

أعمال

المؤتمر الدولي الثاني
لتعليم اللغة العربية وآدابها



PROCEEDINGS

2025 CTALL

THE 2ND INTERNATIONAL CONFERENCE ON
TEACHING ARABIC LANGUAGE AND LITERATURE

أفاق تعليم اللغة العربية وآدابها في جنوب شرق آسيا
تجارب محلية ونماذج ملهمة

رئيس التحرير
عبد الغفار سامي

المحررون

محمد عارف بن جوسوه
شبنو بنت وهاب

عافه محمد سعيد عثمان
سفيان ثوري بن حسين

جامعة السلطان أزلن شاه
USAS Press

أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية وآدابها

آفاق تعليم اللغة العربية وآدابها في جنوب شرق آسيا

تجارب محلية ونماذج ملهمة



أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية وآدابها

آفاق تعليم اللغة العربية وآدابها في جنوب شرق آسيا
تجارب محلية ونماذج ملهمة

الجزء الأول

رئيس التحرير

عبد الغفار سامي

المحررون

عافه محمد سعيد عثمان محمد عارف بن جوسوه
سفيان ثوري بن حسين شذواني بنت وهاب



منشورات جامعة السلطان ازلن شاه
Penerbit USAS Press

أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية وآدابها

آفاق تعليم اللغة العربية وآدابها في جنوب شرق آسيا: تجارب محلية ونماذج ملهمة

الجزء الأول

© جميع الحقوق محفوظة لـ USAS Press

usaspress@usas.edu.my

الطبعة الأولى 2025

يُحظر تصوير هذا الكتاب أو طباعته أو ترجمته أو إعادة إنتاجه أو تسجيله أو تخزينه أو بثه بأي وسيلة ورقية أو إلكترونية أو ضوئية دون إذن خطي من الجهة الناشرة ويُسمح بالاعتباس لأغراض البحث العلمي والتعليم مع الإحالة إلى المصدر

جميع الأفكار والآراء والنتائج الواردة في الكتاب لا تعبر بالضرورة عن رأي هيئة التحرير أو اللجنة العلمية أو الجهة المنظمة والناشرة أو الجهات الداعمة

هيئة التحرير

عبد الغفار سامي (رئيساً)

عافه محمد سعيد عثمان

محمد عارف بن جوسوه

سفيان ثوري بن حسين

شذواني بنت وهاب

رقم التسلسل الدولي

ISBN 978-629-95233-6-9

منشورات جامعة السلطان أزلن شاه - Penerbit USAS Press

Universiti Sultan Azlan Shah (USAS)
Bukit Chandan, Bandar Diraja Kuala Kangsar 33000
Perak Darul Ridzuan
Malaysia

تصميم الغلاف: نور أديلا بنت أزلن

المحتويات

٩	تقديم
١١	مقدمة

المحور الأول

التجارب المؤسسية في تعليم العربية وآدابها في جنوب شرق آسيا

تأثير مبدأ «قَوْلًا لِيَنَّا» القرآني على التواصل التعليمي وجهات نظر مربي الطفولة المبكرة في روضة بيرماتا
إحسان التابعة لمؤسسة تطوير الزراعة في سيلانجور (PKPS)

١٥	عين الشاكرة بنت محمد حميدي - عبد الرحمن العثمان
	تقييم دورة مهارة اللغة العربية ١ (BAMB1134) في معهد تدريب المعلمين في ماليزيا: دراسة نوعية في إطار الإطار الأوروبي العام المرجعي للغات (CEFR)

٢٩	نورواينا بنت راسيت
	تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة برنامج تعليم العربية لمنسوبي وزارة الدفاع الماليزية نموذجًا تطبيقيًا
٣٧	مهتد عمر رنة - محمود ثابت أحمد إبراهيم
	معوقات تنمية مهارتي الاستماع والتحدث باللغة العربية وسبل تطويرهما لدى طلاب قسم الدراسات الإسلامية البرنامج الدولي بكلية العلوم الإسلامية جامعة الأمير سونغكلا

٤٩	مأنوساك توتيان - رشدي طاهر - محمد عرفان فير محمد
	العوامل المؤثرة في تعليم مهارة المحادثة لدى طلاب بكالوريوس اللغة العربية مع زيادة الأعمال أحمد بن عبد الرحمن - وان خاليجة بنت وان جوسه

٦٥	نورول فاتحة بنت حنفي - غازية فاتحة بنت برهان الدين
	دور سكرتارية اللغة العربية (ALA) في تحسين مهارة الكتابة لدى طلبة قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

٨٣	عبد الحلیم بن صالح - ياسر بن إسماعيل
	تدريس البلاغة في ضوء مهارات التفكير العليا: دراسة ميدانية على طلبة جامعة السلطان إدريس التربوية
٩٧	عبد الله يوسف - محمد أفيق أنوار

المحور الثاني

تعليم العربية في المعاهد والمدارس: التحديات والإمكانيات

تحديات تعليم اللغة العربية في المعاهد بجنوب شرق آسيا: الواقع والحلول

- ١١٣ إيرناهيراواتي
- أساليب تدريس مهارة الكلام العربي في ماليزيا دراسة حول الأساليب والتحديات في المدارس الابتدائية الدينية المتكاملة بولاية سلانجور
- يعقوب بن حسن - محمد شكري عبد الرحمن - صوفي مان - محمد دواد - محمد نور حسين
- ١٢١ خيرة الأكمال عبد اللطيف - عزم الدين بن زين الدين - زريث صوفيا ذو الكفل
- واقع برامج تعليم اللغة العربية في كمبوديا: مدرسة نور الإيمان نموذجاً
- ١٣٣ محمد فتح الرحمن محمد أحمد - محمد داؤد محمد داؤد
- تجربة معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا: دراسة حالة
- ١٤٩ أمين درهم القادري - محمود ثابت
- فاعلية تقنية KEBUSISE في تحسين استيعاب "نائب الفاعل" لدى طلاب الصف السادس "حفص"
- ١٥٧ سمية بنت سليمان - عبد الرشيد بن زينل - أحمد رافدي بن أحمد ريدين
- استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى طلبة السنة الخامسة في المدرسة الثانوية الدينية أراو
- ١٦٧ عاصم شحادة علي - تسنيم بنت زينول
- تطبيق مدخل التعلم المتعمق في المدرسة الثانوية الإسلامية جوريسان بونوروغو إندونيسيا
- عبد الوهاب - سلمى لأكسميتا بنديك
- ١٨٧ دقي رفيقا ساري - لطفيا نصر اللطيفي
- مشكلات التحدّث وأسبابها لدى متعلّمي العربية الإندونيسيين: دراسة في تدريبات سلسلة اللسان
- ريتا فبريانتا - يلفي ديوي
- ١٩٧ محمد داود محمد داود - بونغ الشفا

المحور الثالث

سبل التعاون الإقليمي لتطوير تعليم اللغة العربية وآدابها

عَرَضُ كِتَاب: "الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلُغَاتٍ أُخْرَى تَأْلِيف، تَعْلِيم، تَدْرِيْب (إِمْتِنَاع)"

- ٢٠٧ عيسى صالح الحمادي
- التصور المقترح لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في جنوب شرق آسيا: الكفايات والتحديات
- ٢١٩ أَرْتُوْرُ شِفْتُشِينْكو

المخيمات اللغوية وبرامج تبادل الطلاب جسور للتعاون الإقليمي لتطوير تعليم اللغة العربية بجنوب شرق
آسيا: ورقة بحثية وصفية تحليلية

- ٢٣٧ منى علي عثمان محمد - فاطمة جافاكيا - سراوت ساي تونج
دور البحث العلمي في نشر اللغة العربية في جنوب تايلاند: جامعة الأمير سونكلا الحكومية أنموذجاً
رشدي طاهر - يوتنا كواكول
٢٤٧ محمد روفلي وي هاماً - أيوب كانجا

أبحاث باللغة الملايوية والإنجليزية

حول محاور وموضوعات مختلفة

**REKA BENTUK DAN KESAHAN MODUL BAHASA ARAB MUAMALAT BERTERASKAN
KEPERLUAN INDUSTRI UNTUK PROGRAM KEWANGAN ISLAM DI INSTITUSI PENGAJIAN
TINGGI**

- ٢٦٩ Ahmad Farid Fadhli Mustafa - Muhammad Anas Al Muhsin

**PELAKSANAAN PROGRAM TAHBIB AL-LUGHAH AL-‘ARABIYYAH DI SEKOLAH MENENGAH:
SATU TINJAUAN AWAL**

Hawa Alias - Muhammad Hafizzudin Zakaria - Nurul Wardah Nazifah Razali
Ahmad Abdul Rahman - Rahimah Abdul Rahman - Ali Zainal Abidin Rosli

- ٢٨١ Ahmad Adib Mohammad Sofian

**LANGUAGE, LOGIC, AND MEANING: PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF CLASSICAL
ARABIC GRAMMAR**

- ٢٩٣ Solehah Yaacob

- ٣٠١ ملحق: قائمة بعناوين أوراق المؤتمر المنشورة في المجالات العلمية المحكمة



تقديم

يسعدني أن أقدم إلى القارئ الكريم هذا الكتاب الذي يضم أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية وآدابها ICTALL 2025، والذي عُقد بجامعة السلطان أزلن شاه تحت شعار: "آفاق تعليم اللغة العربية وآدابها في جنوب شرق آسيا: تجارب محلية ونماذج ملهمة"؛ وذلك امتدادًا لدورته الأولى، واستجابةً للاهتمام المتزايد بتعليم اللغة العربية في دول جنوب شرق آسيا، تلك المنطقة التي تشهد توسعًا مستمرًا في المؤسسات التعليمية الإسلامية، وإقبالًا متناميًا على تعلم العربية بوصفها لغة دين وثقافة وهوية ومعرفة.

ويمثل هذا الكتاب توثيقًا علميًا لما طُرح في جلسات المؤتمر من رؤى وأفكار ونتائج؛ فقد ضم نخبة من البحوث وأوراق العمل التي تنوعت موضوعاتها واتجاهاتها. وقد عملت اللجنة العلمية على مراجعة هذه الأوراق وتنسيقها، ثم جمعها ضمن هذا الإصدار وفق محاور المؤتمر الرئيسية، بما يساعد القارئ على تكوين صورة شاملة عن الجهود البحثية والتربوية في هذا المجال.

ولا يسعنا في هذا المقام إلا أن نتقدم بجزيل الشكر والعرفان للراعي الرسمي للمؤتمر الندوة العالمية للشباب الإسلامي على دعمها السخي ومؤازرتها المستمرة لمشروعات خدمة اللغة العربية وتعليمها. كما نتوجه بالشكر والتقدير إلى الراعي الشرفي مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها بمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو) على دعمه العلمي ورعايته الكريمة للمبادرات الهادفة في هذا السياق. وإنّ هذا التعاون البناء بين المؤسسات الدولية والإقليمية يجسد نموذجًا لما يمكن أن تحقّقه الشراكات الواعية في تطوير تعليم العربية.

كما أتوه بالدور المميّز الذي اضطلعت به الجامعات المشاركة في التنظيم، من حيث الدعم العلمي والمشاركة الفاعلة؛ وهي: جامعة الأمير سونكلا فرع فطاني ممثلةً في مركز اختبار كفاءة اللغة العربية وتطوير مهاراتها، والجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا ممثلةً في قسم اللغة العربية وآدابها بكلية عبد الحميد أبو سليمان معارف الوحي والعلوم الإنسانية، وجامعة ماليزيا كلنتان ممثلةً في كلية الدراسات اللغوية والتنمية البشرية.

ولا يفوتني أن أتوجّه بخالص الشكر والتقدير إلى هيئة تحرير هذا الكتاب من أعضاء اللجنة العلمية للمؤتمر، وإلى سائر أعضاء اللجنة المنظمة، على جهودهم المبذولة طيلة فترة انعقاد المؤتمر، بل وفي مرحلة الإعداد التي سبقتة. كما أشكر الإدارة العليا في جامعة السلطان أزلن شاه على ما قدّمته من تسهيلات وتشجيع لإقامة مثل هذه الفعاليات العلمية في رحاب الجامعة، سائلًا الله أن يجعل ذلك في ميزان حسناتهم، وأن يثيبهم على خدمتهم لغة القرآن الكريم.

نسأل الله تعالى أن يكون هذا الإصدار إضافةً نافعةً للمكتبة العربية، وأن يسهم في تعزيز الجهود العلمية والتربوية لخدمة اللغة العربية في جنوب شرق آسيا، وأن يفتح آفاقاً جديدة للباحثين والمؤسسات في هذا الميدان. كما نرجو أن يواصل هذا المؤتمر، في دوراته القادمة، دوره في جمع الخبراء والمهتمين، وتنشيط البحث العلمي، وإبراز النماذج الملهمة التي تستحق العناية والتطوير. والله وليّ التوفيق.

الأستاذ المساعد الدكتور محمد مستقيم بن رسلان

رئيس المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية وآدابها ICTALL2025

عميد كلية الدراسات الإسلامية والعلوم الاجتماعية

جامعة السلطان أزلن شاه

مقدمة

يمثل هذا الكتاب سجلاً علمياً يوثق الأعمال المقدّمة في المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية وآدابها ICTALL 2025، المنعقد تحت شعار: "آفاق تعليم اللغة العربية وآدابها في جنوب شرق آسيا: تجارب محلية ونماذج ملهمة". وقد شارك في هذا المؤتمر نخبة من الباحثين والأكاديميين والخبراء من جامعات المنطقة ومؤسساتها التعليمية، بالإضافة إلى عدد من الهيئات الدولية، فجاءت الأوراق المقدّمة متنوّعة في موضوعاتها ومقارباتها، عاكسةً ما يشهده تعليم العربية في الإقليم من حراك بحثي نشط وتوجهات معاصرة في الجوانب المؤسسية والتربوية والتقنية والثقافية. ويكتسب هذا الإصدار أهميته من كونه يعرض صورة واضحة لواقع تعليم العربية في جنوب شرق آسيا، وما يشهده من تطوّر لافت في برامجه وأساليبه وطرائق تدريسه، وانفتاحه المتزايد على التقنيات الحديثة ووسائل التعلّم الرقمية. فهو يجمع بين التجارب المؤسسية والخبرات الميدانية والرؤى البحثية، ليقدّم للقارئ لوحة متكاملة تعكس تنوع البيئات التعليمية وتفاعلها مع متطلبات العصر.

وقد صدر هذا الكتاب في جزأين تولّت تحريرهما لجنة من أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة السلطان أزلن شاه، وبمشاركة أساتذة في كلية الدراسات الإسلامية والعلوم الاجتماعية، وفق تخصصاتهم وخلفياتهم العلمية الملائمة لطبيعة الأوراق. وذلك مراعاةً لتباين المواد التي طرحها الباحثون، وما تتضمنه من تجارب تطبيقية ودراسات تحليلية ومقاربات تربوية وبحوث لغوية وأدبية وتقنية. ومن الطبيعي أن يلمس القارئ شيئاً من التفاوت في الأسلوب والمنهجية تبعاً لاختلاف الموضوعات وتنوع الخلفيات العلمية للمشاركين، ولا سيما أن بعضهم من طلبة الدراسات العليا أو من الممارسين الميدانيين.

وانسجماً مع محاور المؤتمر الخمسة، جرى توزيع الأوراق بما يسهّل الرجوع إليها ويجمع الموضوعات المتقاربة في سياق واحد. ومع ذلك، فقد رُوّعت طبيعة موضوعات تعليم العربية التي تتقاطع فيها المقاربات غالباً، مما يجعل التصنيف الدقيق غير ممكن؛ ولهذا اتُّبع تصنيف مرن يضع كل ورقة في الإطار الأقرب إليها دون الإخلال بمقاصدها العلمية. وقد تقرّر نشر أغلب الأوراق بصيغتها العلمية التي قدّمت بها، لما تمثّله من قيمة علمية وارتباط وثيق بموضوعات المؤتمر ومحاوره، مع إجراء المراجعات التحريرية الضرورية التي تقتضيها طبيعة النشر في كتاب علمي؛ مثل تحسين بعض الصياغات، وترتيب بعض المعلومات، وتلخيص ما تستدعي الحاجة إلى تلخيصه، أو إعادة عرض بعض المقاطع بما يحقق مزيداً من الوضوح، مع المحافظة -قدر الإمكان- على اختيارات الباحثين ومقاصدهم العلمية. وتجدر الإشارة إلى أن هذه المعالجة التحريرية لا ترفع المسؤولية العلمية عن أصحاب البحوث، إذ يبقى كلّ باحث مسؤولاً عمّا يقدمه من معلومات وآراء ونتائج وتوثيق.

وضمّ الكتاب عددًا محدودًا من الأوراق التي تناولت موضوعات ذات صلة غير مباشرة بمحاور المؤتمر، ولا سيما الدراسات التي تعالج البيئات المؤسسية أو الأنظمة الاجتماعية المؤثرة في التعليم. وقد رأت اللجنة العلمية أن إدراج هذه الأعمال يكمل الصورة العامة التي يسعى المؤتمر إلى تقديمها عن واقع تعليم العربية في جنوب شرق آسيا؛ إذ تُسهم بعض هذه الدراسات في إبراز العوامل التي تؤثر في استقرار المؤسسات التعليمية، أو في دعم البرامج اللغوية، أو في تعزيز البيئة المساندة لتعليم العربية، مما يجعل حضورها إضافة معرفية تُثري مضمون الكتاب.

كما اشتمل الكتاب على مجموعة من الدراسات اللغوية والأدبية والبلاغية والترجمة مما يُسهم في إثراء المحتوى التعليمي للعربية وتوسيع آفاق الإفادة منها في إعداد المناهج وتحليل النصوص وتنمية الذائقة اللغوية لدى المتعلمين. ويأتي إدراج هذه الدراسات انطلاقًا من كون الأدب والبلاغة والترجمة جزءًا أصيلًا من بنية تعليم العربية ومكوّنًا مهمًا في البرامج الدراسية والبحثية في المنطقة.

وحرصًا على الأمانة العلمية، تُذكر اللجنة العلمية بأن مسؤولية ما تتضمنه الأوراق من أفكار وآراء ونتائج تقع على عاتق أصحابها، ولا يتحمّل المؤتمر أو الجامعة المنظمة أي تبعات تتعلق بمحتواها أو ما قد يُبنى عليها من تطبيقات. وفي إطار دعم التميز وتشجيع الجهود البحثية النوعية، رشّحت اللجنة العلمية عددًا من الأوراق المتميزة للنشر في المجلات العلمية المحكمة الصادرة عن جامعة السلطان أزلن شاه، وفي مجلة الإيسيسكو للغة العربية التي تصدرها منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة. ويمكن للقارئ الكريم الاطلاع على قائمة هذه الأوراق في الملحق المخصص لها. ولا يعني هذا الترشيح تفضيلًا مطلقًا لتلك الأعمال؛ فالمتاح للنشر في المجلات محدود، وجميع الأوراق المقبولة تمثّل إسهامًا حقيقيًا في موضوع المؤتمر ومحاوره.

وفي الختام، نرجو أن يفتح هذا الكتاب آفاقًا جديدة أمام الباحثين في تعليم اللغة العربية وآدابها، وأن يكون لبنة تُضاف إلى جهود تطوير هذا الحقل المعرفي، وأن يسهم في توثيق التجارب المخلصة التي كان لها دور في إنجاح هذا المؤتمر ورفد الحركة العلمية في المنطقة.

هيئة التحرير

المحور الأول

التجارب المؤسسية في تعليم العربية وآدابها في جنوب شرق آسيا



تأثير مبدأ «قَوْلًا لِيْنًا» القرآني على التواصل التعليمي وجهاً نظر مربي الطفولة المبكرة في روضة بيرماتا إحسان التابعة لمؤسسة تطوير الزراعة في سيلانجور (PKPS)

عين الشاكرة بنت محمد حميدي* - عبد الرحمن العثمان*

ملخص

التواصل الجيد يعد أمراً بالغ الأهمية في تنمية الأطفال، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة (من سنتين إلى ست سنوات)، حيث يساهم في بناء شخصية الطفل وتعزيز مهاراته الاجتماعية والعاطفية. من بين الأساليب التربوية التي تساهم في تحسين التواصل مع الأطفال هو مبدأ "قولا لينا" الذي يركز على استخدام الكلمات اللطيفة والمرحبة في التعامل مع الأطفال. هدفت هذه الدراسة إلى تحليل تأثير مبدأ "قولا لينا" في التواصل التربوي مع الأطفال، باستخدام المنهج الاستقرائي التحليلي. تم اختيار وحدة "برماتا إحسان" باعتبارها مركزاً لرعاية تعليم الأطفال التابع لمؤسسة تنمية الزراعة في سلانجور (PKPS) كعينة للدراسة، وشملت العينة ٢٣ مربيًا ومربية، وتم توزيع استبيان عليهم يتناول أهداف الدراسة. أظهرت نتائج البحث أن مبدأ "القول اللين" له تأثير إيجابي كبير على الأطفال، مما يؤكد أهميته وملاءمته لتطبيقه في بيئتهم التربوية.

الكلمات المفتاحية: التواصل؛ الأطفال؛ التأثير؛ قولًا لِيْنًا

مقدمة

منهج التواصل في القرآن يتسم بالشمولية والتوازن، حيث يُوجّه الإنسان إلى استخدام لغة الحوار والتعبير بأسلوب يحفظ الكرامة ويحقق الفهم المتبادل. وقد ورد في القرآن العديد من المفاهيم والقواعد التي ترشد الإنسان إلى كيفية التواصل الفعال مع الآخرين، هناك العديد من المفاهيم الأساسية المستخدمة في القرآن للتواصل، وفقاً لأحمد عابدين (Abidin, 2017)، فإن كلمة "قولا" هي كلمة دلالية، مما يعني أنها تحتوي على معنى تواصلية موضوعي أو مفهومي. كلمة "قولا" تعني المحادثة، وتعتبر مصدراً مطلقاً من الفعل الماضي "قال". وقد وردت كلمة "قولا" في القرآن ١٩ مرة في ١٠ سور. ذُكرت ١٢ مرة متبوعة باسم صفة مفرد، ومرتين متبوعة باسم صفة شبه جملة، و ٥ مرات غير متبوعة باسم صفة مفرد.

* الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

وفقاً ل (Hilda et.al, 2022)، ستة فقط منها لها دلالات إيجابية تتعلق بكفاءة التواصل. بعض أنواع "قولا" المذكورة في القرآن تشمل: "قولا لنا" في سورة طه، الآية ٤٤. "قولا ميسورا" في سورة الإسراء، الآية ٢٨. "قولا معروفا" في سورة الأحزاب، الآية ٣٢. "قولا سديدا" في سورة النساء، الآية ٩. "قولا كريما" في سورة الإسراء، الآية ٢٣. "قولا بليغا" في سورة النساء، الآية ٦٣.

ووفقاً ل (Dwi Rahmantasari, 2021)، الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة يحتاج إلى الكثير من التحفيز في حياته لكي يستطيع استيعاب جميع أنواع المعلومات بشكل جيد. هم ما زالوا يجدون صعوبة في فهم المعلومات التي تكون ثابتة أو جامدة. لذلك، طريقة التواصل مع الأطفال في هذه المرحلة تختلف عن الكبار. كما أن الأساليب المتبعة مع الأطفال تختلف عن تلك التي تستخدم مع البالغين. الأطفال في هذه المرحلة يتأثرون بسرعة بما حولهم، ولذلك من المهم تعليمهم الأخلاق وتعريفهم بها منذ سن مبكرة، لكي يتعلموا القيم الأخلاقية التي تساعد في تشكيل شخصياتهم في المستقبل. ركز الباحثان على تحليل القول اللين في التواصل التربوي مع الأطفال، وحسب ما ذكرت (Hilda Ainissyifa, 2022)، أن "القول اللين" هو طريقة للتواصل مع الآخرين بلطف. وأكد هفني، "القول اللين" هو أسلوب لتلين القلب القاسي باستخدام كلمات لطيفة. هذا المنهج، هناك العديد من الآثار الإيجابية عند التحدث بلطف مع الأطفال، إضافة إلى (Rahman&Azhar, 2023)، مفهوم "القول اللين" يُعلمنا أن التحدث بلطف ليس علامة على الضعف، بل هو قوة تستطيع أن تصل إلى قلوب الناس. إذا فهمنا القيم التي تحتوي عليها هذا المنهج، يمكننا جعل أسلوب التواصل اللطيف أساساً في تعاملنا مع الآخرين، مما يساعد في خلق بيئة مليئة بالحب والاحترام.

في دراسة (Nurmeida et.al, 2023)، تم ذكر بعض تقنيات التواصل الفعال في الروضة الأطفال أميل الله في قرية باجا رونجي، حيث استخدام تقنية القدوة من قبل مدير المدرسة والمعلمين كنموذج يعد مثلاً عملياً مهماً، مثل الاحترام في التحدث، ويجب أن يتم الحفاظ على سلوك المعلمين تجاه بعضهم البعض لأن الطلاب يعتبرون المعلمين قدوة لهم. يجب على مدير المدرسة والمعلمين الحفاظ على الأدب والسلوك اليومي ليكونوا مثلاً يحتذى به للأطفال. سيتبع الطلاب بشكل تلقائي سلوك وتصرفات المعلمين باستخدام هذه الطريقة.

في هذا البحث، رغب الباحثان في دراسة مدى تأثير التطبيق مبدأ "قولا لنا" الذي يمارسه المربون على الأطفال، وتم اختيار روضة "برماتا إحسان" الواقعة في شاه عالم، سلاڠور، كمركز للدراسة، وذلك نظراً لعدة أمور؛ تستخدم روضة "برماتا إحسان" برنامج رعاية وتعليم الطفولة المبكرة "برماتا" بالإضافة إلى المعيار الوطني للمناهج التمهيديّة (KSPK)، والذي يركز على منهج تعليمي شامل ومتميز عن أساليب التعلم التقليدية، ويعتمد هذا المفهوم على نهج تعليمي قائم على مبدأ "التعلم متعة من خلال اللعب"، حيث يتم التعلم من خلال التجريب، والاستكشاف، واكتساب الخبرات العملية، حيث يشمل البرنامج المحاور التطور الاجتماعي-العاطفي، والشخصي، والروحي، تطور اللغة، والتواصل، ومهارات القراءة والكتابة المبكرة وغيرها. (PKPS, 2025) لذلك، تتطلب جميع هذه الأنشطة تواصلاً مكثفًا بين المربين والأطفال، مما يجعل هذه الروضة مناسبة كمركز للبحث.

الدراسات السابقة

بحسب (Kusnadi et.al, 2021)، التواصل في الإسلام هو فنُّ التعبير بجمال الاختصار ووضوح العبارة، حيث تُقدّم المعلومات بدقة وبأسلوب يسهل فهمها وتلامس القلوب بعدويتها، كما أشار إلى إدخال مبدأ "قَوْلًا لَيْتًا"، الذي يعني الكلام الطيّب المزين باللطف والرِّقة، الذي ينفذ برفق إلى القلوب ويؤثر في أرواح المخاطبين، والكلام اللطيف ينبع من قلب صادق وروح مليئة بالحبّة. فإذا نطق المتكلم بإخلاصٍ، ونظر إلى من يخاطبه بعين الأخوة والمودة، تجلّت في حديثه نعومة الكلمات ورقة الأسلوب.

وأكد (Rahman&Azhar, 2023)، بأن المقصود قَوْلًا لَيْتًا يعني طريقة في الكلام تكون لطيفة وسهلة السمع، بصوت هادئ وغير قاسي، دون إصدار أحكام على الآخرين، ويؤكّد قَوْلًا لَيْتًا على أهمية اختيار الكلمات بحكمة وتجنب الألفاظ القاسية أو الجارحة، وظهر (Hilda et.al, 2022)، أن التواصل بين المعلمين والطلاب ليس فقط في توصيل الرسائل، بل يشمل أيضًا مهارات وذكاء التواصل. لذلك، نحتاج إلى نموذج تواصل علاجي موجود في سبع قوال في القرآن ويشمل قولنا لينا.

هذا الأمر مدعوم بالبحث (Ni Luh, 2020)، حيث ظهر أن الوالدين دور كبير ومهم في تعليم الأطفال التسامح منذ الصغر، وهو: أن يكون الوالدان قدوة حسنة يتبعها الطفل، مراقبة تصرفات الطفل وتوجيهه عند الحاجة، وتعليم الطفل القيم والأخلاق بطريقة بسيطة. أما الطرق التي يمكن للوالدين اتباعها فهي: تعليم الطفل التحدث بأدب والتصرف بلطف، السماح له باللعب والتفاعل مع أصدقائه، إعطاؤه فرصة للتواصل مع الآخرين، سواء من أقرانه أو من الكبار، بهذه الطريقة، يتعلم الطفل التسامح ويصبح فردًا نافعًا في المجتمع.

وفي الدراسة (Intan et.al, 2023)، يتم تطبيق هذا الأمر من قِبَل المربيين في روضة "الإسلام خيرية" بنوروجو بتطبيق أساليب التواصل التربوي خلال عملية التعليم والتعلم، ومن ذلك استخدام نبرة صوت هادئة، والابتعاد عن التحدث بحدة أو استخدام كلمات قاسية مع الأطفال، فالنتيجة من هنا أن يساعد الأطفال على فهم مقاصد وأهداف المعلمين بوضوح، مما يمكنهم من القيام بالأنشطة المطلوبة دون الشعور بالضغط أو الإكراه.

وكذلك في مركز "الأسرة السكينة" في روضة "عائشة بستان الأطفال" بادنغ بانجانغ التي وجدت في الدراسة (Indana&Asdi,2021)، أن المعلم يربط دائمًا كل نشاط بعادة النطق بالكلمات الطيبة، وقد لاحظ الباحث أن المعلم يعتاد الأطفال على تحمل المسؤولية تجاه أفعالهم وأدوات طعامهم، وبدأ الأطفال في الاستجابة لتوجيهات المعلم بشكل غير لفظي من خلال تحمل المسؤولية بجمع بقايا طعامهم وتنظيف أدواتهم بعد الانتهاء من تناول الطعام.

ومن كل هذه الدراسات، ركز الباحثان على تطبيق مبدأ "قولنا لينا" بين المربيين والأطفال في روضة الأطفال "برماتا إحسان" التابع لمؤسسة تنمية الزراعة في سلانجور (PKPS) باستخدام الاستبانة، حيث وجدت السؤال التي تشمل الأهداف الدراسة لاستكشاف مدى تطبيق مفهوم "القول اللين" لدى المربين ودرجة تأثيره في التواصل التربوي مع الأطفال.

منهج البحث

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لدراسة تأثير مبدأ "القول اللين" الذي يستخدمه المربون في تعاملهم مع الأطفال. وقد تم اختيار روضة الأطفال "برماتا إحسان" كميدان للدراسة، حيث شارك فيها ٢٣ مربيًا ومربيةً من خلال استبانة تم توزيعها عليهم.

قبل توزيع الاستبانة، قام ثلاثة من الخبراء في مجال تعليم الأطفال بمراجعتها للتأكد من صحة الأسئلة ومدى توافقها مع أهداف البحث. وقد تم تقسيمها إلى ثلاثة أقسام، بحيث يعكس كل قسم هدفًا من أهداف البحث، ويحتوي كل منها على ٧-٨ أسئلة، وتمت الإجابة على الأسئلة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي: (١) لا أوافق بشدة، (٢) لا أوافق، (٣) محايد، (٤) أوافق، (٥) أوافق بشدة.

بعد جمع البيانات، تم تحليلها باستخدام برنامج SPSS، مع التركيز على حساب المتوسط ومعامل ألفا كرونباخ لضمان دقة وموثوقية النتائج بما يخدم أهداف الدراسة وخلص إلى استنتاج يربط بين نظريات علماء اللغة حول تأثير تطور اللغة على سلوك الأطفال ومواقفهم.

إجراءات البحث

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، قام الباحثان بإجراء تحليل لمعامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، حيث قد أظهرت النتائج أن قيمة المعامل بلغت (٠,٨٩٣) لمقياس مكوّن من (٨) فقرات، وهي قيمة تفوق الحد الأدنى المقبول (٠,٧٠) وفقاً لـ (Nunnally (1978)، مما يدل على تمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات، كما هو موضّح في الجدول أدناه:

عدد الإفادات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
23	0.893

بناءً على التحليل المتعمق، يشير قيمة ألفا كرونباخ المرتفعة (٠,٨٩٣) إلى أن الأداة المستخدمة لقياس تقييم "القول اللين" تتمتع بمصدقية عالية. وهذا يعني أن الاستجابات التي تم الحصول عليها من المشاركين كانت متسقة، والبيانات المجمعة موثوقة لاستخلاص الاستنتاجات بشأن تأثير التواصل اللين في سياق التعليم المبكر للأطفال.

تشير قيمة ألفا كرونباخ التي تزيد عن ٠,٨ إلى أن هناك تجانسًا قويًا في الاستجابات، مما يعني أن المشاركين أبدوا آراء متقاربة بشأن دور "القول اللين" في تعزيز العلاقة بين المعلمين والأطفال. وهذا يتعزز من خلال المتوسط المرتفع لمعظم العبارات (أغلبها فوق ٤)، مما يدل على القبول العام للمفهوم وتأثيره الإيجابي.

على الرغم من وجود بعض التباين في الانحراف المعياري (من ٠,٥٠٧ إلى ٠,٧٥٧)، فإن هذه الفروق ضئيلة، مما يشير إلى أنه على الرغم من وجود بعض الاختلافات في الآراء، فإن الغالبية العظمى من المشاركين يتفقون على أن "القول اللين" له تأثير كبير في تعزيز ثقة الأطفال في التحدث، وتيسير عملية التعلم، وتقليل السلوكيات السلبية والعدوانية.

وبناءً على ذلك، تعزز هذه النتائج، إلى جانب قيمة ألفا كرونباخ المرتفعة، الاستنتاج بأن التواصل اللين هو عنصر بالغ الأهمية في التعليم المبكر للأطفال. وتظهر هذه الدراسة أن تطبيق التواصل اللين في بيئة التعليم لا يساعد فقط في بناء علاقات إيجابية بين المعلمين والأطفال، بل يكون أيضًا فعالاً في دعم تطورهم الاجتماعي وتعلمهم.

المبحث الأول: ورود "قولا لبنا" في القرآن الكريم

الكلمة "قَوْلًا لَبِنًا" وردت في القرآن الكريم في الآية (٤٤) من سورة طه، حيث قال الله تعالى مخاطبًا موسى وهارون عليهما السلام عندما أرسلهما إلى فرعون: "فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَبِنًا لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَحْشَى"، ومن الناحية اللغوية فإنها تدل على الآتي:

١. "قولا": مصدر "قال"، ويعني النطق بالكلام أو التصريح بشيء، والكلمة تأتي هنا بصيغة المصدر وتدل على الحديث أو الكلام الذي يوجهه الإنسان للآخرين.

٢. "لَبِنًا": مشتقة من كلمة "لَبِن" ، وهي صفة تدل على اللطف والرفق والتسامح. وتستخدم للإشارة إلى الكلام الرقيق اللطيف الذي يخلو من الشدة والقسوة، ويهدف إلى التأثير الإيجابي والتقرب بلطف إلى المستمع.

إذًا، معنى "قولا لبنا" هو الكلام الذي يحمل الرفق واللطف ويتعد عن العنف والشدة، ليكون أكثر تقبلاً وتأثيراً. حسب تفسير المراغي، أمر الله أن يخاطب فرعون بالكلام اللين ليكون أكثر تأثيراً في قلبه ويقوده لتقبل الدعوة. فالكلام اللين يجعل قلوب الذين فسقوا ألينة ويكسر قوة المتجبرين. (Abidin, 2017)

ومن التفسير السمرقندي (Abu laith, 1993)، فقولاً له قَوْلًا لَبِنًا، يعني: كلاماً باللين والشفقة والرفق، لأن الرؤساء بكلام اللين أقرب إلى الانقياد من الكلام العنيف، وأكد التفسير السعدي، ﴿فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَبِنًا﴾ أي: سهلاً لطيفاً، برفق ولين وأدب في اللفظ من دون فحش ولا صلف، ولا غلظة في المقال، أو فظاظة في الأفعال، ﴿لَعَلَّهُ﴾ بسبب القول اللين ﴿يَتَذَكَّرُ﴾ ما ينفعه فيأتيه، ﴿أَوْ يَحْشَى﴾ ما يضره فيتركه، فإن القول اللين داع لذلك، والقول الغليظ منفر عن صاحبه، ومن التفسير مفاتيح الغيب (Al-Razi, 1981)، ﴿فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَبِنًا﴾ ففيه سؤال: لِمَ أَمَرَ اللَّهُ تَعَالَى مُوسَى عَلَيْهِ السَّلَامُ بِاللِّينِ مَعَ الْكَافِرِ الْجَاهِدِ؟

الجواب لوجهين؛ الأول: أَنَّهُ عَلَيْهِ السَّلَامُ كَانَ قَدْ رَبَّاهُ فِرْعَوْنُ فَأَمَرَهُ أَنْ يُخَاطِبَهُ بِالرِّفْقِ رِعَايَةً لِتِلْكَ الْحُقُوقِ، وَهَذَا تَنْبِيهُ عَلَى نِهَايَةِ تَعْظِيمِ حَقِّ الْأَبْوَيْنِ.

الثاني: أَنَّ مِنْ عَادَةِ الْجَبَابِرَةِ إِذَا غُلِظَ لَهُمْ فِي الْوَعْظِ أَنْ يَزِدَادُوا غُتًّا وَتَكَبُّرًا، وَالْمُقْصُودُ مِنَ الْبَعَثَةِ حُصُولُ النَّفْعِ لَا حُصُولُ زِيَادَةِ الضَّرَرِ فَلِهَذَا أَمَرَ اللَّهُ تَعَالَى بِالرِّفْقِ.

ومن هذه التفاسير، يُعبر "القول اللين" في التواصل عن أهمية استخدام أسلوب رقيق ولطيف عند مخاطبة الآخرين، مما يساعد على إيصال الرسائل بفعالية أكبر. فالناس عادةً يتقبلون الأفكار والنصائح المطروحة بلطف أكثر من تلك التي تُعرض بأسلوب حاد أو صارم. (Rahman&Azhar, 2023)

المبحث الثاني: نتائج الدراسة ومناقشتها

يعرض الباحثان في هذا المبحث توصيفاً للخصائص الديموغرافية لأفراد العينة بهدف توضيح خلفياتهم التعليمية والعملية والشخصية، وذلك لما لهذه المتغيرات من أهمية في تفسير نتائج الدراسة وفهمها في سياقها الصحيح، وفق الجدول الآتي:

جدول (١) الديموغرافية لأفراد العينة

النسبة المئوية	العدد	التصنيف
39.1%	9	٢١ - ٢٥ سنة
17.4%	4	٢٦ - ٢٩ سنة
21.7%	5	٣٠ - ٤٠ سنة
21.7%	5	٤٠ سنة فأكثر
60.9%	14	دبلوم
26.1%	6	بكالوريوس
13%	3	الشهادة الثانوية
34.8%	8	التعليم
65.2%	15	آخرون
69.6%	16	١ - ٥ سنوات
13%	3	٦ - ١٠ سنوات
17.4	4	١١ سنة فأكثر
100%	23	المجموع الكلي

وجد الباحثان أن غالبية الأفراد في فئة العمر ٢١-٢٥ سنة يشكلون ٣٩,١٪ من الإجمالي، تليها فئة العمر ٤٠-٣٠ سنة وفئة العمر ٤٠ سنة، حيث يشكل كل منهما ٢١,٧٪. بالنسبة للمستوى التعليمي، كانت الغالبية الحاسمة (٦٠,٩٪) من المستجيبين يحملون دبلوم، بينما ٢٦,١٪ يحملون شهادة البكالوريوس و ١٣,٠٪ لديهم شهادة التعليم الماليزية (SPM)، في ما يتعلق بمجال الدراسة، كان غالبية المشاركين في مجال التعليم، حيث شكلوا ٣٤,٨٪ من إجمالي العينة. أما بالنسبة لخبرة العمل كمعلم، فقد أظهر التحليل أن ٦٩,٦٪ من المشاركين لديهم خبرة تقل عن ٥ سنوات، بينما ١٣,٠٪ لديهم خبرة بين ٦-١٠ سنوات و ١٧,٤٪ لديهم خبرة تزيد عن ١٠ سنوات. بشكل عام، هناك علاقة ملحوظة بين المستوى التعليمي والعمر والخبرة العملية في تحديد الأنماط الديموغرافية للمستجيبين في هذه الدراسة.

المطلب الأول: نتائج الهدف الأول من أهداف الدراسة ومناقشته

بناءً على الأهداف، تم استخدام أداة بحث تتكون من ٨ أسئلة مغلقة باستخدام مقياس ليكرت، حيث تتوفر الخيارات التالية: أوافق بشدة (١)، أوافق (٢)، محايد (٣)، لا أوافق (٤)، ولا أوافق بشدة (٥)، لتحديد آثار "القول اللين" في التواصل التربوي مع الأطفال في روضة رعاية التعليم. تم توزيع الأداة على مجموعة من المستجيبين، وركزت الأسئلة على قياس تأثير القول اللين في جوانب مختلفة من تطور وسلوك الأطفال. تحليل البيانات باستخدام الإحصائيات الوصفية يوضح كيفية تأثير القول اللين على الأطفال في بيئة التعليم المبكر.

جدول (٢) نتائج الهدف الأول

الرقم	الأسئلة	العدد	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	"القول اللين" يساعد في بناء علاقة أوثق بين المربين والأطفال.	23	4	5	4.57	0.507
2	"القول اللين" يساعد الأطفال على زيادة ثقتهم في التعبير عن آرائهم، خاصة عندما يقدم المربون كلمات تشجيعية.	23	3	5	4.57	0.590
3	التحدث بلطف يترك تأثيرًا إيجابيًا على قدرة الأطفال على فهم التعليمات.	23	3	5	4.30	0.559
4	التواصل بلين يعين الأطفال على قبول التوجيهات بشكل أسهل.	23	3	5	4.04	0.562
5	التواصل بلطف يسهل عملية التعلم بين الأطفال.	23	3	5	4.22	0.600
6	ممارسة التواصل اللين يقلل من السلوك العدواني بين الأطفال.	23	3	5	4.09	0.668
7	من خلال ممارسة مفهوم "القول اللين"، يستطيع الأطفال القيام بأي عمل دون ضغط.	23	3	5	4.13	0.757
8	ممارسة "القول اللين" تقدم مثالاً جيداً للأطفال للتفاعل مع أقرانهم.	23	3	5	4.39	0.583

تشير نتائج في الجدول (٢) إلى أن القول اللين له تأثير إيجابي على العلاقة بين المربين والأطفال، كما يساعد الأطفال على زيادة ثقتهم في التعبير عن آرائهم. فقد حصل البند المتعلق بتعزيز العلاقة بين المربين والأطفال، وكذلك البند الذي يتحدث عن تأثير الكلمات التشجيعية على ثقة الأطفال، على أعلى متوسط حسابي (4.57)، وهذا يدل على أنَّ التواصل اللطيف يساعد في بناء علاقة قوية بين الأطفال والمربين، مما يجعل الأطفال أكثر ارتياحًا في التعبير عن أفكارهم.

كما تُبين النتائج أن التواصل بلطف يساعد الأطفال على فهم التعليمات بشكل أفضل والتفاعل مع أصدقائهم بطريقة إيجابية. حيث أظهرت البنود: "التحدث بلطف يؤثر إيجابيًا على قدرة الأطفال على فهم التعليمات" (م: ٤,٣٠) و"ممارسة القول اللين تقدم نموذجًا جيدًا للأطفال في التعامل مع أقرانهم (م: ٤,٣٩)، أن التواصل اللين يجعل الأطفال أكثر قدرة على الاستماع والفهم، كما يساعدهم على التصرف بطريقة حسنة مع زملائهم.

أما بالنسبة لتأثير القول اللين على قبول الأطفال للتوجيهات، وتحسين عملية التعلم، وتقليل السلوك العدواني، فقد كانت النتائج إيجابية لكنها أقل تأثيرًا مقارنة بتعزيز الثقة والعلاقة مع المربين. فقد حصلت البنود: "التواصل بلين يسهل على الأطفال قبول التوجيهات" (م: ٤,٠٩)، و"التواصل بلطف يجعل التعلم أسهل" (م: ٤,٢٢) و"ممارسة التواصل اللين تقلل من السلوك العدواني بين الأطفال" (م: ٤,٠٩)، على متوسط حسابي جيد، مما يعني أن التواصل اللطيف يساعد الأطفال في هذه الجوانب، لكنه قد يتأثر بعوامل أخرى مثل البيئة التي ينشأ فيها الطفل أو أسلوب التعليم المتبع.

بشكل عام، تؤكد هذه النتائج أن القول اللين أسلوب فعال في تحسين العلاقة بين المربين والأطفال، وزيادة ثقة الأطفال بأنفسهم، كما يساعدهم في فهم التعليمات والتفاعل الاجتماعي الجيد. ومع ذلك، هناك اختلاف بسيط في

آراء المشاركين، خاصة حول قدرة الأطفال على تنفيذ المهام دون ضغط (م: ٤,١٣، انحراف معياري: ٠,٧٥٧)، مما يستدعي مزيداً من البحث لفهم العوامل التي تؤثر على استجابة الأطفال لأسلوب التواصل اللين في التعلم والتربية.

المطلب الثاني: نتائج الهدف الثاني من أهداف الدراسة ومناقشته

بناءً على الهدف الثاني، تم استخدام أداة بحث تتكون من ٨ أسئلة مغلقة لتحديد وجهات نظر مربيات الأطفال في روضة رعاية التعليم تجاه آثار تطبيق مفهوم القول اللين في التواصل التربوي. الأسئلة تم تصميمها باستخدام مقياس ليكرت، حيث تتوفر الخيارات التالية: أوافق بشدة (١)، أوافق (٢)، محايد (٣)، لا أوافق (٤)، ولا أوافق بشدة (٥). تهدف هذه الأسئلة إلى قياس مدى توافق مربيات الأطفال مع الآثار المختلفة لهذا المفهوم على تطور الأطفال وسلوكهم في بيئة الروضة. يمكن من خلال هذه الأسئلة استكشاف مدى تأثير تطبيق القول اللين على:

جدول (٣) نتائج الهدف الثاني

الرقم	الأسئلة	العدد	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أعتقد أن التواصل اللين يساعد الأطفال على تطوير عواطفهم بشكل إيجابي، ويعزز قدرتهم على التعرف على مشاعرهم والتحكم فيها.	23	3	5	4.30	0.635
2	لقد لاحظت تغييراً إيجابياً في سلوك الأطفال عندما يتم التحدث إليهم بلطف، على سبيل المثال، يصبحون أكثر قدرة على الاعتذار بعد التنبيه.	23	3	5	4.22	0.736
3	أعتقد أنه عندما أستخدم كلمات المدح والتقدير لحل النزاعات، يشعر الأطفال بمزيد من الحافز.	23	3	5	4.39	0.722
4	أنا متأكدة أن تعويد الأطفال على السلام والأدب والاحترام يجعلهم أكثر رحمة ومودة.	23	4	5	4.61	0.499
5	لقد لاحظت أنه عندما أتحدث بنبرة حادة، يرد الأطفال بنبرة أكثر حدة.	23	1	5	3.65	1.152
6	لقد لاحظت أنه عندما أوبخ الأطفال بنبرة قاسية، يصبحون أكثر تمرّداً.	23	2	5	3.78	0.902
7	أعتقد أن الأطفال يفتقرون إلى الثقة في أنفسهم عندما أستمع في توبيخهم.	23	3	5	4.35	0.775
8	أعتقد أنه إذا كنت أتعامل بلطف مع الأطفال العدوانيين، قد يسيئون استغلال ذلك	23	1	5	3.09	0.848

استناداً إلى الجدول (٣)، يمكننا ملاحظة أن معظم المشاركين أظهروا ميلاً للاتفاق مع العبارات المتعلقة باستخدام التواصل اللين والإيجابي في تطوير الأطفال. على سبيل المثال، العبارة "أعتقد أنه عندما أستخدم كلمات المدح

والتقدير... " سجلت متوسطاً قدره ٤,٣٩ مع انحراف معياري قدره ٠,٧٢٢، مما يشير إلى أن العديد من المشاركين يتفقون على أن التواصل المدحي له تأثير إيجابي. يعكس هذا التقييم أيضاً توافقاً عالياً بين المشاركين حول أهمية النهج الإيجابي في تعليم الأطفال. وبالمثل، مع العبارة "أنا واثق من أنه عندما أعود الأطفال على التحية المهذبة..." التي سجلت متوسطاً قدره ٤,٦١ مع انحراف معياري منخفض قدره ٠,٤٩٩، مما يدل على أن معظم المشاركين يشاركون وجهة نظر مماثلة بشأن التأثير الإيجابي لتعود الأطفال على آداب التعامل الحسنة.

