل عند محاولة التحدث باللغة العربية أمام زملائي.	3.80	2.48	مرتفعة
2	أرتبك وأتردد في الكلام باللغة العربية عندما أكون داخل الفصل.	3.90	2.31	مرتفعة
3	أعرف أن الكلام باللغة العربية يُعد تعلم ثقافة جديدة.	2.50	1.09	متوسطة
4	تقسيم الطلاب الي مجموعات يشجعهم على المشاركة ويكسر الخجل لديهم.	3.69	1.21	متوسطة
5	أشعر بالخجل والصعوبة عند نطق بعض الأحرف والكلمات باللغة العربية.	3.75	1.68	مرتفعة
	المتوسط الكلي	**3.68**		

يتضح من الجدول (5) أن فقرة "أرتبك وأتردد في الكلام باللغة العربية عندما أكون داخل الفصل" سجلت أعلى درجة من حيث المتوسط الحسابي (3.90) والانحراف المعياري (2.31). وتليها فقرة "أشعر بالخجل عند

محاولة التحدث باللغة العربية أمام زملائي" بمتوسط حسابها (3.80) وانحرافها المعياري (2.48). وفي الرتبة الثالثة فقرة " أشعر بالخجل والصعوبة عند نطق بعض الأحرف والكلمات باللغة العربية" بمتوسطها الحسابي (3.75) وانحرافها المعياري (1.68). وأتت فقرة " تقسيم الطلاب الي مجموعات يشجعهم على المشاركة ويكسر الخجل لديهم" في المرتبة الرابعة بالمتوسط الحسابي (3.10) والانحراف المعياري (1.21). واحتلت فقرة " أعرف أن الكلام باللغة العربية يعتبر تعلم ثقافة جديدة" المركز الأخير بالمتوسط الحسابي (2.50) والانحراف المعياري (1.09). وكذلك أن المتوسط الكلي المرجح لفقرات اتجاه آراء العينة حول الخجل والشعور بعدم الإرادة للتكلم بالعربية يصل إلى (3.68)، وهي درجة مرتفعة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة إيليغا والبسومي (2015) والتي تنص على أن انخفاض الثقة بالنفس والخجل والخوف من الأخطاء من العوامل التي تؤثر سلباً على تعلم مهارة التحدث. وعليه، يمكن القول بأن يكون الخجل عائقًا يعيق الطلاب في التواصل والتحدث باللغة العربية، وقد يحتاجون إلى الدعم والتشجيع؛ لتجاوز هذه المشكلة. ويرى الخولي (1988) أن المتعلمين في هذه الحالة يحتاجون إلى بناء الثقة بالنفس، لما لها من دور فعال في بث روح الطمأنينة والاستقرار في نفوسهم، وإزالة الخوف من الوقوع في الأخطاء أثناء التحدث، وتعويدهم على الطلاقة اللغوية والجرأة في التعبير. ووصفها الحديدي (1965) بأنها عندما يتحدث المتعلم في الفصل باللغة العربية أحيانًا بمستوى جيد؛ وأحيانًا يراوده الخوف والخجل إذا لم يكن لديه مفردات جيدة، ولكنه في النهاية في بيئة تعليمية جيدة في الفصل. يمكن أن يكون الخجل عقبة كبيرة أمام تعلم لغة أجنبية، لأنه يمكن أن يمنع الأفراد من الوصول إلى إمكاناتهم وتعلم مهارات جديدة، مثل صقل قدراتهم اللغوية المنطوقة والمكتوبة (Effendi & Mu'in, 2018). وعلى ما ذهب إليه كراشن (1985)، فإن الخجل والخوف في التحدث بلغة أجنبية يشكلان مصدر قلق لمعظم المتعلمين.