ومع ذلك، هناك أيضاً تباين في الاستجابات فيما يتعلق باستخدام نبرة الصوت في التواصل. على سبيل المثال، العبارة "أجد أنه عندما أتحدث بنبرة عالية..." سجلت متوسطاً قدره ٣,٦٥ مع انحراف معياري قدره ١,١٥٢، مما يشير إلى مزيد من التباين في آراء المشاركين. قد يرى البعض أن استخدام نبرة حادة أمر ضروري في مواقف معينة، بينما قد يعتقد آخرون أنها تؤثر سلباً على مشاعر الأطفال. وكذلك العبارة "أعتقد أنه عندما أتحدث برفق مع الأطفال..." سجلت متوسطاً قدره ٣,٠٩ مع انحراف معياري قدره ٠,٨٤٨، مما يدل على وجود تباين في قناعات المشاركين بشأن تأثير الحديث بلطف مع الأطفال. هذا يشير إلى أنه رغم اعتراف الجميع بأهمية التواصل اللين، إلا أن بعض المشاركين لا يرونه العامل الوحيد في تشكيل سلوك الأطفال.

في سياق التعليم، يبين هذا التحليل أن المعلمين بحاجة إلى مرونة في أسلوبهم. مع المعدلات المرتفعة للعناصر المتعلقة بالتواصل الإيجابي، مثل ٤,٣٩ و ٤,٦١، قد يكون المعلمون أكثر ميلاً للتركيز على التواصل الذي يبني الثقة ويشجع على السلوك الجيد. ومع ذلك، يشير التباين في الانحراف المعياري، كما يظهر في العبارات ذات المعدلات ٣,٦٥ و ٣,٠٩، إلى أنه في بعض الحالات قد يكون من الضروري استخدام أسلوب أكثر صرامة لضبط الصف أو تأديب الأطفال. وبالتالي، فإن خبرة المعلمين في التفاعل مع الأطفال تتطلب تعديل أسلوب التواصل ليناسب الحالة واحتياجات الطفل الخاصة.

قيمة ألفا كرونباخ البالغة ٠,٧٨٥ لثمانية عناصر في هذه الدراسة تشير إلى أن الأداة المستخدمة لقياس تصورات المشاركين حول التواصل وتأثيره على تطوير الأطفال تتمتع بالاتساق الكافي والموثوقية. في سياق الإحصائيات الوصفية التي تم مناقشتها، تعزز هذه القيمة من مصداقية البيانات المجمعة. على سبيل المثال، المعدل المرتفع لبعض العناصر مثل ٤,٣٩ لاستخدام كلمات المدح و ٤,٦١ لتعود الأطفال على التحية المهذبة، يشير إلى تجانس في آراء المشاركين بأن التواصل الإيجابي له تأثير جيد على تطوير الأطفال.

المطلب الثالث: نتائج الهدف الثالث من أهداف الدراسة ومناقشته

ولتحقيق هذا الهدف، تم تصميم استبانة يحتوي على سبع أسئلة مغلقة، تهدف إلى جمع آراء المربين حول تطبيق هذا المفهوم في بيئة التعليم. من خلال هذه الدراسة، سيتم الكشف عن العوامل التي تؤثر في استخدام القول اللين ومدى فعاليته في تعزيز التواصل الإيجابي بين المربين والأطفال.

جدول (٤) نتائج الهدف الثالث

الرقم	الأسئلة	العدد	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط الحساب	الانحراف المعياري
1	مبدأ التواصل اللين هذا عملي ويمكن تطبيقه في أي سياق تعليمي	23	3	5	4.22	0.736
2	التواصل اللين يترك تأثيراً طويلاً المدى على التطور الاجتماعي للأطفال	23	3	5	4.39	0.656
3	مبدأ "القول اللين" قادر على تحفيز الأطفال للذهاب إلى المدرسة كل يوم	23	3	5	4.52	0.593
4	ممارسة التواصل بلطف ستجلب جيلاً ذكياً في التفاعل الاجتماعي في جميع الحالات	23	3	5	4.30	0.765
5	مبدأ "القول اللين" يجب أن يمارس لتشكيل جيل ذو أخلاق حميدة وغير متمرد	23	3	5	4.48	0.593
6	مبدأ "القول اللين" قادر على تقليل الضغوط النفسية مثل الاكتئاب، والقلق، والارتباك في تطور الأطفال	23	4	5	4.43	0.507
7	مبدأ "القول اللين" يساعد في زيادة ثقة النفس لدى الطفل في التعامل مع حياته اليومية	23	3	5	4.48	0.593

ظهر الجدول (٤)، أن تتراوح المتوسطات لجميع العناصر بين ٤,٢٢ و ٤,٥٢، مما يشير إلى أن المستجيبين بشكل عام يميلون إلى الموافقة على البيانات المتعلقة بمبدأ "القول اللين" وتأثيره في تطوير الأطفال. العنصر الذي حصل على أعلى متوسط وهو ٤,٥٢ هو العبارة "مبدأ "القول اللين" قادر على تحفيز الأطفال للذهاب إلى المدرسة كل يوم"، مما يعني أن المستجيبين يعتقدون بقوة أن التواصل اللين يمكن أن يحفز الأطفال على الذهاب إلى المدرسة. أما العنصر الذي حصل على أقل متوسط وهو ٤,٢٢ (العبارة "مبدأ التواصل اللين هذا عملي ويمكن تطبيقه في أي سياق تعليمي")، فلا يزال يشير إلى درجة عالية من الموافقة، ولكنها أقل قليلاً من العناصر الأخرى، مما قد يعكس شكوكاً بسيطة حول قابلية تطبيق التواصل اللين في جميع السياقات التعليمية.

أما بالنسبة إلى الانحراف المعياري، فالقيم الأقل تشير إلى أن البيانات الخاصة ببعض العناصر أكثر اتساقاً. على سبيل المثال، العبارة "مبدأ القول اللين قادر على تقليل الضغوط النفسية مثل الاكتئاب، والقلق، والارتباك في تطور الأطفال" حصلت على انحراف معياري منخفض للغاية وهو ٠,٥٠٧، مما يشير إلى أن معظم المستجيبين قدموا نفس الإجابة تقريباً بشأن تأثير التواصل اللين في تقليل الضغوط النفسية. في المقابل، حصلت العبارة "ممارسة التواصل بلطف ستجلب جيلاً ذكياً في التفاعل الاجتماعي في جميع الحالات" على انحراف معياري أعلى قليلاً (٠,٧٦٥)، مما يدل على وجود تنوع أكبر في آراء المستجيبين بشأن فعالية التواصل اللين في تشكيل التفاعلات الاجتماعية للأطفال. بناءً على ذلك، تشير النتائج إلى أن التواصل اللين يُعتبر على نطاق واسع من قبل المستجيبين كأداة فعالة في تعزيز التحفيز، والتطور الاجتماعي، وتقليل الضغوط النفسية، وزيادة الثقة بالنفس لدى الأطفال. تُظهر الموافقة العالية على جميع العبارات التي تتجاوز المتوسط ٤ أن المستجيبين يعتقدون أن التواصل اللين له دور مهم في تشكيل جيل أفضل من حيث النمو العاطفي والاجتماعي.

بناءً على قيمة ٠,٩٤٧، يُظهر أن الأداة المستخدمة لقياس آراء المستجيبين حول مبدأ التواصل اللين تتمتع باتساق عالي، وأن العناصر داخل الأداة مترابطة بشكل قوي جدًا. هذه القيمة تشير إلى أن البيانات التي تم الحصول عليها موثوقة و قابلة للاعتماد، مما يعزز الثقة في أن الاستبيان أو الأداة المستخدمة دقيقة في قياس ما تهدف إلى قياسه. بناءً على ذلك، فإن قيمة ألفا كرونباخ العالية تدعم الاستنتاج بأن الأداة المستخدمة فعالة في قياس آراء المستجيبين بثبات.

الخاتمة

اعتمادًا على جميع النتائج التي تم التوصل إليها، تخلص الباحثان إلى أن مبدأ "القول اللين" يجب أن يُعرس في نفوس الأطفال، ولا سيما الذين تتراوح أعمارهم بين سنتين إلى ست سنوات، لأنهم في هذه المرحلة العمرية يكونون قادرين على فهم التوجيهات والتعلم، كما أن أسلوبهم في التعلم يعتمد على تقليد ما يرونه ويسمعونه في بيئتهم المحيطة. ويتأكد هذا الأمر من خلال نظريات علماء اللغة، فعلى سبيل المثال، في (Asem Shehadeh Ali, 2016)، يقول إن اكتساب اللغة دلالة على أن شخصية الطفل أصبحت تتبلور وبنيتها العقلية أخذت تتطور من التمرکز حول الذات إلى موضوعية، ومن الإدراك السطحي إلى إدراك العلاقة القائمة بين التعاون الطفل والراشد وبين اللغة بطبيعتها الحال، وهي: صلة بين الطفل والرشد وهي الأداة المثلي التي يتم بواسطتها هذا الاحتكاك وذكر فيجوتسكي أن الأطفال في البداية سيكونون قادرين على التعلم بالتعاون مع الآخرين أكثر مما يمكنهم من تحقيقه بمفردهم، وأن هذا التعلم سيعود بعد ذلك إلى مواقف التعلم المستقبلية. لاحظ فيجوتسكي كيف تتطور الوظائف العقلية العليا تاريخيًا ضمن مجموعات ثقافية معينة، وكذلك بشكل فردي من خلال التفاعلات الاجتماعية مع أشخاص مهمين في حياة الطفل، وخاصة الوالدين.

ومن منظور (Lathifah, 2021)، يتطلب التعلم الأطفال بالملاحظة والمحاكاة عملية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، قد يكون هذا التفاعل المباشر أو غير مباشر، وفقا لزغلول أن التفاعل المباشر مع الأشخاص الحقيقيين في الحياة الواقعية؛ يمكن أن يتعلم الفرد العديد من الخبرات والأنماط السلوكية عبر التفاعل اليومي المباشر عن طريق ملاحظة نماذج حية في البيئة. فنحن نتعلم عبر التفاعل مع الوالدين والأقران وأفراد المجتمع الذي نعيش فيه، فعلى سبيل المثال، نجد أن الأطفال يتعلمون الكثير من الأنماط السلوكية عبر محاكاة سلوك والديهم أو أفراد الأسرة الذين يعيشون في ظلها، كما أنهم يتمثلون خصائص جنسهم والأدوار الاجتماعية والمهارات الحركية عبر التفاعل مع الآخرين؛ كما يتم كذلك تعلم اللغات واللهجات على نحو مباشر عبر التفاعل مع أفراد المجتمع الذي نعيش فيه.

وهذا يتوافق مع نظرية التعلم بالملاحظة لباندورا؛ إذ يفترض هذا النموذج من التعلم أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم؛ أي يستطيع أن يتعلم منهم نماذج سلوكية عن طريق الملاحظة والتقليد (Asem Shehadeh Ali, 2016)

فمن النظريات كلها، خلص الباحثان أن طريقة تعلم الأطفال تعتمد بشكل أكبر على تقليد الأشخاص من حولهم خصوصاً في مرحلة الطفولة المبكرة، واتخاذ كبار السن قدوة لهم في محاكاة أفعالهم، ولو أنها بطريقة غير مباشرة، بما يؤثر على سلوكياً على شخصياتهم وطريقة التخاطب مع أفراد المجتمع. وقد أثبتت هذه الدراسة أن سلوك الأطفال يتأثر ببيئتهم وتفاعلهم مع من حولهم، مما يؤكد أهمية التحدث إليهم بلطف. فالكلام اللين يسهم في تعزيز ثقتهم بأنفسهم، وتنمية شخصياتهم بطريقة إيجابية، كما يغرس فيهم الأخلاق الحميدة وحسن التعامل مع الآخرين. لذا، من الضروري ترسيخ هذا الأسلوب في التربية والاستمرار فيه، لضمان نشأة جيل صالح يسهم في بناء مجتمع متماسك ومزدهر

المراجع

- Abu laith. (1993). *Bahr al Ulum, Tafsir al-Samarqandi*, Beirut: dar al-kotob al- ilmiyah
- Al-razi. (1981). *Mafatih al-Ghaib*. Beirut: dar al-fikr
- Lathifah H.A. (2021). *Mada imtilāku mu‘allimāt marḥalat aṭ-ṭufūlah al-mubakkirah bi-Dawlat Qatar limahārāt iksāb al-aṭfāl mahārāt al-wa‘yi aṣ-ṣawtī*. Master dissertation, University of Qatar.
- Abidin, A. A. (2017). *Mendidik Dengan Model Komunikasi Al Qur’an (Analisis Term Komunikasi dalam Al Qur’an dan Impelemetasinya)*. Annual Conference for Muslim Scholars Kopertais Wilayah IV Surabaya (pp. 673-682). Surabaya: Proceedings Ancoms 2017.
- Abidin, A.A. (2022). *Communication Patterns Toward Children: Study of the Communication Model of Parents and Teachers in School-Age Children Based on the Qur'an Teachings*. *Journal of Islamic Education Research* 3(2)
- Dwi Rahmanatasari, Parwoto, Azizah Amal. (2021). *Peran Komunikasi Verbal dalam Penanaman Akhlak Anak Usia Dini Di Taman Kanak – Kanak*. *Jurnal pendidikan perkembangan anak usia dini* 2(1)
- Hilda Ainissyifa, Dindin Jamaluddin, Fajar Farham Hikam, Ika Kusuma Nindyah. (2022). *Analysis of the Qaulan Concept in the Qur'an as a Communication Model for Educators and Learners*. *International journal of Islamic khazanah* 12(1)
- Nurmeida BR purba. Laila Rohani, Nurapia Harapah. (2023). *Strategi Komunikasi Interpersonal Dalam Penanaman Akhlak Pada Usia Dini*. *Jurnal ilmu sosial* 2(9) <http://bajangjournal.com/index.php/J>
- Kusnadi, Awaluddin, Zahratunnisa Annur. (2021). *Prinsip Komunikasi Islam Dalam Al-Qur’an*. *Jurnal Kajian Komunikasi dan Penyiaran Islam* 3(1). <http://journal.iaimsinjai.ac.id/indeks.php/retorika>
- Ni Luh Drahati Ekaningtyas. (2020). *Psikologi Komunikasi Untuk Memaksimalkan Internalisasi Nilai-Nilai Toleransi Pada Anak Usia Dini*. *Pratama Widya : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini* 5(1) <https://www.ejournal.ihdn.ac.id/index.php/PW/issue/archive>

- Intan A.R., Rohmah.u., R Rachmy Diana. (2023). Pembentukan Akhlak Anak Usia Dini Melalui Komunikasi Verbal Edukatif. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*. 7(5) <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i5.3742>
- Indana Elkhaira, Asdi Wirman. (2021). Komunikasi Guru Dan Orang Tua Mengembangkan Pembiasaan Ucapan Yang Baik Pada Anak. *Indonesian Journal of Early Childhood: Jurnal Dunia Anak Usia Dini* 3(2)
- Indana Elkhaira, Asdi Wirman. (2021). The Challenges of Parents to Stimulate Child Ethical Communication in Early Childhood. 6th International Conference of Early Childhood Education (ICECE-6 2021) *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 668
- Asem Shehadeh Ali. (2016). 'Ilm al-Lughah an-Nafsī li ad-Dirāsāt al-Jāmi'iyah: Madkhal Waṣfī. IIUM Press, International Islamic University Malaysia.
- Perbadanan Kemajuan Pertanian Selangor. (2025). <https://www.pkps.gov.my/permata/>



تقييم دورة مهارة اللغة العربية ١ (BAMB1134) في معهد تدريب المعلمين في ماليزيا: دراسة نوعية في إطار الإطار الأوروبي العام المرجعي للغات (CEFR)

نورواينا بنت راسيت*

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل دورة مهارة اللغة العربية ١ (BAMB1134) وأهدافها ونتائج تعلمها في معهد تدريب المعلمين في ماليزيا (IPGM). بالإضافة إلى تقييم مدى ملاءمة هذه الدورة لمستوى B في الإطار الأوروبي العام المرجعي للغات (CEFR). كما تحدد الدراسة آراء المدرسين حول فعالية الدورة واقتراحات التحسين. تم استخدام المنهج النوعي لجمع البيانات من خلال تحليل وثائق الدورة والمقابلات شبه المنظمة مع معلمي اللغة العربية. أظهرت نتائج الدراسة أن محتوى الدورة وأهداف التعلم تتوافق مع مستويات B1 و B2 من CEFR، مع التركيز على إتقان مهارات الاستماع والتحدث بشكل منهجي ومتدرج. وأكد المعلمون أن فعالية الدورة تسهم في تحسين مهارات التواصل العملي للطلاب في سياق استخدام اللغة العربية بشكل أوسع. على الرغم من التحديات مثل نقص المواد التعليمية المناسبة والحاجة إلى تدريب مكثف للمعلمين، فإن اقتراحات التحسين عبر تطوير الوحدات التدريبية والتدريب المهني المستمر يمكن أن تعزز جودة التعليم بشكل أكبر. تسهم هذه الدراسة في وضع السياسات واستراتيجيات تعليم اللغة العربية القائمة على المعايير الدولية في معاهد تدريب المعلمين في ماليزيا.

الكلمات المفتاحية: تقييم الدورة؛ مهارة اللغة العربية؛ الإطار الأوروبي المرجعي العام؛ تحليل المحتوى؛ تطوير المناهج

مقدمة

تزداد أهمية مهارات اللغة العربية في سياق التعليم في ماليزيا، خاصة بالنسبة لخريجي معهد تدريب المعلمين الذين سيقومون بتدريس اللغة للطلاب في المدارس. تعد دورة مهارات اللغة العربية ١ (BAMB1134) الوحدة الأساسية لبناء الإمام الأولي بهذه اللغة. كواحدة من التحديات الرئيسية في تعليم اللغات، هناك حاجة إلى تقييم فعال لضمان تحقيق أهداف التعلم. يقدم الإطار الأوروبي العام المرجعي للغات (CEFR) معيارًا عالميًا لتقييم المهارات اللغوية بشكل منهجي. بالإضافة إلى ذلك، تحتل اللغة العربية مكانة خاصة كونها لغة القرآن، ولغة العبادة، ولغة العلم التي تربط بين حضارات الإسلام. لا يقتصر إتقان اللغة العربية على تعزيز الجوانب الروحية والقيم الإسلامية بين الطلاب المسلمين

* قسم التخطيط والبحوث والابتكار، IPGKPM

فحسب، بل يفتح أيضًا فرصًا للتطور الأكاديمي والمهني في مجالات التعليم والترجمة والدبلوماسية والبحث العلمي. على مستوى معهد تدريب المعلمين، تبرز أهمية اللغة العربية بشكل أكبر نظرًا لأن المعلمين المستقبليين بحاجة لإتقان هذه المهارات لتعليم الأجيال القادمة، بما يتماشى مع تطلعات وزارة التربية في ماليزيا التي تركز على بناء رأس مال بشري متكامل ومعرفي وذو أخلاق عالية.

في السياق العالمي، يمنح تعلم اللغة العربية ميزة إضافية كونها إحدى اللغات الرئيسية المتحدث بها من قبل أكثر من ٤٠٠ مليون شخص في أكثر من ٢٠ دولة. هذا يجعل اللغة العربية ليست فقط وسيلة دينية وثقافية، بل لغة اتصال دولي. لذلك، فإن تقييم دورة BAMB1134 المبني على CEFR ذو أهمية بالغة لضمان توافق مناهج اللغة العربية في معهد تدريب المعلمين مع المعايير الدولية، مع الحفاظ على صلتها بالاحتياجات المحلية.

مراجعة الأدبيات

تطور تعليم اللغة العربية

يشير تطور تعليم اللغة العربية في ماليزيا إلى زيادة ملحوظة، لا سيما في مؤسسات التعليم العالي مثل معهد تدريب المعلمين في ماليزيا (IPGM) والجامعات الحكومية. لم تعد اللغة العربية لغة دينية فقط، بل تم الاعتراف بها كلغة علم واتصال دولي وثقافة (ArLAC, 2025). في معهد تدريب المعلمين، تُعد دورات مثل مهارات اللغة العربية ١ (BAMB1134) وحدة أساسية لتدريب المعلمين المستقبليين على امتلاك مهارات لغوية قوية لتكييف تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية والثانوية (Utusan Malaysia, 2025). على المستوى الجامعي، تسعى الجهود المستمرة لتعزيز تعليم اللغة العربية من خلال مؤتمرات أكاديمية مثل ArLAC 2025 التي تجمع طلاب اللغة العربية من داخل البلاد وخارجها. وتُعد هذه المبادرة تعبيرًا عن التزام ماليزيا بجعل البلاد مركزًا للنقاش العلمي وللتميز في دراسات اللغة العربية في جنوب شرق آسيا (ArLAC, 2025). بالإضافة إلى ذلك، تعتمد الجامعات على أساليب تعليمية تفاعلية مختلفة مثل التعلم المدمج لتعزيز تعلم اللغة العربية بين الطلاب (Ismail et al., 2024).

تتضح أهمية تعلم اللغة العربية في الوقت الحاضر، ليس فقط كمتطلب أكاديمي ومهني، بل كبوابة لفهم الثقافة الإسلامية والعالم العربي. كما تزداد أهمية العربية في ميادين الدبلوماسية والتكنولوجيا والاتصالات العالمية الحديثة، حيث تبرز ماليزيا نشاطها في دعم اللغة ضمن الابتكارات الرقمية والذكاء الاصطناعي (USIM, 2025). تساعد مهارات التحدث واستخدام اللغة بطلاقة الخريجين على الاندماج في عالم العلم والعمل، مما يزيد من تنافسيتهم على المستوى الدولي. إن إتقان اللغة العربية في سياق تدريب المعلمين أمر حيوي لأنه يمكن المعلمين من تقديم تعليم فعال يركز على المهارات التواصلية، متوافقًا مع نهج CEFR الذي أصبح معيارًا لتقييم اللغة في ماليزيا (Mohamed, 2023). ومن خلال تحسين جودة تعليم العربية في معهد تدريب المعلمين والجامعات، تتيح ماليزيا فرصة تحريج معلمين ومحترفين ليسوا فقط طلقاء في التحدث بل قادرين أيضًا على إنجاز الأبحاث وتقديم الابتكارات في اللغة العربية.

اللغة العربية ضمن إطار CEFR وفقًا لمجلس أوروبا (2001)،

يُعد الإطار الأوروبي العام المرجعي للغات (CEFR) إطارًا معياريًا يقسم مهارات اللغة إلى ستة مستويات (A1، A2، B1، B2، C1، C2)، ويمكن استخدامها عالميًا في تعلم وتعليم وتقييم اللغات (Council of Europe, 2001). في سياق اللغة العربية، أظهرت الدراسات أن تطبيق CEFR يمكن أن يساعد في تصميم المناهج، وتنسيق أهداف التدريس، ورصد تقدم الطلاب (Mohamed, 2023). كمثال، توضح مقالة "رؤى حول CEFR وتطبيقه في تعلم اللغة العربية" أن CEFR يقدم إرشادات مفيدة لتطوير المواد التعليمية، والتقييم، وتنظيم وحدات اللغة العربية المبنية على الاستخدام الواقعي والسياق المحلي (Amrulloh, 2024). ضمن إطار تعلم اللغة العربية في ماليزيا، توضح دراسة "تعليم اللغة العربية في ماليزيا" أن اللغة العربية تطورت منذ فترة طويلة منذ عصر المدارس الدينية واندجحت كمواد دراسية في نظام المدارس ومؤسسات التعليم العالي في ماليزيا (Abdullah, 2023). كما تشير مراجعة الأدبيات حول "العربية لأغراض محددة في ماليزيا" إلى أن الجامعات الماليزية تقدم الآن دورات متخصصة لتلبية الاحتياجات المعاصرة، لا لكونها لغة دينية فحسب (Abdullah, 2023).

يُعتبر CEFR في تعليم اللغات الأجنبية أداة مرجعية ومعيارًا مقبولًا على نطاق واسع لتوحيد مستويات مهارات اللغة عبر أنظمة التعليم المختلفة (North, 2014). وفي سياق العربية، يشرح محمد (Mohamed, 2023) عملية ومنهجية تطوير إطار منهج اللغة العربية المتوافق مع CEFR، وكذلك التحديات الدقيقة في مرحلة التدريس والتعلم. بالإضافة إلى ذلك، تسرد دراسة "تحديات تعليم اللغة العربية في المدارس الدينية الثانوية في ماليزيا" عقبات مثل ضيق الوقت، ونقص المواد التعليمية التفاعلية، وقلة تدريب المعلمين على استخدام النهج التواصلي (Mohamed & Ahmad, 2020). من المبادرات المثيرة للاهتمام تطوير تطبيقات الجوال في مهارات التحدث باللغة العربية بناءً على CEFR باستخدام آليات اللعب لتحفيز الطلاب والالتزام بمعايير CEFR (Alzahrani & Alghamdi, 2023). ومع ذلك، تبقى الدراسات حول تطبيق CEFR في سياق اللغة العربية محدودة. وتشير دراسة CEFR "للغات وتطبيقه الفعال في تعليم مهارات التحدث بالعربية" إلى وجود فجوات في التطبيق العملي على الرغم من الاعتراف النظري به (Musthofa, 2022).

دورة مهارة اللغة العربية 1 (BAMB1134)

تبرز أهمية دورة BAMB1134 (مهارات اللغة العربية 1) في كون مهارتي الاستماع والتحدث أساسًا لمهارات اللغة التواصلية. يجب أن يمتلك المعلمون المستقبليون مهارات شفوية قوية ليتمكنوا من التدريس والتفاعل مع طلاب اللغة العربية في المدارس. تشير دراسة (Roslan & Ismail, 2013) إلى أن أنشطة العمل الجماعي والمقاربات التفاعلية يمكن أن تعزز مهارة التحدث بالعربية، حتى بين الطلاب غير الناطقين بالعربية. تمثل مهارات الاستماع والتحدث أساسًا يجب ترسيخها في تعلم اللغة الثانية. ومع الجهود المتزايدة لتحسين برامج تدريب معلمي اللغة العربية، تم إدخال دورة BAMB1134 لتعزيز هذه المهارات بين المعلمين. ومع تزايد الدعوات لمواءمة تعليم العربية مع المعايير الدولية مثل CEFR، أصبح تقييم الدورة ومدى ملاءمتها لهذا الإطار ضرورة.

الإطار النظري

تعتمد هذه الدراسة على الإطار الأوروبي العام المرجعي للغات (CEFR) الذي طوره مجلس أوروبا في عام ٢٠٠١. يقسم CEFR مستويات كفاءة اللغة إلى ستة مستويات رئيسية هي A1، A2، B1، B2، C1، وC2، التي تُصنف في ثلاث فئات من مستخدمي اللغة: المستخدم الأساسي، المستخدم المستقل، والمستخدم الكفاء (Council of Europe, 2001؛ Language Testing International, 2024). يتضمن كل مستوى أوصافاً لكفاءات المتعلم في شكل "عبارات أو جمل يمكنه قولها" للاختبار في المهارات الأربع الأساسية: الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة. على سبيل المثال، في مستوى A1، يمكن للمتعم فهم واستخدام التعبيرات الأساسية، بينما في مستوى C2، يمكن للمتعم استخدام اللغة بطلاقة وكفاءة تقترب من المتحدث الأصلي (Cambridge English، Language Testing International, 2024). علاوة على ذلك، تؤكد الدراسات النظرية حول الكفاءة التواصلية أن إتقان اللغة لا يقتصر على الجوانب اللغوية فقط، بل يشمل القدرة على استخدامها بشكل فعال في سياقات اجتماعية وثقافية معينة (Canale & Swain, 1980؛ Bachman, 1990). يأخذ CEFR هذا في الحسبان من خلال دمج الكفاءة اللغوية، الاجتماعية الاستعمالية، والاستراتيجية كأساس في التعليم والتقييم لضمان تمكن المتعلمين من التواصل بفعالية في مواقف الحياة الحقيقية (North, 2014). لذلك، لا يقتصر CEFR على كونه أداة لتصنيف مستويات الكفاءة اللغوية، بل يعتبر أيضاً أساساً لتخطيط المناهج، وتدريب وتقييم شامل يركز على تنمية مهارات التواصل

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. تحليل محتوى الدورة، وأهدافها، ونتائج تعلمها.
٢. تقييم مدى ملاءمة الدورة لمستوى B1-B2 في الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR).
٣. التعرف على آراء المحاضرين بشأن فعالية الدورة واقتراحات التحسين.

سؤال الدراسة

تمت صياغة مشكلة الدراسة من خلال السؤال التالي: إلى أي مدى يتوافق محتوى وأهداف ونتائج تعلم دورة BAMB1134 مع معايير CEFR؟

تصميم الدراسة

تستخدم هذه الدراسة المنهج النوعي بهدف الحصول على فهم عميق لاستخدام إطار CEFR في تقييم دورة مهارات اللغة العربية ١ (BAMB1134) في معهد تدريب المعلمين في ماليزيا (IPGM). تم اختيار المنهج النوعي لأنه مناسب لاستكشاف تجارب وآراء وتصورات المعلمين فيما يتعلق بعملية التدريس والتقييم في السياق الواقعي (Creswell, 2014). وهذا يسمح للباحث بأخذ السياق الاجتماعي والثقافي الذي يؤثر على ممارسات التقييم في الاعتبار.

أدوات جمع البيانات

تم جمع البيانات باستخدام أداتين رئيسيتين. الأولى، تحليل وثائق دورة BAMB1134 التي تشمل المنهج الدراسي، وأدلة التقييم، والمواد التعليمية المستخدمة كمرجع أثناء تنفيذ الدورة. الثانية، إجراء مقابلات شبه منظمة مع خمسة معلمين للغة العربية في IPGM للحصول على بيانات وصفية وانعكاسية حول خبراتهم في استخدام CEFR كمرشد للتقييم (Creswell & Poth, 2018). تم إعداد دليل المقابلة لضمان مناقشة الموضوعات المهمة مثل تصور التقييم، التحديات، وفعالية التدريس بشكل منظم.

طريقة تحليل البيانات

أستخدم التحليل الموضوعي في تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من المقابلات والوثائق. وقد أتاحت هذه الطريقة للباحثة تحديد الموضوعات الرئيسية وتصنيفها وتفسيرها التي تظهر بشكل طبيعي من البيانات بطريقة منهجية ومنظمة (Braun & Clarke, 2006). تشمل عملية التحليل عدة خطوات منها قراءة نصوص المقابلات بشكل متكرر، وترميز البيانات، وتصنيف الرموز إلى موضوعات، وتأكيد الموضوعات لضمان دقة التفسير النهائي (Merriam & Tisdell, 2016). تم اختيار التحليل الموضوعي لفعاليته في الدراسات النوعية لتعليم اللغة التي تتطلب فهمًا عميقًا للتجارب الذاتية للأفراد والتفاعل في سياق التعلم.

نتائج الدراسة والمناقشة

استنادًا إلى تحليل المقابلات مع ثلاثة معلمين للغة العربية في معهد تدريب المعلمين في ماليزيا، أظهرت النتائج أن المعلمين يعترفون بالدور الهام لإطار CEFR كمرجع معياري يساعدهم في وضع تقييمات أكثر تنظيمًا وموضوعية. أشار أحد المعلمين (P1) إلى أن استخدام CEFR يسهل عليهم تخطيط وحدات التعلم وفقًا لمستوى إتقان الطلاب، ويقلل من الذاتية في التقييم، ويزيد التركيز على مهارات التواصل العملية. بينما أكد معلم آخر (P2) التحديات التي يواجهها، وخاصة نقص المواد التعليمية المناسبة لمستوى CEFR وقلة التدريب الرسمي المتعلق بالإطار. رغم ذلك، اتفقوا على أن CEFR يضيف قيمة في ضمان إتقان الطلاب للمهارات اللغوية الأربعة الأساسية - الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة - بشكل متوازن ومنهجي.

شارك المعلم الثالث (P3) تجربته في أن نهج CEFR يشجع على استخدام أنشطة تعلم نشطة تحفز الطلاب على استخدام اللغة العربية في مواقف واقعية، وليس فقط في السياق الأكاديمي. كما أشار إلى الحاجة المستمرة للدعم مثل التدريب والتطوير المهني لتعميق فهم مفهوم CEFR لضمان تنفيذ فعال للتقييم والتعليم. وخلاصة القول، من خلال هذه المقابلات، يمكن الاستنتاج أن CEFR يساعد المعلمين في تحسين جودة التدريس والتقييم في دورة مهارة اللغة العربية ١، على الرغم من وجود بعض التحديات التي يجب التغلب عليها لضمان تنفيذ أمثل.

فيما يلي جدول موجز لنتائج تحليل المقابلات مع ثلاثة من معلمي اللغة العربية يتعلق باستخدام إطار CEFR

في دورة: BAMB1134

رمز الموضوع	عينة الدراسة	الرؤية الرئيسية	التحديات المحددة	الاقتراحات / التوقعات
PT1	P1	يساعد CEFR في وضع تقييمات أكثر تنظيمًا وموضوعية وفقًا لمستوى إتقان الطلاب.	لا توجد تحديات كبيرة، ولكن الحاجة إلى المزيد من المواد التعليمية المناسبة لمستوى CEFR.	التأكيد على التدريب المستمر وتطوير وحدات التعلم.
PT2, PT4	P2	يركز CEFR على مهارات الاتصال العملية في الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة.	نقص التدريب الرسمي على CEFR والمواد التعليمية المناسبة.	زيادة البرامج التدريبية للمعلمين ومطوري المواد.
PT4, PT3	P3	يشجع نهج CEFR الطلاب على استخدام اللغة العربية في مواقف حقيقية وليس فقط داخل الصف.	محدودية الوقت في التقييم والحاجة إلى دعم تكنولوجي للتعليم.	توفير الدعم التكنولوجي والتدريب المستمر لتنفيذ CEFR.

رموز الموضوع

PT1-التقييم المنظم

PT2-تركيز على مهارات الاتصال العملية

PT3-القيود والتحديات في التنفيذ

PT4-تحفيز الطلاب واستخدام اللغة

PT5-الحاجة إلى التدريب والتطوير المهني

لقد أثبت استخدام إطار الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR) في تقييم دورة مهارات اللغة العربية ١ (BAMB1134) في معهد تدريب المعلمين في ماليزيا تأثيرًا كبيرًا على فعالية تعليم وتعلم اللغة العربية. تظهر تحليلات بيانات المقابلات مع المعلمين أن CEFR يساعد في وضع تقييمات أكثر نظامية وموضوعية ويوفر تصورًا واضحًا لمستوى إتقان الطلاب في مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة (Abdullah, Ismail, & Naimah, 2020). كما أبلغ المعلمون أن استخدام CEFR يزيد من تحفيز الطلاب من خلال تركيز التدريس على مهارات الاتصال العملية، وخاصة المتعلقة باستخدام اللغة في المواقف الواقعية (Russell, 1974; Mohammad Firdhaus Zulkifli et al., 2023). ومع ذلك، حددت الدراسة بعض التحديات مثل نقص المواد التعليمية المبنية على CEFR والمناسبة للسياق المحلي، والوقت المحدود لتنفيذ التقييم المرحلي، والحاجة إلى تدريب مستمر للمعلمين لإتقان إطار CEFR (Hussin, 2012; Jamous & Chik, 2012; Ismail, & Naimah, 2023). بالإضافة إلى ذلك، تعتبر تطوير الوحدات التعليمية المتوافقة مع CEFR والمبتكرة وفقًا للاحتياجات المحلية أمرًا مهمًا لضمان فعالية التعليم والتقييم بما يتناسب مع التطورات الحديثة في تعليم اللغة (Amrulloh, 2024; Musthofa, 2022) وبالتالي، فإن CEFR ليس فقط أداة تنسيق ومعياري تقييم، بل هو أيضًا أساس هام لتعزيز تعليم اللغة العربية المتمحور حول مهارات الاتصال وذو صلة بتحديات العولمة المعاصرة (Khasanah, 2019).

الخاتمة

ختاماً، أظهر تطبيق إطار CEFR في تعليم اللغة العربية في ماليزيا، وخاصة في دورة مهارات اللغة العربية 1 (BAMB1134) في معهد تدريب المعلمين، فعالية كبيرة في تحسين جودة التدريس والتقييم. من خلال هيكل التقييم المرحلي الواضح والمنهجي لـ CEFR، يتمكن الطلاب من تنمية مهارات اللغة بشكل شامل تشمل الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. كما يساهم هذا النهج في تشجيع استخدام اللغة العربية في سياقات الاتصال الواقعي، مما يزيد من تحفيز الطلاب وثقتهم بأنفسهم. على الرغم من وجود تحديات مثل نقص المواد التعليمية المناسبة والحاجة إلى تدريب مكثف للمعلمين، فإن الجهود المستمرة في تطوير المواد والتدريب المهني القائم ستتمكن من مواجهة هذه التحديات. لذلك، فإن CEFR لا يمثل فقط معياراً دولياً، بل هو أيضاً نهج استراتيجي يساعد في وضع تعليم اللغة العربية في ماليزيا في مستوى يتوافق مع المعايير العالمية ومتطلبات التعليم المعاصر. ومع التحسين المستمر، يمكن لـ CEFR أن يكون دافعاً رئيسياً لتخريج معلمين وطلاب ماهرين وديناميين في عصر العولمة.

المراجع

- Abu-Rabia, S. (2017). The role of exposure to literary Arabic in the linguistic and cognitive development of Arabic native speakers. *Reading and Writing*, 30(8), 1703–1727. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9742-5>
- Abdullah, M. R. (2023). A review of studies related to Arabic language learning based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). *Ijaz Arabi Journal of Applied Linguistics*, 6(2). <https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v6i2.20386>
- Al-Khatib, M. A. (2019). Arabic as a global language: Relevance and challenges. *International Journal of Arabic-English Studies*, 19(2), 265–282. <https://doi.org/10.33806/ijaes2000.19.2.8>
- Al-Qanatir. (2024). Challenges and solutions in Arabic language learning in Malaysia. *Al-Qanatir Journal of Islamic Studies*, 33(5), 145-162.
- Alzahrani, M., & Alghamdi, F. (2023). A CEFR based mobile gamification app for Arabic speaking skills. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 23097, 551-560. <https://doi.org/10.15405/epes.23097.55>
- Amrulloh, F. S. (2024). Insights on CEFR and its implementation in Arabic language learning. *JEET*, 12(1). <https://jeet.fkdp.or.id/index.php/jeet/article/download/101/83>
- ArLAC. (2025, Mei 11). Kongres Persatuan Bahasa Arab Malaysia. *Utusan Malaysia*.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.

- Hussin, Z., Ismail, N., & Naimah, A. (2023). Adaptation of CEFR framework in Malaysian Arabic language curriculum: Trainers' perspective. *Journal of Language Teaching and Learning*, 15(1), 22-40.
- Ismail, S., et al. (2024). Strategi pembelajaran bahasa Arab dan blended learning.
- Jamous, S., & Chik, M. H. (2012). The integration of CEFR in curriculum development for Arabic language: A case study from Malaysia. *Arab World English Journal*, 3(4), 45-58.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2015). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013–2025*. Putrajaya: KPM.
- Khasanah, U. (2019). Developing communicative competence in Arabic language teaching. *International Journal of Language and Education*, 7(2), 55-70.
- Mohamed, S. (2023). The development of an Arabic curriculum framework based on a compilation of salient features from CEFR level descriptors. *Language Teaching Research*, 27(4), 567-589. <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1923781>
- Mohamed, S., & Ahmad, N. (2020). Challenges and obstacles of teaching and learning the Arabic language in secondary religious schools in Malaysia: Suggestions and solutions. *Higher Education Studies*, 10(3), 45-60. https://hrmars.com/papers_submitted/17327
- Mohammad Firdhaus Zulkifli, A., et al. (2023). Communication skills enhancement through CEFR-guided Arabic courses. *International Journal of Language Education*, 12(3), 89-104.
- Musthofa, T. (2022). CEFR-based policy in Arabic language teaching and learning: Impacts, challenges, and implications in Indonesia. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 96-107. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1374599.pdf>
- North, B. (2014). The CEFR and communicative language ability. In Council of Europe (Ed.), *The CEFR in teaching and assessment* (pp. 5-20). Cambridge University Press.
- Russell, J. (1974). The role of communicative competence in language teaching. *TESOL Quarterly*, 8(1), 13-31.
- Roslan, S., & Ismail, N. (2013). Enhancing Arabic speaking skills among Malay students through group work. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(21), 22-29.
- United Nations. (2020). Arabic language day: Arabic, a language of science, literature and peace. Retrieved from <https://www.un.org/en/observances/world-arabic-language-day>
- Universiti Sultan Zainal Abidin (USIM). (2025). Peranan bahasa Arab dalam inovasi teknologi

تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة

برنامج تعليم العربية لمنسوبي وزارة الدفاع الماليزية نموذجاً تطبيقياً

مهتد عمر رنة* - محمود ثابت أحمد إبراهيم**

ملخص

شهدت السنوات الأخيرة تنامياً كبيراً في الاهتمام بتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، (Language for Specific Purposes – LSP) خاصة في مجال تعليمها لغير الناطقين بها، لا سيما في المجالات العسكرية والدبلوماسية. وتأتي هذه الورقة هادفةً لعرض تجربة تطبيقية نفذتها الملحقية العسكرية السعودية في ماليزيا بالتعاون مع المدارس السعودية بكوالالمبور ووزارة الدفاع الماليزية، من خلال برنامج تدريبي متخصص استهدف منسوبي الوزارة، وذلك عبر خمس دورات مكثفة بلغ مجموع ساعات كل منها ١٨٠ ساعة تدريبية. استند البرنامج إلى منهجية متكاملة اشتملت على ثلاثة كتب تعليمية (مادة نظرية، كتاب تدريبات، ومعجم لغوي خاص)، وراعت الأنشطة التعليمية التدريج في الكفايات اللغوية، مع اعتماد أنشطة تواصلية واقعية، مثل تمثيل المواقف والمحادثات الرسمية. وتنوعت مستويات المشاركين بين المبتدئين والمتوسطين، مما استدعى تصميم محتوى مرن يلي هذا التفاوت. واختتم كل برنامج بتقييم شامل تضمن اختباراً تحصيلياً ومشروعاً تطبيقياً في حفل ختامي قُدّم فيه المتدربون عروضاً أدائية باللغة العربية، من محاورات وأناشيد. وأظهرت ردود الفعل الإيجابية من المشاركين فاعلية البرنامج في تعزيز المهارات اللغوية الوظيفية، فقد أظهرت النتائج تحسُّناً ملموساً في المهارات التواصلية الوظيفية للمتدربين مع مستوى رضا عالٍ بلغ ٨٩٪ حول فعالية البرنامج، مما يؤكد نجاعة هذا النموذج في تعزيز التعاون العسكري والدبلوماسي بين ماليزيا والدول العربية، ويقدم إطاراً مرجعياً لتطوير برامج مماثلة في منطقة جنوب شرق آسيا. كما يجعل هذه التجربة نموذجاً ملهماً لإعادة التفكير في تعليم العربية في السياقات المهنية والعسكرية في جنوب شرق آسيا.

الكلمات المفتاحية: تعليم العربية؛ أغراض خاصة؛ تعليم العسكريين؛ المهارات اللغوية؛ الأنشطة التواصلية

مقدمة

شهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العقود الأخيرة تطوراً نوعياً ملحوظاً، لا من حيث الانتشار الجغرافي فحسب، بل كذلك في تنوع أهدافه وتخصصاته. فقد تجاوز التعليم العام الموجه إلى الراغبين في تعلم العربية لأغراض ثقافية أو

* الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

** المدارس السعودية في كوالالمبور.

دينية، ليشمل مجالات أكثر خصوصية مثل العربية للأعمال، والعربية للأغراض الدبلوماسية، والعربية للأغراض العسكرية، وهي ميادين تفرض تحديات منهجية وتربوية تستدعي نماذج تعليمية متخصصة تستجيب لطبيعة الأهداف والسياقات. وفي هذا السياق، برزت الحاجة في جنوب شرق آسيا، وتحديداً في ماليزيا، إلى تطوير برامج تعليمية عربية موجهة لمنسوبي المؤسسات العسكرية، وذلك في ضوء التعاون المتنامي بين الدول العربية والدولة الماليزية في المجالات الدفاعية والدبلوماسية. وقد جاءت تجربة الملحقية العسكرية السعودية في ماليزيا، بالتعاون مع المدارس السعودية في كوالالمبور ووزارة الدفاع الماليزية، لتقدم نموذجاً تطبيقياً رائداً في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة داخل السياق العسكري، من خلال تنفيذ خمس دورات تدريبية تخصصية بلغ مجموع ساعات كل دورة ١٨٠ ساعة تدريبية.

يهدف هذا البحث إلى تقديم قراءة تحليلية وتقييمية لهذه التجربة، من حيث البناء المنهجي، والمواد التعليمية المعتمدة، والأنشطة التربوية، ومخرجات التقييم، وردود الفعل من المشاركين. كما يسعى إلى تسليط الضوء على نقاط القوة والتحديات، واقتراح آفاق تطوير هذا النوع من البرامج في السياقات المماثلة داخل منطقة جنوب شرق آسيا. وتنتقل هذه الدراسة من قناعة بأن تعليم اللغة العربية لأغراض عسكرية لا ينبغي أن يُحتزل في تقديم قوائم مصطلحات أو ترجمة مفردات، بل ينبغي أن يُبنى على منهج تواصلية وظيفي يراعي خصوصيات السياق ويُعنى الكفايات الفعلية لدى المتعلمين في بيئاتهم المهنية الواقعية.

تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة في ضوء التعاون المتنامي بين الدول العربية ودول جنوب شرق آسيا، وخاصة ماليزيا في المجالات الدفاعية والأمنية، وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن تعليم العربية في السياقات العسكرية يتطلب تكاملاً بين الكفايات اللغوية والمعرفة المهنية المتخصصة، مع التركيز على التواصل الوظيفي والمهارات التفاعلية (Mansour, 2017; Nour al-Din, 2021)، كما تؤكد الأدبيات الحديثة على أهمية تبني المنهج التواصلية في تعليم اللغات للأغراض الخاصة لضمان فعالية التعلّم وتطبيق المهارات في السياقات الواقعية (Thompson & Lee, 2023, Johnson & Miller, 2023; Al Zahra & et, 2024).

في هذا الإطار، تأتي تجربة الملحقية العسكرية السعودية في ماليزيا لتقدم نموذجاً تطبيقياً متميزاً يجمع بين الأسس النظرية لتعليم اللغة لأغراض خاصة والممارسة العملية في السياق العسكري، هذه التجربة التي نفذت بالتعاون مع المدارس السعودية في كوالالمبور ووزارة الدفاع الماليزية تمثل نموذجاً فريداً للتعاون الدولي في مجال التعليم اللغوي المتخصص.

أولاً: تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة

تعدُّ اللغة العربية من اللغات العالمية التي اكتسبت مكانتها من عوامل حضارية وثقافية ودينية وسياسية، فهي لغة القرآن الكريم، الذي يؤمن ويقده ما يناهز ملياري مسلم حول العالم، كما أنها لغة أكثر من ٤٠٠ مليون عربي، إضافة إلى كونها لغة رسمية في الأمم المتحدة، ولها حضور واسع في العلاقات الدولية والاقتصادية. وفي العقود الأخيرة تزايد الاهتمام بتعليمها للناطقين بغيرها في مختلف أنحاء العالم، وخصوصاً في آسيا وإفريقيا وأوروبا.

ومع توسع مجالات التعاون بين الدول، لم يعد تعليم العربية مقتصرًا على الجانب الثقافي أو الديني، بل أصبح أداة وظيفية لخدمة الحاجات العملية والمهنية. وبرز في هذا السياق ما يُعرف بتعليم اللغة لأغراض خاصة (Language for Specific Purposes – LSP)، وهو اتجاه يقوم على تكييف العملية التعليمية وفق أهداف المتعلمين العملية، سواء كانت تجارية، أو دينية، أو دبلوماسية، أو أكاديمية، أو عسكرية.

يستند تعليم اللغة لأغراض خاصة في كافة عناصره - من أهداف ومحتوى وطريقة تدريس وأساليب تقويم - إلى الأسباب التي دفعت المتعلمين لدراسة اللغة (Tu'aymah & al-Nāqah, 2009)، أي إنه منهج خُددت مقرراته بصفة رئيسة وفق تحليل مسبق لحاجات المتعلمين اللغوية، وليس على أساس تفضيلات المعلم أو المؤسسة التعليمية التي تقدم المنهج اللغوي (Ali, 2013).

ويتمحور مفهوم تعليم اللغة لأغراض خاصة حول الحاجة من تعلم اللغة، وهذا يرتبط بالمتعلم في المقام الأول، والنمط اللغوي المطلوب تعلمه، وبيئة التعلم اللغوي، وتتعدد الحاجات والأغراض التي تقود المتعلم لتعلم لغة ما، فغرضه قد يكون أكاديميًا لفهم المواد التي يدرسها، أو مهنيًا من خلال دراسة اللغة لأغراض طبية أو تجارية أو سياحية... إلخ. من هنا يمكن عدُّ تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة مدخلًا نوعيًا يستند في تصميمه إلى حاجات لغوية خاصة بفئة من الدارسين مستهدفًا تمكينهم من مهارات اللغة وعناصرها لتجويد أدائهم التواصلية المهني أو الأكاديمي (Ali, 2018).

ويتضح مما سبق أنَّ مدخل تعليم اللغة لأغراض خاصة ينطلق من المتعلم وحاجاته وطبيعة اللغة التخصصية التي تُستعمل في ميدان التخصص، والأماكن والمجالات التي تمارس فيها هذه اللغة، لذا فإن بناء أي منهج لغوي في ضوء هذا الاتجاه، يجب أن يسبقه تحليل دقيق لحاجات المتعلمين، بحيث يراعي جميع تلك المتطلبات بغرض تدريبهم على استخدام اللغة لتصب في خانة التخصص الذي انتظموا في دراسته.

ومؤخرًا وجدت المؤسسات العسكرية الماليزية نفسها، في حاجة متزايدة إلى كوادرات قادرة على التواصل بالعربية في إطار التعاون الدفاعي مع الدول العربية، خاصة المملكة العربية السعودية التي تعدُّ شريكًا رئيسًا للمليزيا في المجالات العسكرية والأمنية. ومن هنا جاءت مبادرة الملحقة العسكرية السعودية في ماليزيا، بالتعاون مع المدارس السعودية في كوالالمبور ووزارة الدفاع الماليزية، لتنفيذ برنامج تدريبي متخصص لتعليم العربية للأغراض العسكرية، وإعداد كادر متميز من المعلمين المؤهلين والمتخصصين، بالإضافة إلى تجهيز منهج متكامل لتعليم اللغة العربية يهتم بالجانب العسكري، إلى جانب التجهيزات اللوجستية المختلفة.

إن هذه التجربة تمثل واحدة من المحاولات الرائدة في هذا الحقل، وهو ما يفسر الحاجة إلى دراستها دراسة تحليلية نقدية، للوقوف على مدى نجاحها وتحدياتها، وما يمكن أن تسهم به في تطوير برامج مشابهة.

لا شك أن العربية للأغراض العسكرية من المجالات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث تهدف إلى تطوير الكفايات اللغوية اللازمة للتواصل الفعال في السياقات العسكرية والأمنية (Radi, 2019). قد أشارت الدراسات الحديثة إلى تزايد الطلب على هذا النوع من التدريب اللغوي نتيجة للتعاون العسكري المتنامي بين الدول العربية وغير العربية (Ibrahim & Hassan, 2023; Wilson & Taylor, 2022).

وتتميز العربية للأغراض العسكرية بخصائص محددة تشمل التركيز على المصطلحات العسكرية المتخصصة، والبروتوكولات التواصلية الرسمية، والمهارات التفاعلية في المواقف الميدانية (Mansour, 2017). كما تتطلب تطوير مهارات الاستماع والتحدث بشكل خاص نظرًا لطبيعة التواصل العسكري الذي يعتمد على الوضوح والدقة والسرعة في النقل (Brown & Johnson, 2024).

وفي منطقة جنوب شرق آسيا، وتحديدًا في ماليزيا، يتزايد الاهتمام بتعليم العربية؛ وذلك نظرًا إلى عمق الروابط الدينية والثقافية والاقتصادية مع العالم العربي.

مشكلة البحث

على الرغم من وجود دراسات متزايدة حول تعليم العربية للناطقين بغيرها، فإن البحوث التي تناولت تعليمها للأغراض الخاصة لا تزال محدودة، بل إن الدراسات التطبيقية في المجال العسكري تكاد تكون نادرة، خاصة في بيئة جنوب شرق آسيا.

وتتمثل مشكلة هذا البحث في الكشف عن مدى فاعلية برنامج تعليم اللغة العربية لمنسوبي وزارة الدفاع الماليزية، من خلال تحليل بنائه وأهدافه ومحتواه وطرائق تدريسه، ورصد نتائجه وتحدياته، وصولًا إلى مقترحات لتطوير برامج مشابهة في المستقبل.

كما تتجلى أهمية هذا البحث فيما يأتي:

- إثراء المكتبة العربية والأجنبية بدراسة متخصصة في مجال تعليم العربية للأغراض العسكرية، وهو مجال محدود الإنتاج البحثي.
- ربط مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها بميدان جديد يوسّع آفاقه ويكشف عن قابليته للتكيف مع احتياجات مهنية دقيقة.
- تقديم نموذج عملي يمكن الاستفادة منه في تصميم برامج تعليمية أخرى للأغراض العسكرية أو الأمنية في بيئات غير عربية.
- تزويد القائمين على برامج تعليم اللغات بمؤشرات حول أنجع الأساليب في تصميم الأنشطة التفاعلية الملائمة للفئات العسكرية.

أهداف البحث

ويهدف هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الرئيسة، أبرزها:

- تحليل البرنامج التدريبي من حيث الأهداف والمحتوى والأنشطة وطرائق التدريس.
- تقييم فاعلية المواد التعليمية المستخدمة في تنمية المهارات التواصلية الوظيفية لدى المشاركين.
- رصد استجابات المتدربين وانعكاس البرنامج على أدائهم في المواقف العملية.
- تحديد التحديات والصعوبات التي واجهت التنفيذ من جانب المعلمين والمتدربين والإدارة.
- تقديم توصيات ومقترحات تطويرية لتجويد البرامج المستقبلية في مجال تعليم العربية للأغراض العسكرية.

منهج البحث وإجراءاته

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، لما يتيح من أدوات لدراسة البرامج التعليمية، وتحليل عناصرها، وتقويم مخرجاتها. وتتمثل إجراءات البحث فيما يلي:

- جمع البيانات من خلال الوثائق الخاصة بالبرنامج (المناهج التعليمية، التدريبات، المعجم المصاحب).
- تحليل المحتوى لتحديد مدى ملاءمته لأهداف البرنامج وخصائص الفئة المستهدفة.
- استخدام الاستبانات والمقابلات مع المتدربين والمعلمين لرصد آرائهم وتجاربهم.
- تحليل المخرجات العملية للمتدربين مثل العروض النهائية، والاختبارات التحصيلية.

حدود البحث

يتحدد البحث في ضوء ما يلي:

- الحدود البشرية: أفراد العينة هم منسوبو وزارة الدفاع الماليزية المشاركون في خمس دورات تدريبية (٣٢ متدرباً).
- الحدود المكانية: جامعة الدفاع الوطنية الماليزية UPM في سونجاي بيسي، سيلانجور ماليزيا، بوصفها مقر تنفيذ البرنامج.
- الحدود الزمانية: فترة انعقاد الدورات التدريبية خلال ستة أسابيع نُفذت فيها التجربة من ٢٠٢٥/١/١٣ إلى ٢٠٢٥/٢/٢١.
- الحدود الموضوعية: تعليم العربية للأغراض العسكرية ضمن إطار تعليم العربية للأغراض الخاصة، دون التوسع في المجالات الأخرى.

ثانياً: البناء المنهجي والتربوي لبرنامج تعليم اللغة العربية لمنسوبي وزارة الدفاع الماليزية

تتطلب برامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة بناءً منهجياً دقيقاً يُراعي طبيعة السياق المهني وخصائص الفئة المستهدفة. ويزداد هذا التحدي في البيئات غير العربية حيث يتداخل البُعد الثقافي مع الحاجات التواصلية والمهنية. وفي هذا السياق، جاء تصميم برنامج تعليم اللغة العربية لمنسوبي وزارة الدفاع الماليزية استجابةً لحاجة محددة هي تمكين الكوادر العسكرية الماليزية من التواصل باللغة العربية في السياقات الرسمية والعمليات المشتركة، وخصوصاً في ضوء التعاون الثنائي بين ماليزيا والمملكة العربية السعودية في المجالات الدفاعية والتعليمية.

وتستعرض هذه الورقة الإطار العملي للبرنامج، بدءاً من تصميم محتوى المناهج التعليمية، مروراً باستراتيجيات التدريس، وصولاً إلى آليات التقييم والتغذية الراجعة، مع تحليل تطبيقي لكل مرحلة.

السياق المؤسسي للتنفيذ

نُفذ البرنامج من خلال شراكة ثلاثية مثمرة بين:

- الملحقية العسكرية السعودية في ماليزيا التي تبنت المشروع وأشرفت على تنفيذه.
 - المدارس السعودية في كوالالمبور التي وفّرت الكادر التدريسي والإداري المؤهل، ومرافق التدريب.
 - وزارة الدفاع الماليزية ممثلة في الإدارات المعنية بتطوير الموارد البشرية والتعاون الدولي.
- وقد عكس هذا التعاون التكاملي نموذجًا ناجحًا لتبادل الخبرات في المجال التعليمي والتدريبي.

خصائص المتعلمين

- استهدف البرنامج العسكريين الماليزيين العاملين في مختلف المستويات القيادية والمتوسطة والعادية، الذين تتطلب مهامهم معرفة أساسية أو متوسطة باللغة العربية. وقد تبين من خلال المسح التمهيدي أن:
- المستوى اللغوي للمتعلمين تراوح بين المبتدئ تمامًا (A1) إلى المستوى المتوسط (B1) حسب الإطار الأوروبي المرجعي العام (CEFR).
 - الدوافع كانت وظيفية في المقام الأول، تتعلق بالتواصل الرسمي، والاحتكاك بالوفود العربية، وفهم المصطلحات العسكرية العربية.
 - الخلفية الثقافية لم تكن عربية، لكن بعض المشاركين كانت لديهم معرفة أساسية بالحروف العربية من خلال التعليم الديني الإسلامي.
- وقد استخدمت هذه المعطيات في بناء منهج يراعي التفاوت في الخلفيات اللغوية والثقافية.

بنية المنهج

تكوّن البرنامج من ١٨٠ ساعة تدريبية، وامتدّ على مدى خمس دورات تنفيذية متتالية، شارك فيها ما يقارب ١٥٠ متدربًا بمعدل ٣٠ في كل دورة.

وتم تطوير محتوى تعليمي متكامل يشمل:

- كتاب المادة التعليمية: يتضمن ست وحدات رئيسية، كل وحدة تدور حول موضوع محوري (مثل: التحية والتعارف، الأوامر العسكرية، التعامل مع الوفود، التنقل، التواصل في ميدان التدريب). ويعتمد على مواقف واقعية ومحاكاة للسياقات العسكرية. كما يتدرج في تقديم المفردات والتراكيب مع دمجها في حوارات وظيفية.
- كتاب التدريبات: يحتوي على أنشطة كتابية وتدريبية سمعية وتكامل مهاري (استماع - قراءة - كتابة - تحدث). وقد صُمّم لتعزيز المفردات والمفاهيم النحوية الواردة في كتاب المادة التعليمية. وتضمن أنشطة مراجعة، ومهام أداء قائمة على المحاكاة والتفاعل.
- المعجم المصاحب: ضمّ مفردات كل وحدة مرتبةً أبجديًا بثلاث لغات: العربية، والإنجليزية، والملايوية. واحتوى على ملحق خاص بالمصطلحات العسكرية الشائعة. وقد صيغ بأسلوب وظيفي واضح مع شروحات موجزة واستخدامات سياقية.

طرائق التدريس المعتمدة

- اعتمد البرنامج على المنهج التواصللي الوظيفي (Functional Communicative Approach)، مع إدماج إستراتيجيات من التعليم السياقي والمهاري. وشملت آليات التدريس ما يأتي:
- تمثيل الأدوار (Role Play): في مواقف مثل التحية العسكرية، استلام الأوامر، التنسيق بين الوحدات.
 - الأنشطة الواقعية (Real-life Tasks): مثل ملء نماذج، تحديد مواقع على خرائط، تبادل تعليمات صوتية.
 - المحادثات الثنائية والجماعية (Pair and Group Conversations): ضمن سياقات عسكرية (حوار بين جندي وقائد، بين فريقين).
 - استخدام الوسائط (Multimedia Integration): تسجيلات صوتية، عروض تقديمية، مقاطع فيديو واقعية.
 - الأنشطة الثقافية: إدماج مقاطع من الأناشيد العربية، وبعض العبارات الترحيبية من الثقافة السعودية.
- وقد حرص المدرسون على التدرُّج في العرض، والربط بين المحتوى النظري والتطبيقي، باستخدام اللغات الوسيطة (الإنجليزية أو الملايوية) عند الضرورة.

التقييم والنتائج

شمل التقييم في نهاية البرنامج:

- اختبارًا تحصيليًا لقياس مدى اكتساب المفردات والتراكيب الأساسية.
- مشروعًا تطبيقيًا نهائيًا عُرض خلال حفل ختامي، تمثّل في:
- مشاهد تمثيلية حوارية بين المتدربين باللغة العربية.
- تقديم نشيد جماعي باللغة العربية.
- إلقاء كلمات تعريفية أو شكر باللغة العربية من المتدربين أنفسهم.
- وقد لوحظ تقدُّم ملموس في مهارات النطق، وتراكيب الجمل الأساسية، واستخدام المفردات الوظيفية.

التغذية الراجعة

أُجريت استبانة ختامية ولقاءات فردية مع المتدربين، أبرز ما جاء فيها:

- ارتفاع مستوى الرضا العام عن تصميم البرنامج وتطبيقه.
- الإشادة بالطابع العملي والتطبيقي للأنشطة.
- اقتراحات بتطوير البرنامج لمستويات متقدمة.

التحديات والمقترحات

من أبرز التحديات:

- تفاوت المستويات اللغوية داخل الفصل الواحد، مما يتطلب جهدًا إضافيًا.

- الحاجة إلى تكثيف الوقت التدريبي لبعض المهارات (كالتحدث والاستماع).
- غياب بعض الوسائل التقنية التفاعلية في بعض الدورات.
- ومن أبرز المقترحات المستقبلية:
- تطوير تطبيق رقمي داعم للبرنامج.
- إدراج وحدات عن الثقافة العسكرية في العالم العربي.
- عقد برامج تدريبية مماثلة لفئات مهنية أخرى (الشرطة، الأمن، الطوارئ).

الخاتمة

جاء هذا البحث في سياق الاستجابة لحاجة متخصصة في تعليم اللغة العربية، وهي حاجة منسوبي وزارة الدفاع الماليزية إلى تعلم العربية لأغراض وظيفية محددة، وقد تناول البحث تجربة واقعية تمثلت في تصميم وتنفيذ برنامج تعليمي يتوافق مع معايير "تعليم العربية لأغراض خاصة"، من حيث تحليل الحاجات، وتصميم المادة، وتطبيق التدريس، وتقييم النتائج. وقد أظهرت نتائج التطبيق والتغذية الراجعة من المتدربين ومشرفيهم أن البرنامج نجح إلى حد كبير في تحقيق أهدافه المرسومة، خاصة على مستوى تنمية المهارات التواصلية الوظيفية الأساسية، وتمكين المتعلمين من أداء مهامهم المرتبطة بالتواصل العربي، مثل: التحية، والسؤال والإجابة، وتقديم التعليمات. كما أبانت التجربة عن أهمية الدمج بين الجانب اللغوي والجانب الوظيفي، إذ إن برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها لا تكفي وحدها لتلبية احتياجات الفئات المتخصصة، ما لم تُصمَّم المحتويات والأنشطة في ضوء ما يتطلبه واقع المهنة.

ومن أبرز نتائج هذا البحث:

- برزت الحاجة الميدانية إلى تعلم العربية للأغراض العسكرية في ماليزيا بوضوح، نظرًا إلى التعاون الدفاعي والدبلوماسي المتنامي مع الدول العربية.
- اتسم البرنامج ببنية منهجية متكاملة (مادة نظرية، تدريبات، معجم لغوي) قائمة على المنهج التواصلية الوظيفي، مع اعتماد أنشطة واقعية مثل المحاكاة والحوارات العسكرية.
- أظهر المتدربون تقدُّمًا ملحوظًا في مهارات النطق، وتراكيب الجمل الأساسية، والمفردات الوظيفية، بما مكَّنهم من أداء مهام تواصلية عملية.
- أبدى المشاركون رضا كبيرًا عن الطابع التطبيقي للبرنامج، خصوصًا الأنشطة التمثيلية والثقافية، مما زاد من دافعيتهم.
- واجه البرنامج تحديات، كان أبرزها تفاوت مستويات المتدربين، وقلة الوقت المخصص لبعض المهارات، ونقص بعض الوسائل التقنية.
- أثبتت التجربة قابليتها للتطوير عبر إعداد مستويات لاحقة متقدمة، تحديث المواد التعليمية بشكل دوري، وتوسيع نطاق التطبيق إلى قطاعات أمنية وعسكرية أخرى.

التوصيات

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج بعد تحليل تجربة برنامج تعليم اللغة العربية لمنسوبي وزارة الدفاع الماليزية، يمكن تقديم جملة من التوصيات التي تُسهم في تطوير البرامج المستقبلية وتعزيز جودة تعليم العربية لأغراض خاصة في السياقات العسكرية، وهي كما يأتي:

- الاستمرار في تنفيذ البرنامج وتوسيعه، يُوصى بالاستمرار في تنفيذ البرنامج في الدورات المقبلة نظرًا لما أبداه المتدربون من رضا وتفاعل، وما تم رصده من تحسن في الأداء اللغوي الوظيفي. كما يُستحسن توسيع نطاق البرنامج ليشمل وحدات ومؤسسات أخرى داخل وزارة الدفاع، مع إمكانية تعميم النموذج على هيئات مشابهة في قطاعات الأمن والدفاع في ماليزيا.
- تصميم مستويات لاحقة متقدمة للمتعلمين المستمرين، يُقترح إعداد مستويات متقدمة (مثل: المستوى الثاني والثالث) لمن أتموا المرحلة التمهيديّة بنجاح، بحيث يُبنى كل مستوى على ما قبله، ويتضمّن أنشطة لغوية ووظيفية أكثر تعقيدًا، تتناسب مع المهام الميدانية والمواقف الواقعية.
- تحديث المادة التعليمية بصورة دورية، نظرًا لتغيّر الحاجات وتطوّر السياقات الوظيفية، يُستحسن تحديث محتوى الكتاب التدريبي والأنشطة المرافقة له دوريًا، بإشراك المتخصصين في المجال اللغوي، وذلك لضمان ارتباط المحتوى بواقع المتدربين ومهامهم اليومية.
- إعداد نسخة رقمية تفاعلية من المادة التعليمية، يُوصى بتطوير نسخة إلكترونية من الكتاب التدريبي، تتضمن مواد مرئية ومسموعة، وتطبيقات تمارين تفاعلية، تسهم في تعزيز التعلم الذاتي، وتمكّن من استثمار التقنية الحديثة في دعم تعلم اللغة خارج قاعة الدرس.
- توسيع الأنشطة التمثيلية والمحاكاة الواقعية، أثبتت المواقف التمثيلية والمحاكاة العملية فاعليتها في تعزيز المهارات التواصلية، ولذلك يُوصى بإدراج مزيد من هذه الأنشطة، مع التركيز على الحوارات العسكرية الشائعة، والأوامر، والتفاعل مع المدنيين في البيئات الميدانية.
- تدريب المعلمين على تدريس اللغة لأغراض خاصة، يُعدّ تأهيل المعلمين العاملين في هذا النوع من البرامج ضرورةً ملحة، خاصة فيما يتعلّق بمهارات تحليل حاجات المتعلمين، وتصميم الأنشطة اللغوية الوظيفية، وإدارة الصفوف المتخصصة. وعليه، يُقترح تنظيم دورات تدريبية للمدرسين حول مبادئ تعليم اللغة لأغراض خاصة.
- تشجيع البحث العلمي في مجال تعليم العربية للوظائف الأمنية والعسكرية، يُوصى بتكثيف الدراسات الأكاديمية والتقارير التقييمية حول برامج تعليم العربية في القطاعات الأمنية، لبناء قاعدة معرفية يمكن الرجوع إليها في تطوير السياسات التعليمية في هذا المجال.
- قياس أثر البرنامج على المدى البعيد، يُقترح تنفيذ دراسات تتبعية بعد انتهاء البرنامج بفترة زمنية (مثل ستة أشهر أو عام)، لرصد مدى استمرارية استخدام اللغة، وتقييم نجاعة البرنامج في تحقيق أهدافه الوظيفية في الواقع العملي.

- وتنبّه هذه الدراسة إلى أن تعليم العربية في السياقات الأمنية والعسكرية لا يزال ميداناً خصباً للبحث والتطوير، ويحتاج إلى مزيد من التعاون بين اللغويين وأهل الاختصاص الميداني، لتكوين مواد تعليمية ملائمة، ومعلمين مؤهلين، ونماذج تدريسية فعالة.
- وفي الختام، فإن هذه التجربة المقدّمة في هذا البحث تُعدُّ نموذجاً أولياً قابلاً للتطوير، وهي خطوة أولى في مسار طويل لتقديم تعليم لغوي هادف، يستجيب لواقع الحاجات المهنية في السياقات المتخصصة، ويؤسس لمرحلة جديدة من تعليم اللغة العربية في البيئة الماليزية الحديثة.

المراجع

- إبراهيم، محمود. (٢٠١٥). تعليم العربية لأغراض خاصة: المفاهيم والتحديات. القاهرة: دار الفكر العربي
- الحسيني، عبد القادر. (٢٠١٢). منهجية تعليم العربية للأغراض المهنية. دمشق: دار الفكر.
- الدروي، أحمد. (٢٠١٨). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الأسس النظرية والتطبيقية. عمان: دار المناهج.
- الزعبي، عاطف. (٢٠١٤). تحليل الحاجات وأثره في تصميم برامج تعليم العربية. عمان: دار كنوز المعرفة.
- راضي، عبد الناصر. (٢٠١٩). التخطيط اللغوي وتعليم العربية في السياقات الأمنية والعسكرية. مجلة اللسانيات التطبيقية، ٧ (٢)، ١٠١-١٣٠.
- طعيمة، رشدي أحمد؛ الناقة، محمود كامل. (٢٠٠٩). اللغة العربية والتفاهم العالمي. عمان: دار المسيرة.
- علي، أسامة زكي. (٢٠١٨). المرجع في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- علي، إسلام. (٢٠١٣). تصوّر لمقرّر مادة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في ضوء التجارب الدولية، بحث علمي مقدّم في المؤتمر العالمي الرابع في تعليم اللغة العربية وآدابها لأغراض خاصة، الجزء الأول، ٢٧٦-٢٩٧.
- علي، خالد. (٢٠٢٠). تعليم العربية للناطقين بغيرها: نحو مقارنة تواصلية وظيفية. القاهرة: دار المعارف.
- حجازي، فؤاد. (٢٠١٦). اتجاهات حديثة في تعليم العربية لأغراض خاصة. مجلة دراسات تربوية، ٢٢ (٣)، ١٥-٤٠.
- منصور، حسن. (٢٠١٧). اللغة العربية في السياقات العسكرية والدبلوماسية: دراسة تطبيقية. مجلة البحوث اللغوية، ١١ (١)، ٦٥-٩٢.
- نور الدين، سامي. (٢٠٢١). تعليم العربية للناطقين بغيرها في جنوب شرق آسيا: واقع وتحديات. كوالالمبور: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- يونس، عبد الرحمن. (٢٠١٣). المدخل الوظيفي في تعليم العربية للناطقين بغيرها. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- Al-Zahra, F., Rahman, M., & Abdullah, S. (2024). Functional communicative approaches in Arabic language teaching: Contemporary perspectives. International Journal of Applied Linguistics, 32(2), 245-267.

- Anderson, K., & Park, S. (2024). Professional language training design: Principles and practices. *Language for Specific Purposes*, 67, 89-103.
- Brown, D., & Johnson, L. (2024). Military language training: Effectiveness and innovation. *Applied Linguistics Review*, 15(1), 78-95.
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213–238.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Davis, M., & Kim, H. (2023). Interactive methodologies in specialized language education. *Modern Language Journal*, 107(3), 456-472.
- Garcia, R., & Miller, T. (2023). Communicative language teaching in military contexts: A comprehensive analysis. *Language Teaching Research*, 27(4), 634-651.
- Ibrahim, A., & Hassan, M. (2023). Arabic for military purposes: Growing demands and pedagogical responses. *Journal of Arabic Language Teaching*, 8(1), 23-41.
- Johnson, P., & Miller, S. (2023). Language training in defense cooperation: International perspectives. *International Journal of Military Studies*, 19(2), 112-128.
- Lee, J., & Park, K. (2023). Professional culture integration in language for specific purposes. *ESP Today*, 11(2), 187-203.
- Long, M. H. (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martinez, C., & Chen, Y. (2023). Needs analysis in professional language training: Recent developments. *Language Learning & Technology*, 27(1), 45-62.
- Roberts, S., Thompson, J., & Williams, K. (2022). Context-specific language education: Design principles and implementation strategies. *Applied Language Learning*, 32(1), 78-94.
- Smith, A., Brown, R., Davis, L., & Wilson, M. (2024). Role-play and simulation in military language training: Effectiveness and best practices. *Simulation & Gaming*, 55(2), 234-251.
- Thompson, R., & Lee, C. (2022). Communicative approaches in specialized language contexts: A meta-analysis. *Language Education Review*, 38(3), 289-306.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, J., & Taylor, A. (2022). International military cooperation and language training needs. *Defense Studies*, 22(4), 478-495.
- Defense Language Institute Foreign Language Center. (2024). eLearning resources for military language training. Retrieved from <https://www.dliflc.edu/elearning/>
- International Journal of Religion. (2024). Current trends in Language for Specific Purposes research and their relevance to Arabic for Specific Purposes. *International Journal of Religion*, 5(8), 234-256.
- Ta'lim al-'Arabiyyah Journal. (2024). Language management in Arabic learning for military purposes: A pathway to SDG 4. *Ta'lim al-'Arabiyyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab & Kebahasaaraban*, 8(2), 112-134.



معوقات تنمية مهارتي الاستماع والتحدث باللغة العربية وسبل تطويرهما لدى طلاب قسم الدراسات الإسلامية البرنامج الدولي بكلية العلوم الإسلامية، جامعة الأميرسونغكلا

مأنوساك توتيان* - رشدي طاهر* - محمد عرفان فير محمد*

ملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة معوقات تنمية مهارتي الاستماع والتحدث باللغة العربية وسبل تطويرهما لدى طلاب قسم الدراسات الإسلامية بالبرنامج الدولي بكلية العلوم الإسلامية، جامعة الأميرسونغكلا. وقد استخدم المنهج المختلط، حيث تم جمع البيانات من عينة قوامها ٤٣ طالبًا من أصل ١٤٢، و٣ أساتذة من أصل ٥، وذلك باستخدام استبيان للطلاب وآخر للأساتذة، بالإضافة إلى أسئلة مفتوحة. أظهرت النتائج أن غالبية الطلاب لديهم مستوى "متوسط" في مهارتي الاستماع (٤٦,٥١٪) والتحدث (٥١,١٦٪)، مع ملاحظة أن (٢٣,٢٦٪) منهم صنفوا مهارتهم في التحدث بأنها "ضعيفة جدًا". وكشفت التحليلات أن المعوقات الرئيسية تقع بين المستويين "المتوسط" و"العالي"، بمتوسطات إجمالية قريبة من (٣,٣٥) و(٣,٣٦). كان "جانب المعرفة" (٣,٥٣) المعوق الأكبر لمهارة الاستماع، بينما كان "جانب البيئة المحيطة" (٣,٥٣) هو الأبرز في مهارة التحدث، مما يشير إلى أن المشكلة لا تقتصر على المعرفة اللغوية. واقترح الطلاب استخدام الوسائط الحديثة وتعديل المناهج كحلول رئيسية. علاوة على ذلك، اتفقت نتائج دراسة آراء الأساتذة مع آراء الطلاب، حيث أكدوا أن المعوقات لا تقتصر على المتعلم وحده، بل ترتبط أيضًا بجوانب التدريس والمناهج. وشدد الأساتذة على أهمية تطوير قدراتهم التدريسية وتكييف أساليب التعليم لخلق بيئة محفزة لتحقيق أهداف التعلم بشكل فعال.

الكلمات المفتاحية: مهارات اللغة العربية؛ معوقات التعلم؛ سبل التطوير؛ طلاب قسم الدراسات الإسلامية

مقدمة

للغة العربية دور بالغ الأهمية في الدراسات الإسلامية على الصعيد الدولي، كونها اللغة الأساسية للقرآن الكريم والحديث الشريف. وهي أداة حيوية للتواصل مع الأمة الإسلامية في جميع أنحاء العالم، مما يجعلها حجر الزاوية في المناهج الأكاديمية،

تمامًا كما هو الحال في برنامج البكالوريوس (الدراسات الإسلامية) في جامعة الأمير سونغكلا فرع فطاني، الذي يهدف لإعداد خريجين ذوي مهارات تواصل فعالة. وتُعدّ مهارتا الاستماع والتحدث باللغة العربية أساس فهم الكتاب والسنة، فهما لا تعززان القدرة على التواصل الأكاديمي فحسب، بل ترسخان فهمًا أعمق للسياقات الدينية والثقافية. ومع ذلك، أظهرت مراجعة الأبحاث السابقة أن متعلمي اللغة العربية لا يزالون يواجهون معوقات في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث نظرًا لارتباطهما الوثيق. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة (الرديني والنيادي، ٢٠٢٥) التي تشير إلى أن مهارة الاستماع تؤثر بشكل مباشر على التحدث. كما تتسق مع دراسة (طاهر وآخرون، ٢٠٢٥) التي وجدت أن عوامل الاستماع تؤثر على مهارة التحدث. وتتشابه هذه المعوقات مع الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة الثانية بسبب العوامل اللغوية والثقافية، وهو ما أكدته دراسة (الماجرن، ٢٠١٧) على طلاب اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. بالإضافة إلى ذلك، كشفت تحليلات الأبحاث ذات الصلة أن معوقات تنمية مهارتي الاستماع والتحدث باللغة العربية يمكن تصنيفها إلى أربعة جوانب رئيسية:

١. جانب المعرفة (الرديني والنيادي، ٢٠٢٥؛ المحجم، ٢٠٢٤)، حيث تكمن المشكلة الأساسية في ضعف الأساس اللغوي، مثل محدودية الخبرة التعليمية، ونقص المفردات، وعدم الإلمام باللهجات والأنظمة الصوتية.
٢. جانب التدريس، فقد أشارت الأبحاث إلى أن نقص الأنشطة المتنوعة والوسائل التعليمية غير الحديثة يشكل معوقًا كبيرًا (بدر، ٢٠٢٢؛ قمر، ٢٠٢٥).
٣. جانب علم النفس، والذي ينبع من الخجل وعدم الثقة (جاسم، وعلي، ويوب، ٢٠٢٤).
٤. جانب البيئة المحيطة، خاصة بالنسبة للمتعلمين الذين يفتقرون إلى بيئة مواتية لممارسة اللغة في الحياة اليومية (المحجم، ٢٠٢٤).

ويرى الباحثون، أن هذه المعوقات إذا لم تُعالج في الوقت المناسب، فإنها لن تؤثر فقط على التحصيل الدراسي وتحقيق أهداف المنهج، بل ستقلل من فرص الخريجين في مواصلة تعليمهم والحصول على وظائف مستقبلية. لذا، فإن هذا البحث ضروري لتحديد المستوى الحقيقي للمعوقات في كل جانب، واقتراح سبل لتطوير مهارتي الاستماع والتحدث باللغة العربية بناءً على آراء كل من الطلاب والأساتذة، بهدف تحسين المنهج والعملية التعليمية بشكل دقيق وفعال.

أهداف البحث

١. دراسة معوقات تنمية مهارتي الاستماع والتحدث باللغة العربية لدى طلاب قسم الدراسات الإسلامية بالبرنامج الدولي، بكلية العلوم الإسلامية، جامعة الأمير سونغكلا.
٢. تقديم سبل مناسبة لتطوير مهارتي الاستماع والتحدث باللغة العربية، بناءً على آراء الطلاب والأساتذة في البرنامج.

أهمية البحث

- على الصعيد الأكاديمي: تساهم نتائج هذا البحث في سد الفجوة المعرفية المتعلقة بمعوقات وسبل تطوير مهارتي الاستماع والتحدث باللغة العربية، كما يمكن أن تكون بمثابة قاعدة أساسية للأبحاث المستقبلية المتعلقة بابتكارات تعليم اللغة العربية.

- للمعلمين والمؤسسات التعليمية: توفر البيانات المستخلصة من هذا البحث إرشادات عملية للأساتذة لتطوير المناهج وتعديلها، بالإضافة إلى تصميم أنشطة تعليمية تتوافق مع الاحتياجات والمشكلات الحقيقية للطلاب.
- للطلاب: يستفيد الطلاب بشكل مباشر من تحسين أساليب التعليم، مما يزيد من حافزهم وثقتهم وفرصهم في ممارسة المهارات، الأمر الذي يمكنهم من تطوير قدراتهم اللغوية بشكل ملموس.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يهدف هذا البحث إلى مراجعة الأدبيات والأبحاث ذات الصلة من أجل بناء إطار مفاهيمي وفهم سياق المشكلة بعمق، وينقسم إلى ثلاثة محاور رئيسية:

معوقات تعلم اللغة الثانية

أشارت العديد من الأبحاث إلى المعوقات الهامة في تعلم اللغة الثانية، والتي تشمل عوامل داخلية وخارجية لدى المتعلم. يُعدّ جانب المعرفة أكثر المعوقات شيوعاً، ويشمل مشكلات مثل ضعف الأساس اللغوي، ونقص المفردات، وعدم الإلمام بالأنظمة الصوتية واللهجات الصحيحة (الرديني والنيادي، ٢٠٢٥؛ المحجم، ٢٠٢٤). بالإضافة إلى ذلك، توجد مشكلات نفسية مثل الخجل وعدم الثقة والخوف من ارتكاب الأخطاء (جاسم، وعلي، ويوب، ٢٠٢٤؛ المحجم، ٢٠٢٤). أما بالنسبة للعوامل الخارجية، فيعتبر جانب التدريس معوقاً مهمّاً، خاصةً عند استخدام وسائل تعليمية تقليدية غير جذابة، ونقص الأنشطة التي تركز على الممارسة العملية (بدر، ٢٠٢٢؛ قمر، ٢٠٢٥)، مما يقلل من حافز المتعلم وفرص ممارسة مهارة التحدث. كما يمثل جانب البيئة المحيطة مشكلة تؤثر بشكل مباشر على استخدام اللغة، حيث يفتقر العديد من المتعلمين إلى بيئة مواتية لاستخدام اللغة العربية في الحياة اليومية، مما يجعل تطوير مهارتي الاستماع والتحدث أمرًا صعبًا (جاسم، وعلي، ويوب، ٢٠٢٤؛ المحجم، ٢٠٢٤).

أهمية وسبل تطوير مهارتي الاستماع والتحدث باللغة العربية

تُعدّ مهارتا الاستماع والتحدث بالغ الأهمية في الدراسات الإسلامية، كونهما مهارتين الأساسيتين اللتين تمكّنان المتعلمين من فهم المعرفة بعمق من القرآن الكريم والحديث الشريف والنصوص الدينية (المبارك والفوزان، ٢٠٢٠)، وهما أيضًا مهارتان ضروريتان للتواصل الأكاديمي والثقافي على المستوى الدولي (طاهر وآخرون، ٢٠٢٥). وقد أكدت دراسة (الرديني والنيادي، ٢٠٢٥) على أن الاستماع هو أول مهارة يجب على المتعلم إتقانها قبل أن يتمكن من إنتاج الكلام بشكل صحيح.

لذلك، فإن تطوير هاتين مهارتين يتطلب نهجًا مناسبًا، وقد قدمت الأبحاث السابقة عدة سبل مثيرة للاهتمام، مثل التركيز على الممارسة من خلال أنشطة حديثة وحيوية. إن استخدام "الدراما التعليمية" (بدر، ٢٠٢٢) أو الوسائط المتعددة (قمر، ٢٠٢٥) هو مثال على أن الأنشطة المتنوعة والممتعة يمكن أن تزيد من حافز المتعلم وتطور مهاراته في التواصل بشكل فعال. بالإضافة إلى ذلك، يعد استخدام التكنولوجيا الحديثة في تصميم المناهج ضروريًا (الغامدي،

٢٠١٩). كما أن خلق بيئة مواتية لاستخدام اللغة، من خلال تنظيم أنشطة خارج المنهج أو إشراك الطلاب في المجتمع، سيعزز استخدام اللغة بشكل طبيعي ومستمر (جاسم، وعلي، ويوب، ٢٠٢٤؛ المحجم، ٢٠٢٤). يجب أيضًا تعديل أساليب التدريس للتركيز على التواصل والممارسة بدلاً من التركيز على القواعد النحوية فقط (المحجم، ٢٠٢٤)، مع إيلاء اهتمام خاص للجانب النفسي للمتعلمين لزيادة ثقتهم في التواصل (جاسم، وعلي، ويوب، ٢٠٢٤).

الأبحاث المتعلقة بمعوقات وسبل تطوير مهارتي الاستماع والتحدث باللغة العربية

لقد صنفت مراجعة الأبحاث السابقة المعوقات وسبل تطوير مهارتي الاستماع والتحدث باللغة العربية إلى أربعة جوانب رئيسية: المعرفة، والتدريس، وعلم النفس، والبيئة المحيطة. وفيما يلي تفصيل لذلك:

أ. جانب المعرفة

أشارت عدة أبحاث إلى أن المشكلة الرئيسية في جانب المعرفة هي ضعف الأساس اللغوي، ومحدودية المفردات، وعدم الإلمام بالنظام الصوتي للغة، مما يؤثر بشكل مباشر على مهارتي الاستماع والتحدث. على سبيل المثال، تناولت دراسة (الرديني والنيادي، ٢٠٢٥) "أثر مهارة الاستماع في إنتاج الكلام لدى الناطقين بغير العربية"، ووجدت أن المتعلم يحتاج إلى استماع إلى مفردات اللغة مرارًا وتكرارًا قبل أن يتمكن من إنتاج كلام سليم. بالإضافة إلى ذلك، وجدت دراسة (المحجم، ٢٠٢٤) التي حملت عنوان "استراتيجيات تعلم اللغة العربية كلغة ثانية المفضلة لدى الطلبة المتفوقين" أن استخدام التراكيب اللغوية غير الصحيحة يعد معوقًا مهمًا يؤثر على الثقة في استخدام القواعد النحوية أثناء التحدث.

ب. جانب التدريس والتعلم

أكدت العديد من الأبحاث على أهمية أساليب التدريس ووسائله الحديثة في تعزيز مهارتي الاستماع والتحدث. فقد أظهرت دراسة (بدر، ٢٠٢٢) بعنوان "أثر مسرح المناهج في تطوير مهارتي المحادثة والاستماع... أن استخدام الدراما التعليمية يساهم بفعالية في تطوير مهارتي المحادثة والاستماع. كما وجدت دراسة (قمر، ٢٠٢٥) بعنوان "فاعلية الوسائط المتعددة في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث باللغة العربية... أن استخدام الوسائط المتعددة (Multimedia) فعال للغاية في تطوير هاتين مهارتيي. علاوة على ذلك، أكدت دراسة (الغامدي، ٢٠١٩) بعنوان "مصنوفة مقترحة لمهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى... على ضرورة استخدام التكنولوجيا الحديثة لتصميم مناهج تساعد في تطوير مهارة الاستماع بشكل ملموس.

ج. جانب علم النفس

تُعدّ المشكلات النفسية، مثل الخجل وعدم الثقة، معوقًا رئيسيًا يحول دون تواصل المتعلمين بفعالية. وقد وجدت دراسة (جاسم، وعلي، ويوب، ٢٠٢٤) بعنوان "تعليم اللغة العربية في مدرسة البصيرة الدولية بماليزيا: عقبات وحلول" أن الشعور بالحرج وعدم الرغبة في التواصل عند وجود الجنس الآخر يُعدّ معوقًا يمنع الطلاب من التعبير عن أنفسهم. ويتوافق هذا مع توصيات (المحجم، ٢٠٢٤) بضرورة اهتمام المعلمين بالجانب النفسي للمتعلمين لزيادة ثقتهم في استخدام اللغة. كما قدمت دراسة (طاهر وآخرون، ٢٠٢٥) بعنوان "أثر عوامل الطلاب على مهارات التحدث باللغة العربية..."

بيانات هامة، حيث أشارت بوضوح إلى أن العوامل النفسية والحافزية تُعدّ معوقات رئيسية. وذكر غالبية الطلاب أن "لا حاجة للتحدث باللغة العربية" و"لا يحبون التحدث باللغة العربية"، مما يعكس موقفًا سلبيًا وحافزًا منخفضًا. بالإضافة إلى ذلك، وجدت الدراسة أن بعض الطلاب يفتقرون إلى الثقة بالنفس أثناء التحدث.

د. جانب البيئة المحيطة

تُعدّ البيئة المواتية لاستخدام اللغة أمرًا بالغ الأهمية لتطوير مهاراتي الاستماع والتحدث بشكل طبيعي. فقد وجدت دراسة (جاسم، وعلي، ويوب، ٢٠٢٤) أن البيئة اللغوية التي تفتقر إلى العناصر الضرورية للتواصل تعدّ معوقًا رئيسيًا لتعلم اللغة العربية، وهو ما يتوافق مع مشكلة نقص فرص استخدام اللغة في الحياة اليومية. في المقابل، أوصت دراسة (المحجم، ٢٠٢٤) بزيادة دمج الطلاب في المجتمع الجامعي من خلال الأنشطة المتنوعة لتعزيز التواصل، وهو ما يُعدّ من سبل حل مشكلة البيئة المحدودة.

من خلال مراجعة الأبحاث السابقة، تبين أن المعوقات الرئيسية في تنمية مهاراتي الاستماع والتحدث باللغة العربية لدى المتعلمين يمكن تصنيفها إلى أربعة جوانب رئيسية: جانب المعرفة، والتدريس، وعلم النفس، والبيئة المحيطة. وتتضمن هذه المشكلات ضعف الأساس اللغوي، والمواقف السلبية، ونقص الحافز، بالإضافة إلى البيئة غير المواتية ووسائل التعليم غير الحديثة. لذلك، يُعدّ هذا البحث ضروريًا للغاية للتعلم في فهم هذه المعوقات من وجهة نظر الطلاب والأساتذة مباشرةً، وذلك في السياق الخاص لطلاب قسم الدراسات الإسلامية بالبرنامج الدولي، بكلية العلوم الإسلامية، جامعة الأمير سونغكلا، بهدف استخدام النتائج لتطوير وتحسين أساليب التعليم بشكل دقيق وفعال قدر الإمكان.

منهجية البحث

يهدف هذا البحث إلى دراسة معوقات وسبل تطوير مهاراتي الاستماع والتحدث باللغة العربية لدى طلاب قسم الدراسات الإسلامية بالبرنامج الدولي، وقد اتبع الباحث المنهجية التالية:

تصميم البحث

استخدم هذا البحث المنهج المختلط (Mixed Method Research)، الذي يجمع بين المنهج الكمي (Quantitative Research) والمنهج النوعي (Qualitative Research)، وذلك بهدف الحصول على بيانات شاملة ومتعمقة تشمل الأرقام والآراء من الأطراف المعنية.

مجتمع البحث وعينته

أ. المجتمع

يتكون مجتمع البحث من طلاب قسم الدراسات الإسلامية بالبرنامج الدولي في السنوات الدراسية من الأولى إلى الرابعة للعام الأكاديمي ٢٥٦٨ (وعدددهم ١٤٢ طالبًا)، بالإضافة إلى أعضاء هيئة التدريس في القسم (وعدددهم ٥ أساتذة)، ممن يدرسون ويقومون بالتدريس في الفصل الدراسي الأول للعام الأكاديمي ٢٥٦٨.

ب. العينة

- الطلاب: استخدم الباحث أسلوب العينة الطباقية (Stratified Sampling) لضمان تمثيل مناسب من كل سنة دراسية، حيث تم أخذ عينة بنسبة ٣٠٪ من إجمالي عدد الطلاب في كل سنة (Creswell, 2014). وبلغ مجموع العينة ٤٣ طالبًا، موزعين على النحو التالي: ١٧ طالبًا من السنة الأولى (من أصل ٥٧)، و ١٠ طلاب من السنة الثانية (من أصل ٣٢)، و ١١ طالبًا من السنة الثالثة (من أصل ٣٨)، و ٥ طلاب من السنة الرابعة (من أصل ١٥).
- الأساتذة: استخدم الباحث استبيانًا لجمع البيانات النوعية من 3 أساتذة من أصل ٥ أساتذة في القسم. يُعدّ اختيار عينة بنسبة ٦٠٪ من إجمالي المجتمع أمرًا مناسبًا للغاية، حيث يضمن الحصول على بيانات نوعية موثوقة يمكن استخدامها لدعم ومناقشة النتائج الكمية بشكل فعال.

أدوات جمع البيانات

تُعدّ أداة البحث الرئيسية المستخدمة في هذه الدراسة هي الاستبيان (Survey)، الذي صُمم باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (5-point Likert Scale)، وكانت معايير التقييم كالتالي: ٥ = بدرجة عالية جدًا، ٤ = بدرجة عالية، ٣ = بدرجة متوسطة، ٢ = بدرجة قليلة، و ١ = بدرجة قليلة جدًا. كما تم استخدام أسئلة مفتوحة لجمع بيانات نوعية إضافية. وقد قُسم الاستبيان إلى مجموعتين:

- أ. استبيان الطلاب: يهدف إلى استقصاء المعوقات الرئيسية الأربعة (المعرفة، التدريس، علم النفس، والبيئة المحيطة)، بالإضافة إلى استطلاع سبل التطوير المقترحة.
- ب. استبيان الأساتذة: يهدف إلى جمع بيانات متعمقة حول خبراتهم في التدريس، وأساليبهم في إدارة عملية التعلم، وآرائهم حول سبل تطوير مهاراتي الاستماع والتحدث.

اختر هذا البحث الاستبيان كأداة رئيسية لضمان مبدأ السرية والخصوصية (Principle of Confidentiality) للمشاركين. وقد سمح استخدام نموذج Google Form بجمع البيانات بشكل مجهول الهوية (Anonymous Data Collection) وفعال، مما ساعد على تقليل تحيز الملاحظ (Observer Bias) نظرًا لكون الباحث أستاذًا في نفس البرنامج. لذلك، كان الاستبيان هو الأسلوب الأنسب للحصول على بيانات دقيقة تعكس الآراء الحقيقية للطلاب دون أي حرج أو تردد.

تحليل البيانات

تحليل البيانات الكمية

استُخدمت الإحصاءات الوصفية (Descriptive Statistics)، مثل المتوسط الحسابي (Mean)، والانحراف المعياري (Standard Deviation)، والنسبة المئوية (Percentage)، لتلخيص البيانات المستمدة من الاستبيان. ولتفسير متوسط الدرجات لكل بند، اعتمد الباحث على معايير تقييم تشير إلى أن المعوق أو السبيل يعتبر في مستوى "ضعيف جدًا" إذا تراوحت الدرجة بين ١,٠٠ و ١,٤٩، و "ضعيف" بين ١,٥٠ و ٢,٤٩، و "متوسط" بين ٢,٥٠ و ٣,٤٩، و "عالٍ" بين ٣,٥٠ و ٤,٤٩، وأخيرًا "عالٍ جدًا" بين ٤,٥٠ و ٥,٠٠.