الرسم التوضيحي (4): آراء العينة حول الخجل والشعور بعدم الإرادة للتكلم بالعربية

2- تغليب اللغة الأم للناطقين بغير العربية في الحديث مع الزملاء

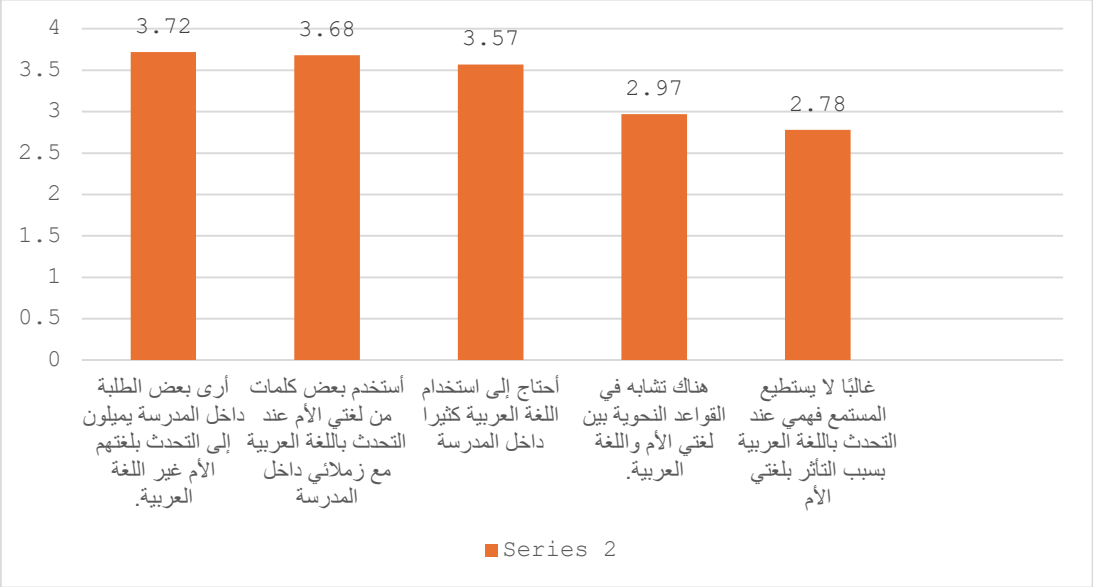
تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات المتعلقة بمحور اتجاه آراء العينة حول استخدام الطلبة الناطقين بغير العربية للغتهم الأم عند التحدث والتواصل مع زملائهم داخل المدرسة وخارجها. ويوضح الجدول (6) أدناه نتائج هذا التحليل الإحصائي.

الجدول (6): آراء العينة حول تغليب اللغة الأم للناطقين بغير العربية في الحديث مع الزملاء

ت	الفقرات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
1	أستخدم بعض كلمات من لغتي الأم عند التحدث باللغة العربية مع زملائي داخل المدرسة.	3.68	1.509	مرتفعة
2	أرى بعض الطلبة داخل المدرسة يميلون إلى التحدث بلغتهم الأم غير اللغة العربية.	3.72	1.405	مرتفعة
3	هناك تشابه في القواعد النحوية بين لغتي الأم واللغة العربية.	2.97	1.457	متوسطة
4	غالبًا لا يستطيع المستمع فهمي عند التحدث باللغة العربية بسبب التأثر بلغتي الأم.	2.78	1.354	متوسطة
5	أحتاج إلى استخدام اللغة العربية كثيرا داخل المدرسة.	3.57	1.431	مرتفعة
	المتوسط الكلي	**3.34**		

يتضح من الجدول أن فقرة "أرى بعض الطلبة داخل المدرسة يميلون إلى التحدث بلغتهم الأم غير اللغة العربية" فازت بالمركز الأول؛ حيث وصل متوسطها الحسابي إلى (3.72) وانحرافها المعياري (1.405). وفي الرتبة الثانية فقرة "أستخدم بعض كلمات من لغتي الأم عند التحدث باللغة العربية مع زملائي داخل المدرسة" بالمتوسط الحسابي (3.68) وانحرافها المعياري (1.509). ثم فقرة "أحتاج إلى استخدام اللغة العربية كثيرا داخل المدرسة" بالمركز الثالث بالمتوسط الحسابي " (3.57) والانحراف المعياري (1.431). كما أتت فقرة "هناك تشابه في القواعد النحوية بين لغتي الأم واللغة العربية" بالمرتبة الرابعة بالمتوسط الحسابي (2.97) والانحراف المعياري (1.405). والفقرة الأخيرة من حيث المتوسط الحسابي هي: "غالبًا لا يستطيع المستمع فهمي عند التحدث باللغة العربية بسبب التأثر بلغتي الأم"؛ حيث وصل متوسطها الحسابي إلى (2.78) والانحراف المعياري (1.354). وقد أشارت النتيجة أن المتوسط المرجح الكلي لمحور اتجاه آراء العينة حول تغليب اللغة الأم الناطقة بغير العربية في الحديث مع الزملاء داخل وخارج المدرسة وصل إلى (3.34). هذا يشير إلى وجود مستوى مرتفع من الموافقة على أن اللغة الأم الناطقة بغير العربية تتغلب على اللغة العربية في الحديث