تحليل البيانات النوعية

استُخدم تحليل المحتوى (Content Analysis) لتلخيص القضايا الرئيسية والاتجاهات المستخلصة من الأسئلة المفتوحة في الاستبيان.

نتائج البحث

نتائج استطلاع آراء الطلاب عبر الاستبيان

ظهرت نتائج الدراسة مقسمة حسب المحاور التالية:

أ. المحور الأول: البيانات العامة للمستجيبين

وتشمل: الجنس، والسنة الدراسية، والخبرة في تعلم اللغة العربية، والتقييم الذاتي لمستوى مهاراتهم في اللغة العربية، وذلك على النحو التالي:

الجدول رقم (١): بيانات الجنس

النسبة المئوية	عدد المستجيبين	الجنس
34.88	15	ذكر
65.12	28	أنثى
100.00	43	المجموع

الجدول رقم (٢): بيانات السنة الدراسية

النسبة المئوية	عدد المستجيبين	السنة الدراسية
39.53	17	السنة الأولى
23.26	10	السنة الثانية
25.58	11	السنة الثالثة
11.63	5	السنة الرابعة
100.00	43	المجموع

الجدول رقم (٣): بيانات الخبرة في تعلم اللغة العربية قبل الالتحاق بالجامعة

النسبة المئوية	عدد المستجيبين	الخبرة في التعلم
11.63	5	لم يدرس من قبل
6.98	3	درس من ١-٢ سنة
27.91	12	درس من ٣-٥ سنوات
53.49	23	درس ٦ سنوات فأكثر
100.00	43	المجموع

الجدول رقم (٤): مستوى مهارات اللغة العربية لدى عينة البحث

مهارة التحدث		مهارة الاستماع		مستوى المهارة
النسبة المئوية	عدد المستجيبين	النسبة المئوية	عدد المستجيبين	
23.26	10	6.98	3	١. ضعيف جدًا

مستوى المهارة	مهارة الاستماع		مهارة التحدث	
	عدد المستجيبين	النسبة المئوية	عدد المستجيبين	النسبة المئوية
٢. ضعيف	7	16.28	6	13.95
٣. متوسط	20	46.51	22	51.16
٤. عالٍ	9	20.93	2	4.65
٥. عالٍ جدًا	4	9.30	3	6.98
المجموع	43	100	43	100

من خلال البيانات التي تم جمعها، تبين أن غالبية عينة البحث من الإناث (٦٥,١٢٪) ومعظم المستجيبين في السنة الدراسية الأولى (٣٩,٥٣٪)، ولديهم خبرة طويلة في دراسة اللغة لأكثر من ٦ سنوات (٥٣,٤٩٪)، مما يشير إلى أن لديهم أساسًا قويًا في اللغة. وفيما يتعلق بمستوى المهارات، فقد قيّم غالبية المستجيبين مهاراتهم في الاستماع (٤٦,٥١٪) والتحدث (٥١,١٦٪) بمستوى "متوسط". ومع ذلك، لوحظ أن نسبة كبيرة من العينة (٢٣,٢٦٪) قيّمت مهاراتها في التحدث بمستوى "ضعيف جدًا"، وهي نسبة أعلى بكثير من تلك في مهارة الاستماع. تُشير هذه البيانات إلى أنه على الرغم من خبرة العينة الطويلة، إلا أنها تواجه تحديات في تطبيق مهارة التحدث، مما يتطلب معالجة مستقبلية.

ب. المحور الثاني: آراء الطلاب حول معوقات وسبل تطوير مهارتي الاستماع والتحدث بشكل عام

وقد ظهرت النتائج في الجدولين رقم ٥ ورقم ٦:

الجدول رقم (٥): آراء الطلاب حول معوقات تنمية مهارة الاستماع باللغة العربية بشكل عام

المستوى	الانحراف المعياري (S.D.)	المتوسط الحسابي (\bar{x})	مهارة الاستماع باللغة العربية
عالٍ	1.02	3.53	١. جانب المعرفة
متوسط	1.06	3.46	٢. جانب التدريس والتعلم
متوسط	1.13	3.29	٣. جانب علم النفس
متوسط	1.04	3.13	٤. جانب البيئة المحيطة
متوسط	1.06	3.35	المجموع

الجدول رقم (٦): آراء الطلاب حول معوقات تنمية مهارة التحدث باللغة العربية بشكل عام

المستوى	الانحراف المعياري (S.D.)	المتوسط الحسابي (\bar{x})	مهارة الاستماع باللغة العربية
متوسط	1.18	3.35	١. جانب المعرفة
متوسط	1.15	3.43	٢. جانب التدريس والتعلم
متوسط	1.16	3.12	٣. جانب علم النفس
عالٍ	1.17	3.53	٤. جانب البيئة المحيطة
متوسط	1.17	3.36	المجموع

يشير تحليل المتوسطات الحسابية لمعوقات تنمية مهارات اللغة العربية، والموضحة في الجدولين ٥ و ٦، إلى أن الطلاب يدركون المعوقات بمستوى يتراوح بين "متوسط" و "عالٍ" في كل من مهارة الاستماع ومهارة التحدث، بمتوسط

إجمالي متقارب بلغ ٣,٣٥ و ٣,٣٦ على التوالي. وبالنظر إلى التفاصيل، تبين أن أكثر المعوقات تأثيراً على مهارة الاستماع هو جانب المعرفة (3.53)، والذي صُنّف في مستوى "عالٍ"، خاصة فيما يتعلق بالمشكلات المرتبطة بالمفردات، واللهجة، وسرعة نطق المتحدثين الأصليين. وعلى النقيض، كان أكثر المعوقات تأثيراً على مهارة التحدث هو جانب البيئة المحيطة (3.53) والذي صُنّف في مستوى "عالٍ". تشير نتائج هذا التحليل إلى أن المشكلة الرئيسية في التحدث لا تنبع من المعرفة اللغوية وحدها، بل تشمل أيضاً نقص فرص الممارسة في الحياة اليومية.

عند النظر في الآراء المتعلقة بالمعوقات وسبل تطوير مهارتي الاستماع والتحدث، مصنفة حسب كل جانب،

تظهر النتائج في الجداول التالية:

الجدول رقم (٧): آراء الطلاب حول معوقات تنمية مهارة الاستماع باللغة العربية

المستوى	الانحراف المعياري (S.D.)	المتوسط الحسابي (\bar{x})	المعوقات في تنمية مهارة الاستماع باللغة العربية
			١. جانب المعرفة
متوسط	0.94	3.37	أ. محدودية المفردات المعروفة التي تمنع من فهم المحتوى المسموع
متوسط	1.06	3.44	ب. عدم القدرة على تمييز اللهجات المختلفة
عالٍ	1.07	3.79	ج. عدم التعود على سرعة نطق المتحدثين الأصليين
عالٍ	1.02	3.53	المجموع
			٢. جانب التدريس والتعلم
عالٍ	0.96	3.65	أ. التركيز في التدريس على مهارتي القراءة والكتابة أكثر من الاستماع
عالٍ	1.06	3.72	ب. نقص الأنشطة التي تتطلب الاستماع من مصادر متنوعة
متوسط	1.17	3.02	ج. استخدام مواد تعليمية صوتية أو مرئية غير جذابة وغير حديثة
متوسط	1.06	3.46	المجموع
			٣. جانب علم النفس
متوسط	1.06	3.16	أ. الشعور بعدم الثقة والإحباط عند عدم فهم المحتوى المعقد
عالٍ	1.17	3.58	ب. القلق من عدم القدرة على فهم النقاط الرئيسية للمحتوى المسموع
متوسط	1.17	3.14	ج. نقص الاهتمام بالمحتوى المستخدم في تدريبات الاستماع
متوسط	1.13	3.29	المجموع
			٤. جانب البيئة المحيطة
متوسط	1.02	3.30	أ. عدم وجود بيئة مواتية لاستخدام اللغة العربية في الحياة اليومية
متوسط	1.12	3.35	ب. عدم توفر مواد ترفيهية باللغة العربية للاستماع إليها في الحياة اليومية
متوسط	0.99	2.74	ج. نقص التفاعل مع المتحدثين الأصليين للغة العربية
متوسط	1.04	3.13	المجموع

يشير تحليل النتائج إلى أن المعوقات الرئيسية في تنمية مهارة الاستماع باللغة العربية لدى الطلاب تقع في مستوى "متوسط" إلى "عالٍ" بمتوسط إجمالي متقارب لكل جانب. فقد كان جانب المعرفة (بمتوسط ٣,٥٣) أبرز هذه المعوقات، حيث تكمن المشكلة الأكثر أهمية في عدم التعود على سرعة نطق المتحدثين الأصليين (بمتوسط ٣,٧٩). أما في جانب

التدريس والتعلم (بمتوسط ٣,٤٦)، فيتمثل العائق الأبرز في نقص الأنشطة التي تتطلب الاستماع من مصادر متنوعة (بمتوسط ٣,٧٢). وفي جانب علم النفس (بمتوسط ٣,٢٩)، تبرز مشكلة القلق من عدم القدرة على فهم النقاط الرئيسية للمحتوى المسموع (بمتوسط ٣,٥٨). وأخيراً، في جانب البيئة المحيطة (بمتوسط ٣,١٣)، كانت المشكلة الرئيسية هي عدم توفر مواد ترفيهية باللغة العربية في الحياة اليومية (بمتوسط ٣,٣٥).

الجدول رقم (٨): آراء الطلاب حول معوقات تنمية مهارة التحدث باللغة العربية

المستوى	الانحراف المعياري (S.D.)	المتوسط الحسابي (\bar{x})	المعوقات في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية
			١. جانب المعرفة
متوسط	1.16	3.40	أ. محدودية المفردات التي تحدد من القدرة على التعبير عن الأفكار
عالٍ	1.17	3.51	ب. نقص الثقة في التحدث بسبب ضعف استخدام القواعد النحوية
متوسط	1.21	3.14	ج. عدم التعود على النطق الصحيح وفقاً لقواعد اللغة
متوسط	1.18	3.35	المجموع
			٢. جانب التدريس والتعلم
عالٍ	1.15	3.58	أ. التركيز في التدريس على مهارتي القراءة والكتابة أكثر من التحدث
متوسط	1.19	3.28	ب. نقص فرص ممارسة التحدث مع الأساتذة والزلاء في الفصل
متوسط	1.11	3.44	ج. فقدان الثقة في التحدث بسبب تصحيح الأخطاء من قبل الأساتذة
متوسط	1.15	3.43	المجموع
			٣. جانب علم النفس
متوسط	1.19	3.30	أ. الشعور بالارتباك وعدم الثقة عند الحاجة للتحدث باللغة العربية
متوسط	1.13	2.93	ب. الخوف من ارتكاب الأخطاء أو سخريه الزلاء والأساتذة
متوسط	1.17	3.14	ج. نقص الحافز لممارسة مهارة التحدث باستمرار
متوسط	1.16	3.12	المجموع
			٤. جانب البيئة المحيطة
متوسط	1.19	3.47	أ. نقص فرص ممارسة اللغة العربية خارج الفصل
متوسط	1.08	3.37	ب. عدم وجود نوادٍ أو أنشطة تعزز من ممارسة التحدث باللغة العربية
عالٍ	1.24	3.74	ج. عدم استخدام الزلاء في المجموعة للغة العربية في التواصل
عالٍ	1.17	3.53	المجموع

يشير تحليل النتائج إلى أن المعوقات الرئيسية في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية لدى الطلاب تقع في مستوى "متوسط" إلى "عالٍ"، بمتوسط إجمالي متقارب لكل جانب. فقد كان جانب البيئة المحيطة (بمتوسط ٣,٥٣) أبرز هذه المعوقات، حيث تكمن المشكلة الأكثر أهمية في عدم استخدام الزلاء في المجموعة للغة العربية في التواصل (بمتوسط ٣,٧٤). أما في جانب التدريس والتعلم (بمتوسط ٣,٤٣)، فتمثل المشكلة الرئيسية في أن التدريس يركز على مهارتي القراءة والكتابة أكثر من التحدث (بمتوسط ٣,٥٨). وفي جانب المعرفة (بمتوسط ٣,٣٥)، فالمشكلة الأكثر أهمية هي عدم الثقة في استخدام القواعد النحوية وتراكيب الجمل (بمتوسط ٣,٥١). وأخيراً، كان جانب علم النفس (بمتوسط ٣,١٢) وخاصة الشعور بالارتباك وعدم الثقة عند الحاجة للتحدث باللغة العربية (بمتوسط ٣,٣٠).

الجدول رقم (٩): آراء الطلاب حول سبل تطوير مهارتي الاستماع والتحدث باللغة العربية

المستوى	الانحراف المعياري (S.D.)	المتوسط الحسابي (\bar{x})	سبل تطوير مهارتي الاستماع والتحدث باللغة العربية
عالٍ	1.06	3.74	١. زيادة أنشطة ممارسة التحدث والاستماع في الفصل
عالٍ	1.14	3.77	٢. تنظيم أنشطة خارج المنهج
عالٍ	1.17	3.81	٣. استخدام الوسائل التعليمية الحديثة
عالٍ	1.21	3.81	٤. تطوير المنهج ليصبح أكثر تركيزًا على المهارات التواصلية
عالٍ	1.15	3.51	٥. تكليف الطلاب بمهام تتطلب مهارات الاستماع والتحدث
عالٍ	1.15	3.73	المجموع

يشير تحليل النتائج من الجدول ٩ إلى أن الطلاب يقيمون سبل تطوير مهارات اللغة العربية بمستوى "عالٍ" في جميع الجوانب، بمتوسط إجمالي بلغ ٣,٧٣، مما يدل على أن الطلاب يولون هذه السبل أهمية كبيرة. وأكثر السبل التي يرى الطلاب أنها مناسبة هي استخدام الوسائل التعليمية الحديثة وتطوير المنهج ليصبح أكثر تركيزًا على المهارات التواصلية، حيث بلغ متوسطهما أعلى قيمة عند ٣,٨١. أما السبل التالية من حيث الأهمية فهي تنظيم أنشطة خارج المنهج (بمتوسط ٣,٧٧) وزيادة أنشطة ممارسة التحدث والاستماع في الفصل (بمتوسط ٣,٧٤). في حين كانت أقل سبل التطوير تقييمًا هي تكليف الطلاب بواجبات أو مهام تتطلب استخدام مهارتي الاستماع والتحدث (بمتوسط ٣,٥١). ويعكس هذا التحليل أن الطلاب يرغبون في التعلم من خلال الأنشطة العملية واستخدام وسائل متنوعة.

ج. المحور الثالث: نتائج تحليل وملخص توصيات آراء الطلاب

أظهر تحليل آراء الطلاب وتوصياتهم بشأن تطوير مهارات اللغة العربية أنه يمكن تلخيصها في أربعة جوانب رئيسية: جانب المعرفة، والتدريس والتعلم، وعلم النفس، والبيئة المحيطة. كما تم العثور على توصيات إضافية تتعلق بجانب الدعم وهيكل المنهج الدراسي، وفيما يلي التفاصيل:

١. جانب المعرفة: يعاني الطلاب من ضعف الأساس المعرفي، لذا يوصون بالتركيز على التطبيق العملي للغة في الحياة اليومية. كما يقترحون استخدام مصادر تعليمية متنوعة مثل البودكاست لمساعدتهم على فهم المحتوى.
٢. جانب التدريس والتعلم: يرى الطلاب أن أساليب التدريس غير منظمة وسريعة، لذا يوصون بتعديلها لتكون أكثر تدرجًا وجاذبية. كما يقترحون تنظيم المواد التعليمية وتشجيع التواصل المستمر باللغة العربية داخل الفصل.
٣. جانب علم النفس: يعد الشعور بالحنج ونقص الثقة أهم المعوقات، خاصة في الفصول المختلطة. لذلك يوصون بخلق بيئة دراسية آمنة وداعمة لزيادة قدرتهم على التعبير.
٤. جانب البيئة المحيطة: نظرًا لعدم وجود بيئة داعمة خارج الفصل، يجد ذلك من فرص ممارسة اللغة. لذا يوصون بتنظيم أنشطة مستمرة مثل النوادي والمخيمات للتواصل في مواقف واقعية.
٥. جانب الدعم وهيكل المنهج الدراسي: المناهج تفتقر للتركيز على الممارسة المستمرة، كما أن الأدوات التعليمية غير جاهزة أحيانًا. لذا يوصون بتحسين المنهج وتوفير الأدوات وتنظيم فعاليات للممارسة مع متحدثين أصليين.

نتائج دراسة آراء الأساتذة من خلال الاستبيان

أ. البيانات العامة للمستجيبين

أجاب على الاستبيان ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس في قسم الدراسات الإسلامية، البرنامج الدولي. يمتلك كل منهم خبرة تدريسية متنوعة بنسب متساوية: ١-٣ سنوات (٣٣,٣٣٪)، و ٤-٦ سنوات (٣٣,٣٣٪)، و ٧ سنوات فأكثر (٣٣,٣٣٪). يتولى أحد الأساتذة تدريس مادة اللغة العربية، بينما يدرس الأستاذان الآخران مواد الشريعة والدراسات الإسلامية. وتؤثر الخلفيات المعرفية المختلفة للمستجيبين على أساليبهم في التدريس والمصادر التي يستخدمونها.

ب. وجهات النظر حول سبل تطوير مهارتي الاستماع والتحدث

يعكس تحليل البيانات النوعية من الأساتذة أن مشكلة تطوير مهارات التواصل باللغة العربية لا تنبع من الطلاب فقط، بل من عوامل مرتبطة بالتدريس والمنهج الدراسي أيضًا. وتتفق وجهات نظر الأساتذة مع توصيات الطلاب في العديد من الجوانب، مثل:

١. جانب التدريس والتعلم: اتفق الأساتذة مع الطلاب على ضرورة تعديل أساليب التدريس لتناسب الخلفيات

المختلفة للطلاب، وإتاحة المزيد من الفرص لهم للمشاركة في الفصل من خلال استخدام التكنولوجيا والتطبيقات الحديثة.

٢. جانب علم النفس: يولي الأساتذة أهمية كبيرة لتحفيز الطلاب وتقليل ارتباكهم، حتى يتجرأوا على التواصل باللغة

العربية، وهو ما يعد مشكلة رئيسية يواجهها الطلاب.

٣. جانب البيئة المحيطة: يرى الأساتذة ضرورة خلق بيئة لغوية داعمة لاستخدام اللغة العربية داخل الفصل وخارجه،

لتمكين الطلاب من ممارسة مهاراتهم بشكل مستمر.

٤. جانب الدعم وهيكّل المنهج الدراسي: تتفق وجهات نظر الأساتذة مع الطلاب في مسألة تحسين المنهج، خاصة

فيما يتعلق بزيادة عدد الساعات المخصصة لتدريس مهارات التواصل لضمان فاعلية أكبر.

وخلاصة القول، تؤكد نتائج التحليل من المجموعتين أن تطوير مهارتي الاستماع والتحدث يتطلب معالجة شاملة

ومنهجية، بدءًا من تحسين المنهج الدراسي وتوفير بيئة مناسبة، وصولًا إلى تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس

أنفسهم.

مناقشة نتائج البحث

أظهرت نتائج هذا البحث صورة واضحة ومتسقة للمعوقات والسبل اللازمة لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث باللغة العربية. حيث تتفق وجهات نظر الطلاب، والآراء النوعية للأساتذة، والبحوث ذات الصلة، في أن هذه المشكلات معقدة ولها جذور في عدة عوامل.

معوقات تنمية المهارات

وجدت الدراسة أن المعوقات الرئيسية يمكن تصنيفها إلى أربعة جوانب أساسية: المعرفة، والتدريس والتعلم، وعلم النفس، والبيئة المحيطة.

١. جانب المعرفة: يتفق كل من الطلاب والأساتذة على أن المشكلات الرئيسية تكمن في ضعف الأساس المعرفي، ومحدودية المفردات، وعدم التعود على لهجة وسرعة المتحدثين الأصليين. صنف الطلاب معوق "عدم التعود على سرعة نطق المتحدثين الأصليين" في مستوى "عالٍ" (بمتوسط ٣,٧٩)، وهو ما يتوافق مع بحث الرضيبي والنيادي (٢٠٢٥) الذي أكد على أهمية الاستماع المتكرر لبناء الأساسيات قبل التحدث.
٢. جانب التدريس والتعلم: يعد هذا الجانب معوقاً مهماً يتفق عليه كلا الطرفين. يرى الطلاب أن أساليب تدريس الأساتذة تركز على القراءة والكتابة أكثر من الاستماع والتحدث، وهو ما صنّفوه في مستوى "عالٍ" (بمتوسط ٣,٦٥). في المقابل، يقر الأساتذة بأن بعض طرق التدريس تفتقر إلى الجاذبية والتنظيم. ويتسق هذا التحليل مع أبحاث بدر (٢٠٢٢) وقمر (٢٠٢٥) التي تشير إلى أن الطرق التقليدية أقل فاعلية من الأساليب التي تستخدم الوسائل الحديثة والأنشطة العملية.
٣. جانب علم النفس: يظهر توافق واضح بين آراء الطلاب والأساتذة حول هذه النقطة. صنف الطلاب شعورهم بالارتباك وعدم الثقة في التحدث في مستوى "متوسط" (بمتوسط ٣,٣٠)، بينما صنّفوا القلق من عدم القدرة على فهم المحتوى المسموع في مستوى "عالٍ" (بمتوسط ٣,٥٨). يؤكد الأساتذة هذه المشكلة ويشيرون إلى أن الخجل والخوف والكسل هي معوقات نفسية مهمة، وهو ما يتماشى مع بحث جاسم وعلي ويوب (٢٠٢٤) الذي وجد أن الخجل هو أحد المعوقات الرئيسية للتواصل.
٤. جانب البيئة المحيطة: يتفق كلا الطرفين على أن عدم وجود بيئة داعمة لاستخدام اللغة هو أهم معوق. صنف الطلاب هذا الجانب في مستوى "عالٍ" (بمتوسط ٣,٥٣)، خاصة مشكلة "عدم استخدام الزملاء في المجموعة للغة العربية في التواصل" التي حصلت على أعلى متوسط (٣,٧٤). كما أشار الأساتذة إلى "غياب البيئة اللغوية العربية" كإحدى المشكلات الأساسية، وهو ما يدعم توصيات الحديثي (٢٠٢٤) بإضافة المزيد من الأنشطة الاجتماعية لتعزيز استخدام اللغة.

سبل التطوير

- تتفق سبل التطوير التي اقترحها الطلاب والأساتذة بشكل كبير، مما يدل على وجود رؤية مشتركة لحل المشكلات.
١. تحسين المناهج والتدريس: صنف الطلاب سبل "تطوير المنهج ليصبح أكثر تركيزاً على المهارات التواصلية" و"استخدام الوسائل التعليمية الحديثة" في مستوى "عالٍ" من حيث الملاءمة (بمتوسط ٣,٨١ لكليهما). ويتفق الأساتذة بشدة مع هذا الرأي، حيث أوصوا بزيادة عدد ساعات الدراسة واستخدام تقنيات تدريس متنوعة لتحفيز الطلاب على المشاركة بشكل أكبر.
 ٢. تنظيم الأنشطة وتعزيز البيئة اللغوية: صنف الطلاب "تنظيم أنشطة خارج المنهج" في مستوى "عالٍ" (بمتوسط ٣,٧٧). وهو ما يتماشى مع توصيات الأساتذة بضرورة خلق بيئة لغوية داعمة لممارسة المهارات، وتشجيع الطلاب على استخدام اللغة العربية بشكل أكبر مع زملائهم وأساتذتهم.

الخاتمة

تؤكد نتائج هذا البحث أن مشكلة تطوير مهارتي الاستماع والتحدث باللغة العربية لا تقتصر على الفرد وحده، بل هي نتاج عوامل مترابطة ومنهجية تشمل المناهج الدراسية، وأساليب التدريس، والبيئة الاجتماعية. ويعد التوافق الواضح في وجهات نظر كل من الطلاب والأساتذة حول جميع القضايا بمثابة رؤية قوية يمكن استخدامها كأساس للتخطيط وتنفيذ تدابير تصحيحية دقيقة وفعالة، بهدف تحقيق تقدم حقيقي في تطوير مهارات التواصل باللغة العربية. وفي هذا الصدد، يقدم الباحث توصياته لتطبيق نتائج البحث والدراسات المستقبلية على النحو التالي:

توصيات للتطبيق

- توصيات على مستوى السياسات للمناهجات والمؤسسات التعليمية: يجب تحسين المنهج الدراسي ليصبح أكثر تركيزاً على مهارات التواصل، وخاصة بزيادة الساعات المخصصة للممارسة العملية للاستماع والتحدث. علاوة على ذلك، ينبغي تشجيع استخدام التكنولوجيا وأساليب التدريس الحديثة في الفصول الدراسية لتحفيز اهتمام الطلاب وتعزيز التفاعل بينهم.
- توصيات عملية: على المؤسسات التعليمية تنظيم أنشطة إضافية ومستمرة خارج المنهج، مثل نوادٍ للغة العربية، أو مخيمات لغوية، أو برامج تتيح للطلاب التواصل المباشر مع المتحدثين الأصليين. هذا سيخلق بيئة مناسبة لاستخدام اللغة في الحياة اليومية ويقلل من القلق أثناء التواصل.

توصيات للدراسات المستقبلية

- الأبحاث التطبيقية: يجب إجراء دراسات لتقييم فاعلية تطبيق الابتكارات أو التقنيات التدريسية الجديدة في تطوير مهارتي الاستماع والتحدث، مثل دراسة كفاءة استخدام تطبيقات اللغة العربية أو البودكاست المصممة خصيصاً لهذا الغرض.
- الأبحاث المقارنة: يُنصح بإجراء دراسات مقارنة للمعوقات وسبل تطوير مهارات اللغة العربية في سياقات مختلفة، مثل المقارنة بين البرامج الدولية والبرامج العادية، أو بين المؤسسات التعليمية ذات البيئات اللغوية المختلفة، للحصول على بيانات أكثر تنوعاً تؤدي إلى تطوير شامل وواسع النطاق.

المراجع

- بدر، ص. (٢٠٢٢). أثر مسرح المناهج في تطوير مهارتي المحادثة والاستماع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ٣(٦)، ٢٦٧-٢٦٩.
- البشري، ج. خ. (٢٠٢١). التحديات التي يواجهها طلاب المرحلة الثانوية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية: دراسة حالة للمدارس المستقلة في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥(٢١)، ١٤١-١٦٤.
- جاسم، ع. خ.؛ علي، ع. ش.؛ يوب، ش. ا. (٢٠٢٤). تعليم اللغة العربية في مدرسة البصيرة الدولية بماليزيا: عقبات وحلول. مجلة الرسالة، ٨(١)، ١٧٢-١٩٠.

- حمو الحاج، ذ. (٢٠١٥). إشكالية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في اللسانيات التداولية. مجلة كلية التربية/جامعة واسط، ٢٠، ٤٣-٧٧.
- الرديني، ع. ح. ز.، و النيادي، ع. خ. ع. (٢٠٢٥). أثر مهارة الاستماع في إنتاج الكلام لدى الناطقين بغير العربية. مجلة جامعة المهرة للعلوم الإنسانية، ١٨، ١١١-١٣٠.
- طاهر، ر.، بانبراي، ب.، محمد، إ. ب.، بنمونغ، س.، كانغا، أ.، و توتيان، م. (٢٠٢٥). أثر عوامل الطلاب على مهارات التحدث باللغة العربية من وجهة نظر الطلاب بجامعة الأمير سونغكلا، حرم باتاني الجامعي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الأمير سونغكلا، ٢١(٢)، ١-٢٠.
- الغامدي، ع. ب. م. (٢٠١٩). مصفوفة مقترحة لمهارات الاستماع اللازمة لمعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية. المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط، ٣٥(١٠)، ٢١٥-٢٤٥.
- قمر، ع. م. (٢٠٢٥). فاعلية الوسائط المتعددة في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث باللغة العربية لدى الناطقين بغيرها من طلاب المرحلة الإعدادية في تشاد. المجلة التربوية الشاملة، ٣(٢)، ٨٦-١١٥.
- ليما، د. (٢٠٢٠). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. المجلة العلمية لساننا، ٣(١)، ١٠٦-١١٧.
- الماجرن، ه. س. ح. (٢٠١٧). الصعوبات اللغوية والثقافية التي يواجهها طلاب اللغة الإنجليزية كلغة ثانية الناطقون باللغة العربية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١(٨)، ٨٥-٩٥.
- المحجم، ت. ع. ع. (٢٠٢٤). استراتيجيات تعلم اللغة العربية كلغة ثانية المفضلة لدى الطلبة المتفوقين. مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، ١٢٧(١)، ٥٠٣-٥٣١.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Sage Publications.



العوامل المؤثرة في تعليم مهارة المحادثة لدى طلاب بكالوريوس اللغة العربية مع ريادة الأعمال

أحمد بن عبد الرحمن* - وان خاليجة بنت وان جوسه** - نورول فاتحة بنت حنفي* - غازية فاتحة بنت برهان الدين*

ملخص

يهدف هذا البحث إلى التعرف على العوامل التي تؤثر على مهارة التحدث باللغة العربية لدى طلاب السنة الثالثة في برنامج البكالوريوس في اللغة العربية مع ريادة الأعمال بجامعة ماليزيا كلنتان. وتركز الدراسة على ثلاثة أهداف رئيسية: التعرف على استراتيجيات تعلم مهارة المحادثة التي يستخدمها الطلاب، والتعرف على العوامل التي تؤثر على ثقة الطلاب في استخدام اللغة العربية كوسيلة للتواصل، والتعرف على عامل القدرة على التحدث باللغة العربية بين الطلاب ذوي الخلفيات الأكاديمية والخبرات المختلفة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال المقابلات شبه المنظمة باستخدام استبيان مفتوح وتسجيلات صوتية. شارك في هذه الدراسة ٢٠ طالبًا، وتم تحليل البيانات يدويًا باستخدام منهج التحليل الموضوعي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أحد عشر موضوعًا رئيسيًا، منها خلفية تعلم اللغة العربية، ودور المقررات والأنشطة الأكاديمية في تحسين التحدث، والجوانب النفسية مثل الثقة بالنفس والخوف، والصعوبات اللغوية، والممارسات الذاتية، بالإضافة إلى مقترحات الطلاب للأساتذة والمؤسسات التعليمية. أظهرت النتائج أن معظم الطلاب قد تعرضوا للغة العربية منذ مراحل مبكرة، إلا أن قدرتهم على التحدث لا تزال محدودة بسبب قلة التدريب العملي وانخفاض الثقة بالنفس. ومع ذلك، أبدى الطلاب وعيا ذاتيا وجهودًا فردية لتحسين مهاراتهم باستخدام استراتيجيات تعليمية غير رسمية. ومن المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير المناهج وأساليب تعليم اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: مهارة التحدث؛ اللغة العربية؛ استراتيجيات التعلم؛ الثقة بالنفس؛ طلاب الجامعة

مقدمة

تعدُّ مهارة التحدث باللغة العربية من المكونات الأساسية في إتقان اللغة بشكل فعال، حيث تسهّل التواصل في السياقات الأكاديمية والاجتماعية. ومع ذلك، يواجه طلاب جامعة ماليزيا كلنتان، وخاصة في برنامج بكالوريوس اللغة العربية مع ريادة الأعمال، صعوبات في إتقان مهارة التحدث هذه. تكمن المشكلة الرئيسية في نقص التعرض لاستخدام اللغة العربية في الحياة اليومية وقلة التدريب على التواصل الشفوي.

* جامعة ماليزيا كلنتان.

** الكلية الجامعية الإسلامية السلطان إسماعيل بترا

تشير الدراسات السابقة إلى أن التحفيز والمواقف تلعب دوراً كبيراً في إتقان اللغة العربية. العوامل الداخلية مثل الثقة بالنفس، والاهتمام، والتحفيز، وكذلك العوامل الخارجية مثل أساليب التدريس وبيئة التعلم تؤثر في مستوى إتقان اللغة. تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف هذه العوامل وتقديم توصيات لتحسين مهارة التحدث باللغة العربية بين طلاب برنامج بكالوريوس اللغة العربية مع ريادة الأعمال في جامعة ماليزيا كلنتن.

مشكلة البحث

تُعد مهارة التحدث باللغة العربية من المكونات الأساسية في إتقان اللغة بشكل فعال. هذه المهارة لا تساعد الطلاب فقط في التواصل الجيد، بل تمكنهم أيضاً من فهم اللغة والتفاعل بها في السياقات الأكاديمية والاجتماعية. ومع ذلك، في سياق تعليم اللغة العربية كلغة ثانية في ماليزيا، لا يزال ضعف مهارة التحدث يمثل تحدياً رئيسياً بين طلاب الجامعات. وفقاً لبيلي (٢٠٠٥)، تعتبر مهارة التحدث من أصعب المهارات التي يمكن تعلمها مقارنة بالمهارات اللغوية الأخرى مثل القراءة، الكتابة، والاستماع. وقد تم توضيح هذه الحالة أيضاً من قبل عثمان وإسماعيل (١٩٩٤) اللذين وجدوا أن ضعف الطلاب في مهارة التحدث يرجع إلى قلة التعرض للأنشطة التواصلية الشفوية ونقص استخدام اللغة العربية في البيئة اليومية.

استناداً إلى الملاحظات الأولية، يواجه معظم طلاب برنامج بكالوريوس اللغة العربية مع ريادة الأعمال في جامعة ماليزيا كلنتن (UMK) صعوبة في التحدث بطلاقة وفاعلية باللغة العربية، رغم أنهم درسوا هذه اللغة منذ فترة الدراسة في المدارس. كما أشار زريمة وزكريا وتاج الرجال (٢٠٠٨) إلى أن الضعف في الجوانب المتعلقة بالنطق والمفردات والنحو يجعل العديد من الطلاب يشعرون بعدم الثقة في التحدث باللغة العربية، خاصة في السياقات الرسمية. وفي النهاية، يؤدي هذا إلى انخفاض دافع الطلاب لاستخدام اللغة العربية كوسيلة للتواصل.

لتحقيق مستوى جيد من إتقان اللغة، يجب على الطلاب إظهار مواقف تتماشى مع اهتماماتهم، مثل قراءة المواد باللغة العربية، والاستماع إلى المحادثات باللغة العربية، والبحث عن معلومات باللغة العربية عبر الإنترنت، والتواصل مع المتحدثين باللغة العربية في الفصول الدراسية وخارجها، وفي المقاهي وما إلى ذلك (عبد الحليم ووان محمد، ٢٠٠٦). لذلك، من الضروري تغيير المواقف السلبية إلى مواقف إيجابية لضمان نجاح الفرد في إتقان اللغة العربية.

يجب أن يتم التركيز على التحفيز في تعلم اللغة العربية. الدراسات السابقة التي تناولت التحفيز في تعلم اللغة العربية تهدف إلى تحديد اهتمامات ورغبات الطلاب، وكذلك مدى اجتهادهم في تعلم اللغة (فاضل، جعفر، ومحمد رفيع، ٢٠٢٢). هناك العديد من العوامل الخارجية التي تؤثر في ضعف الطلاب في الكتابة باللغة العربية، مثل تأثير البيئة اللغوية العربية التي تفتقر إلى الدعم. حيث نادراً ما يُعرض الطلاب على بيئة تستخدم اللغة العربية في الأنشطة التعليمية اليومية.

في دراسة نيك محمد رحيمي وقمر الزمان (١٩٩٩)، فقط ٥٪ من الطلاب يستخدمون اللغة العربية كوسيلة للتواصل مع معلمهم في اللغة العربية، و١,٧٪ فقط يتحدثون باللغة العربية مع بعضهم البعض. تظهر هذه الدراسة أن البيئة اللغوية العربية بين الطلاب غير محفزة. وقد تبين أن العوامل البيئية تؤثر في إتقان اللغة العربية لدى الطلاب (كورغو، ٢٠١٠).

بالإضافة إلى ذلك، فإن عوامل مثل طرق التدريس غير التفاعلية، نقص الأنشطة التواصلية داخل الفصل، وكذلك القصور في التعرض لاستخدام اللغة العربية في المواقف الحقيقية تشكل أيضًا أسبابًا لهذا الضعف. وفقًا للخطيب (٢٠١٢)، فإن الطلاب الذين ليس لديهم خلفية عربية يميلون إلى مواجهة صعوبات أكبر في التحدث، لأنهم يحتاجون إلى المزيد من التدريب والتعرض مقارنة بالطلاب الذين لديهم أساس في اللغة العربية. استنادًا إلى هذه المشكلة، ستركز هذه الدراسة على العوامل المؤثرة في تعلم مهارة المحادثة لدى طلاب بكالوريوس اللغة العربية مع ريادة الأعمال. سيتناول البحث ما يلي:

١. العوامل الداخلية مثل التحفيز، والمواقف، والثقة بالنفس في تعلم مهارة التحدث. كما تشكل المواقف لدى الطلاب من خلال التجارب والعادات وتأثير البيئة.
٢. العوامل الخارجية مثل طرق التدريس، والأدوات المساعدة في التعليم، وبيئة التعلم. يجب على المعلمين تنويع أساليبهم لتناسب احتياجات الطلاب.
٣. الاختلافات في مستوى إتقان مهارة التحدث بين الطلاب ذوي الخلفيات العربية وغير العربية. بناءً على ذلك، تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف التحديات التي يواجهها الطلاب في إتقان مهارة التحدث باللغة العربية، وتحليل العوامل التي تؤثر في عملية تعلمهم، وتقديم توصيات لتحسين مستوى إتقان اللغة العربية بين الطلاب في الجامعات الماليزية.

أهداف البحث

١. التعرف على استراتيجيات تعلم مهارة المحادثة لدى طلاب بكالوريوس اللغة العربية مع ريادة الأعمال.
٢. التعرف على العامل الذي يؤثر على ثقة الطلاب في استخدام اللغة العربية كوسيلة للتواصل.
٣. التعرف على عامل القدرة على التحدث باللغة العربية بين الطلاب ذوي الخلفيات الأكاديمية والخبرات المختلفة.

أسئلة البحث

١. كيف تسهم الاستراتيجيات التعليمية المختلفة في تحسين مهارة المحادثة لدى الطلاب؟
٢. ما هي العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر على ثقة الطلاب في التحدث باللغة العربية؟
٣. ما هي الفروقات في قدرة التحدث باللغة العربية بين الطلاب ذوي الخلفيات والخبرات المختلفة؟

حدود البحث

يتجلى حدود البحث في النواحي الآتية:

١. الحدود الموضوعية: تركز هذه الدراسة على مشكلة التحدث باللغة العربية فقط، دون تناول المهارات الأخرى مثل القراءة أو الكتابة أو الاستماع.
٢. الحدود المكانية: تشمل هذه الدراسة الطلاب في جامعة ماليزيا كلنتان فقط.
٣. الحدود الزمانية: تقتصر الدراسة على الطلاب من الفوج الأول فقط الذين يدرسون في برنامج البكالوريوس في اللغة العربية مع ريادة الأعمال.

٤. الحدود البشرية: تركز الدراسة على الطلاب المسجلين في برنامج البكالوريوس في اللغة العربية مع ريادة الأعمال فقط، دون إدراج الطلاب من برامج أو مساقات أخرى.

الدراسات السابقة

عامل الثقة عند الطلاب

أ. التأثير النفسي للثقة على تحصيل الطلاب

في دراسة قامت بها أمينة (2011) بعنوان "توقعات الكفاءة الذاتية في مهارة التحدث باللغة العربية في جامعة التكنولوجيا MARA (UiTM)، تم التركيز على كيفية تأثير توقعات الكفاءة الذاتية أو ما يُعرف بمصطلح *self-efficacy* على أداء الطلاب في تعلم مهارة التحدث باللغة العربية. اعتمدت هذه الدراسة على منهج البحث المختلط الذي يجمع بين التحليل الكمي والنوعي، وذلك من خلال استخدام استبيان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (*The Motivated Strategies for Learning Questionnaire - MSLQ*) وإجراء المقابلات لجمع البيانات من 445 طالبًا بجامعة UiTM. وأظهرت نتائج الدراسة أن ثقة الطلاب بأنفسهم كانت عند مستوى مرتفع، بينما كانت ثقتهم في قدرتهم على إتقان مهارة التحدث باللغة العربية بشكل عام عند مستوى متوسط.

وقد ركزت الدراسة على العلاقة بين الثقة بالنفس والتحصيل الأكاديمي، خصوصًا فيما يتعلق بإتقان مهارة التحدث باللغة العربية. وأشارت أمينة (2011) إلى أن الطلاب الذين يمتلكون مستوى عالٍ من الثقة في قدراتهم يميلون إلى تحقيق النجاح في دراستهم، بينما الطلاب الذين يفتقرون إلى الثقة في قدرتهم على التحدث يُظهرون أداءً أقل. بالإضافة إلى ذلك، أوصت الدراسة باستخدام مواد تعليمية أكثر واقعية ومرتبطة بالعالم الحقيقي لتحسين ثقة الطلاب بأنفسهم عند تعلم اللغة العربية، خاصة في مهارات التواصل الشفوي.

ب. العلاقة بين الثقة بالنفس واستخدام اللغة العربية

دراسة قامت بها نيك تحفة الأنس (2015) بعنوان "مهارة التحدث باللغة العربية من خلال إنشاء بيئة لغوية" أكدت على أن البيئة اللغوية تلعب دورًا بارزًا في تعزيز مهارة التحدث لدى الطلاب. تُشير هذه الدراسة إلى أن البيئة المناسبة والجيدة تُساهم في تقليل الشعور بالتوتر، والحجل، وانعدام الثقة لدى الطلاب عند استخدام اللغة العربية كوسيلة للتواصل.

وأظهرت نتائج الدراسة أن التدريب على مهارة التحدث بشكل منتظم في بيئة تدعم استخدام اللغة العربية يُساعد تدريجيًا في تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم. ويعود ذلك إلى البيئة التي يسودها استخدام اللغة العربية، من خلال أنشطة مثل المحادثة (المحادثة الشفوية) والتعبير الشفوي، بالإضافة إلى التفاعل مع الزملاء والمعلمين، مما يُتيح للطلاب فرصًا متكررة لممارسة مهاراتهم الشفوية. وهذا يتوافق مع المفهوم الذي طرحه كراشن (1985) حول أهمية اكتساب اللغة من خلال التواصل ثنائي الاتجاه بشكل طبيعي في بيئة غير رسمية.

وفي سياق الدراسة الحالية التي تُجرى في جامعة ماليزيا كلانتان (UMK) لطلاب برنامج بكالوريوس اللغة العربية مع ريادة الأعمال، تُعد نتائج هذه الدراسة ذات صلة وثيقة؛ إذ تُظهر وجود علاقة وثيقة بين الثقة بالنفس واستخدام

اللغة العربية. وكما أوضحت دراسة نيك تحفة الأنس (2015)، قد يواجه طلاب UMK أيضاً نقصاً في الثقة بالنفس عند التحدث باللغة العربية نتيجةً للبيئة غير الداعمة وافتقارهم إلى التدريب المنظم على مهارات التحدث. ونتيجةً لذلك، وعلى الرغم من امتلاكهم المعرفة النظرية باللغة العربية، إلا أنهم قد يشعرون بالتردد وعدم القدرة على التواصل بطلاقة. لذلك، تهدف هذه الدراسة إلى تقييم كيفية تأثير الثقة بالنفس على قدرة الطلاب على استخدام اللغة العربية في المواقف الأكاديمية والمهنية. كما تسعى الدراسة إلى اقتراح خطوات عملية لتعزيز التفاعل باللغة العربية من خلال إنشاء بيئة لغوية شاملة وتنفيذ أنشطة تواصلية تفاعلية تُساعد الطلاب على اكتساب الثقة والتمكن من مهارة التحدث باللغة العربية بشكل أفضل وأكثر فاعلية.

ج. الاستراتيجيات لتعزيز الثقة بالنفس في تعلم اللغة العربية

تُرَكز دراسة يانتي نورنياي (2022) التي جاءت بعنوان "تنفيذ نموذج جيجسو في تعلم اللغة العربية لتعزيز الثقة بالنفس" على فعالية استخدام طريقة جيجسو كاستراتيجية تدريسية لتعزيز الثقة بالنفس لدى الطلاب في إتقان اللغة العربية. وقد أُجريت هذه الدراسة في مدرسة MTs دار العلوم PUI ماجالينجكا باستخدام منهجية النوعي التي تضمنت تقنيات الملاحظة والاستبيان والمقابلات لتحليل عملية استخدام هذه الطريقة وأثرها على الطلاب.

أظهرت نتائج الدراسة أن طريقة جيجسو فعّالة في التغلب على مشكلة نقص الثقة بالنفس لدى الطلاب أثناء التواصل باللغة العربية. وتقوم هذه الطريقة على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، حيث يكون لكل عضو في المجموعة مسؤولية فهم وشرح جزء معين من محتوى التعلم لأعضاء المجموعة الأخرى. تُساهم هذه الأنشطة في خلق بيئة تعليمية أكثر تفاعلية ومرحة، مما يُشجع الطلاب على الظهور بمزيد من الثقة عند التفاعل باللغة العربية. بالإضافة إلى ذلك، يُساعد التفاعل داخل المجموعة على تقليل مشاعر الخجل والخوف من ارتكاب الأخطاء، لأن الطلاب يتاح لهم فرصة التدريب بشكل متكرر في بيئة تعليمية غير رسمية تدعم التعاون والتشجيع المتبادل.

ومن خلال طريقة جيجسو، يتم تدريب الطلاب على تقديم فهمهم للمحتوى إلى المجموعات الأخرى، وإبداء آرائهم، والدفاع عن حججهم بثقة أكبر. وقد أظهرت الدراسة أن 75% من الطلاب أظهروا تحسناً ملحوظاً في مستوى الثقة بالنفس بعد خوض تجربة التعلم باستخدام هذه الطريقة، بينما أظهر بعض الطلاب الذين كانوا أقل ثقة أيضاً تطوراً إيجابياً من حيث المشاركة النشطة في أنشطة المجموعة. كما أكدت المقابلات مع بعض الطلاب أن هذه الطريقة وفرت لهم فرصة حقيقية للتدريب على التحدث، وتجاوز مشاعر التوتر، وبناء الشجاعة للتواصل بطلاقة أكبر باستخدام اللغة العربية.

عامل القدرة والاستجابة عند طلاب بكالوريوس اللغة العربية مع زيادة الأعمال

أ. تقييم قدرة الطلاب على التحدث باللغة العربية في السياقات المختلفة

تناولت دراسة عبد الحليم محمد (٢٠٠٩) بعنوان "مستوى التواصل باللغة العربية لدى طلاب درجة البكالوريوس في الجامعات الحكومية الماليزية" تقييم مستوى إتقان واستخدام اللغة العربية بين طلاب مؤسسات التعليم العالي العامة (IPTA). وشملت الدراسة ١٣٠ طالباً من خمس جامعات حكومية UPM، UKM، UM، UIAM، وUSIM، بهدف تحديد مدى قدرة الطلاب على التواصل باللغة العربية والعوامل التي تُعيقهم عن استخدامها.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام اللغة العربية بين طلاب مؤسسات التعليم العالي ضعيف، سواء داخل قاعات الدراسة أو خارجها. فالاعتماد على اللغة العربية خارج الصف محدود للغاية، مثل استخدامها في المقصف، أو المكتبة، أو السكن الجامعي، أو عند التفاعل مع الأقران والمتحدثين الأصليين. وتشمل العوامل الداخلية التي تُعيق قدرة الطلاب على التحدث بطلاقة: الخجل، والشعور بالدونية، وضعف الثقة بالنفس، والخوف من ارتكاب الأخطاء. وتُثبت هذه العوامل أن إتقان اللغة العربية لا يعتمد فقط على الجانب النظري مثل النحو والمفردات، بل يرتبط كذلك بمستوى الثقة بالنفس والقدرة على التواصل في سياقات الحياة الواقعية.

كما تناولت الدراسة بيئة التعلم التي لا تدعم الاستخدام العملي والتفاعلي للغة العربية. وأوضحت أن غالبية الطلاب يقتصرون على استخدام اللغة العربية في إطار أكاديمي داخل الصف فقط، بينما يندر استخدامها خارج قاعات الدراسة. وهذا يشير إلى أن الطلاب لا يحصلون على فرص كافية لممارسة مهارة التحدث باللغة العربية في المواقف الاجتماعية والمهنية.

وفي سياق الدراسة الحالية التي تُجرى في جامعة ماليزيا كلنتان (UMK) لطلاب برنامج بكالوريوس اللغة العربية مع ريادة الأعمال، فإن نتائج هذه الدراسة ذات صلة وثيقة. وكما أوضحت دراسة عبد الحليم محمد (٢٠٠٩)، قد يواجه طلاب جامعة UMK نفس التحديات، حيث يقتصر استخدام اللغة العربية على السياقات الأكاديمية فقط، بينما تظل قدرتهم على التحدث في السياقات المهنية أو الاجتماعية ضعيفة. كما أن العوامل الداخلية مثل ضعف الثقة بالنفس والخوف من ارتكاب الأخطاء تشكل عائقاً رئيسياً أمام تمكن الطلاب من التحدث بطلاقة.

وتؤكد هذه الدراسة على أهمية خلق بيئة تعليمية محفزة تتيح فرصاً عملية لاستخدام اللغة العربية في مواقف حقيقية. ولهذا، تهدف الدراسة الحالية إلى تقييم قدرة طلاب جامعة UMK على التحدث باللغة العربية، ليس فقط في السياقات الأكاديمية، بل أيضاً في المواقف المهنية، خاصة في مجال ريادة الأعمال. ومن خلال فهم العوامل المؤثرة في القدرة على التحدث، مثل الثقة بالنفس والتدريب على التواصل، يمكن تقديم توصيات لتحسين مهارة التحدث لدى الطلاب.

ب. الاستجابة التعليمية لطلاب اللغة العربية مع ريادة الأعمال

تناولت دراسة محمد أزهري وآخرون (٢٠٢٢) بعنوان "تعليم اللغة العربية باستخدام الطريقة التواصلية والعوامل المؤثرة على قدرة الطلاب على التحدث" التركيز على استخدام الطريقة التواصلية في تعليم اللغة العربية والعوامل التي تؤثر على قدرة الطلاب على التحدث بها. أُجريت هذه الدراسة في معهد دار السكينة بـ Batu Bersurat. باستخدام منهج الوصفي النوعي لتحليل عملية التعلم والتحديات التي يواجهها الطلاب في تحسين مهاراتهم في التحدث.

أظهرت نتائج الدراسة أن الطريقة التواصلية تلعب دوراً مهماً في تحسين مهارة التحدث لدى الطلاب. ومن خلال هذا النهج، يتم تدريب الطلاب على التفاعل بنشاط في مواقف التعلم مثل إجراء الحوارات، وسرد القصص، وبناء الجمل اعتماداً على المفردات التي تعلموها. كما كشفت الدراسة أن عوامل مثل بيئة اللغة، وتقديم المفردات بشكل منظم، وإتقان قواعد اللغة العربية (النحو والصرف) تؤثر تأثيراً كبيراً على قدرة الطلاب على التحدث بثقة. فإتقان قواعد اللغة يُمكن الطلاب من تركيب المفردات في جمل صحيحة، مما يُعزز ثقتهم بأنفسهم أثناء التواصل باللغة العربية.

ج. طلاب بكالوريوس اللغة العربية مع زيادة الأعمال

كلية دراسات اللغة وتنمية البشرية - (FBI) التي كانت تعرف سابقًا كمركز دراسات اللغة والتنمية الإنسانية - (PBI) هي الكلية التاسعة التي تم تأسيسها في جامعة ماليزيا كلنتان (UMK) بعد أن تمت الموافقة على ترقية المركز إلى كلية من قبل وزارة التعليم العالي في نوفمبر ٢٠٢٠. وقد وافق الإدارة العليا للجامعة على بدء تشغيل كلية دراسات اللغة وتنمية البشرية (FBI) ككلية في ١٠ يناير ٢٠٢١.

تعد كلية دراسات اللغة وتنمية البشرية (FBI) من الكيانات الأكاديمية الأولى التي تم تأسيسها عند إنشاء جامعة ماليزيا كلنتان (UMK). تتحمل الكلية المسؤولية في إعداد الطلاب من حيث مهارات اللغة ومهارات الإنسان، بما يتماشى مع رؤية الجامعة ورسالتها التي تركز على تطوير رأس المال البشري عالي الجودة. كما تتحمل الكلية مسؤولية تقديم خدمات تركز على إتقان اللغة وتنمية رأس المال البشري لجميع طلاب UMK. ومن بين البرامج التي تندرج تحت هذه الكلية هو برنامج بكالوريوس اللغة العربية مع زيادة الأعمال.

برنامج بكالوريوس اللغة العربية مع زيادة الأعمال يوفر منصة فريدة، ملائمة و متميزة للطلاب. هذا البرنامج سيُجهز الطلاب بالمعرفة والمهارات المتعلقة بمجال اللغة العربية، إلى جانب مهارات التواصل التي تركز على مجال الأعمال وريادة الأعمال بما يتماشى مع احتياجات سوق العمل الحالي. وسيتم تحقيق هذه الأهداف من خلال الدورات الدراسية المقدمة بهدف تخريج رأس مال بشري مؤهل ويمتلك خصائص ريادة الأعمال من أجل التنمية الذاتية والمساهمة في رفاهية المجتمع. يُعرض هذا البرنامج بنموذج الدورات الدراسية ونموذج الصناعة (3u1i)، مما يمنح الطلاب الفرصة لدراسة اللغة العربية بشكل عملي يركز على التعلم القائم على العمل (WBL).

بالإضافة إلى ذلك، يقدم هذا البرنامج منصة فريدة لتزويد الطلاب بالمعرفة والمهارات في اللغة العربية، بالإضافة إلى مهارات التواصل التي تركز على الأعمال وريادة الأعمال وفقًا لمتطلبات السوق الحالية. سيتم تحقيق ذلك بنجاح من خلال الدورات الدراسية المقدمة، لتخريج رأس مال بشري ذو مهارات، يتمتع بخصائص ريادة الأعمال، ليكون محفزًا نحو التنمية الإيجابية للمجتمع.

منهجية البحث

تصميم البحث

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي لدراسة تجارب وتحديات الطلاب في مهارة التحدث باللغة العربية، خاصة في سياق برنامج البكالوريوس في اللغة العربية مع التخصص في ريادة الأعمال. في إطار هذا التصميم، سيتم تنفيذ بحث متعدد الأبعاد لجمع وتحليل البيانات بطريقة شاملة.

مجتمع وعينة البحث

يشمل مجتمع الدراسة جميع الطلاب الذين يدرسون في برنامج بكالوريوس اللغة العربية مع زيادة الأعمال في جامعة ماليزيا كلنتان. يتألف هذا المجتمع من الطلاب المسجلين في البرنامج خلال الفصل الدراسي الحالي، مما يعكس تنوع مستوياتهم الأكاديمية وتجاربهم التعليمية. يتيح هذا التكوين الشامل للمجتمع فهمًا أعمق للتحديات التي يواجهها الطلاب في مهارة التحدث باللغة العربية، حيث يشمل الطلاب من مختلف السنوات الدراسية والتخصصات.

أما بالنسبة لعينة الدراسة، فتتكون من ٢٠ طالبًا تم اختيارهم بشكل عشوائي من الفوج الثاني في برنامج بكالوريوس اللغة العربية مع ريادة الأعمال في جامعة ماليزيا كلنتان. يهدف اختيار هذه العينة العشوائية إلى ضمان تمثيل مناسب لمجموعة متنوعة من الطلاب ضمن البرنامج، مما يساهم في الحصول على بيانات دقيقة وموثوقة تتعلق بتجاربهم وصعوباتهم في استخدام اللغة العربية. من خلال هذه العينة، سيتمكن الباحثون من جمع معلومات مفصلة تعكس التحديات الحقيقية التي يواجهها الطلاب في مهارة التحدث باللغة العربية.

أدوات البحث

تستخدم الدراسة أدوات بحث متنوعة لجمع البيانات المطلوبة لفهم تجارب وتحديات الطلاب في مهارة التحدث باللغة العربية. الأداة الأولى هي المقابلة، حيث سيتم إجراء مقابلات نصف هيكلية مع الطلاب لفهم تجاربهم الشخصية، تصوراتهم، والتحديات التي يواجهونها في استخدام اللغة العربية، خاصة في سياق ريادة الأعمال. ستساعد هذه المقابلات في الحصول على رؤى عميقة حول كيفية تأثير مهارات التحدث على أداء الطلاب وثقتهم بأنفسهم. الأداة الثانية هي المراقبة، حيث سيتم مراقبة تفاعلات الطلاب في المواقف التي تتطلب استخدام اللغة العربية، مثل المحاضرات، الندوات، والأنشطة الريادية. ستتيح هذه المراقبة فهمًا عمليًا لكيفية استخدام الطلاب للغة العربية في بيئات تعليمية وتطبيقية مختلفة، مما يساعد في تحديد الصعوبات والتحديات الفعلية التي يواجهونها عند التحدث باللغة العربية.

كيفية جمع البيانات وتحليلها

في هذه الدراسة، سيتم استخدام أدوات متعددة لجمع البيانات وتحليلها بهدف فهم تجارب وتحديات الطلاب في مهارة التحدث باللغة العربية. لبدء جمع البيانات، سيتم إجراء مقابلات شخصية مع الطلاب وتسجيل المحادثات باستخدام أجهزة تسجيل صوتي. ستتيح هذه المقابلات جمع بيانات دقيقة وشاملة حول تجارب الطلاب، تصوراتهم، والتحديات التي يواجهونها في استخدام اللغة العربية، خاصة في سياق ريادة الأعمال. بعد ذلك، سيتم تفرغ النصوص المسجلة بعناية لتحديد الأنماط والموضوعات المشتركة في تجارب الطلاب. سيتم استخدام تقنيات تحليل المحتوى النوعي لتحليل هذه النصوص، مما سيساعد في فهم العوامل التي تؤثر على مهارات التحدث وثقة الطلاب بأنفسهم عند استخدام اللغة العربية.

إلى جانب ذلك، سيتم جمع البيانات من خلال مراقبة وتسجيل سلوك الطلاب وتفاعلاتهم في المواقف المختلفة التي تشمل استخدام اللغة العربية، سواء من خلال الملاحظات المكتوبة أو تسجيل الفيديو. ستتمكن هذه المراقبة من الحصول على فهم عملي ودقيق لكيفية استخدام الطلاب للغة العربية في بيئات تعليمية وتطبيقية متنوعة، مثل المحاضرات، الندوات، والأنشطة الريادية. بعد جمع البيانات، سيتم تحليل الملاحظات المسجلة بعناية لتحديد الأنماط السلوكية والصعوبات التي يواجهها الطلاب عند استخدام اللغة العربية. سيتم استخدام التحليل الموضوعي لفهم كيفية تطبيق اللغة العربية في السياقات المختلفة، مما سيوفر رؤى شاملة حول التحديات العملية التي يواجهها الطلاب في مهارة التحدث باللغة العربية.

هذا النهج الشامل في جمع وتحليل البيانات سيمكن من تحديد الجوانب التي تحتاج إلى تحسين وتطوير في منهجية تعليم اللغة العربية، وتوفير استراتيجيات فعالة لدعم الطلاب في تطوير مهاراتهم اللغوية، مما يعزز من كفاءتهم وثقتهم في استخدام اللغة في مختلف السياقات الأكاديمية.

النتائج بناءً على الموضوعات الرئيسة

الخلفية التعليمية في اللغة العربية

أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية المشاركين قد بدأوا في تعلم اللغة العربية منذ المراحل الأولى من التعليم، لا سيما في المدارس الدينية الابتدائية، وبرامج الفقه والعقيدة (Kafa)، ومراكز رعاية الأطفال الإسلامي (PASTI)، وغيرها من المؤسسات التعليمية الإسلامية. وقد أشار بعض المشاركين إلى أنهم تعرّضوا للغة العربية في سن مبكرة في مرحلة رياض الأطفال، بينما بدأ البعض الآخر التعلم الرسمي في المرحلة الثانوية فقط.

وعلى الرغم من أن معظم الطلاب يمتلكون خلفية في اللغة العربية منذ الطفولة، إلا أن النتائج تشير إلى أن هذا التعرّض المبكر كان يركّز بشكل أكبر على القراءة والحفظ، وليس على تطوير مهارات التحدث النشط. وقد أدى ذلك إلى استمرار التحديات في التواصل الشفوي لدى الطلاب عند انتقالهم إلى المرحلة الجامعية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة نور أزهان نور العزمي ونور شمشنار زكريا (٢٠٢٢)، التي أشارت إلى أن مهارة التحدث لدى الطلاب لا تتطور إلا من خلال الدعم التعليمي العملي ووجود بيئة تواصل نشطة، حتى وإن بدأ الطلاب تعلم اللغة العربية في سن مبكرة. كما أكدت دراسة عبد المالك العلوي ومحمد توفيق عبد الغني (٢٠٢٣) أن إتقان مهارة التحدث يعتمد بدرجة أكبر على أسلوب المعلم والتدريب المباشر، وليس فقط على الخلفية التعليمية السابقة.

وبشكل عام، يُظهر هذا الموضوع أن الخلفية التعليمية الرسمية في اللغة العربية وحدها لا تكفي لبناء الطلاقة في الحديث، ما لم تكن مصحوبة بتدريب منتظم وأنشطة تواصلية شاملة طوال فترة التعلم.

المقررات والأنشطة في جامعة ماليزيا كلنتان (UMK) التي تُسهم في تنمية مهارة التحدث

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك عددًا من المقررات والأنشطة الأكاديمية في جامعة ماليزيا كلنتان (UMK) التي حدّدها المشاركون على أنها تُسهم بشكل إيجابي في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية. ومن بين المقررات التي ذُكرت بشكل متكرر: مقرر الحوار (الحوار باللغة العربية)، وتحليل النصوص العربية، والتواصل الإقناعي والتفاوض، والإعلام العربي. وتوفّر هذه المقررات مساحات أوسع للطلاب لتطبيق اللغة العربية في سياق شفهي، سواءً بشكل فردي أو جماعي.

وقد ذكر المشاركون أيضًا أن الأنشطة مثل العروض التقديمية، والتمثيل المسرحي، وتمازين الحوار، وتوليّ دور ميسر البرامج باللغة العربية، كانت من أبرز التجارب التي ساهمت في تعزيز ثقتهم وطلاقتهم عند التحدث. فهذه الأنشطة تتيح للطلاب فرصة استخدام اللغة العربية مباشرةً أمام الزملاء أو الجمهور، مما يدفعهم إلى الخروج من منطقة الراحة والتغلّب على مشاعر الخوف أو التوتر.

فعلى سبيل المثال، يتطلّب التمثيل المسرحي من الطلاب حفظ النصوص وفهمها وإلقاءها بنطق سليم ونبرة صوت مناسبة، بينما تسهم العروض التقديمية والنقاشات الصقيّة في بناء المهارات التلقائية والجرأة في الحديث أمام الآخرين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سهيلة زيلاي وآخريين (٢٠١٥) التي قيّمت فعالية "المخيم اللغوي العربي" كمنصة تدريبية لمهارات التواصل لدى الطلاب. وقد أظهرت الدراسة أن الطلاب الذين شاركوا في أنشطة مثل التمثيل، والحوار، والمفاوضات التجارية باللغة العربية قد أظهروا تحسّناً ملحوظاً من حيث الجرأة، والنبرة الصوتية، وسلاسة التحدث. وهذا يعزّز نتائج هذه الدراسة التي تؤكّد أن المشاركة الفعّالة في الأنشطة الشفهية التطبيقية تُسهم في تسريع اكتساب مهارة التحدث باللغة العربية، مقارنةً بالنهج النظري البحت داخل الفصل الدراسي.

وبوجه عام، فإن المقررات والأنشطة التي تتضمن عناصر التواصل المباشر والشفهي تُعد من العوامل الرئيسة في بناء مهارة التحدث لدى الطلاب. لذا، ينبغي إعطاء أولوية في تصميم المناهج الدراسية للتركيز على التدريب العملي والأنشطة التعاونية لدعم اكتساب اللغة بشكل أكثر فاعلية.

الشعور عند التحدث العفوي

أظهرت نتائج الدراسة أن الجوانب النفسية والعاطفية تلعب دوراً مهماً في التأثير على قدرة الطلاب على التحدث باللغة العربية، لا سيما عند طلب التحدث بشكل عفوي دون تحضير مسبق. فقد أقرّ العديد من المشاركين بأنهم غالباً ما يشعرون بالتوتر، وعدم الثقة، والخوف عند مطالبتهم بالتحدث فجأة، خاصة أمام المحاضرين أو زملاء الصف أو جمهور عام. وتزداد هذه المشاعر حدة عندما يُطلب منهم التعبير عن آرائهم أو الرد على أسئلة فجائية داخل الفصل. ومن أبرز الأسباب التي تؤدي إلى هذا التوتر: الخوف من ارتكاب الأخطاء في النطق أو القواعد أو تركيب الجمل، والقلق من تقييم الآخرين أو نظراتهم، والشعور بالخجل وضعف الثقة بالنفس. وغالباً ما يدفع هذا الشعور الطلاب إلى الصمت أو الاكتفاء بالإجابة بكلمات قليلة، رغم أنهم قد يكونون قادرين على فهم محتوى المناقشة. ويُظهر هذا الجانب أن إتقان اللغة وحده لا يكفي ما لم يتم تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم. فالشعور بالتوتر والقلق قد يشكّل عائقاً كبيراً أمام تعلم مهارات التحدث، خصوصاً إذا لم يحصل الطلاب على تدريب ودعم مستمر في بيئة آمنة وغير ضاغطة.

وتؤكّد هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة نور أزهان نور العزمي ونور شمشار زكريا (٢٠٢٢)، التي أشارت إلى أن الطلاب قد يتجنبون التحدث باللغة العربية عند وجود ضغط نفسي، كأن يخافوا من التصحيح العلني أو المقارنة مع زملائهم الأكثر طلاقة. وتشدّد الدراسة على أن الدافع الداخلي والدعم الاجتماعي عنصران أساسيان في خلق بيئة إيجابية تساعد الطلاب على تجاوز الخوف عند التحدث العفوي.

وعموماً، فإن مشاعر التوتر والخجل وانعدام الثقة بالنفس تمثّل موضوعاً بارزاً بين الطلاب، ويجب أن تحظى بالاهتمام عند وضع استراتيجيات التدريس، خاصة تلك التي تهدف إلى بناء الثقة والجرأة لدى الطلاب للتحدث باللغة العربية بشكل عفوي.

التحديات الرئيسية في مهارة التحدث

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك عدة تحديات رئيسية تواجه الطلاب في إتقان مهارة التحدث باللغة العربية. ومن بين هذه التحديات، برزت ثلاث مشكلات أساسية:

١. نقص المفردات

٢. صعوبة تركيب الجمل بشكل عفوي

٣. الشك في صحة استخدام القواعد النحوية والصرفية أثناء التحدث

وقد أقرّ غالبية المشاركين أنهم يجدون صعوبة في تكوين جمل صحيحة، خصوصًا عندما يُطلب منهم التحدث عفويًا دون الرجوع إلى نص مكتوب أو إعداد مسبق. كما أنهم يشعرون بعدم الثقة في التحدث خوفًا من الوقوع في أخطاء نحوية أو لفظية، أو لأنهم لا يعرفون الكلمة المناسبة التي تناسب السياق.

ويواجه بعض الطلاب صعوبة في تحويل فهمهم للمحادثة أو النصوص إلى تعبير شفهي دقيق وسلس. وهذا يدل على أن الفهم السلي (كالقراءة والاستماع) لا يؤدي بالضرورة إلى إنتاج لغوي فعّال (كالحديث) ما لم يصاحبه تدريب وممارسة كافية.

تُعد الجوانب اللغوية مثل قلة المفردات، وضعف في بناء الجمل، واستخدام القواعد الصحيحة من أبرز المعوقات في التحدث. بالإضافة إلى ذلك، أشار بعض الطلاب إلى أنهم غير معتادين على التحدث بالعربية الفصحى، مما يزيد من صعوبة التعبير خاصة في السياقات الأكاديمية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة عبد المالك ومحمد توفيق (٢٠٢٣) التي تؤكد أن ضعف الطلاب في المفردات وبناء الجمل يعد من العوامل الرئيسية التي تؤثر سلبيًا على طلاقة التحدث، حتى وإن قضوا سنوات طويلة في دراسة اللغة العربية. وأوصت الدراسة بأن يُركّز تعليم مهارة التحدث على التمارين الذاتية، وتعزيز الحصيلة اللغوية، وتنظيم أنشطة عملية تُركّز على التواصل الواقعي وليس فقط على الجانب النظري.

وعموماً، تُبيّن هذه النتائج أن الطلاب بحاجة إلى مزيد من الدعم والفرص لتقوية الجوانب اللغوية حتى يتمكنوا من التحدث بثقة وطلاقة في مختلف المواقف.

المواقف التي تُضعف الثقة بالنفس

أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يفقدون ثقتهم في التحدث باللغة العربية بسهولة عندما يجدون أنفسهم في مواقف معينة تُسبب لهم ضغوطاً نفسية. ومن بين أكثر هذه المواقف التي ذُكرت تكرارًا: عندما يُطلب منهم التحدث بشكل عفوي دون استعداد مسبق، أو عند مواجهة الأساتذة أو الزملاء الأكثر طلاقة، أو خلال تقديم عروض رسمية أو جلسات الأسئلة والأجوبة داخل الصف.

يشعر الطلاب أن المواقف الرسمية أو تلك التي تتطلب منهم التحدث أمام أشخاص يعتبرونهم أكثر كفاءة تُؤثر سلبيًا على جرأتهم في التحدث. ففي مثل هذه الحالات، يُعانون من القلق من الوقوع في الأخطاء أو التلعثم، أو عدم القدرة على إيصال الفكرة بشكل واضح. وهذا يدفعهم غالبًا إلى الصمت أو تجنب الحديث أو الاكتفاء بإجابات قصيرة دون توضيح.

تُشير هذه النتائج إلى أن العوامل البيئية والاجتماعية والعاطفية تلعب دوراً كبيراً في التأثير على ثقة الطلاب بأنفسهم. فحتى وإن كان لدى الطالب معرفة أساسية وفهم جيد، فإن ثقته في التحدث قد تتراجع بشكل حاد في المواقف التي يراها صعبة، خاصة إذا شعر بأنه تحت المراقبة أو التقييم أو المقارنة.

وقد دعم هذه النتيجة بشكل غير مباشر دراسة نور أزهان ٢٠٢٢، والتي أشارت إلى أن بيئة التعلم غير الداعمة – مثل الضغوط أثناء العروض التقديمية أو نقص التدريب المنتظم على التحدث – قد تُضعف ثقة الطلاب في التحدث، خاصةً إذا كانوا يشعرون بالخوف من ارتكاب الأخطاء علناً.

ومن هنا تبرز أهمية خلق بيئة تعليمية أكثر وُدِّية وأقل رسمية، بحيث تتاح للطلاب فرصة ممارسة مهارة التحدث بشكل تدريجي، دون خوف من التقييم أو اللوم، مما يساعدهم على بناء الثقة بالنفس تدريجياً وتعزيز مهاراتهم الشفوية.

ضعف التدريب الشفوي داخل الفصل

أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية الطلاب يرون أن التدريب على مهارة التحدث داخل الفصل لا يزال غير كافٍ لتعزيز مهارات التحدث باللغة العربية. فقد أشاروا إلى أن معظم جلسات التدريس والتعلم تركز أكثر على الجوانب النظرية والكتابة والنحو، في حين أن الوقت والفرص المخصصة للتدريب الشفوي محدودة للغاية.

كما أشار بعض الطلاب إلى أن ليس جميع المحاضرين يوفرون فرصاً متكافئة لجميع الطلاب للتحدث داخل الصف. ففي بعض الأحيان، تقتصر فرص التحدث على الطلاب النشطين أو الأكثر طلاقة، بينما يقتصر دور الطلاب الآخرين على الاستماع أو الكتابة فقط. وهذا ما يؤثر سلباً على تطوّر مهارات التحدث لدى الطلاب بشكل شامل. بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام اللغة الملايوية أو ظاهرة "مزج الرموز اللغوية" خلال عملية التدريس والتعلم يؤثر على فرص الطلاب في التدرّب على التحدث باللغة العربية. وقد عبّر العديد من المشاركين عن رغبتهم في أن تُجرى الحصص الدراسية بالكامل باللغة العربية بهدف خلق بيئة تعليمية أكثر دعماً للتدريب الشفوي.

وتُظهر هذه النتائج أن البنية الحالية لعملية التدريس تحتاج إلى مراجعة، وذلك بإضافة عناصر تفاعلية مثل المناقشات الجماعية، وتمارين الحوار (الحوار الشفوي)، والعروض التقديمية القصيرة. إن تحقيق التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي أمرٌ بالغ الأهمية، حتى يتمكن الطلاب من فهم اللغة العربية من الناحية التقنية، وفي الوقت ذاته استخدامها في مواقف التواصل اليومية بثقة وفعالية.

استراتيجيات وتقنيات التعلم الذاتي لدى الطلاب

إلى جانب اعتمادهم على التدريب داخل الفصل، أظهر العديد من الطلاب مبادرة ذاتية لتحسين مهاراتهم في التحدث باللغة العربية من خلال استراتيجيات وتقنيات تعلم خارج القاعة الدراسية. وتتنوع هذه الأساليب بين الوسائل البصرية والسمعية والتفاعلية والحفظ، وذلك حسب ميول كل طالب وقدرته على التعلم.

ومن بين أكثر الاستراتيجيات شيوعاً التي ذكرها المشاركون: مشاهدة مقاطع الفيديو باللغة العربية مثل الرسوم المتحركة، والأفلام القصيرة، والمدونات المرئية (Vlogs) على منصات مثل YouTube وTikTok، حيث تساعدهم هذه المواد في تحسين مهارات الاستماع والتعرف على النطق الطبيعي للناطقين باللغة. كما أشار كثير منهم إلى الاستماع للبودكاست، وقراءة النصوص العربية، والتحدث بشكل تلقائي إما مع الأصدقاء أو مع النفس.

وقد استفاد عدد كبير من المشاركين من التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي كمصادر تعليمية غير رسمية. وعبروا عن أن المحتوى العفوي وغير الرسمي مثل الرسوم المتحركة أو الفيديوهات اليومية (Vlogs) أسهل في الفهم وأكثر جذبًا، مما يجعله وسيلة فعالة لتدريب مهارات الاستماع. كما استخدم بعض الطلاب أسلوب الحفظ اليومي للمفردات وتكرار نطق الكلمات أو الجمل التي يتعلمونها لتحسين الطلاقة عند التحدث.

تُظهر هذه النتائج أن الطلاب يتمتعون بدرجة عالية من الوعي الذاتي والدافعية الداخلية لتحسين مهارات التحدث لديهم، حتى في ظلّ ضعف التدريب الرسمي داخل الصفوف. ويثبت ذلك أن استراتيجيات التعلّم الذاتي واستخدام الأدوات الرقمية تُعد من الركائز الأساسية في اكتساب اللغة، خاصة في ظلّ توفّر مصادر متنوعة وحديثة عبر وسائل الإعلام الحديثة التي تُناسب اهتمامات الشباب وتُشجّعهم على التعلّم المستمر بطريقة مرنة وشيّقة.

الدعم والتشجيع

إلى جانب العوامل الداخلية مثل الرغبة الذاتية والمبادرة الشخصية، أظهرت نتائج الدراسة أن الدعم الخارجي يلعب أيضًا دورًا مهمًا في تعزيز ثقة الطلاب وتقدّمهم في التحدث باللغة العربية. وقد ذكر المشاركون أن التشجيع الذي يتلقونه يأتي من جهات متعددة، منها: الأساتذة، والزملاء، وأفراد الأسرة، بالإضافة إلى الذات بوصفها مصدرًا رئيسيًا للتحفيز.

ومن بين أشكال الدعم التي أُشير إليها: تشجيع الأساتذة من خلال منح الفرص للطلاب للتحدث داخل الصف، وتعاون الأصدقاء من خلال التدريب الجماعي، وكذلك دعم الأسرة التي تُدرك أهمية اللغة العربية في المجال الأكاديمي والمهني. بل إن بعض الطلاب أشاروا إلى أن النفس هي الدافع الأقوى للاستمرار في المحاولة رغم الصعوبات. وقد أكد المشاركون أن التشجيع غير الرسمي - مثل المدح أو التحفيز البسيط - يمكن أن يكون له أثر بالغ في تعزيز ثقتهم بأنفسهم. وعلى النقيض من ذلك، فإن الأجواء السلبية التي تتسم بالنقد المفرط أو غياب الدعم قد تُضعف الحافز لدى الطلاب وتجعلهم أكثر ترددًا في المحاولة. وهذا يدل على أن الدعم العاطفي والبيئة الإيجابية ضروريان لإنشاء مساحة تعليمية آمنة ومحفزة.

بوجه عام، تُظهر النتائج أن دور الدعم الاجتماعي والدافعية الذاتية متكاملان؛ فالطلاب الذين يحظون بتشجيع من محيطهم يكونون أكثر جرأة على المحاولة، بينما يتمكن أولئك الذين يتمتعون بحافز داخلي من الاستمرار حتى في ظلّ التحديات. وعليه، فإن توفير بيئة داعمة وشاملة سواء من خلال الأساتذة أو الزملاء أو الأسرة يُعد أمرًا أساسيًا في تعزيز مهارات التحدث لدى الطلاب.

الأنشطة التي تعزز الثقة بالنفس

أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يكتسبون الثقة في التحدث باللغة العربية من خلال المشاركة في مجموعة متنوعة من الأنشطة المعتمدة على التواصل الشفهي، والتي تُنفذ داخل الفصل وخارجه. ومن بين الأنشطة التي ذُكرت بكثرة وكان لها أثر كبير في تحسين مهارة التحدث لدى الطلاب: العروض التقديمية، تدريب المحادثة (الحوار)، التمثيل المسرحي، العمل كميّسّر في البرامج اللغوية، والمشاركة في المناظرات.

تُتيح هذه الأنشطة للطلاب فرصة ممارسة التعبير عن أفكارهم باللغة العربية بطريقة حرّة ومنظّمة، كما تُساعدهم على التكيّف مع بيئة التواصل الواقعي، سواء في السياقات الرسمية أو غير الرسمية. وقد أشار معظم المشاركين إلى أن التكرار في التدريب، والتفاعل المباشر مع الجمهور، بالإضافة إلى الملاحظات التي يتلقونها من الأساتذة والزملاء، قد ساهمت في تعزيز جرأتهم على الحديث.

يركّز النشاط المسرحي والحوار بشكل خاص على النطق الصحيح، والنغمة الصوتية، وتعبير الوجه، في حين تُسهم المناظرات والعروض التقديمية في تدريب الطلاب على تنظيم الأفكار والدفاع عنها بطلاقة. أما دور الميسّر، فيتطلّب من الطالب التحدث أمام جمهور أوسع، مما يعزّز الثقة بالنفس والطلاقة في مواقف حقيقية.

بوجه عام، تساعد الأنشطة المعتمدة على التواصل الشفهي الطلاب على بناء الثقة، كما تتيح لهم فرصة التغلب على التوتر، وتصحيح الأخطاء، وتحسين الطلاقة مع مرور الوقت. وتشير النتائج إلى أن التدريب العملي القائم على الأنشطة الواقعية أكثر فاعلية من التدريس النظري البحت، مما يستدعي دمج هذا النوع من الأنشطة كجزء أساسي في تعليم اللغة العربية على مستوى الجامعة.

التأمل الذاتي والتغيير الشخصي

تُظهر نتائج الدراسة أن الطلاب يمتلكون درجة عالية من الوعي الذاتي فيما يتعلّق بإتقان مهارة التحدث باللغة العربية، حيث عبّروا عن إدراكهم لنقاط القوة والضعف لديهم من خلال التأمل في تجاربهم. وتشير النتائج إلى أن المشاركين أبدوا نوعين رئيسيين من التأمل الذاتي: الوعي بالصعوبات الحالية، والرغبة في التغيير وتحسين مهارة التحدث مستقبلاً.

أقرّ معظم الطلاب بأنهم لا يزالون يعانون من ضعف في الثقة عند التحدث العفوي، وقلة التدريب الشفهي في الحياة اليومية، بالإضافة إلى محدودية في المفردات وبناء الجمل. كما عبّر العديد منهم عن انشغالهم خلال سنوات الدراسة بمهارات القراءة والكتابة، مما أدى إلى إهمال مهارة التحدث.

إن إدراك هؤلاء الطلاب لمواطن الضعف يدلّ على قدرتهم على تقييم مستواهم بواقعية وشفافية، وهو ما يُعدّ خطوة أساسية نحو التغيير والتحسّن الذاتي.

وفي الوقت نفسه، أبدى عدد من المشاركين نية واضحة لبذل الجهد من أجل التغيير، سواء من خلال تقوية الشجاعة في التحدث، أو توسيع حصيلتهم من المفردات، أو تعديل طرقهم في تعلم اللغة. كما عبّر العديد منهم عن رغبتهم في أن يكونوا أكثر نشاطاً في ممارسة اللغة العربية في حياتهم اليومية، حتى ولو باستخدام جمل بسيطة.

وقد اقترح بعض الطلاب مبادرات فردية لخلق بيئة تدريب غير رسمية، مثل التحدث مع الأصدقاء، ومتابعة محتوى باللغة العربية عبر وسائل التواصل الاجتماعي، أو المشاركة في أنشطة خارج القاعة تتطلب استخدام اللغة العربية.

بوجه عام، تُظهر هذه النتائج أن الطلاب لا يكتفون بمجرد الاعتراف بنقاط ضعفهم، بل يسعون أيضاً نحو التغيير بطريقة تدريجية. ويُعدّ ذلك مؤشراً إيجابياً على مدى استعدادهم لتحسين مهارة التحدث، إذا ما أُتيحت لهم البيئة المناسبة والدعم والتوجيه المستمر.

اقتراحات الطلاب للمحاضرين والجامعة

بناءً على ردود المشاركين، قدّم الطلاب عددًا من الاقتراحات التي تهدف إلى تحسين مهارة التحدث باللغة العربية في صفوف طلبة الجامعة. ويمكن تصنيف هذه الاقتراحات إلى مجموعتين رئيسيتين: اقتراحات موجهة للمحاضرين، وأخرى لإدارة الجامعة.

اقتراحات للمدرسين

أعرب الطلاب عن رغبتهم في أن يكون للمحاضرين دورٌ أكثر فاعلية في خلق بيئة صفية تشجع على التواصل باللغة العربية. ومن بين الاقتراحات الرئيسية التي تم ذكرها:

- تقليل استخدام اللغة الماليزية في التدريس، واعتماد اللغة العربية كلغة أساسية للتواصل.
- إتاحة فرص متساوية لجميع الطلاب للتحدث، بما في ذلك الطلاب الخجولين أو ذوي المستوى الضعيف.
- تنفيذ أنشطة شفوية بشكل منتظم، مثل تمارين الحوار، والمحاكاة العفوية، والعروض الشفهية القصيرة.
- خلق بيئة دراسية مريحة وغير ضاغطة نفسيًا، بحيث يشعر الطلاب بالثقة للتحدث دون خوف من الوقوع في الخطأ.

اقتراحات لإدارة الجامعة

كما قدّم الطلاب مجموعة من الاقتراحات لإدارة الجامعة تتعلق بتوسيع فرص التدريب الشفهي خارج الفصول الدراسية. ومن أبرزها:

- إنشاء نادٍ للغة العربية يكون نشطًا ومفتوحًا لجميع الطلاب.
- تنظيم برامج تعليم ممتعة (fun learning) أو أنشطة غير رسمية مثل التمثيل، المناظرات، الزوايا الحوارية (speaking corner)، ومحاكاة الأسواق العربية (سوق عربي).
- تخصيص حصص تدريبية لحفظ المفردات والتعبير اليومي، خصوصًا لطلبة السنة الأولى.
- دعوة ناطقين أصليين أو محاضرين ضيوف من البلاد العربية لتعريض الطلاب لنماذج حقيقية من التحدث باللغة العربية بفصاحتها ولهجاتها المختلفة.
- بوجه عام، أظهرت الاقتراحات المقدمة من قبل الطلاب وعيًا عاليًا بأهمية تنمية مهارة التحدث من خلال تدريب منهجي وتجريبي. وتمتاز هذه الاقتراحات بكونها عملية وقابلة للتطبيق في السياق الجامعي، مما يدلّ على استعداد الطلاب للمساهمة الفعلية في تطوير منظومة تعليم اللغة العربية، وليس مجرد انتقادها.

الخاتمة

بشكل عام، توصلت هذه الدراسة إلى تحديد مجموعة من التحديات والاستراتيجيات والعوامل التي تؤثر في مهارة التحدث باللغة العربية لدى طلاب السنة الثالثة في برنامج اللغة العربية مع ريادة الأعمال بجامعة ماليزيا كلنتان. وقد بيّنت النتائج أن إتقان مهارة التحدث لا يتوقف على الخلفية التعليمية المبكرة فحسب، بل يعتمد كذلك على عدة جوانب أخرى، مثل البيئة التعليمية الداعمة، ومستوى الثقة بالنفس، والدافعية الداخلية، فضلًا عن الدعم المقدم من المحاضرين، والزملاء، والمؤسسة التعليمية.

وقد فتحت هذه الدراسة المجال أمام الطلاب لتقييم نقاط القوة والضعف في مهاراتهم الشفوية، والتعبير عن احتياجاتهم الحقيقية من أجل تطوير عملية تعليم وتعلم اللغة العربية بشكل أكثر فاعلية. كما أن النتائج التي تم التوصل إليها لا تفيد المحاضرين والطلاب فقط، بل تمتد فائدتها إلى المؤسسات التعليمية والباحثين المستقبليين في تصميم استراتيجيات تدخلية تنسجم بالعملية والشمولية، وتتمحور حول الطالب.

ويؤمل أن تُشكّل هذه الدراسة أساساً لتحسين نظام تعليم اللغة العربية، بحيث يكون أكثر شمولاً ومرونة ومراعاةً لاحتياجات الطلاب. كما يُرجى أن تُسهم في تعزيز المبادرات المستدامة لتقوية مهارات التحدث لدى طلاب اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي، بما يتماشى مع متطلبات العصر وتحديات التواصل والتعليم في مجال اللغة الثانية.

التوصيات

استناداً إلى نتائج البحث والدعم النظري من نظريات اكتساب اللغة والدراسات السابقة، تم تحديد عدد من التوصيات التي تهدف إلى تعزيز تعليم وتعلم مهارة التحدث باللغة العربية بين طلاب الجامعات. وتوجّه هذه التوصيات إلى ثلاث جهات رئيسية: المحاضرون، والمؤسسات التعليمية، والباحثون.

أولاً: توصيات للمحاضرين

- من حيث دور المحاضر، ينبغي إعطاء الأولوية لنهج تعليمي أكثر وُداً وتفاعلية. فقد أظهرت الدراسة أن الطلاب يواجهون صعوبات في التحدث بسبب الضغوط النفسية، والخوف من ارتكاب الأخطاء، ونقص المفردات. ويتوافق هذا الوضع مع نظرية الفلتر العاطفي (*Affective Filter Hypothesis*) لكراشن (1982)، والتي تؤكد أن العوامل العاطفية مثل القلق وانخفاض الدافعية يمكن أن تُعيق اكتساب اللغة.
- وبناءً عليه، يُوصى بأن يقلّل المحاضرون من استخدام اللغة الماليزية خلال الشرح، وأن يُكثروا من الأنشطة الشفوية التفاعلية، مثل المحادثات العفوية، والتمثيل القصير، والمناقشات الجماعية، والمناظرات. كما أن تقديم الملاحظات بشكل داعم وغير صارم من حيث القواعد النحوية سيساعد الطلاب على التحدث بثقة وتجريب اللغة دون خوف.

ثانياً: توصيات للمؤسسات التعليمية

- من جهة المؤسسات التعليمية، هناك حاجة ماسّة إلى دعم ممنهج ومستمر لتقوية مهارات التحدث لدى الطلاب. وبناءً على نظرية التفاعل الاجتماعي (*Sociocultural Theory*) لفيجوتسكي (1978) فإن التفاعل داخل نطاق "منطقة النمو القريبة" (*Zone of Proximal Development*) " يُعد عاملاً أساسياً في تطوير اللغة.
- لذا، يُوصى بإنشاء نادٍ للغة العربية يكون نشطاً ومنفتحاً أمام جميع الطلاب، مع تنظيم أنشطة خارج الصف تُوفّر فرصاً للتحدث في بيئات غير رسمية. ومن بين الأنشطة المقترحة: ركن المحادثة (*Speaking Corner*)، والمسرح الغنائي، وتمثيل السوق العربي. والمسابقات الحوارية.
- كما يُستحسن إدخال حصص ثابتة لحفظ المفردات والجمل اليومية، خصوصاً لطلاب السنوات الأولى، بهدف تأسيس ثقة لغوية لديهم منذ البداية. وتدعم دراسة فاضلان وآخرون (Fadhlan et al., 2024) في إندونيسيا أهمية البيئة التفاعلية في تعزيز المهارات الشفوية لدى طلاب المعاهد الدينية.

ثالثاً: توصيات للباحثين

- بالنسبة للبحوث المستقبلية، يُوصى باستخدام مناهج أكثر تجريبية لقياس مستوى الإتقان وتحديد العلاقات بين العوامل المختلفة مثل الخلفية التعليمية، واستخدام التكنولوجيا، والجنس، وسنة الدراسة. يمكن أن تقدم الدراسات الكمية تصوراً أوسع لتأثير العوامل النفسية والتعليمية على الأداء الشفوي.
- بالإضافة إلى ذلك، يُستحسن اعتماد بحوث إجرائية (*Action Research*) لتقييم فاعلية بعض التدخلات، مثل تصميم وحدات تعليمية قائمة على الأنشطة، أو استخدام التكنولوجيا التفاعلية، أو تنفيذ برامج تدريبية مكثفة.
- بشكل عام، تستند هذه التوصيات إلى الاحتياجات الواقعية للطلاب، وتدعم تطبيق تعليم أكثر تركيزاً حول الطالب، واستجابة أكبر لخصوصية السياق التعليمي الحالي. ومن المأمول أن تُسهم هذه التوصيات في تقوية مهارة التحدث باللغة العربية بين طلاب مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا.

المراجع

- أحمد، س.، زينال، ه.، أبو، ك. (٢٠١٨، ٣٠ نوفمبر). المخيم العربي كوسيلة لتعزيز مهارات اللغة العربية.
- أرشد، م.، أبو بكر، ك. (٢٠١٥). استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي المنظم لمهارة التحدث باللغة العربية لدى الطلاب الملايوين في مركز الدراسات التأسيسية بالجامعة الإسلامية العالمية. (IIUM) المجلة الآسيوية للتدريس والتعلم في التعليم العالي.
- إسماعيل، م. ر.، غزالي، ع. ر.، عبد اللطيف، ك. أ.، مارومار، ف.، و مان، س. (٢٠٢٠). العلاقة بين العوامل الداخلية والخارجية في التأثير على مهارة كتابة اللغة العربية لدى الطلاب في مؤسسات التعليم العالي الماليزية. المجلة الإلكترونية للغة واللسانيات.
- سحيمي، م. ف.، و أحمد صبري، أ. س. (٢٠٢٣). أسباب مواجهة الطلاب صعوبات في التحدث باللغة العربية وطرق التغلب عليها بين طلاب اللغة العربية في جامعة سلطان إدريس للتعليم. (UPSI) مجلة سيبويه للغة العربية والتعليم.
- سيتي سلوى محمد نور، نور عاشقين عثمان، (٢٠٢١). مهارات التحدث باللغة العربية خارج الفصل الدراسي لدى غير الناطقين الأصليين بالعربية. المجلة الدولية للدراسات الحضارية والعلوم الإنسانية بيتارا.
- سماحي، ر.، إسحاق، أ. (٢٠٢٤). تحديات وحلول تعلم اللغة العربية في ماليزيا. المجلة الدولية للدراسات الإسلامية القناطر.
- غزالي، ي.، نيك محمد رحيمي، ب.، وان حاسلينا واه، أحمد طلال حسن. (٢٠١١). الثقة بتوقع الكفاءة الذاتية لدى طلاب مقرر اللغة العربية. مجلة جيما أونلاين للدراسات اللغوية.
- غزالي، ي.، نيك محمد رحيمي، ب.، باريله، م. س. (٢٠١٠). اتجاهات الطلاب نحو تعلم المهارات الشفهية للغة العربية في جامعة تكنولوجيا.

- عبد الرحمن، ك.، بحر الدين، ه. (٢٠٢٣). تأثير البيئة اللغوية على إتقان مفردات اللغة العربية لدى الطلاب. قضايا في الدراسات اللغوية.
- عبد الرحمن، ر.، زيني، ع. (٢٠٢٠). مجال دراسة اللغة العربية وعلاقته بمجال علم اللغة الاجتماعي في ماليزيا: تحليل مصفوفة الأولويات.
- عبد الرزيف، ز.، روزفازيلا، ع. ر. (٢٠١٧). أثر دورة اللغة العربية قصيرة الأمد في الخارج من منظور لغوي اجتماعي. في المؤتمر الدولي الثالث للدراسات الإسلامية كلية الجامعة الإسلامية العالمية سلاغور.
- علوي، أ. م. (٢٠٢٣). إتقان المفردات وأثره على الكتابة باللغة العربية لدى طلاب مدرسة خيرية الدينية الثانوية: دراسة من منظور المعلمين. ساينس إنساني.
- نور العزيمي، ن. (٢٠٢٢). ممارسة مهارات التحدث في اللغة العربية والخدمة الاجتماعية من خلال التعلم القائم على المشاريع.
- يزيد، م. ت. م. (٢٠٢٢، ٣٠ نوفمبر). تقنيات تعلم التحدث باللغة العربية عبر الإنترنت لدى الطلاب غير المسلمين.
- زيني، ع. ر. (٢٠١٩). تعليم اللغة العربية في ماليزيا: المشاكل والتحديات. مجلة الدراسات الإسلامية.
- فضيل، ن. أ.، جعفر، ن. (٢٠٢٢). علاقة دافعية الطلاب بإتقان اللغة العربية. مجلة كسيدانج.

دور سكرتارية اللغة العربية (ALA) في تحسين مهارة الكتابة لدى طلبة قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

عبد الحليم بن صالح* - ياسر بن إسماعيل*

ملخص

تتناول هذه الدراسة واقع مهارة الكتابة لدى طلبة قسم اللغة العربية، وتهدف إلى استكشاف مدى فاعلية الجهود التي تبذلها سكرتارية اللغة العربية (ALA) في تعزيز هذه المهارة الأساسية عبر ما تنظمه من أنشطة وبرامج. وانطلاقاً من ذلك، جاءت هذه الدراسة بعنوان: "دور سكرتارية اللغة العربية (ALA) في تحسين مهارة الكتابة لدى طلبة قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا".، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال مراجعة عدد من الدراسات السابقة في مصادر متنوعة، وإجراء دراسة ميدانية مع عينة من طلبة قسم اللغة العربية، ومقابلات مع أفراد من أعضاء سكرتارية اللغة العربية. كما استعانت بالمنهج التحليلي عبر تحليل نتائج المقابلات والاستبانة الموزعة على العينة، بهدف الوقوف على الأسباب الكامنة وراء ضعف مهارة الكتابة لدى الطلبة ودور السكرتارية. وتُعد سكرتارية اللغة العربية جمعية طلابية نشطة لدعم الطلبة المتحقيين بالقسم، إذ تتمثل مهمتها الرئيسة في تعزيز مهارات اللغة العربية وتطوير فهمهم للأدب والثقافة العربية، مع التأكيد على أهمية اللغة العربية في الدراسات الإسلامية. وتتطلع هذه الدراسة أن تكون تجربة سكرتارية اللغة العربية نموذجاً إيجابياً وفعالاً في تنمية مهارات الطلبة يمكن أن تستفيد منها جمعيات اللغة العربية ونواديها في المدارس والجامعات والمؤسسات العلمية الأخرى، بحيث تعمل جنباً إلى جنب مع الأكاديميين والمختصين لبناء كفاءة عالية في المهارات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية، والإسهام في إثراء الدراسات العربية في السياق الماليزي المعاصر.