مع الزملاء داخل وخارج المدرسة، وفقًا لآراء العينة المشاركة في الاستبانة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة رمضان ومصباح (2019) أبرز المشكلات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها، وجود العديد من المشكلات التي تؤثر على تعلم هؤلاء الطلاب، ومنها مشكلة ازدواجية اللغة وتداخل مستويات لغتهم الأم مع المستويات الصوتية للغة العربية. ودراسة ابن مالك (2010) عن مشكلات التعليم العربي في نيجيريا؛ حيث أشارت إلى أن متعلمي اللغة العربية أن كثيرا من المشاركين في الدراسة تنقصهم هوية المحادثة باللغة العربية خارج الفصول الدراسية مشيرا إلى أن اللغة ظاهرة طبيعية لا يتم تعلمها إلا بالتدرب والتمرن. إلى أن تعلم مهارة التحدث بلغة أجنبية يُعد تحديًا كبيرًا للمتعلمين، خاصة فيما يتعلق بإتقان النطق الصحيح. يعود ذلك إلى تعقيد النطق في اللغة المستهدفة والاختلافات بين اللغة الأم واللغة الأجنبية. تؤكد سيلس-ميرسيا على أهمية تعليم النطق بشكل صريح ومباشر في فصول تعليم اللغة الثانية؛ حيث يمكن أن يسهم ذلك في تحسين مهارة التحدث لدى المتعلمين. ويرجع العصيلي (1420) سبب ذلك إلى قلة ممارسة اللغة الهدف؛ فكلما قلت الممارسة فيها كلما ضعفت حركة التعبير الشفهي، وقلة فرصة استعمال اللغة والتعامل معها من قبل المتعلم بشكل دائم يؤدي إلى الضعف في الكفاءة اللغوية. يمكن أن تكون هناك استراتيجيات لدعم استخدام اللغة العربية داخل وخارج المدرسة، مثل توفير الموارد باللغة العربية، وتشجيع الحوار حول استخدامها في كل مكان. وهذه الخطوات يمكن أن تساعد في خلق بيئة تشجع على التواصل الفعال بين الزملاء لرفع مستواهم في مهارة الكلام.



الرسم التوضيحي (5): آراء العينة حول تغليب اللغة الأم للناطقين بغير العربية في الحديث مع الزملاء

3- آراء العينة حول قلة الفرص لتطبيق التحدث بالعربية داخل وخارج المدرسة

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات محور اتجاه آراء العينة حول قلة الفرص لتطبيق التحدث بالعربية داخل وخارج المدرسة. ويوضح الجدول (7) أدناه نتائج هذا التحليل الإحصائي.

الجدول (7): آراء العينة حول قلة الفرص لتطبيق التحدث بالعربية داخل وخارج المدرسة

ت	الفقرات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
1	لا يوجد من أتحدث معه خارج المدرسة باللغة العربية.	3.89	2.53	مرتفعة
2	أفضل التحدث بالعربية مع زملائي داخل المدرسة.	1.25	1.35	منخفضة
3	يوجد رغبة من الطلبة على تعلم اللغة العربية خارج الفصل.	1.73	1.18	منخفضة
4	أستطيع تركيب كلمات في جملة عربية جديدة.	1.82	1.34	منخفضة
5	تعتبر البيئة اللغوية للمدرسة جيدة في تعلم مهارة الكلام لغير الناطقين بالعربية.	2.89	1.17	متوسطة
	المتوسط الكلي	**2.31**		