الكلمات المفتاحية: مهارة الكتابة؛ سكرتارية اللغة العربية؛ قسم اللغة العربية؛ تعزيز المهارات؛ الدراسات الميدانية

مقدمة

تحتل اللغة العربية مكانة بارزة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، حيث تأتي في المرتبة الثانية بعد اللغة الإنجليزية من حيث الاستخدام. كما يُلزم على الطلبة المتقدمين للجامعة في التخصصات العربية والإسلامية اجتياز اختبار تحديد

* الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

مستوى اللغة العربية قبل الالتحاق ببرامجهم التخصصية. كما تُدرّس معظم المقررات في كلية معارف الوحي باللغة العربية، سواء كمقررات أساسية أو اختيارية (دليل شروط الالتحاق بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠٢٣م). ويلاحظ أن غالبية الطلبة الملتحقين ببرامج اللغة العربية وآدابها هم من غير الناطقين بها، ومعظمهم من أبناء الملايو المسلمين. غير أن هؤلاء الطلبة يواجهون تحديات واضحة في تنمية مهارة الكتابة بالعربية، خصوصاً عند إنجاز الواجبات الأكاديمية التي تتطلب إنتاجاً كتابياً جيداً. وأهم تلك التحديات –بحسب آراء كثير من الطلبة– هي محدودية البيئة اللغوية المحفزة داخل الجامعة، إضافة إلى نقص المناهج الملائمة، ولا سيما المتعلقة بجانب الكتابة. ويُضاف إلى ذلك ضعف استثمار وسائل التقنية الحديثة الواعية لمهارة الكتابة. وانطلاقاً من ذلك، تمثل صعوبات الكتابة بالعربية بالنسبة لطلبة قسم اللغة العربية قضية جادة تستدعي دراسة معمقة للوقوف على أسبابها واقتراح الحلول المناسبة لمعالجتها.

مشكلة البحث

تتلخص في ضعف إتقان طلبة قسم اللغة العربية لمهارة الكتابة الأكاديمية بسبب اعتمادهم المفرط على الترجمة الفورية والذكاء الاصطناعي، إلى جانب قصور جمعيات ونوادي اللغة العربية في أداء دورها بفاعلية في تنمية هذه المهارة، ما جعل أنشطتها غير واضحة الأثر وضعيفة التفاعل (فارسي، ٢٠٢٣م).

الأهداف

١. الكشف على أبرز الصعوبات والمشاكل التي تواجه طلبة قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا في مهارة الكتابة.
٢. التعرف على أهم الأنشطة والبرامج التي تنظمها السكرتارية من أجل تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة القسم.
٣. معرفة مدى فعالية الأنشطة والبرامج التي تنظمها السكرتارية في تحسين مهارة الكتابة لدى طلبة القسم.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في ما يلي:

١. تقييم مستوى الطلبة في مهارة الكتابة، وقياس دور سكرتارية اللغة العربية في تطوير هذه المهارة.
٢. تعزيز تعلم اللغة عبر تحديد أكثر الأنشطة فاعلية في تحسين الكتابة العربية لدى الطلبة.
٣. تقديم رؤى عملية للمعلمين والطلبة تساعد على تطوير استراتيجيات تعليم اللغة وتعلمها داخل المؤسسة التعليمية.
٤. معالجة التحديات التي تواجه الطلبة والجمعيات اللغوية على حد سواء، بما يساهم في تحسين الأنشطة أكثر ملاءمة لهم.
٥. تشجيع المشاركة الطلابية من خلال فهم العوامل المؤثرة فيهم وتصميم برامج أكثر جذباً وتحفيزاً.

حدود البحث

١. الحد الزمني: يقتصر على البيانات التي جُمعت خلال السنوات الثلاث الأخيرة (٢٠٢٢-٢٠٢٥).
٢. الحد المكاني: ينحصر في طلبة قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، مع التركيز على دور سكرتارية اللغة العربية، دون التطرق إلى مؤسسات التعليم العالي الأخرى داخل ماليزيا أو خارجها.
٣. الحد الموضوعي: يركز على دور سكرتارية اللغة العربية في تنمية مهارة الكتابة تحديداً، دون التوسع إلى بقية المهارات اللغوية الأخرى.
٤. العينة المستهدفة: تتكون من ثلاثين (٣٠) طالباً وطالبة من السنة الثالثة بقسم اللغة العربية، إضافة إلى أربعة (٤) من أعضاء إدارة سكرتارية اللغة العربية، وذلك من خلال المقابلات الميدانية وجمع البيانات اللازمة.

منهجية البحث

يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي من خلال جمع البيانات باستخدام أداتين أساسيتين:

١. الاستبانة التي توزع على العينة المستهدفة من الطلبة بهدف قياس آرائهم وتحديد الصعوبات التي يواجهونها في مهارة الكتابة.
 ٢. المقابلات الشخصية مع العينة المستهدفة من الطلبة وأعضاء سكرتارية اللغة العربية، باعتبارها الوسيلة الرئيسة للحصول على بيانات معمقة ووجهات نظر تفصيلية.
- كما سيتم توظيف المنهج التحليلي لتحليل البيانات المجمعة من الاستبانة والمقابلات، بهدف الكشف عن أنماط المشكلات الكتابية وأسبابها، وتقييم مدى فاعلية البرامج والأنشطة التي تنظمها السكرتارية. وسيُعتمد في ذلك على أساليب التحليل الكمي والكيفي معاً لتحقيق صورة متكاملة وشاملة للواقع المدرس.

التعريف بسكرتارية اللغة العربية وآدابها (Arabic Language Association (ALA) (مجلة المسار، ٢٠٢٤م)

تأسست سكرتارية اللغة العربية وآدابها (ALA) - التي كانت تُعرف سابقاً باسم جمعية اللغة العربية - بالتزامن مع إنشاء قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا عام ١٩٩٠م، وذلك في مرحلة مبكرة من تاريخ الجامعة. وتُعد من أوائل الجمعيات الطلابية التي أُسست في الجامعة، حيث اضطلعت بدور بارز في نشر اللغة العربية وخدمة طلابها في مختلف المجالات. وبعد ذلك تغيّر اسمها إلى سكرتارية اللغة العربية عقب تحولها إلى إحدى السكرتاريات الطلابية التابعة للكلية. وهي اليوم مسجلة رسمياً لدى قسم اللغة العربية وآدابها بكلية عبد الحميد أبو سليمان لمعارف الوحي والعلوم الإنسانية، الذي يُعد الجهة المشرفة على أنشطتها والمسؤولة عن متابعة البرامج والفعاليات التي ينظمها الطلبة.

أهداف السكرتارية

تقوم سكرتارية اللغة العربية بدور فعال في تنشيط وتنفيذ البرامج والأنشطة الثقافية والاجتماعية والدينية والرياضية والترفيهية. ولذلك تستثمر كلية عبد الحميد أبو سليمان لمعارف الوحي والعلوم الإنسانية، وقسم اللغة العربية وآدابها،

هذه السكرتارية لخدمة برامجها وترويج فعاليتها. ومن هنا جاءت أهداف السكرتارية لتكون متوافقة مع أهداف الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا والكلية والقسم، بحيث تشكل جميعها منظومة متكاملة ومتراطة لا تتعارض مع رؤية الجهات المسؤولة عنها. ومن أبرز هذه الأهداف:

- تحقيق رؤية الجامعة المستقبلية وتطلعات الكلية والقسم.
- دعم وتعزيز البرامج والأنشطة في قسم اللغة العربية وآدابها.
- تهيئة الطالب الجامعي بالقسم بدنياً وروحياً، ومساندته في جميع مراحل دراسته من خلال البرامج والأنشطة المتنوعة.

أدوات الكشف عن مواطن ضعف الطلبة في مهارة الكتابة (الاستبانة - المقابلة الشخصية)

تُعَدُّ الاستبانة والمقابلة الشخصية من الأدوات العلمية الموثوقة التي يُمكن من خلالها الكشف عن عوامل الضعف وتحديد مستوياتها، وهو ما يُعَدُّ مطلباً أساسياً للتعرف على ميول الطلبة ومعالجة مشكلاتهم في تعلم اللغات. ويؤكد Lafayette أن استخدام الاستبانة في دراسة تعلم لغة ما يُتيح لنا نتائج تجعلنا أكثر وعياً بأهداف تعلم اللغة. كما تشير Barbara Eling إلى أن النتائج التي توفرها الاستبانة تُسهم في تحسين المناهج، فهي تعكس ميول الدارسين واحتياجاتهم ورغباتهم، الأمر الذي يجعلها عنصراً أساسياً في تصميم المناهج وضمان ثباتها. (بن صالح، ٢٠٠٥م)

الاستبانة أداة فعالة لمعرفة عوامل ضعف الطلبة في الكتابة العربية (ريضو، ٢٠٢٢م)

لقد تم جمع البيانات والمعلومات المطلوبة من خلال الأسئلة الميدانية وذلك عبر توزيع الاستبانة للعيينة المختارة. عبر "Google Form". ثم توظيف المنهج التحليلي وذلك من خلال تحليل تلك الاستبانات الموزعة لمعرفة أسباب الضعف والصعوبات لمشكلة الكتابة ومن ثم إيجاد الحلول المناسبة. وبعد إجراء الاستبانة أظهر التحليل النتائج الآتية:

السؤال رقم (١): هل تجد صعوبة في الكتابة باللغة العربية؟

أظهرت نتائج تحليل الاستبانة أن 76.7% من الطلبة يواجهون صعوبات فعلية في الكتابة باللغة العربية، بينما أبدى 20% موقفاً محايداً، وأفاد 3.3% بأنهم لا يواجهون أي صعوبة. وبناءً على هذه النتيجة، طُرح سؤال آخر:

السؤال رقم (٢): ما أنواع صعوبات الكتابة باللغة العربية؟ وما أسبابها؟

أولاً: انخفاض مستوى الثقة بالنفس

أوضحت نتائج التحليل أن أغلبية الطلبة يعانون من ضعف الثقة في الكتابة باللغة العربية، رغم تخصصهم في برنامج اللغة العربية. إذ أقرَّ 56.7% من المستجيبين بضعف ثقتهم في هذه المهارة، بينما كان 33.3% محايدين، و 10% فقط أكدوا عدم معاناتهم من هذه المشكلة.

ويُعد انخفاض الثقة بالنفس من أبرز العوامل النفسية المؤثرة سلباً على التمكن من مهارة الكتابة، ويعود ذلك إلى مشاعر الخجل، أو الخوف من الوقوع في الخطأ، أو إلى ضعف الإلمام بالقواعد اللغوية والأسلوبية. ومن المعلوم أن معظم متطلبات مقررات القسم تعتمد على الكتابة، سواء في إعداد الأبحاث أو إنجاز الواجبات أو أداء الامتحانات أو

كتابة الملخصات. ومن ثمّ، فإن ضعف هذه المهارة يشكّل عائقاً حقيقياً أمام الطالب، وقد يؤدي إلى تدني درجاته أو حتى الفشل في بعض المقررات.

وفي المقابل، يُلاحظ أن معظم طلبة السنة الأخيرة يملكون قدرًا من الثقة في مهارة التحدث بالعربية؛ وذلك لأن عملية الحديث تتم بصورة عفوية من خلال استخدام كلمات بسيطة دون الالتزام الصارم بالقواعد والأسلوب، طالما أن المستمع يدرك المعنى. أما في الكتابة، فالأمر مختلف تماماً، إذ يُطلب من الطالب اختيار المفردات بدقة، وصياغتها بأسلوب سليم، مع مراعاة القواعد النحوية والإملائية.

ثانياً: استغراق وقت طويل في الكتابة باللغة العربية

أظهرت نتائج التحليل أن 80% من الطلبة يستغرقون وقتاً طويلاً عند الكتابة بالعربية، في حين كان 10% محايدين، و10% لا يواجهون هذه المشكلة. ويرجع السبب الرئيس لذلك إلى طول فترة التفكير في اختيار الكلمات المناسبة، والخوف من الوقوع في مختلف أنواع الأخطاء؛ سواء كانت إملائية أو نحوية أو دلالية أو حتى معلوماتية.

ونتيجة لذلك، يجد معظم الطلبة صعوبة في إنجاز أبحاثهم في الوقت المحدد، حيث أشار بعضهم إلى أن تهديد بعض المحاضرين بخصم الدرجات عند التأخير يزيد من حدة القلق لديهم. كما أن تراكم الواجبات بسبب التأجيل يُعد من العوامل النفسية المرهقة التي تؤثر سلباً في جودة الكتابة، إذ يلجأ الطلبة إلى الاستعجال على حساب الدقة والتأني. ومن هنا، تظهر الحاجة إلى مرونة أكبر من جانب المحاضرين فيما يخص مواعيد تسليم الواجبات والأبحاث، إضافة إلى فتح مجال للنقاش مع الطلبة حول أفضل السبل لتنظيم مواعيد التسليم، بما يخفف عنهم الضغط النفسي ويُحسّن من جودة إنتاجهم الكتابي.

ثالثاً: صعوبة في كتابة الحروف والكلمات وتراكيب الجمل

١. صعوبات في كتابة الأحرف العربية

السؤال (١): هل تجد صعوبات في كتابة الأحرف؟ حدّد نوع هذه الصعوبات.

أظهرت نتائج تحليل الاستبانة أن 86.7% من الطلبة غير موافقين (أي لا يواجهون أي صعوبة في كتابة الأحرف العربية)، بينما عبّر 6.7% عن موقف محايد، وأفاد 6.7% فقط بأنهم يواجهون بالفعل صعوبات. ويتضح من ذلك أن أغلبية الطلبة لا يجدون صعوبة في كتابة الأحرف العربية، وذلك لارتباطهم المبكر بها منذ الصغر، ولا سيما من خلال قراءة القرآن الكريم، مما رسّخ أشكال الحروف في أذهانهم.

ومع ذلك، تشير النتائج إلى أن نسبة ضئيلة من الطلبة تعاني من بعض الصعوبات في كتابة الحروف، ويرجع ذلك إلى تشابه بعض الحروف في الشكل أو في النطق، أو إلى ضعف إلمامهم بقواعد الكتابة الصحيحة. ويُلاحظ أن بعض كتاباتهم تفتقر إلى الجمالية والدقة، فتبدو غير واضحة أو غير متقنة، الأمر الذي يؤثر سلباً في جودة النصوص التي ينجزونها.

٢. صعوبات في كتابة الكلمة العربية

السؤال (٢): هل تجد صعوبة في كتابة الكلمة العربية؟ حدّد نوع الصعوبة.

أظهرت نتائج تحليل الاستبانة أن 50% من الطلبة أقرّوا بوجود صعوبة في كتابة الكلمة العربية، بينما كان 23.3% محايدين، وأفاد 26.7% بأنهم لا يواجهون أي صعوبة. وتعود هذه الصعوبات أساساً إلى كثرة المفردات العربية وتعدد معانيها، إضافة إلى ضعف الإلمام باستخدامها الصحيح. فالطالب الذي يلتحق ببرنامج اللغة العربية غالباً ما تكون حصيلته اللغوية محدودة، مما يجعله عاجزاً عن اختيار الكلمة المناسبة لهله بمعناها الدقيق. ويؤدي ذلك إلى استغراق وقت طويل في التفكير، فيضعف حماسه للتعلم، وقد يشعر باليأس فيتوقف عن ممارسة الكتابة. وبناءً على هذه النتيجة، طُرح سؤال آخر:

السؤال (٣): هل قلة الإلمام بالمفردات سبب رئيسي في صعوبة الكتابة؟

فقد بينت النتائج أن 80% من الطلبة في تخصص اللغة العربية يرون أن محدودية مفرداتهم تُعد السبب الرئيس لصعوبة الكتابة، بينما كان 13.3% محايدين، و6.7% فقط يرون عكس ذلك. ويُلاحظ أن معظم الطلبة يعتمدون على استخدام الكلمات السهلة والبسيطة التي اعتادوا عليها في حياتهم اليومية أو كتاباتهم السابقة، دون السعي لتطوير مستواهم واكتساب مفردات جديدة. ويرجع ذلك إلى عدة عوامل، أبرزها:

- قلة الاختلاط بالطلبة العرب داخل الجامعة.
 - ضعف التعرض للمواد القرائية كالمجلات والصحف والمقالات العربية.
 - قلة المتابعة للوسائط الإعلامية العربية مثل الأفلام والبرامج الإخبارية.
 - الاعتماد على اللغة الأم (الملايوية) واللغة الإنجليزية في الحياة اليومية على حساب اللغة العربية.
- ونتيجة لهذه العوامل، ينصرف الطلبة عن ممارسة اللغة العربية خارج الإطار الأكاديمي، مما يؤدي إلى تراجع مستواهم اللغوي تدريجياً مع مرور الوقت.

٣. صعوبات في كتابة الجمل العربية

السؤال (٤): هل تجد صعوبة في كتابة الجمل؟ وما السبب؟

أظهرت نتائج الاستبانة أن 53.4% من الطلبة يواجهون صعوبات في كتابة الجمل بصورة صحيحة، بينما كان ٢٠% محايدين، وأفاد 26.6% بأنهم لا يواجهون أي صعوبة.

وتعود أبرز أسباب هذه الصعوبات إلى ضعف معرفة الطلبة بتكوين الجمل، حيث يقتصر معظمهم على استخدام الجمل البسيطة، سواء الفعلية أو الاسمية، دون التعمق في التراكيب النحوية الأكثر تعقيداً، مثل: التقديم والتأخير، والحذف، وتنوع مواقع الكلمات داخل الجملة. وتُعد هذه الجوانب من أهم عناصر بناء الجملة العربية، غير أن كثيراً من الطلبة يجدونها مربكة، مما يحد من قدرتهم على تكوين تراكيب متنوعة وسليمة.

ويُلاحظ كذلك أن عدداً كبيراً من الطلبة يترددون في صياغة عبارات جديدة أو مختلفة خوفاً من الوقوع في الخطأ، الأمر الذي يجعل أسلوبهم الكتابي محدوداً ورتيباً. وتُجدر الإشارة إلى أن الطالب الجامعي، ولا سيما في السنوات الأخيرة من برنامج اللغة العربية، مطالب باستخدام جمل أكثر تنوعاً وجرأة، بما يعكس قدرته على التعبير بلغة سليمة وأسلوب أكاديمي مشوق.

رابعاً: القواعد النحوية كسبب لصعوبة الكتابة (الحامدي، ٢٠٢٠م)

هل تجد صعوبة في الكتابة باللغة العربية بسبب القواعد النحوية؟ ولماذا؟

أظهرت نتائج الاستبانة أن 70% من الطلبة يواجهون صعوبة في الكتابة بسبب القواعد النحوية، في حين كان 16.7% محايدين، و13.3% غير موافقين، معتبرين أن القواعد النحوية أداة لتحسين مهارة الكتابة وليست عائقاً أمامها.

وتشير هذه النتائج إلى أن غالبية الطلبة يعانون من ضعف القدرة على توظيف القواعد النحوية توظيفاً صحيحاً في كتاباتهم. ويعود ذلك إلى عدة أسباب رئيسية، أبرزها:

- اتساع القواعد النحوية والصرفية وتشعبها إلى جانب علوم البلاغة.
- قصور الخلفية اللغوية السابقة؛ إذ إن دراسة النحو في المرحلة الثانوية كانت سطحية وبسيطة، ولم تزودهم بالعمق الكافي.
- عند التحاقهم بالجامعة، أدرك الطلبة أنهم في حاجة ماسة إلى إتقان القواعد النحوية والصرفية بصورة أوسع وأدق من أجل تحسين مستوى كتاباتهم الأكاديمية.

ومن هنا يتضح أن النحو والصرف ليسا مجرد مواد دراسية مساندة، بل يمثلان ركيزة أساسية في تنمية مهارة الكتابة لدى الطلبة، وأن ضعف التمكن منهما يؤدي إلى مشكلات جوهرية في جودة النصوص المكتوبة.

السؤال الأخير: هل تجد الكتابة باللغة الإنجليزية أسهل من الكتابة باللغة العربية؟

أظهرت نتائج الاستبانة أن 70% من الطلبة يرون أن الكتابة باللغة الإنجليزية أسهل من الكتابة بالعربية، في حين كان 16.7% محايدين، و13.3% غير موافقين.

ويُعزى ذلك إلى اعتقاد معظم الطلبة أن قواعد اللغة الإنجليزية أبسط بكثير من قواعد اللغة العربية، وهو ما يجعلهم أكثر ارتياحاً في استخدامها. كما أنهم يفضلون في حياتهم اليومية الاعتماد على اللغة الأم (الملايوية) إلى جانب اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، بينما ينظر الكثير منهم إلى اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية لا يجدون ضرورة ملحة لاستعمالها خارج الإطار الأكاديمي. ومن ثمّ، فإن هذا الاتجاه يعكس ضعف الاندماج اللغوي للطلبة مع اللغة العربية، ويبرز الحاجة إلى إيجاد بيئات تعليمية وتواصلية أوسع تُسهّم في جعل العربية لغة ممارسة يومية، لا تقتصر على القاعات الدراسية فقط (بن مان ٢٠١٥م).

من خلال ما سبق، يمكن استخلاص عوامل صعوبة الكتابة لدى الطلبة بالترتيب كما وردت في تحليل الاستبانة، وهي كالآتي: (عبد التواب، ٢٠١٩م)

١. انخفاض الثقة بالنفس عند الكتابة بالعربية (الخوف من الأخطاء - ضعف الإلمام بالقواعد - الخجل).
٢. صعوبات في كتابة الكلمات (أخطاء إملائية - اختيار مفردات غير مناسبة - الاعتماد على الترجمة الحرفية)
٣. محدودية المفردات العربية (أقروا بأنها السبب الرئيس - ضعف القراءة - قلة التواصل مع الناطقين بالعربية - الاعتماد على الملايوية والإنجليزية)

٤. صعوبات في تركيب الجمل (اضطراب ترتيب الكلمات - ضعف الربط - إهمال القواعد - تأثر بأسلوب الكتابة في لغتهم الأم)
٥. القواعد النحوية (اتساع وتشعب النحو والصرف - دراستهم السابقة كانت سطحية - صعوبة التوظيف في الكتابة الأكاديمية)
٦. هيمنة الإنجليزية والملايوية (الاعتقاد على استخدامهما في الحياة اليومية - سهولة قواعد الإنجليزية مقارنة بالعربية - قلة الممارسة الفعلية للغة العربية).
- إذن يمكن القول إن العوامل تنقسم إلى:
١. نفسية وتمثل في: انخفاض الثقة - الخوف من الأخطاء.
 ٢. لغوية وتمثل في: ضعف المفردات - الأخطاء الإملائية - صعوبة تركيب الجمل - القواعد النحوية.
 ٣. اجتماعية وتمثل في: قلة المخالطة والممارسة - الاعتماد على لغات أخرى (الملايوية والإنجليزية).

ت	العامل	النسبة المئوية (تقريبية)	الأسباب
١	انخفاض الثقة بالنفس	56.7% يعانون / 33.3% محايدون / 10% لا	الخوف من الوقوع في الأخطاء - ضعف الإلمام بالقواعد - الخجل
٢	صعوبات في كتابة الكلمات	50% يعانون / 23.3% محايدون / 26.7% لا يعانون	أخطاء إملائية - اختيار مفردات غير مناسبة - الترجمة الحرفية
٣	محدودية المفردات	80% يرونها سبب رئيسي / 13.3% محايدون / 6.7% لا يعانون	ضعف القراءة - قلة التواصل مع العرب - الاعتماد على الملايوية والإنجليزية
٤	صعوبات في تركيب الجمل	53.4% يعانون / 20% محايدون / 26.6% لا يرون ذلك	اضطراب ترتيب الكلمات - ضعف الربط - إهمال القواعد - التأثر باللغات الأم
٥	القواعد النحوية	70% يعانون / 16.7% محايدون / 13.3% لا يعانون	اتساع وتشعب القواعد - دراسة سطحية سابقة - صعوبة التوظيف الأكاديمي
٦	هيمنة الإنجليزية والملايوية	70% يرون الإنجليزية أسهل / 16.7% محايدون / 13.3% لا يرون ذلك	بساطة قواعد الإنجليزية - الاعتقاد على الإنجليزية والملايوية - قلة الممارسة بالعربية

من الجدول السابق نستنتج أن أقوى العوامل المسببة في تدني مستوى الطلاب في مهارة الكتابة على النحو الآتي:

(الهوري، ٢٠٠٦م)

١. محدودية المفردات بنسبة ٨٠%
٢. القواعد النحوية ٧٠% وتتساوى مع هيمنة الإنجليزية والملايوية بنسبة ٧٠%
٣. انخفاض الثقة بالنفس بنسبة ٥٦%
٤. صعوبة تراكيب الجمل العربية بنسبة ٥٣,٤%
٥. صعوبة كتابة الكلمات العربية بنسبة ٥٠%

المقابلة الشخصية وسيلة فعالة لمعرفة أسباب ضعف الطلبة في مهارة الكتابة (عيسى، ٢٠٢٥م) يتناول هذا القسم تحليل البيانات التي تم جمعها من خلال المقابلات الفردية مع أربعة أعضاء من الهيئة التنفيذية لسكرتارية اللغة العربية وآدابها (ALA). وقد تم تحليل هذه البيانات استنادًا إلى أهداف البحث الأربعة وهي:

أولاً: تحديد عوامل تدني مستوى الطلبة في مهارة الكتابة،

ثانياً: استكشاف الدور الذي تؤديه سكرتارية اللغة العربية في تطوير مهارة الكتابة لدى الطلبة،

ثالثاً: تقييم مدى فعالية البرامج التي تنظمها السكرتارية

رابعاً: تقديم مقترحات لعلاج ضعف الطلبة في مهارة الكتابة

١. عوامل تدني مستوى الطلبة في مهارة الكتابة

أجمع المشاركون في المقابلات على أن هناك تحديات حقيقية تواجه الطلبة في مهارة الكتابة باللغة العربية. فقد أشار "عزيم" إلى أن من بين أبرز هذه التحديات هو الاعتماد المفرط على الترجمة الفورية أو الذكاء الاصطناعي في كتابة الأبحاث والواجبات الأكاديمية، مما يؤثر على أصالة إنتاج الطالب ويضعف من مهاراته الكتابية. خاصة غياب الفهم الواضح لأساليب كتابة البحوث لدى الكثير من الطلبة، بسبب اختلاف متطلبات المحاضرين في تنسيق الكتابة. من جهة أخرى، أوضحت "فاتيني" أن الكثير من الطلبة يفضلون اختيار التدريب العملي (Internship) بدلاً من مشروع التخرج (Final Year Project - FYP)، وذلك لأنهم يرون أن الكتابة الأكاديمية أمر صعب. وذكرت أن هذا التوجه قد يكون مؤشراً على تراجع اهتمام الطلبة عن تطوير مهاراتهم الكتابية. وأكدت "وردينة" أن عدم تفاعل الطلبة في الفصول الدراسية وعدم مشاركتهم الفعالة في المحاضرات يعكس وجود مشكلة في مستوى الثقة أو الحافز لديهم، وأن هذه السلبية تمتد إلى البرامج غير الصفية أيضاً. أما "نادية"، فقد عزت ضعف مهارات الكتابة إلى عدم وجود ممارسة حقيقية لهذه المهارة، مشيرة إلى أن الطلبة يعتمدون بشكل كبير على أدوات خارجية دون تدريب حقيقي في إنتاج كتابي سليم.

٢. دور سكرتارية اللغة العربية (ALA) في تنمية مهارة الكتابة

أكد جميع المشاركين أن سكرتارية اللغة العربية وآدابها تؤدي دوراً محورياً في دعم الطلبة، من خلال تنظيم عدد من البرامج التعليمية التي تهدف إلى تقوية مهارات اللغة، ومنها مهارة الكتابة. حيث ذكر "عزيم" أن من بين أبرز هذه البرامج هو "الإرشاد التربوي (Irsyad Tarbawi)" الذي يتناول جوانب متعددة من المهارات اللغوية، بالإضافة إلى "جلسة التوجيه لمشروع التخرج (FYP Briefing)" التي تقدم إرشادات دقيقة في كتابة أهداف البحث وصياغة موضوعه.

ووضّحت "فاتيني" أن البرامج مثل "المخيم العربي (Mukhayyam 'Arabiyy)" تحتوي على ورش عمل متخصصة في مهارات الكتابة، بالإضافة إلى أنشطة تطبيقية تساعد الطلبة على التعرف على المفردات وصياغة الجمل والأساليب الصحيحة.

وأشارت "وردينة" إلى وجود مكتبة رقمية خاصة بـ (ALA) تحتوي على نماذج للبحوث ودلائل مختصرة تساعد الطلبة في فهم خطوات الكتابة الأكاديمية.

كما أوضحت "ناده" أن برنامج "الإرشاد التربوي" يضمّ أنشطة كتابية عبر منصة Padlet، حيث يُطلب من الطلبة التفكير والكتابة، مما يشجعهم على ممارسة هذه المهارة بشكل تفاعلي.

الأنشطة والبرامج التي تنظمها سكرتارية اللغة العربية لتعزيز مهارة الكتابة (مجلة المسار، ٢٠٢٤م)

تقوم سكرتارية اللغة العربية بتنظيم العديد من البرامج التي تهدف إلى تعزيز مهارة الكتابة لدى طلبة القسم. وتوفر هذه الأنشطة فرصًا عملية للتفاعل في بيئة تعليمية محفزة. ومن بين البرامج الأكاديمية التي تنظمها السكرتارية ما يلي:

- برنامج الإرشاد التربوي: ويهدف هذا البرنامج إلى توجيه الطلبة نحو الطرق الأمثل في التعليم عبر إقامة ورشات عمل متعددة لغرض تنمية المهارات بشكل شامل مثل مهارة الكتابة، والتحدث وغيرها.
- المخيم العربي: وهو مخيم لغوي يستمر لمدة يومين أو أكثر يحتوي على وحدات تدريبية تهدف إلى تعزيز علوم النحو، والصرف، والبلاغة كما يتضمن ثلاثة ورش عمل متخصصة وهي ورشة الأدب العربي، ورشة التحدث، وورشة الكتابة، والتي تساعد الطلاب على تعزيز مهاراتهم بشكل مركز.
- العيادة العربية: وهو برنامج أكاديمي يهدف إلى تقليل الفجوة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، حيث يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تحت إشراف مباشر من الأساتذة، مما يمكن من متابعة مراحل دراسة الطلبة الضعاف بفعالية وتنظيم أفضل.
- مجلة المسار: وهي مجلة لغوية سنوية تصدرها السكرتارية، لغرض نشر أعمال الطلاب الإبداعية خاصة المتعلقة بمهارة الكتابة الأدبية، وتعريف الطلبة بأبرز البرامج والأنشطة التي تُعدّها السكرتارية في سبيل تنشيط قدرة الطالب على المهارات اللغوية وتعزيزها.
- تنظيم مؤتمر مشروع التخرج FYP: يُعدّ المؤتمر السنوي لمشروعات بحث التخرج (FYB) لطلبة قسم اللغة العربية وآدابها مرحلة البكالوريوس مبادرة أكاديمية محفزة إذ يهدف إلى ترسيخ مكانة الجامعة الإسلامية العالمية في مجال البحث العلمي، وتنمية قدرات الطلبة. ولا سيما غير الناطقين بالعربية. من خلال تهيئة بيئة بحثية ولغوية مُحفزة. ومن أبرز أهداف المؤتمر:

– دعم الجامعة في الاهتمام بمجال البحث العلمي.

– تعزيز الأنشطة البحثية بالقسم.

– إكساب الطلبة خبرات بحثية عملية.

– نشر كتاب ملخصات مشروعات التخرج.

– إعداد الطلبة مبكرًا لمواصلة الدراسات العليا.

– تنمية مهارات الكتابة والبحث والاتصال.

- المسابقات الكتابية الإبداعية المختلفة: التي تشجع الطلاب على ممارسة مهارات الكتابة الإبداعية بشكل مستمر.

من خلال هذه المبادرات المتنوعة، لا تساعد السكرتارية الطلاب فقط على تحسين مهاراتهم في الكتابة فحسب،

بل تسهم أيضًا في بناء ثقافة تعلم نشط ومستديم بين طلاب قسم اللغة العربية.

تقويم فعالية البرامج التي تنظمها سكرتارية اللغة العربية

فيما يتعلق بتقييم فعالية هذه البرامج، كانت آراء المشاركين متفاوتة. ذكر "عزيم" أن التأثير الإيجابي موجود لكنه مرتبط بكثافة تنفيذ البرنامج، مشيراً إلى أن ضعف تكرار البرامج يجعل تأثيرها محدوداً رغم جودة محتواها. أوضحت "فاتيني" أن برامج ALA فعالة ولكن يصعب قياس نجاحها بدقة لأن المشاركة في الكثير منها تكون مرة واحدة فقط، وبالتالي لا يمكن تتبع تطور مستوى الطالب. وذكرت "وردية" أن من أبرز طرق التقييم هي استمارات التغذية الراجعة، بالإضافة إلى ملاحظات الأساتذة حول تحسن مستوى بعض الطلبة. كما أكدت أن هناك بعض الطلبة الذين أظهروا تحسناً واضحاً بعد المشاركة في الأنشطة.

واقترحت "نادية" تعزيز البرنامج بأنشطة أكثر تفاعلاً تركز على الكتابة مثل الألعاب التعليمية والمهام الجماعية، معتبرة أن ذلك قد يحفز الطلبة أكثر على الكتابة. يتبين من خلال تحليل المقابلات أن سكرتارية اللغة العربية تؤدي دوراً مهماً في دعم مهارة الكتابة لدى الطلبة، إلا أن هناك تحديات كبيرة تعيق من فعالية هذا الدور، منها ضعف الطلبة، والاعتماد على أدوات خارجية، وعدم وجود الاستمرارية في تنفيذ البرامج. ويوصي المشاركون بزيادة وتيرة البرامج وتنوعها لتشمل تدريبات دورية وتقييمات مرحلية تساعد في قياس تقدم الطلبة بدقة.

الخاتمة

ناقش هذا البحث الجوانب المهمة المتعلقة بمهارة الكتابة في دراسة اللغة العربية ودور سكرتارية اللغة العربية في تعزيز هذه المهارة. إذ تُعد مهارة الكتابة من العناصر الأساسية في إتقان اللغة العربية، حيث تساعد الطلبة على فهم قواعد النحو وتنمية المفردات وتنمية قدرتهم على تنظيم الأفكار بشكل منظم ونقدي. رغم ذلك، يواجه الطلبة العديد من الصعوبات في اكتساب هذه المهارة، مما يستدعي تدخلاً ودعمًا مستمرًا من الجهات المسؤولة. ويلاحظ أن سكرتارية اللغة العربية تؤدي دوراً مهماً في مساعدة الطلاب على تجاوز هذه التحديات من خلال تنظيم برامج وأنشطة متنوعة تهدف إلى تقوية مهارات الكتابة لديهم. ومن بين هذه البرامج برنامج الإرشاد التربوي، المخيم العربي، والعيادة العربية، وكلها توفر فرصاً عملية للطلبة لتطوير مهاراتهم الكتابية بشكل فعال. وبفضل هذا النهج المتكامل، لا تقوم السكرتارية فقط بتحسين مهارات الطلاب في الكتابة، بل تسهم أيضاً في بناء ثقافة تعليمية نشطة ومستدامة لديهم.

خطة مقترحة لتعزيز مهارة الكتابة لدى طلبة قسم اللغة العربية وآدابها (فارسي، ٢٣، ٢٠٢٣م)

تعتمد الخطة على ثلاثة مراحل وهي كالآتي:

المرحلة الأولى: قصيرة المدى (يومية - أسبوعية) وترتكز على الممارسة اليومية مثل:

- كتابة يومية (١٠-١٥ دقيقة: مذكرات، خواطر، رسائل).

- قراءة نصوص قصيرة وتدوين مفردات جديدة.
- الكتابة على مسودة ثم المراجعة.
- مراجعة الأخطاء الشخصية.
- الاستعانة بتغذية راجعة من أستاذ أو زميل.
- المرحلة الثانية: متوسطة المدى (شهرية - فصلية) وتركز على تنمية الأساليب والرصيد اللغوي مثل:
 - مراجعة القواعد النحوية والإملائية مع تطبيقها عملية.
 - التدريب على تنظيم الأفكار
 - التكليف بكتابة نصوص متنوعة (مقالات، تقارير، قصص، ملخصات).
 - المشاركة في ورش ودورات تدريبية.
 - التعرض لمحتوى عربي متنوع (أفلام، برامج، بودكاست).
- المرحلة الثالثة: طويلة المدى (سنوياً - طوال البرنامج)، و تركز على ترسيخ الكتابة الأكاديمية والإبداعية كجزء من هوية الطالب الجامعية مثل:
 - الانخراط في أنشطة طلابية (نوادي القراءة، مجلات، مسابقات).
 - إنجاز مشاريع مطولة (بحث، قصة، مقالة للنشر).
 - استخدام العربية كلغة تواصلية يومية بالحرم الجامعي.
 - إعداد ملف الإنجازات لمتابعة التطور الذاتي.
 - المشاركة في الندوات والمؤتمرات الطلابية.

النتائج

١. أظهرت الاستبانة أن 76.7% من الطلبة يواجهون صعوبات فعلية في الكتابة بالعربية، وأبرز أسبابها:
 - محدودية المفردات (80%)
 - صعوبة القواعد النحوية (70%)
 - انخفاض الثقة بالنفس (56%)
 - صعوبة تركيب الجمل العربية (53.4%)
 - صعوبة اختيار الكلمات المناسبة (50%)
 - هيمنة الإنجليزية والملايوية في تواصل الطالب اليومي (70%)
٢. بينت المقابلات مع أعضاء سكرتارية اللغة العربية (ALA) أن:
 - هناك اعتماداً مفرطاً على الترجمة والذكاء الاصطناعي بدلاً من الممارسة الفعلية للكتابة.
 - الطلبة يُظهرون ضعفاً في المشاركة الصفية واللاصفية، مما يؤثر على تطور مهاراتهم.
 - برامج سكرتارية اللغة العربية (مثل: الإرشاد التربوي، المخيم العربي، العيادة العربية، مجلة المسار، مؤتمر مشروعات التخرج) تلعب دوراً إيجابياً في دعم مهارة الكتابة لدى الطلبة.

- فعالية هذه البرامج موجودة لكن ضعف الاستمرارية وتكرارها يقلل من أثرها.
٣. خلصت الدراسة إلى أن سكرتارية اللغة العربية منصة فاعلة يمكن أن تكون نموذجًا لتطوير مهارة الكتابة بالجامعات الأخرى إذا تم الاستفادة منها بشكل منظم.

توصيات مقترحة

١. تعزيز دور الجمعيات اللغوية داخل الجامعات وعدم حصرها في الأنشطة الترفيهية أو الثقافية، بل توظيفها كمنصات تعليمية مساندة للبرامج الأكاديمية.
٢. إشراك الجمعيات في العملية التعليمية من خلال تنظيم ورش متخصصة، عيادات لغوية، ودروس تقوية تعالج ضعف الطلبة في مهارة الكتابة والمهارات اللغوية الأخرى.
٣. توسيع نطاق الأنشطة لتشمل المجال البحثي والأكاديمي، مثل مؤتمرات الطلاب، مسابقات المقالات، مشاريع التخرج، ونشر مجلات علمية أو أدبية بإشراف أكاديمي.
٤. بناء شراكات بين الجمعيات وأعضاء هيئة التدريس لتكامل الجهود بين الجانب الأكاديمي والأنشطة الطلابية، مما يعزز فاعلية البرامج ويجعلها أكثر استدامة.
٥. تطوير سياسات داعمة تضمن توفير موارد مالية وبشرية كافية للجمعيات اللغوية، وتشجع الطلبة على المشاركة الفاعلة فيها بوصفها جزءًا من بيئة التعلم.
٦. تعميم التجارب الناجحة مثل سكرتارية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا (IIUM) كنموذج يمكن أن تحتذي به الجمعيات الأخرى في الجامعات الأخرى والمدارس الثانوية.

المراجع

- بن مان الأمة، صوفي، (٢٠١٥م)، اللغة العربية: بوصفها لغة أجنبية بماليزيا، تحديات وعلاج، أبحاث محكمة، الجزء الأول، اللسانيات والتعليم، المؤتمر العالمي الخامس للغة العربية وآدابها، مقاربات في اللسانيات والأدبيات بين التقليد والتجديد، ٧-٨ ديسمبر ٢٠١٥م، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، كتاب المؤتمر، دار الشاكر، سلانجور، ماليزيا، ط ٢.
- بن صالح، عبدالحليم، (٢٠٠٥م)، تصميم وحدات دراسية للحجاج والمعتمرين الماليزيين في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، بحث تكميلي مقدم لنيل درجة ماجستير العلوم الإنسانية في اللغة العربية، في اللغة العربية وآدابها (تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية) كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا.
- الحامدي، سليمان بن عبدالله ن سالم بن سعيد، (٢٠٢٠م)، أسباب تدني مستوى طلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر في النحو العربي، والحلول المقترحة لذلك، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، العدد ٣٠، شهر ١/٢٠٢٠م.
- دليل شروط الالتحاق بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا - <https://alemnishokran.com/university/ium>

- ريززو، نور الجنة بنت أحمد، (٢٠٢٢م)، بحث مشروع التخرج (FYP 2) لطلبة البكالوريوس، أسباب تدني مستوى طلبة اللغة العربية في المرحلة المتقدمة، بقسم اللغة العربية وآدابها - الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- عبدالنواب، شعبان قرني، (٢٠١٩م)، اتجاهات البحث في تعليم الكتابة العربية لغير الناطقين بها، مجلة كلية الآداب، جامعة بني سويف، العدد ٥١، أبريل - يونيو ٢٠١٩م، <https://jfabsu.journals.ekb.eg>
- عيسى، فتح الفنسوري بن محمد، (٢٠٢٥م)، مشروع البحث الأكاديمي النهائي FINAL - ARAB 4994 - YEAR PROJECT II، دور سكرتارية اللغة العربية وآدابها في تحسين مهارة الكتابة لدى طلبة قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠٢٥م. قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- فارسي، إبراهيم أحمد، (٢٠٢٣م)، إثراء المهارات الاتصالية الأسلوبية في الكتابة والتعبير، كوالالمبور: دار التصحيح للأعمال الأكاديمية، ط ١.
- مجلة المسار، مجلة لغوية سنوية تصدرها سكرتارية اللغة العربية - قسم اللغة العربية وآدابها - الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا - الإصدار الأول - ٢٠٢٣م - PERKASA UMMAH SDN. BHD، كونتن، باهنج
- مجلة المسار، مجلة لغوية سنوية تصدرها سكرتارية اللغة العربية - قسم اللغة العربية وآدابها - الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا الإصدار الثاني، ٢٠٢٤م، مجلة لغوية تصدرها سكرتارية اللغة العربية، بقسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. MASHREQ INTERNATIONAL FOR BOOKS SDN BHD، كوالالمبور، ماليزيا
- الهواري، جمال فرغل إسماعيل حسانين، (٢٠٠٦م)، الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس، جامعة الأزهر كلية التربية قسم علم النفس التعليمي. https://portal.qader.org/cached_uploads/download/2017/07/25

تدريس البلاغة في ضوء مهارات التفكير العليا دراسة ميدانية على طلبة جامعة السلطان إدريس التربوية

عبد الله يوسف* - محمد أفيق أنوار*

ملخص

يهدف هذا البحث إلى تحليل مستوى معرفة طلبة السنة الثالثة بجامعة السلطان إدريس التربوية في ماليزيا بمهارات التفكير العليا (KBAT) ومدى قدرتهم على تطبيقها في مادة البلاغة. تنطلق الدراسة من أهمية البلاغة في تعزيز ملكة التعبير وفهم جماليات اللغة العربية، مع الحاجة إلى تجاوز الأساليب التقليدية القائمة على الحفظ إلى استراتيجيات حديثة تركز على التفكير النقدي والإبداعي. اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي باستخدام تصميم دراسة الحالة، حيث شملت العينة (٨٦) طالبًا اختبروا بطريقة عشوائية. وقد تم جمع البيانات بواسطة استبانة خضعت لاختبارات الصدق والثبات، ثم حُللت باستخدام برنامج (SPSS). أظهرت النتائج أن مستوى معرفة الطلبة بمهارات التفكير العليا كان مرتفعًا، في حين أن مستوى التطبيق في مادة البلاغة ظل متوسطًا. كما تبين أن من أبرز التحديات ضعف التدريب على الأسئلة ذات المستويات العليا، واستمرار اعتماد طرق التدريس التقليدية. توصي الدراسة بضرورة تنويع استراتيجيات التدريس وتكثيف الممارسات التطبيقية لتعزيز مهارات الطلبة في التحليل والتقييم والإبداع، بما يسهم في تجويد تعليم البلاغة والارتقاء بمخرجات تعليم اللغة العربية في الجامعات الماليزية.

الكلمات المفتاحية: البلاغة؛ مهارات التفكير العليا؛ التعليم الجامعي؛ جامعة السلطان إدريس التربوية؛ تعليم اللغة العربية

مقدمة

تُعَدُّ اللغة العربية من أقدم اللغات الحيّة وأكثرها ثراءً على مستوى البنية والدلالة، وهي لغة ذات مكانة عالمية لارتباطها بالقرآن الكريم، كتاب المسلمين في كل مكان. لذلك، فإن تعليمها لا يقتصر على العالم العربي، بل يمتد إلى جميع أنحاء العالم، وبخاصة في بلدان جنوب شرق آسيا التي تحتضن أعدادًا كبيرة من الدارسين والمهتمين بالعربية، ومن بينهم ماليزيا (وزارة التربية الماليزية، ٢٠١٣).

* جامعة السلطان إدريس التربوية - ماليزيا.

وفي السياق الماليزي، شهد تعليم اللغة العربية تطوراً كبيراً في العقود الأخيرة، سواء من حيث البرامج الدراسية أو المقررات الجامعية أو عدد المؤسسات التي تقدمها. ومع هذا التطور، برزت الحاجة إلى تحسين طرائق التدريس وإدماج استراتيجيات حديثة تراعي متطلبات القرن الحادي والعشرين، ومن بينها تنمية مهارات التفكير العليا (KBAT) لدى المتعلمين (شيو فونج بينج، ذو لحازمي حمد، ٢٠١٨).

أما البلاغة العربية، فهي تمثل حجر الزاوية في علوم اللغة العربية؛ إذ تعنى بجمال التعبير، وحسن صياغة المعنى، والتأثير في المتلقي. وقد أكد عبد القاهر الجرجاني (٢٠٠٤) أن البلاغة ليست مجرد زخرفة لفظية، بل هي ربط محكم بين المعاني والألفاظ بما يحقق التأثير والإقناع. ومن هنا، فإن تدريس البلاغة يعد وسيلة أساسية لصقل مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلبة، لأنه ينقلهم من مجرد الحفظ والتلقين إلى التحليل والتقييم والابتكار.

غير أنّ الواقع يشير إلى أن تدريس البلاغة في الجامعات الماليزية - ومنها جامعة السلطان إدريس التربوية - ما يزال يغلب عليه الطابع التقليدي الذي يركز على الحفظ واستظهار القواعد والمفاهيم، بينما يقلل من مساحة التطبيق العملي والمناقشات التحليلية (محمد طلحة أجمين؛ أحمد مرزوكي محمد، ٢٠٢٠). وقد أدى ذلك إلى وجود فجوة واضحة بين المعرفة النظرية التي يمتلكها الطلبة وبين قدرتهم على توظيفها في تحليل النصوص أو إنتاج تعبيرات بلاغية جديدة. وتكمن مشكلة البحث الحالي في أنّ المعرفة بمهارات التفكير العليا موجودة لدى الطلبة، لكن مستوى التطبيق يظل محدوداً. وهذا ما يتطلب دراسة ميدانية تكشف عن واقع الحال، وتحديد مكان القوة والقصور، وتقتراح حلولاً عملية قابلة للتنفيذ.