وفقًا للجدول رقم (7)، نرى أن فقرة "لا يوجد من أتحدث معه خارج المدرسة باللغة العربية" تدل على نسبة عالية بالمتوسط الحسابي (3.89) والانحراف المعياري (2.53). وفقرة "تعتبر البيئة اللغوية للمدرسة جيدة في تعلم مهارة الكلام لغير الناطقين بالعربية" أتت بمستوى متوسط (2.89) والانحراف المعياري (1.17). وفقرة " أستطيع تركيب كلمات في جملة عربية جديدة" سجلت نسبة منخفضة بالمتوسط الحسابي (1.89) والانحراف المعياري (1.34). وكذلك سجلت فقرة " يوجد رغبة من الطلبة على تعلم اللغة العربية خارج الفصل" نسبة منخفضة من المشاركين بالمتوسط الحسابي (1.73) والانحراف المعياري (1.18). كما أتت فقرة " أفضل التحدث بالعربية مع زملائي داخل المدرسة" بمستوى متوسط (1.25) والانحراف المعياري (1.35). يتضح أن المتوسط المرجح الكلي لاتجاه آراء العينة بشأن قلة الفرص لتطبيق التحدث بالعربية داخل وخارج المدرسة هو 2.31؛ حيث يتم تقدير المستوى العام للموافقة بناءً على المتوسط المرجح الكلي، ويمكن تصنيفها على أنها "منخفضة"، وهذا يشير إلى أن العينة لديها وجهات نظر منخفضة بشأن قلة الفرص للتحدث بالعربية داخل وخارج المدرسة، قد يعني ذلك أن الطلاب يجدون تحديًا في العثور على فرص للتفاعل باللغة العربية خارج البيئة المدرسية، وربما يعتبرون التواصل بلغة غير العربية مع زملائهم داخل المدرسة أكثر راحة وسهولة. جاءت هذه النتيجة مطابقة مع دراسة إيليغا والبسومي (2015) التي خلصت أن قلة الممارسة اليومية، وغياب البيئة اللغوية المناسبة، وضعف الدافعية لتعلمها من العوامل المؤثرة سلبًا على تعلم مهارة التحدث. وكذلك اتفقت مع دراسة Azzam (2020) التي أكدت على أن عدم ممارسة اللغة الإنجليزية لطلاب اللغة الإنجليزية بمنطقة القصيم بالسعودية من أكبر عوامل الضعف في تعلمهم. ويؤكد من صحة نتائج الدراسة الحالية ما ذهب إليه العصيلي (1420) إلى أن قلة فرص استعمال اللغة والتعامل معها من قبل المتعلم

بشكل دائم يؤدي إلى ضعف في الكفاءة اللغوية. وعلى ذلك، إن قلة الحصيلة اللغوية لدى الطلبة عند التعبير عن آرائهم، مما يعني أن المشاركين في الدراسة يعانون من قلة المفردات العربية. وقد ذهب Goodwin Celce-Murci (1996) إلى أن ذلك يجعل تعلم مهارة الكلام بلغة أجنبية صعب للمتعلمين. ويرى براون (1994) أنه يصعب تحقيق الطلاقة اللغوية لدى متعلمي اللغات الأجنبية ما لم يتجاوز تعليمه حدود الصف الدراسي. فعلى المدرسين أن يشجعوا متعلمي اللغات الأجنبية على ممارسة الكلام بها في الفصل وخارجه، وتزويدهم بالمفردات التي يحتاجون إليها للتواصل مع زملائهم. ولتحسين مهارة الكلام وتحقيق الطلاقة اللغوية وإثراء المخزون اللغوي لدى الطلبة أكد الخرشة (2022) على أهمية توجيه القائمين على تعليم اللغة العربية إلى إدراج أسلوب الحكاية ضمن أساليب ومناهج التدريس وتوظيفها في تعلم مهارة الكلام بشكل خاص والمهارات اللغوية بشكل عام وغيرها من أساليب التعلم التي تحقق هدف تعلم اللغة العربية.

الرسم التوضيحي (6): آراء العينة حول قلة الفرص لتطبيق التحدث بالعربية داخل وخارج المدرسة

4- التحصيل اللغوي للمواد العربية المقررة في المدرسة

تم حساب نتائج محور فقرات اتجاه آراء العينة حول التحصيل اللغوي للمواد العربية المقررة في المدرسة من خلال متوسطاته الحسابية وانحرافاته المعيارية للوصول إلى المتوسط الحسابي الكلي لاتخاذ القرار.

وفيما يلي عرض هذه النتائج كما هو موضح في الجدول (8).