وتتبع أهمية هذا البحث من جوانب عدة:

- يساهم في تطوير طرق تدريس البلاغة في الجامعات الماليزية من خلال إدخال استراتيجيات تعزز التفكير النقدي والإبداعي.
- يقدم بيانات ميدانية حديثة عن مستوى الطلبة في جامعة السلطان إدريس التربوية، وهي من أهم الجامعات التربوية في ماليزيا.
- يفتح المجال أمام مقارنة واقع تعليم البلاغة في ماليزيا مع تجارب دول أخرى في المنطقة مثل إندونيسيا وبروناي. ويهدف البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:
- ما مستوى معرفة طلبة السنة الثالثة بجامعة السلطان إدريس التربوية بمهارات التفكير العليا في مادة البلاغة؟
- ما مدى قدرتهم على تطبيق هذه المهارات عملياً أثناء دراسة البلاغة؟
- ما أبرز التحديات التي تحول دون توظيف مهارات التفكير العليا في تدريس البلاغة؟

الإطار النظري

١. مفهوم مهارات التفكير العليا

ظهرت فكرة "مهارات التفكير العليا" في سياق تطوير المناهج التعليمية عالمياً، وأخذت حيزاً مهماً بعد أعمال بلوم وزملائه الذين وضعوا تصنيفاً للأهداف التربوية. يقسم هذا التصنيف العمليات العقلية إلى ستة مستويات: التذكر،

الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم، والإبداع (Bloom, Krathwohl, & Anderson, 2001). وتُعد المستويات الثلاثة العليا (التحليل، التقويم، الإبداع) هي جوهر ما يُعرف بمهارات التفكير العليا.

- التحليل: قدرة الطالب على تفكيك النص إلى عناصره الأساسية، والكشف عن العلاقات بينها.
- التقويم: إصدار أحكام نقدية على النصوص وفق معايير محددة.
- الإبداع: إنتاج أفكار أو تعبيرات جديدة تتجاوز المؤلف.

٢. التفكير من منظور نظريات النمو المعرفي

يرى بياجيه أن التفكير يتطور على مراحل متدرجة، وأن الطلبة في المرحلة الجامعية يكونون قادرين على ممارسة التفكير المجرد والتحليل المنطقي إذا وُفرت لهم بيئة تعليمية مناسبة (Piaget, 1972). بينما يركز فيجوتسكي (١٩٧٨) على دور التفاعل الاجتماعي والتعلم التعاوني، معتبراً أن المهارات العليا لا تُكتسب إلا عبر المشاركة في أنشطة جماعية ونقاشات مفتوحة.

٣. البلاغة وعلاقتها بالتفكير النقدي والإبداعي

البلاغة ليست مجرد علم لغوي، بل هي أداة لفهم النصوص والتأثير في المتلقي. وقد أشار ابن الجني (٢٠٠٩) إلى أن قيمة البلاغة تكمن في دقة اختيار الألفاظ وتناسقها مع المعنى والسياق. ويؤكد الجرجاني (٢٠٠٤) أن البلاغة تقوم على "النظم"، أي الطريقة التي تنتظم بها الكلمات لتؤدي المعنى بفعالية.

إذا نُظر إلى البلاغة من زاوية مهارات التفكير العليا، فإنها تمثل مجالاً مثاليًا لتدريب الطلبة على:

- التحليل: تفكيك النصوص الأدبية والقرآنية إلى عناصرها البلاغية.
- التقويم: مقارنة أساليب بلاغية متعددة، والحكم على جودتها.
- الإبداع: ابتكار صور تعبيرية جديدة، وصياغة تراكيب بلاغية مختلفة.

٤. أهمية دمج مهارات التفكير العليا في تدريس البلاغة

لقد أوضحت دراسات حديثة أن دمج مهارات التفكير العليا في المناهج يرفع من مستوى تحصيل الطلبة، ويجعلهم أكثر قدرة على مواجهة التحديات الفكرية المعاصرة (نسيمة عبد الله وآخرون، ٢٠٢٣). وفي ضوء ذلك، يصبح من الضروري أن يتجاوز تدريس البلاغة مجرد الحفظ، ليكون مجالاً حيويًا يعزز النقد والإبداع.

الدراسات السابقة

شهدت السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بدراسة أثر مهارات التفكير العليا في التعليم الجامعي، بما في ذلك تعليم اللغة العربية وعلومها. وقد تناولت عدة دراسات موضوع العلاقة بين مهارات التفكير العليا وتحصيل الطلبة أو قدرتهم على التحليل والإبداع.

١. دراسة نسيمة عبد الله وآخريين (٢٠٢٣)

أجرت نسيمة عبد الله وزملائها دراسة على طلبة الجامعات الماليزية لقياس أثر دمج مهارات التفكير العليا في تنمية التحصيل الجامعي. توصلت النتائج إلى أن الطلبة الذين تعرضوا لبرامج تعليمية تراعي التحليل والتقويم والإبداع أظهروا

مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي مقارنة بزملائهم الذين اعتمدوا على أساليب التدريس التقليدية. وتوصي الدراسة بضرورة إعادة النظر في تصميم المناهج الجامعية. هذه النتائج تدعم الاتجاه الذي يسعى إليه البحث الحالي، إذ تكشف أن المعرفة وحدها لا تكفي ما لم تُعزَّز بأنشطة عملية تحفِّز التفكير النقدي.

٢. دراسة شيو فونج بينج وذو لحازمي حمد (٢٠١٨)

ركزت هذه الدراسة على مهارات التفكير العليا في التعليم الجامعي الماليزي بشكل عام. وقد أظهرت أن هناك وعياً متزايداً بأهمية هذه المهارات، لكن الممارسات التعليمية في الفصول لا تزال تهيمن عليها طرق التدريس التقليدية. وأشارت الدراسة إلى أن المعلمين أنفسهم بحاجة إلى تدريب مستمر لاكتساب استراتيجيات جديدة في التدريس. وتتفق هذه النتائج مع ملاحظات البحث الحالي حول فجوة التطبيق في تدريس البلاغة، حيث يبقى الجانب العملي أقل من المستوى المطلوب.

٣. دراسة محمد طلحة أجمين وأحمد مرزوكي محمد (٢٠٢٠)

تناولت هذه الدراسة التفكير النقدي والإبداعي في تعليم اللغة العربية في الجامعات الماليزية. وأكد الباحثان أن التركيز على الجوانب المعرفية وحدها لا يكفي لتأهيل الطلبة، بل ينبغي إدماج أنشطة حوارية وتعاونية تسهم في بناء التفكير التحليلي والإبداعي. كما أوضحت الدراسة أن الطلبة الذين مارسوا مهام تحليل نصوص بلاغية أو أدبية ضمن مجموعات أظهروا قدرة أعلى على الإبداع مقارنة بزملائهم الذين تعلموا بالأسلوب التقليدي. وتبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول تعليم العربية مباشرة، مما يجعل نتائجها وثيقة الصلة بالبحث الحالي.

٤. دراسة فريات (Faryat, 2025) في إندونيسيا

استهدفت هذه الدراسة طلبة قسم اللغة العربية في إحدى الجامعات الإندونيسية، وركزت على تطوير مهارات التحدث باستخدام استراتيجيات قائمة على التفكير النقدي. أظهرت النتائج أن الطلبة الذين دُرِّسوا بأساليب قائمة على التحليل والنقاش سجلوا تحسناً ملحوظاً في الطلاقة والقدرة على التعبير عن أفكارهم. وتشير هذه الدراسة إلى أن نجاح تطبيق مهارات التفكير العليا ليس حكراً على الجانب الكتابي أو البلاغي، بل يشمل أيضاً مهارات التعبير الشفهي، وهو ما يعزز فكرة التكامل بين المهارات اللغوية المختلفة.

٥. دراسة ريتشاردز (Richards, 2006)

أوضح ريتشاردز في كتابه حول تعليم اللغات الأجنبية أن تنمية مهارات التفكير العليا تعد شرطاً أساسياً لاكتساب اللغة على نحو فعال. ويبيّن أن المتعلم الذي يشارك في أنشطة نقدية وتحليلية يصبح أكثر قدرة على الفهم العميق والتواصل الفعال. ويؤكد أن التعليم الذي يقتصر على الحفظ يعوق نمو المتعلم الفكري. وبالمقارنة مع البحث الحالي، فإن دراسة ريتشاردز تدعم فكرة أن تدريس البلاغة ينبغي أن يتجاوز حدود التعريفات النظرية إلى الممارسة النقدية والتطبيق الإبداعي.

٦. دراسة ألدريسون (Alderson, 2000)

ركز ألدريسون على دور مهارات القراءة النقدية في تعليم اللغات، مبيّناً أن القدرة على تحليل النصوص وفهمها بعمق ترتبط مباشرة بمهارات التفكير العليا. وأكد أن تطوير هذه المهارات يتطلب تدريباً طويلاً المدى وأنشطة متنوعة تشمل

- المناقشات والتطبيقات العملية. وتدلل هذه الدراسة على أن ضعف تطبيق مهارات التفكير العليا في تدريس البلاغة قد يجد من قدرة الطلبة على تحليل النصوص الأدبية أو القرآنية بعمق.
- وعند النظر في مجمل الدراسات، يمكن استخلاص ما يلي:
- معظم الدراسات تتفق على وجود فجوة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي لمهارات التفكير العليا.
 - تشير الدراسات الماليزية (شيو فونج بينج، نسيم عبد الله، محمد طلحة أحمين) إلى أن الأسلوب التقليدي ما يزال يهيمن على التدريس الجامعي.
 - أظهرت دراسات إقليمية (فريات ٢٠٢٥ في إندونيسيا) ودولية (Richards 2006؛ Alderson 2000) أن دمج التفكير النقدي والإبداعي يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي واللغوي.
 - ويأتي البحث الحالي ليسد فجوة معرفية مهمة من خلال دراسة الواقع التطبيقي لمهارات التفكير العليا في مادة البلاغة لدى طلبة جامعة السلطان إدريس التربوية، وتقديم مقترحات عملية لتحسين التدريس الجامعي في هذا المجال.

منهجية البحث

أولاً: منهج البحث

اعتمد هذا البحث على المنهج الكمي (Quantitative Approach) نظرًا لملاءمته في دراسة الظواهر التربوية التي تحتاج إلى قياس مستوى المعرفة والتطبيق عند عينة كبيرة من الطلبة (Creswell, 2014). وتم اختيار تصميم دراسة الحالة (Case Study Design) بهدف التركيز على واقع محدد وهو طلبة السنة الثالثة في جامعة السلطان إدريس التربوية، حيث يمكن أن تقدم هذه العينة صورة واضحة عن مستوى توظيف مهارات التفكير العليا في مادة البلاغة.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته

- يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة السنة الثالثة في برنامج اللغة العربية مع التربية بجامعة السلطان إدريس التربوية. وقد اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٨٦) طالبًا وطالبة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥.
- بلغت نسبة الذكور (٤٧٪) ونسبة الإناث (٥٣٪).
 - ينحدر معظم الطلبة من خلفيات تعليمية دينية، حيث درسوا اللغة العربية في المدارس الثانوية الدينية (Madrasah) قبل الالتحاق بالجامعة.
 - تمثل هذه العينة نسبة جيدة من المجتمع الكلي، مما يسمح بتعميم النتائج على فئة الطلبة المستهدفين بدرجة مقبولة.

ثالثاً: أداة البحث

أستخدمت الاستبانة (Questionnaire) كأداة رئيسة لجمع البيانات، وقد تم إعدادها استنادًا إلى الإطار النظري لمهارات التفكير العليا (Bloom et al., 2001) وإلى الدراسات السابقة ذات الصلة (نسيم عبد الله وآخرون، ٢٠٢٣؛ شيو فونج بينج؛ ذو لحازمي حمد، ٢٠١٨).

وتضمنت الاستبانة ثلاثة محاور أساسية:

١. المعرفة بمهارات التفكير العليا (١٠ بنود): مثل سؤال "أستطيع التمييز بين مهارات التذكر ومهارات التحليل".
٢. تطبيق المهارات في مادة البلاغة (١٢ بنداً): مثل سؤال "أستخدم مهارات التقويم لمقارنة النصوص البلاغية".
٣. التحديات التي تواجه الطلبة (٨ بنود): مثل سؤال "قلة التدريبات العملية تقلل من قدرتي على تطبيق مهارات التفكير العليا".

وقد صُممت بنود الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) الذي يتدرج من (١ = أعارض بشدة) إلى (٥ = أوافق بشدة).

رابعاً: صدق الأداة وثباتها

للتحقق من صدق الاستبانة (Validity)، تم عرضها على ثلاثة محكمين متخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس بجامعة السلطان إدريس التربوية. وبعد الأخذ بملاحظاتهم، جرى تعديل بعض البنود لضمان وضوحها. أما الثبات (Reliability)، فقد تم اختباره من خلال تطبيق أولي (Pilot Study) على عينة مكونة من (٢٠) طالباً من خارج عينة البحث الأساسية. وجاء معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للمحاور الثلاثة كما يلي:

- محور المعرفة: (٠,٨٢)

- محور التطبيق: (٠,٧٩)

- محور التحديات: (٠,٨١)

وجميعها قيم تُعد مقبولة في البحوث التربوية (Nunnally, 1978).

خامساً: إجراءات جمع البيانات

تم جمع البيانات خلال فترة امتدت لثلاثة أسابيع:

١. في الأسبوع الأول، تم التنسيق مع أساتذة مادة البلاغة لشرح أهداف البحث للطلبة.
٢. في الأسبوع الثاني، وُزعت الاستبانات على أفراد العينة، واستغرقت عملية الإجابة حوالي ٢٥ دقيقة لكل طالب.
٣. في الأسبوع الثالث، جُمعت الاستبانات وتمت مراجعتها للتأكد من سلامة الإجابات وعدم وجود بيانات ناقصة.

سادساً: طرق تحليل البيانات

بعد إدخال البيانات في برنامج SPSS (الإصدار ٢٦)، أستخدمت عدة أساليب تحليلية:

- الإحصاء الوصفي: حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية.
- الإحصاء الاستدلالي: اختبار الفروق بين الجنسين باستخدام اختبار (t-test)، وتحليل الفروق بين التخصصات الفرعية باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

- اختبار العلاقة: استخدام معامل الارتباط (Pearson Correlation) للكشف عن العلاقة بين مستوى المعرفة ومستوى التطبيق.

النتائج والمناقشة

أولاً: مستوى معرفة الطلبة بمهارات التفكير العليا

يبين الجدول (١) نتائج محور المعرفة:

جدول (١): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحور المعرفة

مستوى التقدير	انحراف معياري	متوسط	البند
مرتفع	٠,٦٣	٤,١٢	أستطيع التمييز بين مستويات التفكير الدنيا والعليا
مرتفع	٠,٥٩	٣,٩٨	أدرك معنى التحليل والتقييم والإبداع
متوسط مرتفع	٠,٧٢	٣,٨٥	أستطيع تعريف كل مهارة من مهارات التفكير العليا
مرتفع	٠,٦٨	٤,٠٥	أعي دور التفكير النقدي في دراسة البلاغة
متوسط مرتفع	٠,٨١	٣,٧٢	أستطيع ذكر أمثلة على تطبيق مهارات التفكير العليا

المتوسط الكلي = ٣,٩٥ من ٥ (انحراف معياري = ٠,٦٢) → مستوى مرتفع.

تشير هذه النتائج إلى أن الطلبة يمتلكون معرفة جيدة بمفهوم مهارات التفكير العليا، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة شيو فونج بينج وذو لحازمي حمد (٢٠١٨) التي أكدت وجود وعي نظري عند طلبة الجامعات الماليزية. غير أن هذه المعرفة تظل غالباً نظرية وغير مصحوبة بتطبيق فعلي، كما بينت دراسة نسيم عبد الله وآخرين (٢٠٢٣).

ثانياً: مستوى تطبيق الطلبة لمهارات التفكير العليا في مادة البلاغة

يبين الجدول (٢) نتائج محور التطبيق:

جدول (٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحور التطبيق

مستوى التقدير	انحراف معياري	متوسط	البند
متوسط	٠,٧٤	٣,١٨	أستخدم مهارة التحليل عند قراءة النصوص البلاغية
متوسط	٠,٨١	٢,٩٥	أقيم جودة النصوص وفق معايير محددة
متوسط	٠,٦٩	٣,١٢	أشارك في مناقشات صفية تحليلية
منخفض نسبياً	٠,٧٧	٢,٨٥	أبدع تراكيب أو صور بلاغية جديدة
متوسط	٠,٧٢	٣,٢٥	أربط بين المفاهيم البلاغية ومواقف الحياة الواقعية

المتوسط الكلي = ٣,٠٥ من ٥ (انحراف معياري = ٠,٧٤) → مستوى متوسط.

تظهر هذه النتائج أن الطلبة يفتقرون إلى التدريب الكافي على التطبيق العملي لمهارات التفكير العليا في مادة البلاغة. فرغم أن معرفتهم النظرية جيدة، إلا أن قدرتهم على التحليل والتقييم والإبداع ما تزال محدودة.

هذه الفجوة بين المعرفة والتطبيق أشار إليها أيضاً محمد طلحة أجمين وأحمد مرزوكي (٢٠٢٠)، حيث أكدوا أن تعليم العربية في الجامعات الماليزية يركز على الجانب المعرفي أكثر من الجانب التطبيقي. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة Faryat (٢٠٢٥) في إندونيسيا التي وجدت مستوى تطبيقاً أعلى نتيجة اعتماد التعليم التعاوني والحوار الصفي.

ثالثاً: التحديات المرتبطة بتوظيف مهارات التفكير العليا

يبين الجدول (٣) نتائج محور التحديات:

جدول (٣): التحديات الرئيسة التي تواجه الطلبة

الترتيب	نسبة الموافقة (%)	التحدي
١	٪٦٤	قلة التدريبات العملية في المحاضرات
٢	٪٧٠	اعتماد الأساتذة على أسلوب التلقين
٣	٪٥٨	عدم ربط البلاغة بالحياة اليومية
٤	٪٥٥	صعوبة صياغة أسئلة تحليلية أو إبداعية

تدل هذه النتائج على أن البيئة الصفية الحالية غير محفزة على ممارسة مهارات التفكير العليا. إذ يعتمد معظم التدريس على الإلقاء والحفظ، في حين تغيب الأنشطة التفاعلية. وهذه التحديات متفقة مع ما أشار إليه تقرير وزارة التربية الماليزية (٢٠١٣) حول ضعف ممارسات التفكير النقدي والإبداعي في التعليم الجامعي.

رابعاً: العلاقة بين المعرفة والتطبيق

أظهر تحليل معامل الارتباط (Pearson) وجود علاقة إيجابية متوسطة القوة بين مستوى المعرفة ومستوى التطبيق ($r = 0.46, p < 0.01$). أي كلما ارتفع وعي الطلبة النظري بمهارات التفكير العليا، زادت فرص تطبيقها عملياً، وإن كان هذا التطبيق لا يزال محدوداً.

خامساً: التفسير التربوي للنتائج

يمكن تفسير هذه النتائج وفق نظريات التعلم:

- من منظور بياجيه (١٩٧٢)، فإن الطلبة في المرحلة الجامعية قادرين على ممارسة التفكير المجرد والتحليل، غير أن غياب الممارسات العملية يعوق تطور هذه المهارات.
- أما من منظور فيجوتسكي (١٩٧٨)، فإن غياب الأنشطة التعاونية والنقاشات الصفية يحرم الطلبة من "منطقة النمو القريبة" التي تسمح بتطوير التفكير النقدي والإبداعي.

سادساً: مقارنة النتائج بالدراسات السابقة

- تتفق النتائج مع نسيم عبد الله وآخرين (٢٠٢٣) من حيث ارتفاع المعرفة وانخفاض التطبيق.
- تتفق مع شيو فونج بينج و ذو لحازمي حمد (٢٠١٨) في أن الممارسات الجامعية لا تزال تقليدية.

- تختلف مع Faryat (٢٠٢٥) التي أظهرت نجاحًا في التطبيق بسبب استخدام استراتيجيات حديثة مثل التعلم التعاوني.
- تدعم النتائج ما ذهب إليه Richards (٢٠٠٦) و Alderson (٢٠٠٠) من أن الاكتفاء بالحفظ يعيق تطور التفكير النقدي.

سابعاً: خلاصة المناقشة

يتضح أن طلبة جامعة السلطان إدريس التربوية يمتلكون معرفة جيدة بمهارات التفكير العليا، لكنهم يواجهون صعوبة في تطبيقها عملياً داخل مادة البلاغة، وذلك بسبب التحديات المرتبطة بأسلوب التدريس وطبيعة الأنشطة الصفية. وهذا يستلزم إعادة النظر في طرق التدريس بحيث تكون أكثر تفاعلية وتطبيقية.

الخاتمة

أولاً: الخاتمة

انطلقت هذه الدراسة من الحاجة إلى الوقوف على مستوى المعرفة والتطبيق لمهارات التفكير العليا في مادة البلاغة لدى طلبة السنة الثالثة في جامعة السلطان إدريس التربوية. وقد سعت للإجابة عن ثلاثة أسئلة رئيسة تتعلق بمستوى المعرفة، ومستوى التطبيق، والتحديات المرتبطة بهما.

كشفت النتائج أن الطلبة يتمتعون بمعرفة جيدة بمفاهيم مهارات التفكير العليا، حيث جاءت المتوسطات الحسابية ضمن مستوى مرتفع نسبياً. ومع ذلك، فإن قدرتهم على تطبيق هذه المهارات عملياً جاءت في حدود المستوى المتوسط، مما يشير إلى وجود فجوة واضحة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي.

كما أظهرت النتائج أن هناك عدة تحديات تحول دون التطبيق الفعال لمهارات التفكير العليا، من أبرزها اعتماد طرق التدريس التقليدية، وقلة الأنشطة التطبيقية داخل القاعة، وضعف الربط بين البلاغة والحياة اليومية للطلبة. وتتفق هذه النتائج مع عدد من الدراسات السابقة في السياق الماليزي والإقليمي، لكنها تختلف مع بعض التجارب الناجحة في دول أخرى مثل إندونيسيا، حيث أظهر الطلبة مستوى أعلى من التطبيق نتيجة اعتماد استراتيجيات تعلم تعاوني ونقاشات مفتوحة.

وعليه، يمكن القول إن البحث قد حقق أهدافه، وسلط الضوء على واقع يحتاج إلى تطوير جذري في طريقة تدريس البلاغة بحيث لا تقتصر على الجانب المعرفي بل تمتد إلى التطبيق العملي وتنمية التفكير النقدي والإبداعي.

ثانياً: التوصيات

١. توصيات للطلبة

- الحرص على المشاركة النشطة في المحاضرات وعدم الاكتفاء بالتلقي السلبي.
- تدريب أنفسهم على تحليل النصوص وتقويمها خارج حدود المنهج المقرر.

– الاستفادة من المصادر الإلكترونية الحديثة التي تقدم تدريبات على التفكير النقدي والإبداعي.
٢. توصيات للأساتذة

- تنويع طرائق التدريس من خلال استخدام التعلم التعاوني، والتعلم القائم على المشروعات، والعصف الذهني.
 - إدماج أسئلة تحليلية وإبداعية في الاختبارات والواجبات الصفية.
 - ربط البلاغة بواقع الطلبة وحياتهم اليومية من خلال أمثلة معاصرة وشواهد أدبية حديثة.
٣. توصيات لإدارة الجامعة

- توفير برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا.
 - إدخال تعديلات على مقررات البلاغة بحيث تتضمن أنشطة عملية وتطبيقية.
 - تخصيص وقت أطول للأنشطة الصفية التي تعزز النقاش والتحليل بدلاً من الاقتصار على المحاضرة التقليدية.
٤. توصيات لصناع القرار التربوي

- دمج تنمية مهارات التفكير العليا كأحد المخرجات الرئيسة في معايير الجودة الجامعية.
- دعم البحوث التربوية التي تهتم بقياس أثر هذه المهارات على التحصيل الأكاديمي للطلبة.
- الاستفادة من التجارب الإقليمية الناجحة (مثل التجربة الإندونيسية) لتطوير تعليم العربية في ماليزيا.

ثالثاً: مقترحات للبحوث المستقبلية

- إجراء دراسات مقارنة بين الجامعات الماليزية المختلفة لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في مستوى تطبيق مهارات التفكير العليا في مادة البلاغة.
- توسيع نطاق الدراسة ليشمل مواد أخرى في تخصص اللغة العربية مثل النحو والأدب واللغة التطبيقية.
- اعتماد مناهج بحث نوعية (Qualitative) مثل المقابلات والملاحظات الصفية للحصول على بيانات أعمق.
- تصميم برامج تدريبية قائمة على التفكير النقدي والإبداعي، وقياس أثرها على أداء الطلبة في مادة البلاغة.
- دراسة أثر دمج التكنولوجيا التعليمية (مثل المنصات التفاعلية والألعاب التعليمية) في تنمية مهارات التفكير العليا.

المراجع

- ألدريسون، ج. س. (٢٠٠٠). تقييم فهم القراءة. مطبعة جامعة كامبريدج.
- ابن الجني. (٢٠٠٩). الخصائص. تحقيق محمد علي النجار. القاهرة: دار الهدى.
- الجرجاني، عبد القاهر. (٢٠٠٤). دلائل الإعجاز. تحقيق محمود شاكر. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- شيو فونج بينج؛ ذو لحازمي حمد. (٢٠١٨). دمج مهارات التفكير العليا في المناهج الجامعية: دراسة حالة في ماليزيا. المجلة الدولية للتربية.
- طلحة أجمين، محمد؛ مرزوكي محمد، أحمد. (٢٠٢٠). التفكير النقدي والإبداعي في تعليم اللغة العربية بالجامعات الماليزية. مجلة الدراسات التربوية واللغوية.

- فريات، أ. (٢٠٢٥). تطوير مهارات التحدث لدى دارسي العربية في إندونيسيا: دراسة وصفية تحليلية. مجلة تعليم اللغة العربية.
- فيجوتسكي، ل. (١٩٧٨). التفكير واللغة. مطبعة MIT.
- نسيمه عبد الله، وآخرون. (٢٠٢٣). أثر دمج مهارات التفكير العليا في تنمية التحصيل الجامعي. مجلة البحوث التربوية المعاصرة.
- وزارة التربية الماليزية. (٢٠١٣). تقرير تطوير التعليم في ماليزيا ٢٠١٣-٢٠٢٥. كوالالمبور: وزارة التربية.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., & Anderson, L. W. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). SAGE Publications.
- Nunnally, J. C. (1978). Psychometric theory (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1972). The psychology of the child. Basic Books.
- Richards, J. C. (2006). Communicative language teaching today. Cambridge University Press.

الملحق (الاستبانة البحثية)

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

هذه الاستبانة جزء من بحث علمي يهدف إلى دراسة مستوى المعرفة وتطبيق مهارات التفكير العليا في مادة البلاغة لدى طلبة السنة الثالثة في جامعة السلطان إدريس التروية.

يرجى منكم التفضل بالإجابة عن البنود بكل صدق وشفافية، علماً بأن جميع البيانات سرية وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

القسم الأول: البيانات الشخصية

الجنس:

ذكر

أنثى

العمر:

أقل من ٢١

٢١-٢٣

أكثر من ٢٣

الخلفية الدراسية قبل الجامعة:

مدرسة دينية

مدرسة حكومية

أخرى: _____

القسم الثاني: محور المعرفة بمهارات التفكير العليا

(اختر الإجابة المناسبة: ١ = أعارض بشدة، ٥ = أوافق بشدة)

م	العبارة	١	٢	٣	٤	٥
١	أستطيع التمييز بين مهارات التذكر ومهارات التحليل.	<input type="checkbox"/>				
٢	أدرك معنى التحليل والتقييم والإبداع.	<input type="checkbox"/>				
٣	أستطيع تعريف كل مهارة من مهارات التفكير العليا.	<input type="checkbox"/>				
٤	أعني دور التفكير النقدي في دراسة البلاغة.	<input type="checkbox"/>				
٥	أستطيع ذكر أمثلة عملية على مهارات التفكير العليا.	<input type="checkbox"/>				

القسم الثالث: محور التطبيق في مادة البلاغة

م	العبارة	١	٢	٣	٤	٥
١	أستخدم مهارة التحليل عند قراءة النصوص البلاغية.	<input type="checkbox"/>				
٢	أقوم بتقويم النصوص وفق معايير محددة.	<input type="checkbox"/>				
٣	أشارك في مناقشات صافية تحليلية.	<input type="checkbox"/>				
٤	أبدع تراكيب أو صور بلاغية جديدة.	<input type="checkbox"/>				
٥	أربط بين المفاهيم البلاغية ومواقف الحياة الواقعية.	<input type="checkbox"/>				

القسم الرابع: محور التحديات

م	العبارة	١	٢	٣	٤	٥
١	قلة التدريبات العملية في المحاضرات تقلل من فرص التطبيق.	<input type="checkbox"/>				
٢	اعتماد الأساتذة على أسلوب التلقين يضعف مهاراتي النقدية.	<input type="checkbox"/>				
٣	لا أجد صلة واضحة بين البلاغة وحياتي اليومية.	<input type="checkbox"/>				
٤	صعوبة صياغة أسئلة تحليلية أو إبداعية تعيق تعلمي.	<input type="checkbox"/>				



المحور الثاني

تعليم العربية في المعاهد والمدارس: التحديات والإمكانيات



تحديات تعليم اللغة العربية في المعاهد بجنوب شرق آسيا: الواقع والحلول

ايرناهيراواتي*

ملخص

يهدف هذا البحث إلى تحليل واقع تعليم اللغة العربية في المعاهد بجنوب شرق آسيا، من خلال التركيز على التحديات الراهنة والحلول الممكنة. تنبع أهمية البحث من الحاجة الملحة إلى تطوير مناهج وأساليب تدريس تتناسب مع متطلبات العصر، في ظل مشكلات متمثلة في ضعف كفاءة المعلمين، وقلة المناهج المحدثة، ومحدودية الموارد التعليمية والتقنية، بالإضافة إلى الفجوة بين البيئات الحضرية والريفية التي تزيد من صعوبة الوصول إلى تعليم نوعي. يتناول البحث ثلاثة محاور أساسية: التحديات البنيوية والبيداغوجية، النجاحات والمبادرات القائمة، والحلول والاستراتيجيات المقترحة. اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة الدراسات السابقة، وإجراء مقابلات مع بعض المعلمين والطلبة في المعاهد الدينية والمدارس النظامية. وقد كشفت النتائج عن جملة من الإشكالات أبرزها ضعف الكفاءة اللغوية والتربوية لدى المعلمين، واعتماد المناهج التقليدية التي تركز على الحفظ أكثر من التواصل. وفي المقابل، برزت مبادرات ناجحة مثل إدماج التكنولوجيا الرقمية، وتطوير شراكات مؤسسية، واعتماد مناهج سياقية تراعي بيئة المتعلمين. توصي الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية متخصصة للمدرّسين، وتطوير مناهج حديثة توازن بين الأصالة والمعاصرة، والاستثمار في البنية التحتية التكنولوجية، فضلاً عن تفعيل التعاون الإقليمي بين المؤسسات التعليمية لتحقيق تعليم عربي نوعي ومستدام.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية؛ التحديات؛ المعاهد؛ جنوب شرق آسيا؛ الحلول

مقدمة

تعدُّ اللغة العربية من أبرز لغات العالم التي تتميز بمكانة خاصة، ليس لكونها لغة رسمية في الأمم المتحدة فحسب، بل لكونها لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف (البياتي، بطرس، ٢٠٢٤). وبالنسبة للمسلمين، فإن إتقان اللغة العربية لا يقتصر على القيمة الأكاديمية، بل يتجاوزها إلى البعد الروحي، إذ هي المدخل الأساسي لفهم مصادر التشريع الإسلامي بعمق (Sofa & Sugianto, 2024). ومن ثمّ، ظل تعليم اللغة العربية أولوية في مختلف المؤسسات التعليمية الإسلامية، سواء الرسمية أو غير الرسمية (Milah et al., 2024).

تعدُّ منطقة جنوب شرق آسيا من أكبر المراكز السكانية للمسلمين في العالم، وخاصة في دول مثل إندونيسيا وماليزيا وبروناي دار السلام وبعض مناطق تايلاند والفلبين (Feener, 2019). ويجعل هذا الحجم الكبير من المسلمين

* جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج - إندونيسيا.

اللغة العربية ذات مكانة خاصة في شتى المؤسسات التعليمية، بدءاً من المعاهد الدينية والمدارس النظامية وصولاً إلى الجامعات الإسلامية (غرباً، ٢٠٢٤). ومع ذلك، فإن مستوى نجاح تعليم اللغة العربية في هذه المنطقة لا يزال متفاوتاً، وغالباً لا يتناسب مع حجم الاهتمام الموجه إليها.

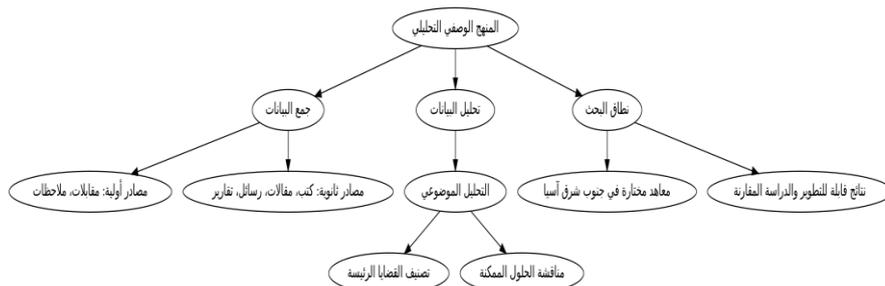
تؤدّي المعاهد والمدارس والمعاهد الدينية الأخرى في جنوب شرق آسيا دوراً محورياً في الحفاظ على التراث العلمي الإسلامي وتعليم اللغة العربية (العصيمي، ٢٠٢١). فالكتب التراثية (الكتب الصفراء) مثلاً كانت وما زالت وسيلة أساسية تربط الأجيال الجديدة من الطلبة بالميراث الإسلامي الكلاسيكي (كرام، ٢٠١٤). غير أنّ الطرائق التقليدية المتبعة في التدريس لا تلبي دائماً متطلبات العصر الحديث، وخاصة في تنمية المهارات التواصلية للغة. وهذا ما يخلق فجوة بين الأهداف التعليمية والنتائج الفعلية للمتعلمين (مطيلب، ٢٠٢٤).

يواجه تعليم اللغة العربية في هذه المنطقة جملة من التحديات البارزة (Muhammad Arival Dzaky & Muhammad Nur Fajri, 2024). أولاً: ضعف كفاءة بعض المعلمين، ولا سيما في امتلاك الأساليب الحديثة وتوظيف التكنولوجيا. ثانياً: المناهج التي تميل إلى التركيز على الجانب النظري دون إيلاء الاهتمام الكافي للمهارات العملية. ثالثاً: قلة الوسائل التعليمية والمصادر المناسبة للسياق المحلي. رابعاً: الفجوة الواضحة بين المناطق الحضرية والريفية مما يؤثر في جودة التعليم. وتشكل هذه التحديات عقبات حقيقية أمام تطوير تعليم اللغة العربية.

رغم هذه التحديات، ظهرت عدة مبادرات لتحسين الوضع. فقد بدأت بعض المؤسسات في إدماج التكنولوجيا الرقمية داخل العملية التعليمية، وتطوير المناهج المبنية على الكفايات، وإقامة شراكات مع مؤسسات دولية (الرشيدي، ٢٠٢٤). كما برزت مقاربات سياقية تسعى إلى ربط تعلم اللغة العربية بحاجات الطلبة اليومية. وتُعَدُّ هذه الابتكارات مؤشراً على وجود فرص كبيرة للنهوض بجودة تعليم اللغة العربية في جنوب شرق آسيا (Muhajir et al., 2023).

وبالنظر إلى أهمية اللغة العربية للمسلمين والتحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية في جنوب شرق آسيا، فإن هذا البحث يكتسب أهمية بالغة (Nur Sholehah & Huda Ma'mun, 2022). فهو يسعى إلى رسم صورة واقعية لتعليم اللغة العربية في المعاهد بالمنطقة، وتحليل أبرز التحديات التي تعترضه، واقتراح حلول عملية قابلة للتطبيق. ومن المؤمل أن يساهم هذا البحث في تقديم إضافة نظرية وعملية لتطوير استراتيجيات تعليم اللغة العربية بصورة أكثر فاعلية ومرونة، وبما يتلاءم مع متطلبات العصر.

المنهجية



يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي (Shamiry, 2024) ، إذ يسعى إلى دراسة واقع تعليم اللغة العربية في المعاهد بجنوب شرق آسيا، مع التركيز على التحديات التي تواجه العملية التعليمية والحلول الممكنة لتجاوزها. يقوم هذا المنهج على جمع البيانات من مصادر مختلفة، ثم تحليلها بشكل موضوعي لاستخلاص النتائج التي تعكس الواقع بدقة (اليزيدي، ٢٠٢٥)

وقد تم الاعتماد في هذا البحث على مصادر أولية تتمثل في المقابلات (عبد العزيز، ٢٠٢١) مع بعض المدرسين والطلاب في المعاهد الإسلامية، إضافة إلى الملاحظات المباشرة داخل الفصول الدراسية. كما اعتمد الباحث على مصادر ثانوية مثل الكتب والمقالات العلمية والرسائل الجامعية والتقارير التي تناولت موضوع تعليم اللغة العربية في المنطقة. وبهذا الدمج بين المصادر الأولية والثانوية أمكن الحصول على صورة شاملة عن التحديات والفرص المتاحة. أما في ما يخص تحليل البيانات، فقد استخدم الباحث أسلوب التحليل الموضوعي (بوعمر، الزبيدي، ٢٠٢٤)، وذلك من خلال تصنيف القضايا الرئيسة التي برزت أثناء عملية التعليم، ثم مناقشة الحلول الممكنة في ضوء التجارب الميدانية والنتائج المستخلصة من الدراسات السابقة (Yaiche, 2020). وتجدر الإشارة إلى أن هذا البحث يقتصر على بعض المعاهد في دول مختارة من جنوب شرق آسيا، مما يجعل نتائجه قابلة للتطوير والدراسة المقارنة في أبحاث لاحقة.

النتائج والمناقشة



أظهرت نتائج البحث أن تعليم اللغة العربية في المعاهد بجنوب شرق آسيا يواجه مجموعة من التحديات، من أبرزها ضعف الكفاءات اللغوية لدى كثير من المدرسين، وقلة توفر المصادر التعليمية الحديثة الموافقة لاحتياجات الطلاب، إضافة إلى تأثير العولمة التي تدفع الجيل الجديد إلى تفضيل اللغات الأجنبية الأخرى كالإنجليزية. كما برزت مشكلة المناهج التقليدية التي تركز على الحفظ أكثر من المهارات التواصلية، مما أدى إلى فجوة بين ما يتعلمه الطلاب في الفصول الدراسية وما يحتاجون إليه في واقعهم المعاصر.

وقد بينت المناقشة أن هذه التحديات لا تعني غياب النجاحات، إذ توجد بعض المعاهد التي نجحت في دمج الوسائل التكنولوجية الحديثة مثل المنصات الرقمية وتطبيقات الهاتف في تعليم اللغة العربية، مما ساعد الطلاب على تنمية مهارات الاستماع والمحادثة بشكل أكثر فاعلية. كما أن بعض المبادرات ركزت على تطوير مناهج تراعي خصوصية البيئة الثقافية للطلاب في جنوب شرق آسيا، الأمر الذي جعل التعلم أكثر قرباً من واقعهم الاجتماعي والديني.

ومن خلال تحليل المعطيات، يمكن القول إن تجاوز التحديات يتطلب تضافر الجهود بين المؤسسات التعليمية والحكومات والجهات المانحة، وذلك عبر توفير برامج تدريبية مستمرة للمدرسين، وتطوير مناهج حديثة توازن بين الأصالة والمعاصرة، إلى جانب الاستثمار في التكنولوجيا التعليمية. إن نجاح هذه الحلول سيساهم في تعزيز مكانة اللغة العربية في المعاهد بجنوب شرق آسيا ويجعلها لغة حية قادرة على المنافسة والاستمرار في مواجهة التغيرات العالمية.

أظهرت نتائج البحث أن تعليم اللغة العربية في المعاهد بجنوب شرق آسيا يواجه مجموعة من التحديات المتنوعة، تختلف حدتها باختلاف السياقات الثقافية والاجتماعية لكل بلد. ففي إندونيسيا -مثلاً- أظهرت الدراسة الميدانية في معهد دار السلام كوتونور - جاوة الشرقية أن أبرز المشكلات تتمثل في الاعتماد على مناهج تقليدية تركز على الحفظ وقواعد النحو أكثر من تنمية مهارات التواصل الشفوي، مما يجعل الطلاب قادرين على قراءة النصوص ولكن أقل قدرة على التفاعل الشفهي (Triyanto et al., 2022). أما في معهد سلقه - جاوة الشرقية فقد لوحظ تطور نسبي في إدماج الوسائط التكنولوجية داخل قاعات الدرس، من خلال استخدام العروض المرئية وتطبيقات الهواتف الذكية، الأمر الذي انعكس إيجاباً على مهارة الاستماع والمحادثة لدى الطلبة.

وفي ماليزيا، بيّنت نتائج المقابلات مع مدرسي المعهد الإسلامي الدولي بسلانجور أن التحدي الأكبر هو قلة توفر مصادر تعليمية حديثة باللغة العربية تتماشى مع واقع الطلاب، حيث يضطر المدرسون غالباً إلى الاعتماد على كتب مستوردة من الشرق الأوسط قد لا تراعي الخصوصية الثقافية الماليزية (Triyanto et al., 2022). ومع ذلك، هناك مبادرات رائدة في جامعة مالايا - كوالالمبور حيث تم تطوير مناهج عربية تراعي ثنائية اللغة (العربية-الإنجليزية)، مما جعل الطلاب أكثر قدرة على الربط بين ما يتعلمونه وحاجاتهم الأكاديمية والمهنية.

أما في تايلاند، فقد كشفت الملاحظات المباشرة داخل مدرسة يوسف الإسلامية - فطاني أن تأثير العولمة واضح، إذ يفضل كثير من الطلبة اللغة الإنجليزية لارتباطها بفرص العمل، بينما ينظر إلى العربية على أنها لغة دينية محصورة في نطاق العبادات (Hamdi et al., 2022). وقد حاولت بعض المدارس معالجة ذلك عبر دمج العربية مع الأنشطة الثقافية والاجتماعية (المسرحيات، الأناشيد، والخطب)، الأمر الذي عزز مكانتها كلغة حياة لا مجرد لغة طقوس.

وفي الفلبين، خصوصاً في معهد السلام الإسلامي - مينداناو، تبين أن النقص في الكفاءات التدريسية يشكل تحدياً مركزياً، حيث أن عدداً كبيراً من المدرسين تلقوا تعليمهم في مدارس محلية فقط، ما يجعلهم يفتقرون إلى المهارات التواصلية الحديثة في تدريس اللغة (Almurni et al., 2024). وقد أطلقت الإدارة برامج تدريبية بالتعاون مع بعض المؤسسات الخيرية من الشرق الأوسط لتطوير قدرات المدرسين في هذا المجال.

ومن خلال هذه المقارنات، يمكن القول إن التحديات تتوزع بين ضعف الكفاءات التدريسية، وقلة المصادر التعليمية المواكبة، وتأثير العولمة على ميول الطلبة، إضافة إلى فجوة المناهج التقليدية. ومع ذلك، برزت نجاحات مهمة، مثل تجربة دار السلام كوتونور في إدخال التطبيقات الرقمية، وتجربة جامعة مالايا في تطوير مناهج ثنائية اللغة، وتجربة مدرسة يوسف الإسلامية - فطاني في ربط العربية بالأنشطة الثقافية.

وعليه، فإن تجاوز هذه التحديات يتطلب تضافر الجهود بين المؤسسات التعليمية والحكومات والجهات المانحة، وذلك عبر توفير برامج تدريبية مستمرة للمدرسين في مختلف بلدان جنوب شرق آسيا، وتطوير مناهج عصرية توازن بين الأصالة والمعاصرة وتراعي الخصوصيات الثقافية، إلى جانب الاستثمار المنهجي في التكنولوجيا التعليمية. إن نجاح هذه الحلول سيعزز مكانة اللغة العربية في المنطقة، ويجعلها لغة حية قادرة على المنافسة والاستمرار أمام التغيرات العالمية.

الدولة	المعهد / الجامعة	أبرز التحديات	النجاحات / المبادرات
إندونيسيا	معهد دار السلام كوتور - جاوة الشرقية	الاعتماد على مناهج تقليدية تركز على الحفظ والنحو أكثر من التواصل	إدخال التطبيقات الرقمية وتنمية مهارات الاستماع والمحادثة
إندونيسيا	معهد سلقه - جاوة الشرقية	فجوة بين ما يتعلمه الطلاب وما يحتاجون إليه في الواقع	استخدام العروض المرئية والتكنولوجيا المساندة في التعليم
ماليزيا	المعهد الإسلامي الدولي - سلانجور	قلة المصادر التعليمية الموافقة لاحتياجات الطلاب	تطوير بعض المبادرات المحلية للمواد التعليمية
ماليزيا	جامعة مالايا - كوالالمبور	اعتماد على كتب مستوردة لا تراعي الخصوصية الثقافية	تطوير مناهج ثنائية اللغة (العربية-الإنجليزية) تربط بين الدراسة والحاجات الأكاديمية
تايلاند	مدرسة يوسف الإسلامية - فطاني	تأثير العولمة وتفضيل الإنجليزية لدى كثير من الطلبة	دمج العربية في الأنشطة الثقافية والاجتماعية (مسرحيات، أناشيد، خطب)
الفلبين	معهد السلام الإسلامي - مينداناو	ضعف كفاءات المدرسين بسبب محدودية تكوينهم الأكاديمي	برامج تدريبية للمدرسين بالتعاون مع مؤسسات خيرية من الشرق الأوسط

يمثل هذا الجدول صورة شاملة عن واقع تعليم اللغة العربية في جنوب شرق آسيا من حيث التحديات والنجاحات والحلول الممكنة. فالتحديات تكمن في ضعف الكفاءات التدريسية والمصادر التعليمية التقليدية، إضافة إلى تأثير اللغة الإنجليزية في سياق العولمة، مما يؤدي إلى تركيز المناهج على الحفظ أكثر من التواصل. من جهة أخرى، هناك نجاحات ملموسة مثل استخدام الوسائل التكنولوجية وتطوير مهارات الاستماع والمحادثة، مع مراعاة السياق الثقافي المحلي. ولتحقيق التطوير المستدام، تبرز الحاجة إلى تدريب المدرسين، تجديد المناهج بطريقة توازن بين الأصالة والمعاصرة، وكذلك الاستثمار في التكنولوجيا التعليمية بالتعاون بين المؤسسات والحكومات.

الخاتمة

خلص هذا البحث إلى أن تعليم اللغة العربية في المعاهد بجنوب شرق آسيا يواجه جملة من التحديات التي تتراوح بين ضعف تأهيل المدرسين واعتماد المناهج التقليدية وقلة المصادر التعليمية المواكبة لاحتياجات العصر، إضافة إلى هيمنة اللغات الأجنبية في البيئة التعليمية. ومع ذلك، فقد تبين أن هناك محاولات جادة لتطوير العملية التعليمية من خلال دمج التكنولوجيا الرقمية وتكييف المناهج مع السياق الثقافي والاجتماعي للطلاب. إن مواجهة هذه التحديات بشكل منهجي يمكن أن يساهم في رفع جودة تعليم اللغة العربية وتعزيز مكانتها في المنطقة.

التوصيات

١. ضرورة تنظيم برامج تدريبية مستمرة لرفع كفاءة المدرسين في المهارات اللغوية وطرق التدريس الحديثة.
٢. تطوير مناهج تعليمية تراعي خصوصيات البيئة المحلية، مع التركيز على مهارات التواصل العملي للطلاب.
٣. الاستثمار في الوسائل التكنولوجية والمنصات الرقمية لتسهيل عملية التعلم وتعزيز دافعية الطلاب.