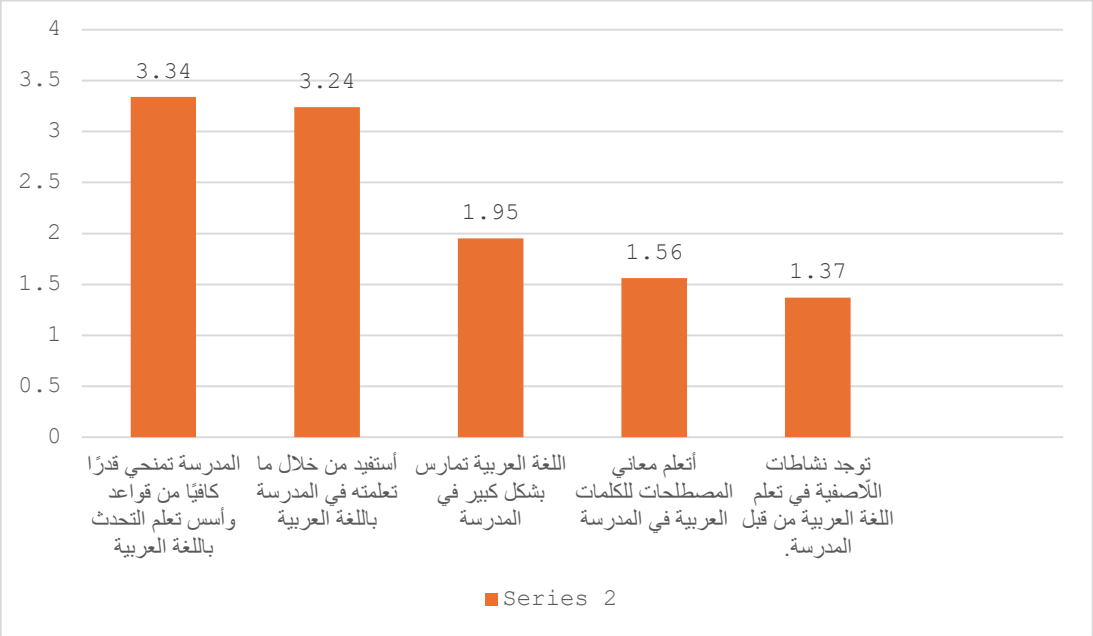
الجدول (8): آراء العينة حول التحصيل اللغوي للمواد العربية المقررة في المدرسة

ت	الفقرات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
1	المدرسة تمنحي قدرًا كافيًا من قواعد وأسس تعلم التحدث باللغة العربية.	3.34	1.18	متوسطة
2	اللغة العربية تمارس بشكل كبير في المدرسة.	1.95	1.09	منخفضة
3	توجد نشاطات اللّاصفية في تعلم اللغة العربية من قبل المدرسة.	1.37	1.18	منخفضة
4	أتعلم معاني المصطلحات للكلمات العربية في المدرسة.	1.56	1.09	منخفضة
5	أستفيد من خلال ما تعلمته في المدرسة باللغة العربية.	3.24	1.19	متوسطة
	المتوسط الكلي	**2.29**		

تم حساب المتوسط المرجح لاتجاه آراء العينة حول التحصيل اللغوي للمواد العربية المقررة في المدرسة، وفقًا للجدول (8) يتراوح المتوسط المرجح لاتجاه آراء العينة بين 1.56 و3.34. وقد سجلت فقرة "المدرسة تمنحي قدرًا كافيًا من قواعد وأسس تعلم التحدث باللغة العربية" أعلى متوسطا حسابيا (3.34) وانحرافا معياريا (1.18) بدرجة متوسطة. وتليها فقرة "أستفيد من خلال ما تعلمته في المدرسة باللغة العربية" بالمتوسط الحابي (3.24) والانحراف المعياري (1.19) بدرجة متوسطة. ثم فقرة "اللغة العربية تمارس بشكل كبير في المدرسة" في الترتيب الثالث بالمتوسط الحسابي (1.95) والانحراف المعياري (1.09) بدرجة منخفضة. وفي الرتبة الرابعة فقرة " أتعلم معاني المصطلحات للكلمات العربية في المدرسة" بالمتوسط الحسابي (1.56) والانحراف المعياري (1.09) بدرجة منخفضة. وفي الأخير فقرة " توجد نشاطات اللّاصفية في تعلم اللغة العربية من قبل المدرسة" بالمتوسط الحسابي (1.37) والانحراف المعياري (1.28) بدرجة منخفضة. والمتوسط الكلي لجميع الفقرات هو 2.29. ويتضح من المتوسط المرجح أن آراء العينة تشير إلى درجة منخفضة فيما يتعلق بالتحصيل اللغوي للمواد العربية في المدرسة. وتوافق هذه النتيجة دراسة ابن مالك (2010) التي أشارت إلى أن معلمي اللغة العربية من غير العرب تواجههم مشكلة قلة التحصيل اللغوي؛ من حيث إن محتويات الكتب المدروسة العربية غير مستمدة من ثقافات المجتمع المتعلم، وتعجز عن تقديم العناصر والمهارات المناسبة للبيئة التعليمية، وعدم مناسبتها لحاجات المتعلمين وميولهم عند صياغتها. وتشير فقرة "لمدرسة تمنحي قدرًا كافيًا من قواعد وأسس تعلم التحدث باللغة العربية" وفقرة "أستفيد من خلال ما تعلمته في المدرسة باللغة العربية" إلى أن المشاركين يتعلمون اللغة العربية على أساس القواعد، وهذا يدل على ما دعت إليه نظرية كراشن (1985) من التعلم الواعي الذي يعتمد على القواعد في عملية تعلم اللغة الثانية. وعلى ذلك يقترح شنيك (2016) أن يكون للمتعلم في تعلم اللغات الأجنبية استعدادا لغويا من خلال معرفة النظريات اللغوية الخاصة والعامة، وأن يهتم بالأصوات وأبنية الكلمات وأنظمة الجمل؛ لتساعده في

الترقيم الدولي ISSN 2600-7398

التواصل اللغوي. وتؤكد هذه النتائج ما ذهب إليه شومان (1978) على تأثير البيئة التعليمية على التعلم. إذا كانت بيئة التعلم غير داعمة أو تحتوي على تحيزات ضد الناطقين بغير العربية، فقد يواجه هؤلاء المتعلمون مشكلات إضافية تؤثر على تجربتهم في تعلم اللغة (Schumann, 1978). وبيئة التعلم الإيجابية يمكن أن تعزز الثقة بالنفس والدافع.



الرسم التوضيحي (7): آراء العينة حول التحصيل اللغوي للمواد العربية المقررة في المدرسة

الخاتمة: تسلط هذه الدراسة الضوء على أهمية تناول المشكلات غير اللغوية التي يواجهها متعلمو اللغة العربية في المدرسة الإسلامية العالمية في ماليزيا، وأثرها على مهارة التحدث لديهم. وأظهرت النتائج أن المشكلات غير اللغوية مثل: الشعور بالخجل، وقلة التفاعل الاجتماعي، وسيطرة اللغة الأم، وقلة الفرص لتطبيق اللغة العربية داخل الفصل الدراسي وخارجه، وضعف التحصيل اللغوي تشكل عوائق كبيرة أمام تحسين مهارة التحدث لدى الطلاب، وتؤثر على تطورهم. كما أشارت إلى أن توفير بيئة تعليمية داعمة قائمة على التفاعل الإيجابي والأنشطة العملية يمكن أن يساهم بشكل كبير في تعزيز كفاءة الطلاب في استخدام اللغة وتنمية مهارة التحدث لديهم.

لذا، توصي الدراسة بضرورة تكثيف الأنشطة الصفية واللاصفية التي تعزز من استخدام اللغة العربية عمليًا وتعلم مهارة الكلام، وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب؛ للتغلب على مشاعر الخجل والخوف. علاوة على ذلك، تُبرز الحاجة إلى تطوير مناهج تعليمية تراعي الخلفيات الثقافية واللغوية والبيئية المتنوعة للطلاب، وتعتمد على استراتيجيات تدريس تدفعهم للممارسة الفعلية للغة في المواقف الحياتية المتنوعة.

ختامًا، تؤكد الدراسة أن تحسين مهارة الكلام باللغة العربية للناطقين بغيرها يتطلب جهودًا تكاملية من المعلمين والإدارة المدرسية وأولياء الأمور، مما يعزز من دور اللغة العربية كلغة عالمية قادرة على تلبية احتياجات المتعلمين في البيئات متعددة الثقافات.

المراجع

أبو شيخة، آية موسى. (2022). *درجة استخدام الأنشطة الصفية في تدريس مهارة التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم* (رسالة ماجستير). جامعة الشرق الأوسط. عمان: الأردن.

ابن زكريا، عبد الوهاب. (2014). اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة العربية في المدارس الدينية الحكومية الماليزية: المرحلة الثانوية بولاية سيلانجور أنموذجاً. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*. 2(2)، 147-174. https://doi.org/10.31436/jlls.v2i2LING.66

ابن مالك، عبد الحفيظ يونس. (2010). مشكلات التعليم العربي في نيجيريا وعلاجها. 20https://bnmalic.blogspot.com/ /blog-post.html03/10

إيليغا، داود عبد القادر، والبسومي، حسين علي. (2015). المحادثة في اللّغة العربية طرق تعليمها وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطّلبة الأجانب. *مجلة مجمع*. (10)، 519-559. http://ojs.mediu.edu.my/index.php/majmaa/article/view/72

براون، دوجلاس. (1994). *أسس تعلم اللغة وتعليمها* (ترجمة: عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان). بيروت: دار النهضة العربية.

التنقاري، صالح محجوب محمد. (2014). استراتيجيات تعلم مهارة الكلام لدى الدراسين الماليزيين. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*. 2(1)، 38-54.

حاج مامينج، فابية توء لوبوق، ومصطفى، نيء فرحان، وميزة، جيء راضية. (2017). *المرشد في كتابة البحث العلمي* (ط. 2). جامعة بوترا ماليزيا.

الحديدي، علي. (1965). *مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب*. القاهرة: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.

حناني، رضوى، وأبو بكر، نور نبيلة. (2019). مشكلات مهارة الكلام بالعربية لدى الناطقين بغيرها في ماليزيا استعراض منهجي للدراسات السابقة. *مجلة السطان علاء الدين سليمان شاه*. 6(2).

الخرشة، ابتسام حسين محمد. (2022). فاعلية الحكاية في تحسين مهارات (الاستماع والتحدث والطلاقة اللغوية) لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 6(11)، 95-109. https://doi.org/10.26389/AJSRP.C300821

الخولي، محمد علي. (1988). *الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية* (ط. 1). الرياض: جامعة الملك سعود.

رمضان، خطوط، ومصباح، جلاب. (2019). صعوبات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومقترحات علاجها. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*. 4(2)، 33-48.

زابدين محمد عزيز الرحمن، ودين عبد الغني بن محمد، وعباس أم هاني، وماسوه، محمد زكي بن مصطفى. (2023). صعوبات تعلم مهارة المحادثة في اللغة العربية لدى عينة من الطلبة المرحلة الثانوية بمعهد المحمود كوليم بولاية قدح دار الأمان ماليزيا: دراسة وصفية تحليلية. *المجلة الدولية للقضايا المعاصرة*،1(2)،56=71. https://www.researchgate.net/pu_swbat_tlm374233069blication/_mhart_almhadtht_fy_allght_alrbyt_ldy_ynt_mn_altlbt_almrhlt_althanwyt_bmhd_almhmwd_kwlym_bwlayt_qdh_dar_alaman_malyzya_drast_wsfyt_thlylyt

زهدي، حلمي. (2009). *البيئة اللغوية؛ تكوينها ودورها في كتساب اللغة*. مالانج: مطبعة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية.

سكر، شادي مجلي. (2020). *مشكلات تعليم اللغة العربية كلغة ثانية* .الدليل إلى العربية: دليل جامع لتعليم العربية في العالم. تم الاسترجاع من : https://guidetoarabic.net/ar/categories/main-categories-kyf-ntalm-allght-alarbyt/articles/مشكلات-تعليم-اللغة-العربية-كلغة-ثانية294-

شنيك، هبة عبد اللطيف. (2016). معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الكفايات والمهارات. شبكة *الألوكة*.

https://www.alukah.net/literatur/104811/0e_language/

الصاعدي، ماهر بن دخيل الله، وعلي، عاصم شحادة. (2021). طرق تعليم مهارة المحادثة لغير الناطقين بالعربية في ضوء المعاصرة. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*. 12(2)، 4-27.

صالح، غصون فائق، والناهي، هيثم. (2019). *مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا مع اقتراح بعض الحلول*. مؤتمر دبي الدولي السابع للغة العربية، دبي: الإمارات العربية المتحدة.

العبود، إبراهيم صالح. (2022). توجهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو استخدام الاستراتيجيات الحديثة القائمة على التعليم الإلكتروني في تعلمهم: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية*. 38(1. 2). 116-150.

عبيدات، محمد، وأبو نصار، محمد، ومبيضين، عقلة. (1999). *منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات*. دار وائل للنشر.

عزام، سنان محمود سعيد. (2020). *دور التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومعوقات توظيفها في فلسطين*. (رسالة ماجستير). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (1420). علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الثانية: دراسة نظرية تطبيقية. السعودية: *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. (28). 192-264.

عليان، ربحي مصطفى. (2001). *البحث العلمي: أسسه، مناهجه وأساليبه، إجراءاته*. عمان، الأردن: بيت الأفكار الدولية.

القضاة، خالد. (2019). *تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المستوى المبتدئ* (رسالة دكتوراة). ماليزيا: جامعة السلطان زين العابدين.

محمد، ذاهن محمد يوسف، ونظري، شهيدان محمد يوسف. (2022). *مهارة التحدث باللغة العربية لدى الطلبة الناطقين بغيرها: صعوبات ممارستها وطرق تعلمها وأساليب معالجة صعوبات ممارستها*. مؤتمر المستقبل والتعليم المستدام، باهانج: ماليزيا. الجامعة الإسلامية العالمية.

https://conference.iium.edu.my/cfse/index.php/e-proceeding

المحمودي، محمد سرحان علي. (2019). *مناهج البحث العلمي*. صنعاء: دار الكتب.

المختار، محمد إبراهيم. (2005). *مراحل البحث الاجتماعي وخطواته الإجرائية*. دار الفكر العربي.

مرمر، فهد، وإسماعيل، محمد روفيان، وابن غزالي، أحمد رضوان الدين، وفوزي، محمد صالحين حافظي بن محمد، وأبو عثمان، خير الأنور، وعبد الرحمن، محمد أمين الدين. (2020). صعوبات تنمية مهارة المحادثة أثناء التعلّم لدى طلاب قسم اللغة العربية في الجامعات الماليزية. *مجلة السلطان علاء الدين سليمان شاه (ISASS)*، ماليزيا، 6(2)، 170-184. https://jsass.uis.edu.my/index.php/jsass/article/view/39

المسرورة، لؤلؤ. (2019). *القلق اللغوي في التكلم باللغة العربية وعلاقته بفاعلية الذات على ضوء الخلفية الشخصية لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج* (رسالة ماجستير). جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية، مالانج.

المشوخي، محمد سليمان. (2002). *تقنيات ومناهج البحث العلمي* (ط. 1). القاهرة: دار الفكر العربي.

نماء للخدمات التعليمية. (د.ت.). المدرسة الدولية الإسلامية (IIUM). تم الاسترجاع من https://growtth.net/المدرسة-الدولية-الإسلامية-iium/

واندیرا، أزورا جوليا. (2023). تحليل الصعوبات في تعلّم اللغة العربية لدى طلاب الصف الخامس بمدرسة عثمان بن عفان الابتدائية الإسلامية مارندال ديلي سردانج. *مجلة بيليتا نوسانتارا*. 1(2)، 1-9. https://doi.org/10.59996/jurnalpelitanusantara.v1i2.215

المراجع الأجنبية

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.

Effendi, R., & Mu'in, F. (2018). Non-linguistics problems in teaching of Indonesian language. *SHS Web of Conferences, 53*.

George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference (16th ed.).* Routledge.

Holmes, J. (2001). *An introduction to sociolinguistics* (2nd ed.). Pearson Education.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety: From theory and research to classroom implications. *Language Teaching*, *34*(2), 123–130.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press. https://doi.org/10.2307/3586656

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Parhan. (2020). Problematika non linguistik dalam pembelajaran maharah al-kalam Bahasa Arab (Studi SMA Al Ashriyyah Nurul Iman). *Multaqa Nasional Bahasa Arab III, Universitas Al Azhar Indonesia, 3*(1).

Schumann, J. H. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning, 25*(2), 209–235.

Shamsuddin, S. M., & Haj Ahmed, S. S. (2019). Problems of teaching Arabic language to non-native speakers and its methodological solutions. *Advances in Social Sciences Research Journal, 6*(6), 151-160. https://doi.org/10.14738/assrj.66.6710

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125–144). Oxford University Press.