المراجع

- العصيمي، ع. ب. ش. (٢٠٢١). دور معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعات السعودية في تعليم اللغة العربية ونشر الثقافة الإسلامية (معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى أمودجًا). مجلة القراءة والمعرفة، ٢١(٢)، ١٥-٤٣. <https://doi.org/10.21608/mrk.2021.141314>
- الغربا، أ. (٢٠٢٤). القضايا والعوامل الطارئة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في نيجيريا. مجلة منار الشرق للتربية وتكنولوجيا التعليم، ٣(٤)، ١-١٠. <https://doi.org/10.56961/mejeit.v3i4.812>
- الرشيدي، ي. خ. ح. (٢٠٢٤). متطلبات التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية بالكويت في ضوء بعض الخبرات الدولية: دراسة تطبيقية على مدارس منطقة مبارك الكبير التعليمية في الكويت. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٨(١)، ٤٢١-٤٥٤. <https://doi.org/10.21608/jfees.2024.354464>
- عبد العزيز، أ. م. (٢٠٢١). الخطوط الإرشادية لمعرفة المصادر الأولية (PSL) الصادرة عن جمعية الأرشيفيين الأمريكيين (SAA) وقسم المخطوطات والكتب النادرة (RBMS): دراسة تطبيقية. المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات، ٣(٥)، ٨٣-١٤٣. <https://doi.org/10.21608/jslmf.2021.130326>
- كرام، ع. أ. (٢٠١٤). الأهمية التربوية للارتباط بالتراث الحضاري: دراسة فكرية تربوية. مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، ٢٨(١)، ١١٥-١٤٦. <https://doi.org/10.37138/emirj.v28i1.1956>
- مطيلب، ه. ع. (٢٠٢٤). مدى وعي معلمي اللغة العربية بأهمية طرائق التدريس الحديثة في التعليم وممارستهم لها. Tasnim International Journal for Human, Social and Legal Sciences، ٣(٢)، ١٥٣-١٧٢. <https://doi.org/10.56924/tasnim.9.2024/11>
- موسى الفضيل بو عمر، خ.، والزيدي، ل. م. ح. (٢٠٢٤). طرق التحليل الموضوعي في البيئة الرقمية وفلسفته. مجلة كلية الآداب، ٥٢، ١٨٠-٢١٠. <https://doi.org/10.37376/jfofa.vi52.4580>
- نجم عبد الله البياتي، أ.، وبطرس، أ. (٢٠٢٤). فضل اللغة العربية في القرآن الكريم. المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٥. <https://doi.org/10.59735/arabjhs.vi25.1239>
- يايش، ع. (٢٠٢٠). مراجعة الدراسات السابقة: ضوابط واعتبارات. مجلة الآداب، ١٣٤، ٥٣٩-٥٦٠. <https://doi.org/10.31973/aj.v0i134.688>
- Almurni, M. F., Ilyas, M. H., & Komaludin, J. (2024). Musykilāt tanmiyah mahārah al-kalām fi ta'lim al-lughah al-'Arabiyyah ladā al-tullāb fi Ma'had Nūr al-Ḥadīd bi-Tsyiribon wa-al-

- ḥulūl al-muqtarahah lahā. Naskhi: Jurnal Kajian Pendidikan dan Bahasa Arab, 6(2), 56–68. <https://doi.org/10.47435/naskhi.v6i2.3113>
- Feener, R. M. (2019). Islam in Southeast Asia to c. 1800. In Oxford Research Encyclopedia of Asian History. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190277727.013.40>
 - Hamdi, I., Bin Man, S., & Hasini, M. H. (2022). A descriptive analytical study of Arabic language teaching processes in higher education institutions in Southern Thailand. E-Journal Bahasa dan Linguistik (e-JBL), 4(2), 153–177. <https://doi.org/10.53840/ejbl.v4i2.123>
 - Milah, A. D. S., Usyana, S. N., & Ruswatie, A. (2024). Arabic language education based on religion as an integrated approach to environmental issues and sustainable development goals (SDGs). Proceedings of the Saizu International Conference on Transdisciplinary Religious Studies, 135–172. <https://doi.org/10.24090/icontrees.2024.1161>
 - Muhajir, M., Salsabila, A., & Abbas, A. (2023). Applying contextual teaching and learning methods in Arabic language instruction. Al-Mihwar: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaan, 1(2), 39–51. <https://doi.org/10.47766/almihwar.v1i2.1546>
 - Shamiry, R. (2024). Contrastive analysis and English language teaching. Journal of University Research in Humanities, 26–41. <https://doi.org/10.69844/7rd2pw24>
 - Sofa, A. R., & Sugianto, M. (2024). The role of Arabic language in Islamic education: A review of Arabic learning as a means to access religious knowledge. Insyah: Journal of Arabic Studies, 2(1), 19–25. <https://doi.org/10.55210/90we8859>
 - Triyanto, E., Najaa, M. A., & Evendi, M. (2022). Musykilātu ta‘allum al-lughah al-‘Arabiyyah ‘inda talāmīdh al-ba‘tsah fī Ma‘had Dārussalām Gontor 2. Rayah Al-Islam, 6(2), 61–72. <https://doi.org/10.37274/rais.v6i2.583>



أساليب تدريس مهارة الكلام العربي في ماليزيا

دراسة حول الأساليب والتحديات في المدارس الابتدائية الدينية المتكاملة

بولاية سلانجور

يعقوب بن حسن* - محمد شكري عبد الرحمن** - صوفي مان* - محمد دواد** - محمد نور حسين**
خيرة الأكمال عبد اللطيف** - عزم الدين بن زين الدين*** - زريث صوفيا ذو الكفل**

ملخص

تتناول هذه الدراسة واقع أساليب تدريس مهارة الكلام في اللغة العربية داخل المدارس الابتدائية الدينية المتكاملة بولاية سلانجور في ماليزيا، حيث تتمثل المشكلة الرئيسة في ضعف اكتساب التلاميذ لهذه المهارة نتيجة تركيز العملية التعليمية على الجوانب الكتابية والتحصيل في الامتحانات، مع إغفال مهارات التواصل الشفوي. وتهدف الدراسة إلى تحليل الأساليب المتبعة في تدريس مهارة الكلام، والكشف عن التحديات التي تواجه المعلمين، واقتراح حلول تطويرية مناسبة للسياق التعليمي المحلي. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت مقابلات مع ٨ معلمين من مختلف المدارس الابتدائية الدينية في مناطق متنوعة بولاية سلانجور، إلى جانب الملاحظة الصفية وتحليل الوثائق التعليمية. وقد أظهرت النتائج ضرورة إعادة التوازن بين التركيز على التحصيل الدراسي وتنمية المهارات اللغوية، من خلال دمج مهارة الكلام ضمن الأهداف التعليمية الأساسية، وتعزيز التكامل بين البيئة المدرسية والمحيط الخارجي للطالب لتوفير فرص واقعية لاستخدام اللغة. كما توصي الدراسة باعتماد اللغة العربية كلغة تدريس رئيسة، بما يسهم في خلق بيئة لغوية محفزة، إلى جانب تحديث أساليب التدريس التقليدية من خلال دمج الوسائل التعليمية الحديثة والتقنيات الرقمية، بما يعزز دافعية التلاميذ ويشجعهم على ممارسة اللغة داخل الفصل وخارجه. وتخلص الدراسة إلى أهمية بناء بيئة تعليمية شاملة تدعم مهارة الكلام عبر أنشطة صفية وغير صفية واقعية تُنمّي الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: مهارة الكلام؛ اللغة العربية؛ ماليزيا؛ أساليب التدريس؛ المدارس الدينية؛ البيئة الصفية؛ التحديات التعليمية

* الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

** الجامعة الإسلامية بسلانجور - ماليزيا.

*** مكتب الشؤون الإسلامية بولاية سلانجور - ماليزيا.

مقدمة

تُعدُّ مهارة الكلام إحدى الركائز الأساسية في تعلم اللغات، فهي تمثل وسيلة التعبير المباشر عن الأفكار والمشاعر، كما تعكس مدى تمكُّن المتعلم من استخدام اللغة في المواقف الحياتية الواقعية. وتزداد أهمية هذه المهارة في تعلم اللغة العربية خاصة لغير الناطقين بها، حيث تسهم في تعزيز الكفاءة التواصلية وتدعم باقي المهارات اللغوية الأخرى مثل الاستماع والقراءة والكتابة.

في السياق الماليزي، تولي الجهات التعليمية اهتمامًا متزايدًا بتعليم اللغة العربية، لا سيما في المؤسسات الدينية التي تهدف إلى تخريج طلبة ذوي قدرة لغوية تُمكنهم من فهم النصوص الشرعية والتواصل باللغة العربية. وتُعدُّ المدارس الابتدائية الدينية المتكاملة SRAI بولاية سلاڠور نموذجًا مهمًا في هذا المسعى؛ حيث أُدرجت مادة اللغة العربية ضمن مناهجها بصورة رسمية، مع التركيز على تعزيز مهارات الفهم والإنتاج اللغوي، إلا أن الواقع التعليمي يُظهر أن مهارة الكلام ما زالت تمثل تحديًا رئيسيًا لكل من المعلمين والمتعلمين على حد سواء، حيث تشير بعض التقارير التربوية إلى ضعف مستوى الكلام باللغة العربية لدى معظم طلبة هذه المدارس، مما يدعو إلى التساؤل حول فعالية الأساليب التعليمية المتبعة، ومدى توافر البيئة المحفزة والداعمة لاكتساب هذه المهارة.

لذلك، تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على الأساليب المتبعة في تدريس مهارة الكلام في المدارس الابتدائية الدينية المتكاملة SRAI، وتستكشف أبرز التحديات التي تعيق تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، بهدف تقديم تصوّرات ومقترحات عملية من شأنها الإسهام في تطوير تدريس اللغة العربية في المدارس الدينية في ولاية سلاڠور.

تعريف مهارة الكلام

مهارة الكلام تُعدُّ من المهارات الإنتاجية الأساسية التي تُظهر قدرة المتعلم على استخدام اللغة للتعبير عن نفسه، وتكوين علاقات اجتماعية، وتبادل الأفكار في سياقات مختلفة. ويعرّفها (Brown، ٢٠٠١) بأنها عملية إنتاج صوتي ذي معنى عبر استخدام المفردات والنحو والنطق الصحيح في إطار تواصلية فعال. ويؤكد (Anne Burns and Helen Joyce، ١٩٩٧) أن الكلام لا يعني فقط إخراج الأصوات، بل يشمل أيضًا اختيار المفردات المناسبة وتنظيمها في تراكيب لغوية تؤدي معنى دقيقًا. وهذا المفهوم يتفق مع مفهوم الدراسات الحديثة؛ حيث تؤكد أن تطوير مهارة الكلام لا يقتصر على الجانب الصوتي فقط، بل يتطلب أيضًا فهمًا عميقًا للغة من حيث المفردات والقواعد النحوية، بالإضافة إلى القدرة على استخدام هذه المهارات في مواقف تواصلية حقيقية. هذا يبرز الدور الحيوي لمهارة الكلام في تمكين المتعلم من التواصل بفعالية وبناء علاقات اجتماعية ناجحة، مما يجعلها محورًا أساسيًا في تعليم اللغات.

أهمية مهارة الكلام في تعليم اللغة العربية

تمثل مهارة الكلام حجر الزاوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، نظرًا لارتباطها المباشر بقدرة المتعلم على التواصل الفعال، وفهم ما يسمعه، والمستجيبة في المواقف اليومية. كما أنها تعزز مهارات الاستماع والقراءة والكتابة، كونها تتطلب فهمًا لغويًا وتوظيفًا للمفردات والتراكيب اللغوية المكتسبة (AmarFaryat, Otman Ahmiani، ٢٠٢٥) وفي السياق

التعليمي الماليزي، يُنظر إلى الكلام بوصفه مؤشرًا رئيسًا على نجاح البرامج التعليمية في اللغة العربية، خاصة في المدارس الدينية التي تُدرّسها بوصفها لغة الدين والثقافة.

في المدارس الابتدائية الدينية المتكاملة SRAI وغيرها من المدارس الدينية الحكومية في ماليزيا، تُعتبر مهارة الكلام بالعربية من مخرجات التعلم الأساسية، غير أن التطبيق غالبًا ما يختلف حسب إمكانيات المعلمين والبيئة المدرسية. حيث أشارت دراسة into Government-Aided Religious Schools إلى اعتماد الأنشطة التفاعلية مثل لعب الأدوار والمشروعات التشاركية، إلا أن التركيز ما زال في كثير من الأحيان على الجوانب الكتابية أو التهجئة النحوية، مما يقلص فرص التدريب الشفوي الطبيعي (Shalikin، ٢٠٢٥).

عناصر الكلام الفعّال

- يتضمن الكلام الفعّال مجموعة من العناصر، (Fulcher، ٢٠٠٣) من أبرزها:
- الطلاقة: (Fluency) القدرة على الكلام بسرعة مناسبة مع أقل قدر من التوقفات أو الترددات.
 - الدقة: (Accuracy) الاستخدام الصحيح للقواعد والمفردات والنطق.
 - التفاعل: (Interaction) القدرة على التفاعل مع الآخرين في حوار ثنائي أو جماعي.
 - الملاءمة السياقية: (Appropriateness) اختيار اللغة المناسبة حسب الموقف والسياق الاجتماعي.

النظريات المتعلقة بتعليم مهارة الكلام

- هناك عدة نظريات تُسهم في تفسير عملية اكتساب مهارة الكلام، ومن أبرزها:
- النظرية التواصلية: (Communicative Language Teaching - CLT) تركز على استخدام اللغة بوصفها أداة للتواصل لا مجرد مجموعة من القواعد، وتُشجع المتعلم على استخدام اللغة في مواقف حقيقية (Richards, J. C., & Rodgers, T. S., ٢٠٠١).
 - النظرية الاجتماعية الثقافية: (Sociocultural Theory) ترى أن التفاعل مع الآخرين في بيئة اجتماعية داعمة يُعدُّ عنصرًا أساسيًا لاكتساب اللغة، وتؤكد على دور المعلم كوسيط لغوي يساعد المتعلم في منطقة النمو القريب (Vygotsky، ١٩٧٨).
 - نظرية الاكتساب الطبيعي: (Krashen's Input Hypothesis) تُشدد على أهمية الاستماع والفهم في البداية قبل الكلام، حيث يكون الكلام نتيجة تلقائية لفهم مدخلات لغوية مفهومة (Krashen، ١٩٨٢).
- تُعدُّ النظريات المذكورة أساسًا متينًا لفهم كيفية اكتساب مهارة الكلام في تعليم اللغات، إذ يُسهم كل منها في تسليط الضوء على جانب حيوي من عملية التعلُّم. فالنظرية التواصلية (CLT) تُعدُّ من أبرز النظريات التي أحدثت تحولًا في ميدان تعليم اللغات، حيث ركزت على استخدام اللغة للتواصل الفعلي، مما يُعزز مهارة الكلام من خلال تعريض المتعلمين لمواقف لغوية حقيقية تُشجعهم على التفاعل اللفظي بصورة طبيعية وواقعية. أما النظرية الاجتماعية الثقافية، فقد أكدت على أن التفاعل الاجتماعي ليس فقط محفزًا للتعلُّم، بل هو جزء جوهري منه، حيث يعمل المعلم بوصفه

وسيطاً يساعد المتعلم على تخطي الصعوبات الكلامية من خلال الدعم التدريجي ضمن "منطقة النمو القريب"، مما يُبرز أهمية البيئة الصفية التفاعلية في تنمية الطلاقة الشفوية. وتأتي نظرية الاكتساب الطبيعي لتُكمل هذا الفهم، إذ ترى أن الكلام ليس مهارة تُدرّس بشكل مباشر، بل هو نتاج طبيعي للتعرض الكافي للمدخلات المفهومة، وهو ما يسلط الضوء على أهمية الاستماع المكثف والفهم العميق كمرحلة سابقة وضرورية للإنتاج الشفهي. من هنا، فإن تكامل هذه النظريات يوفر إطاراً غنياً وشاملاً يمكن للمعلمين الاستفادة منه في تخطيط أنشطة تعليم الكلام بطريقة مدروسة تراعي أبعاد التفاعل والمعالجة والاستعمال الحقيقي للغة.

الخلفية العامة عن المدارس الدينية المتكاملة في سلانجور

المدارس الابتدائية الدينية المتكاملة بسلانجور (Sekolah Rendah Agama Integrasi (SRAI)، هي مؤسسات تعليمية حكومية تابعة لمجلس الشؤون الدينية بولاية سلانجور (Jabatan Agama Islam Selangor (JAIS)، أنشئت لدمج بين المنهج الديني التقليدي والتعليم الأكاديمي الحديث في ولاية سلانجور. تهدف هذه المدارس إلى تزويد الطلبة بأسس راسخة في العلوم الإسلامية إلى جانب تمكينهم من المهارات الأكاديمية المطلوبة في النظام الوطني. (Ikhsan Othman. Norlia Md Salleh, 2016)

تقدم المدارس الابتدائية الدينية المتكاملة بيئة تعليمية مزدوجة، حيث يُدرّس فيها منهج JAIS في الفترة الصباحية، ويتبعها في بعض الأحيان منهج (Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) في المساء، ما يجعل هذه المدارس فريدة من نوعها من حيث التنظيم التربوي والمحتوى.

وتُعدّ اللغة العربية من المواد الأساسية فيها، إذ تُدرّس باعتبارها لغة الدين، والوسيلة لفهم القرآن والسنة، إضافة إلى كونها لغة عالمية لها مكانتها الحضارية. تُركّز مناهج اللغة العربية في هذه المدارس على أربع مهارات رئيسية: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، إلا أن التقييم غالباً ما ينصب على الجانب النظري أو الكتابي، بينما لا تحظى مهارة الكلام بالاهتمام العملي الكافي في بيئة الفصل الدراسي. (Rashed, 2018)

الأساليب والتحديات في تدريس مهارة الكلام العربية

قبل الحديث عن الأساليب والتحديات في تدريس مهارة الكلام نود أن نشير إلى أن هذه الدراسة هي جزء من دراسة منحة ولاية سيلانجور البحثية بعنوان: نموذج بيئة الكلام باللغة العربية بين طلاب المدارس الدينية الابتدائية المتكاملة في سيلانجور في تمكين القدرة على الكلام باللغة العربية:

MODEL PERSEKITARAN BERTUTUR BAHASA ARAB DALAM KALANGAN PELAJAR DI SEKOLAH RENDAH AGAMA INTEGRASI SELANGOR DALAM PEMERKASAAN KEUPAYAAN BERTUTUR BAHASA ARAB

وقد تم الاعتماد على أسئلة استبيان البحث، حيث تم اتباع خطوات منهجية لضمان بناء أداة دقيقة وموثوقة. بدأت العملية بتحديد أهداف الدراسة والمتغيرات المراد قياسها، ثم صياغة البنود بشكل واضح ومباشر يتوافق مع تلك

الأهداف. بعد ذلك، عُرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين للتأكد من صدق المحتوى، وأجري اختبار استطلاعي للتأكد من ثبات الأداة باستخدام معامل "ألفا كرونباخ". وقد نُظمت الاستبانة في صورتها النهائية بحيث تضم مقدمة وتعليمات وأقسامًا واضحة، ثم وُزعت على عينة الدراسة مع مراعاة السرية والخصوصية. وبعد جمع البيانات، تم ترميزها وتحليلها إحصائيًا باستخدام الأدوات المناسبة، ثم تفسير النتائج في ضوء أسئلة البحث، مع توثيق الاستبانة ضمن ملحقات الدراسة وشرح خطوات بنائها وتحكيمها في فصل المنهجية.

مجتمع العينة

مجتمع العينة للبحث يتكوّن من:

معلمي اللغة العربية في مدارس المرحلة الابتدائية الدينية المتكاملة في ولاية سيلانجور Sekolah Rendah Agama Integrasi - SRAI، والذين تتوفر فيهم معايير محددة مثل: خبرة تتجاوز خمس سنوات، مؤهل أكاديمي في تعليم اللغة العربية، مشاركة في دورات تدريبية، وتمثيل مختلف مناطق الولاية (الشمال، الوسط، والجنوب).

عينة البحث

عينة البحث تتكوّن من ثمانية معلمين من معلمي اللغة العربية في مدارس سيلانجور الدينية الابتدائية المتكاملة (SRAI)، تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية (Purposive Sampling) وقد تم توزيعهم جغرافيًا كالتالي:

- معلمان من المنطقة الشمالية (كوالا سيلانجور وساباك بيرنام)
- ثلاثة معلمين من المنطقة الوسطى (كلانغ، بيتالينغ جايا، غومباك)
- ثلاثة معلمين من المنطقة الجنوبية (سيبانغ، هولو لانغات، كوالا لانغات)

الجدول التالي هي أسماء مستعارة للمشاركين في الدراسة:

الرقم	الأسماء المستعارة
1	PK1
2	PK2
3	PK3
4	PK4
5	PK5
6	PK6
7	PK7
8	PK8

جميعهم يملكون مؤهلات وخبرات تتوافق مع معايير محددة تُخدم أهداف الدراسة النوعية.

تحليل أسئلة الاستبيان

في ظل السعي المستمر لتطوير تعليم اللغة العربية في المدارس الدينية، تلعب آراء المعلمين وتجاربهم دورًا محوريًا في رسم ملامح أي نموذج تربوي فعال. يعكس هذا البحث تجارب واقعية لمعلمي اللغة العربية في مدارس سيلانجور الدينية

الابتدائية المتكاملة SRAI؛ حيث تم اختيار ثمانية معلمين ذوي خبرة واسعة من مختلف مناطق الولاية، لاستكشاف آرائهم حول أساليب التدريس المتبعة، والتحديات التي تواجههم في العملية التعليمية.

هناك أربعة أسئلة جوهرية طرحت عليهم وهي كالتالي:

١. أسباب ضعف التلاميذ في إتقان مهارة الكلام باللغة العربية.

٢. قلة استخدام اللغة العربية في التدريس.

٣. تشجيع الطلاب على الكلام باللغة العربية.

٤. طريقة تدريس معلمي اللغة العربية.

وفيما يلي تحليل لإجابات عينة الدراسة لهذه الأسئلة.

أولاً: أسباب ضعف التلاميذ في إتقان مهارة الكلام باللغة العربية

استناداً إلى المقابلات التي أُجريت، أفاد المستجيبون في الدراسة أرقام ١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٧، و ٨ بأن أحد الأسباب الرئيسية لضعف إتقان مهارة الكلام هو أن المعلمين وأولياء الأمور يركزون فقط على التفوق الأكاديمي في الامتحانات. ويتضح ذلك من مجمل أقوالهم، مثل: "نحن كمعلمين نعترف بأننا نركز أكثر على تفوق التلاميذ في الامتحانات، وكذلك أولياء الأمور. وبالتالي، لا يتم إعطاء اهتمام كافٍ لجانب الكلام".

أما المستجيب رقم ٤ فقد أشار إلى أن سبب ضعف التلاميذ في إتقان مهارة الكلام باللغة العربية يرجع إلى قلة البرامج الترفيهية المخصصة للأطفال التي تُعرض باللغة العربية. بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام أولياء الأمور في المنزل للغة الملايو أو الإنجليزية بشكل أكبر يجعل بيئة المنزل غير مساعدة على ممارسة اللغة العربية. ويظهر ذلك في قوله: "ألاحظ أن البرامج الترفيهية المخصصة للأطفال على التلفاز نادراً ما تُستخدم فيها اللغة العربية، بل قد تكون منعدمة تمامًا. لذلك، لا يعتاد التلاميذ على اللغة العربية. كما أن أولياء الأمور في المنزل يُفضلون استخدام اللغة الملايوية أو الإنجليزية، ونادراً ما نسمع استخدام اللغة العربية، أليس كذلك؟"

نلاحظ من المعطيات السابقة ما يلي:

من حيث المعوقات

- يذكر المعلمون أن التركيز المفرط على التحصيل في الامتحانات أدى إلى إهمال جانب الكلام، مما يُعد عائقاً منهجياً وتعليمياً في حد ذاته.

- كذلك، يشير أحد المعلمين إلى أن البيئة اللغوية خارج المدرسة مثل الإعلام واللغة المستخدمة في المنزل لا تدعم ممارسة اللغة العربية، وهذا يمثل عائقاً بيئياً واجتماعياً يؤثر على اكتساب المهارة.

من حيث أساليب التدريس

- إقرار المعلمين بأنهم يركزون على الامتحانات أكثر من تنمية المهارات الشفوية يدل على وجود خلل أو نقص في منهجية التدريس المتبعة.

- عدم دمج مهارات الكلام ضمن الأولويات التعليمية يعكس أن أسلوب التدريس غير متوازنة أو لا تعطي المهارات الشفوية حقها.

ثانياً: قلة استخدام اللغة العربية في التدريس

استناداً إلى نتائج المقابلات، أفاد المستجيبون في الدراسة أرقام ١، ٤، ٥، ٦، ٧، و ٨ بأنهم يستخدمون اللغتين، الملايوية والعربية، في التدريس (التدريس الثنائي اللغة). ويتضح ذلك من إجاباتهم في نصوص المقابلة، مثل: "حتى الآن نستخدم اللغتين، الملايوية والعربية".

أما المستجيبان ٢ و ٣، فقد قدّما إجابة مشابهة، حيث أشارا إلى أنهما أيضاً يستخدمان اللغتين في التدريس، ولكن مع التركيز على إدراج جمل عربية بسيطة وسهلة لتيسير فهم التلاميذ. ويتضح ذلك من قولهم: "أستخدم اللغة الملايوية بشكل كامل تقريباً، لكنني أدخل بعض الكلمات أو الجمل التوجيهية البسيطة ليسهل عليهم الفهم". هذا الأمر يدل على أنّ عدم استخدام اللغة العربية بشكل كامل أثناء عملية التعليم والتعلم، فإن ذلك يُصعب على التلاميذ اكتساب مهارة الكلام.

وقد أشار يعقوب حسن وآخرون (Yaakob bin Hasan, Abdul Razif bin Zaini and Norfaezah binti Hamidin, 2022) إلى أن على معلمي اللغة العربية التركيز على استخدام اللغة العربية بشكل كامل أثناء الدروس، مع التأكيد على عنصر الكلام طوال العملية التعليمية. وعليه، فإن تشجيع استخدام اللغة العربية وتوفير بيئة لغوية داعمة من قبل المعلمين يُعدّ أمراً ضرورياً لتعزيز المهارات اللغوية لدى التلاميذ. نستنتج من ذلك ما يلي:

- قلة استخدام اللغة العربية داخل الصف يُضعف من فرص التعرض اللغوي للطلاب.
- الاعتماد الكبير على اللغة الملايوية يؤدي إلى غياب بيئة لغوية محفزة، مما يقلل من ممارسة الطلاب لمهارة الكلام.
- استخدام جمل عربية محدودة أو سطحية لا يساعد التلاميذ على تكوين تراكيب لغوية متكاملة أو التفاعل بها. لذلك، فقلة استخدام اللغة العربية في التدريس تُعدّ عائقاً لغوياً وتعليمياً مباشراً أمام تنمية مهارة الكلام. ومن جانب أساليب التدريس: كالاتتماد على الترجمة أو إدراج كلمات بسيطة تعكس طريقة تدريس تعتمد على التيسير الفوري أكثر من تنمية المهارة على المدى الطويل، بالإضافة إلى عدم استخدام اللغة العربية كلغة أساسية في الصف يُظهر نقصاً في توظيف استراتيجيات تعليم اللغات التفاعلية مثل: التعلم بالممارسة، المحاكاة، والحوار.

ثالثاً: تشجيع الطلاب على الكلام باللغة العربية

ينبغي لمعلمي اللغة العربية أن يحرصوا على تشجيع الطلاب على استخدام اللغة العربية سواء داخل الصف أو خارجه. وقد اقترح ناهر وعبد الرحمن (NORA'AZIAN NAHAR, FADZILAH ABD. RAHMAN , 2018) أن يتم تكوين بيئة لغوية وتوفيرها من خلال تنويع الأنشطة التي تتعلق باستخدام اللغة الثانية، كما اقترحا أن يتم دعم الطلاب وتشجيعهم على بذل الجهد الذاتي لاكتساب مهارة التواصل.

ومن حيث تشجيع الطلاب على استخدام اللغة العربية، لاحظ الباحث وجود تفاوت في أساليب المعلمين في تقديم هذا التشجيع. فقد ذكر المستجيبون في الدراسة ١ و ٢ و ٤ أن التشجيع يُقدّم للطلاب داخل الفصل فقط، دون تنفيذ أي جهود خارج الفصل. وقد عبّروا عن ذلك بقولهم: "أنا أشجعهم داخل الفصل فقط، أما خارج الفصل فلم نبدأ بعد حتى الآن".

أما المستجيب رقم ٣ فقد ذكر أن أسلوبه يتمثل في طلبه من الطلاب الكلام باللغة العربية قبل بداية الدرس. وقال: "قبل بدء الحصة، أطلب منهم عادةً أن يحاولوا الكلام بالعربية، حتى لو كان قليلاً، ليس بالضرورة كثيراً". وذكر المستجيبان ٥ و ٧ نفس الطريقة، حيث شجعا طلابهما على استخدام اللغة العربية عند طلب الإذن من المعلم، فقال أحدهم: "عادةً ما أشجع الطلاب على استخدام العربية عندما يريدون طلب إذن المعلم، كأن يذهبوا إلى دورة المياه مثلاً. الهدف هو تدريبهم على عدم الخجل من الكلام بلغة أخرى، وزيادة ثقتهم بأنفسهم وشجاعتهم". أما المستجيب رقم ٦، فقد أوضح أنه يشجع طلابه على بدء التحية باللغة العربية عند مقابلته، ويكافئ الطلاب الذين يتحدثون بالعربية بشكل متكرر، فقال "أشجع الطلاب دائماً، فإذا صادفوني أطلب منهم أن يبدؤوا التحية مثل: (أهلاً وسهلاً)، (كيف حالك؟)، وما إلى ذلك. وعندما يكتر الطالب من الكلام بالعربية، عادةً ما أقدم له هدية لتحفيزه وزيادة حماسه للتحدث بالعربية".

أما المستجيب رقم ٨، فقد أشار إلى أن التشجيع يتم من خلال تنظيم "أسبوع اللغة العربية" حيث يُلزم كل طالب بالكلام بالعربية خلال هذا الأسبوع. كما يتم تشجيع الطلاب على المستجيبية في مسابقات الكلام ضمن برنامج "كاميليا (Kemahiran Amal Islami)" الذي يُنظم سنوياً. وذكر: "نحن في لجنة اللغة العربية ننظم أسبوعاً للغة العربية كل شهر. وخلال هذا الأسبوع نُلزم الطلاب بالكلام بالعربية. وأحياناً نشجعهم على المستجيبية في برنامج كاميليا، لأنه يحتوي على العديد من أنشطة الكلام، مثل الحُطْب، ورواية القصص باللغة العربية. ومن خلال ذلك ندرّب الطلاب على الكلام بالعربية".

لذلك، ينبغي على المعلمين بذل الجهد في تقديم الدعم والتشجيع الكامل للطلاب حتى يتشجعوا على جعل اللغة العربية جزءاً من حياتهم اليومية. ومع ذلك، فإن معظم الطلاب في الوقت الحاضر لا يزالون غير قادرين على إتقان مهارة الكلام. ووفقاً لدراسة محمد رسدي إسماعيل ومات طيب با (٢٠٠٦)، فإن مستوى إتقان الكلام باللغة العربية لدى طلاب المدارس الدينية في بلادنا لا يزال ضعيفاً بشكل عام، ويحتاج إلى معالجة جادة وحلول فعالة.

تستنتج من المعطيات السابقة ما يلي:

- قلة تشجيع الطلاب على الكلام باللغة العربية خارج الفصل.
- محدودية البيئة الداعمة لاستخدام اللغة (مثل غياب استخدام اللغة العربية في الحياة اليومية أو في الأنشطة المدرسية).
- ضعف إتقان الطلاب لمهارة الكلام رغم جهود المعلمين، كما أشارت إليه الدراسات (مثل دراسة محمد رسدي إسماعيل ومات طيب با).

هذه كلها تُعد عوائق مباشرة أمام تنمية مهارة الكلام.

وما يتعلق بأساليب التدريس نلاحظ اختلاف أساليب المعلمين في التشجيع: مثل تشجيع داخل الفصل فقط، أو استخدام التحية باللغة العربية، أو إلزام الطلاب بالكلام في مواقف معينة. بعض الأساليب مبتكرة ومحفزة (مثل الجوائز أو أسابيع اللغة العربية)، لكنها ليست معتممة أو مستمرة. إذن، البيانات تُظهر أن طرق التدريس الحالية بحاجة إلى تطوير وتوسيع لتشمل مواقف تواصلية حقيقية داخل المدرسة وخارجها.

رابعاً: طريقة تدريس معلمي اللغة العربية

استناداً إلى المقابلات، صرّح المستجيب الأول والمستجيب السادس بأنّ غالبية معلمي اللغة العربية لا يزالون يستخدمون الطريقة التقليدية في التدريس، والتي تعتمد فقط على الكتاب المدرسي طوال عملية التعليم. ويتضح هذا من قولهم: "معظم معلمي اللغة العربية في المدارس لا يزالون يستخدمون طريقة التدريس التقليدية، حيث يقتصرون على الكتاب المدرسي فقط، ولا يُنوّعون في الوسائل التعليمية بما يتماشى مع متطلبات العصر الرقمي".

أما المستجيب الرابع فقد أشار إلى أن المعلم يقوم بإعداد نصوص حوارية قصيرة ليقوم الطلاب بحفظها وتطبيقها في المحادثات اليومية، كما ذكر: "أحياناً أحب أن أعدّ نصّاً حوارياً بسيطاً باللغة العربية ليستخدمه الطلاب في محادثاتهم اليومية. أطلب منهم حفظه وتطبيقه مباشرة".

وذكر المستجيب الثاني أنه لا يستخدم لغة أخرى غير اللغة العربية في الشرح، ويعتمد على لغة الجسد لإيصال المعنى، كما يطلب من الطلاب تكوين جمل بسيطة باللغة العربية على السبورة، قائلاً: "عندما أُدرّس، أشرح دائماً باللغة العربية فقط، مهما كانت الصعوبة. أستخدم لغة الجسد لمساعدتهم على الفهم، لأعوّدهم على الكلمات العربية". أما المستجيبون ٣ و ٥ و ٧ و ٨، فأكدوا أنهم يستخدمون أسلوب إعطاء أوامر بسيطة باللغة العربية بشكل متكرر لتعويد الطلاب عليها وفهمها، كما قالوا: "أعوّد الطلاب على سماع الأوامر البسيطة والمتكررة باستخدام كلمات أو جمل عربية بسيطة، حتى يعتادوا عليها ويفهموا استخدامها".

يتضح من هذه الشهادات أن مستوى مهارة الكلام لدى الطلاب لا يزال منخفضاً، ويحتاجون إلى تشجيع، دعم، وبيئة محفزة سواء في المدرسة أو المنزل. وقد دعت هذه النتيجة تجربة مدرسة "دار السلام كونتور الحديثة" في إندونيسيا، حيث أظهر الطلاب كفاءة عالية في الكلام بالعربية، نتيجة للدعم المستمر من المعلمين واجتهاد الطلاب في فهم اللغة العربية واكتساب مهاراتها الشفوية. المعطيات السابقة لها صلة قوية بطرق التدريس وتأثيرها على تعليم مهارة الكلام. فهي توضح أن استخدام المعلمين لطرق تقليدية أو غير متنوعة في التدريس، مثل الاعتماد فقط على الكتب المدرسية، وعدم تنويع المواد والأساليب، يؤثر سلبيًا على قدرة الطلاب في اكتساب مهارة الكلام باللغة العربية.

بالإضافة إلى ذلك، يظهر أن عدم استخدام اللغة العربية بشكل كامل في الشرح والتوجيه داخل الصف، واستخدام لغة الجسد فقط كتعويض، يقلل من فرص تعلّم الطلاب لمهارات الكلام. أما الطرق التي تعتمد على إعطاء أوامر بسيطة ومتكررة وتشجيع الطلاب على المحادثة، فتعتبر من أساليب التدريس التي تساعد على تحسين مهارة الكلام.

لذلك، المعطيات تتعلق بشكل مباشر بطرق التدريس، والتي يمكن أن تكون من العوائق (المعوقات) أو من عوامل الدعم لتعلم مهارة الكلام. بمعنى آخر، الطريقة التي يُدرّس بها المعلم تلعب دورًا كبيرًا في نجاح أو ضعف اكتساب الطلاب لمهارة الكلام.

الخاتمة

خلصت هذه الدراسة إلى أن تدريس مهارة الكلام في اللغة العربية بالمدارس الابتدائية الدينية المتكاملة في ولاية سلانجور لا يزال يواجه تحديات متعددة، أبرزها هيمنة الجانب الكتابي في العملية التعليمية، وضعف الممارسات التي تدعم تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى التلاميذ. وقد أظهرت المقابلات التي أجريت مع ثمانية معلمين من مناطق مختلفة بالولاية أن هناك وعياً بأهمية مهارة الكلام، إلا أن التطبيق العملي ما زال محدوداً بسبب غياب التخطيط الواضح، واعتماد الأساليب التقليدية، ونقص البيئة اللغوية المحفزة داخل المدرسة وخارجها.

وقد أبرزت النتائج الحاجة إلى إعادة النظر في السياسات التعليمية والممارسات الصفية، من خلال إدماج مهارة الكلام ضمن الأهداف التعليمية الرئيسة، وتوفير بيئة لغوية غنية تدعم الاستخدام الفعلي للغة العربية في مواقف حقيقية. كما شددت الدراسة على ضرورة تطوير أساليب التدريس عبر توظيف الوسائل التعليمية الحديثة، بما يتماشى مع متطلبات الجيل الرقمي، ويزيد من فاعلية تعلم اللغة وجاذبيتها.

إن هذه الدراسة تمثل خطوة أولى نحو فهم أعمق لواقع تعليم مهارة الكلام في السياق الماليزي، وتفتح المجال أمام دراسات أوسع تشمل فئات عمرية ومؤسسات تعليمية مختلفة، كما تدعو إلى مزيد من البحوث التطبيقية التي تبتكر أنشطة واستراتيجيات فعالة لتطوير الكفاءة الشفوية لدى المتعلمين في اللغة العربية.

التوصيات والمقترحات

بناءً على المعوقات والأساليب المطروحة، توصي الدراسة بما يلي:

١. ضرورة إعادة التوازن بين التركيز على التحصيل في الامتحانات وتنمية المهارات اللغوية، وذلك من خلال دمج مهارة الكلام ضمن الأهداف التعليمية الأساسية، وعدم إغفالها لصالح الجوانب الكتابية فقط. كما توصي بتعزيز التكامل بين البيئة المدرسية والمحيط الخارجي للطالب، من خلال مبادرات وأنشطة تدعم استخدام اللغة العربية في مواقف واقعية، إلى جانب تطوير برامج تدريبية للمعلمين تُركّز على استراتيجيات تدريس المهارات الشفوية بطرق تفاعلية. وتقتصر الدراسة تضمين مهارة الكلام في أدوات التقييم الصفية عبر مهام أدائية مثل الحوار والعرض الشفهي، بالإضافة إلى تصميم أنشطة تعليمية متدرجة تُراعي مواقف التواصل الحقيقي. كما يُقترح تبني سياسة لغوية مدرسية تُشجّع استخدام اللغة العربية داخل الصف، بما يساهم في تهيئة بيئة لغوية محفزة تدعم اكتساب المهارة وتنميتها بشكل فعّال.

٢. أهمية اعتماد اللغة العربية كلغة أساسية في التدريس، لتوفير بيئة لغوية محفزة تُمكن التلاميذ من التعرض المستمر للغة وممارستها في سياقات واقعية، مما يُساهم في تنمية مهارة الكلام بشكل تدريجي وفعّال. كما تقترح الدراسة

- ضرورة توظيف أساليب تدريس تفاعلية، مثل التعلم بالممارسة، المحاكاة، ولعب الأدوار، مع التركيز على استخدام جمل وتراكيب لغوية متكاملة تتناسب مع مستوى التلاميذ، بما يضمن بناء الكفاءة التواصلية لديهم على المدى البعيد، بدلاً من الاكتفاء بالشرح أو التيسير اللغوي الفوري الذي لا يدعم تطور المهارة الشفوية.
٣. تعزيز بيئة لغوية شاملة تدعم استخدام اللغة العربية داخل الفصل وخارجه، من خلال برامج مدرسية متكاملة تُشجّع الطلاب على ممارسة مهارة الكلام في مواقف حقيقية ويومية، سواء في الأنشطة الصفية أو غير الصفية. كما تقترح الدراسة تطوير أساليب التدريس الحالية لتصبح أكثر اتساقاً وانتشاراً، وذلك عبر تبني ممارسات تشجيعية مستمرة مثل استخدام الجوائز التحفيزية، وتخصيص أسابيع لغوية، وإدراج مواقف تواصلية يومية داخل المدرسة، بما يُسهم في كسر حاجز الصمت وزيادة فرص الاستخدام الطبيعي للغة العربية، ويعالج ضعف الكفاءة الشفوية الذي لا يزال ظاهرًا رغم جهود المعلمين.
٤. تحديث وتطوير أساليب التدريس التقليدية المعتمدة على الكتاب المدرسي فقط، من خلال دمج وسائل تعليمية متنوعة تتناسب مع متطلبات العصر الرقمي لتعزيز جاذبية الحصص وتحفيز الطلاب. كما تقترح الدراسة تشجيع المعلمين على إعداد نصوص حوارية تفاعلية تُستخدم في مواقف تواصلية حقيقية، بدلاً من الحفظ فقط، مع الاستمرار في استخدام اللغة العربية حصريًا في الشرح مدعومة بلغة الجسد لتعزيز الفهم، إلى جانب توظيف أوامر وجمل بسيطة ومتكررة داخل الصف لتعويد الطلاب على الاستماع والممارسة المستمرة. هذا التنوع في الأساليب من شأنه أن يُسهم في تنمية مهارات الكلام لدى الطلاب بشكل أكثر فعالية وواقعية.

PENGHARGAAN

Artikel ini merupakan pembentangan hasil kajian bertajuk Keperluan Membangunkan Model Persekitaran Bertutur Bahasa Arab di Sekolah Rendah Agama Integrasi (SRAI) Selangor. Penghargaan kepada pihak Kerajaan Negeri Selangor sebagai pemberi dana penyelidikan iaitu kategori Geran Penyelidikan Negeri Selangor (GPNS), SUK/ GPNS/ 2023/ PKS/ 04.

المراجع

- AmarFaryat, Otman Ahmiani. (2025). Developing Speaking Skills in Arabic Learners who are Non-Native Speakers: A Descriptive and Analytical Study .Journal of Arabic Language Learning and Teaching (JALLT), 69–88.
- Anne Burns and Helen Joyce. (1997). Focus on Speaking .Sydney, Australia: National Centre for English Language Teaching and Research (NCELTR).
- Fadlil Munir Abdul Razak & Norazah Abdul Manaf Wan Ab Aziz Wan Daud .(2017) .Isu dan Cabaran Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Arab di Malaysia. Jurnal Sultan Alauddin Sulaiman Shah (JSASS),13–19.
- Glenn Fulcher. (2003). Testing Second Language Speaking. Pearson Longman .Pearson Education (Longman).

- H. Douglas Brown .(2011) .Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy .New York: Longman (Pearson Education).
- Ikhsan Othman. Norlia Md Salleh .(2016) .Implementation of Integrated Islamic Primary School (SRAI) from Administrators', Teachers', and Pupils' Perspectives .Ta dib Jurnal Pendidikan Islam, 1–11.
- L. S. Vygotsky .(1978) .Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes .Harvard: Harvard University Press.
- Muhammad Luqman Ibnul Hakim Mohd Saad, Muhammad Saiful Anuar Yusoff, Shahrizal Mahpol, Nik Ahmad Kamal Juhari Nik Hashim, Mohd Sollah Mohamed .(2025) .Educational Technology as a Tool for Enhancing Arabic Morphosyntax Proficiency in Malaysian Learners . International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS).
- Nor Hadisah Mohamed Shalikin .(2025) .Strategies For Enhancing Arabic Speaking Proficiency Among .IJAZ ARABI: Journal of Arabic Learning, 677–688.
- NORA'AZIAN NAHAR, FADZILAH ABD. RAHMAN. (2018). TAHAP PENGUASAAN KEMAHIRAN BERTUTUR BAHASA MELAYU DALAM .Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu – JPBM (Malay Language Education Journal – MyLEJ, 74–83.
- Richards, J. C & ,.Rodgers, T. S .(2001) .Approaches and Methods in Language Teaching . Cambridge: Cambridge University Press.
- Stephen D. Krashen .(1982) .Principles and Practice in Second Language Acquisition . Oxford, United Kingdom: Pergamon Press.
- Yaakob bin Hasan, Abdul Razif bin Zaini and Norfaezah binti Hamidin .(2022) .Cadangan untuk membangunkan kemahiran bertutur pelajar bukan bahasa Arab asli di sekolah dan universiti Malaysia. Isu-Isu Kontemporari dalam Pengajian Linguistik Arab dan Ketamadunan Siri (3) (214–221) .KAJANG: KOLEJ UNIVERSITI ISLAM SELANGOR.
- Zetty Nurzuliana Rashed .(2018) .Penilaian Terhadap Sistem Pendidikan Integrasi dan Holistik di Sekolah Rendah Agama Integrasi Jabatan Agama Islam Negeri Selangor . attarwawiy 1–6.

واقع برامج تعليم اللغة العربية في كمبوديا مدرسة نور الإيمان نموذجاً

محمد فتح الرحمن محمد أحمد* - محمد داؤد محمد داؤد*

ملخص

تتناول هذه الدراسة واقع برامج تعليم اللغة العربية في كمبوديا وتأخذ مدرسة نور الإيمان نموذجاً تطبيقياً، وتبرز أهمية البحث من خلال ارتباط اللغة العربية الوثيق بالدين الإسلامي. وتزداد الحاجة إلى دراسة واقع هذه البرامج في ظل افتقار النظام التعليمي الكمبودي إلى مسار رسمي لتعليم العربية، مما يدفع المؤسسات الإسلامية المحلية إلى الاعتماد على جهود فردية ومناهج مستوردة غالباً دون مواءمة كافية للبيئة الثقافية واللغوية. تتمثل مشكلة البحث في التحديات التي تعوق فاعلية البرامج مثل: غياب التخطيط التربوي وضعف الإمكانيات. يستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الاستقرائي، وتتناول الدراسة محاور رئيسة تمثل البناء المنهجي لتحليل واقع تعليم اللغة العربية في كمبوديا، بدءاً بعرض الخلفية العامة للبلاد، وتاريخ دخول اللغة العربية وانتشار تعليمها، ثم تنتقل إلى توصيف مدرسة نور الإيمان كنموذج تطبيقي، من حيث نشأتها وبرامجها ومناهجها وكوادرها التعليمية. ويولي ذلك تحليل معمق لواقع البرنامج التعليمي. كما تستعرض الدراسة رؤية مستقبلية وتقدم توصيات عملية قابلة للتطبيق، تسهم في تحسين جودة تعليم اللغة العربية في بيئة غير عربية. وتختتم الدراسة بأهم النتائج والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية؛ كمبوديا؛ الناطقون غيرها؛ مدرسة نور الإيمان؛ التحديات اللغوية والتعليمية؛ المناهج التعليمية

مقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه وسلم، تعد اللغة العربية الركيزة الأساسية لفهم العلوم الإسلامية من مصادرها الأصلية، حيث إنها الوعاء الحافظ التي نزل بها القرآن وحفظت بها السنة النبوية، كما دُوِّنَتْ بها سائر العلوم الإسلامية كال تفسير والسيرة والفقهاء، ومن هنا فإن تعلم العربية يُعدُّ ضرورة لكل من يرغب في التعمق في العلوم الإسلامية قال تعالى: ﴿إِنَّهُ لَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴿١٩٢﴾ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ ﴿١٩٥﴾﴾ (الشعراء: ١٩٢ - ١٩٥).

وفي ظل تزايد اهتمام الشعوب الناطقة بغير العربية بتعلم العلوم الإسلامية من مصادرها الأصلية تبرز الحاجة إلى برامج تعليمية تراعي الخصوصية اللغوية والثقافية للناطقين بغير العربية.

تتناول هذه الدراسة تجربة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في مدرسة نور الإيمان في كمبوديا، وكمبوديا رغم كونها دولة غير مسلمة باعتبار غالب سكانها، فإنها تحتضن أقلية مسلمة ولها تاريخ طويل في التمسك بالإسلام وتسعى هذه الأقلية إلى تعليم أبنائها اللغة العربية من خلال مؤسسات تعليمية أهلية ومبادرات مدنية. غير أن تعليم العربية في كمبوديا يواجه جملة من التحديات، كغياب الدعم الرسمي، وضعف الكوادر، وغياب المناهج المحلية، مما يستدعي تدخلاً علمياً لتقييم واقع هذه البرامج وتقديم رؤى تطويرية عملية قابلة للتنفيذ.

وانطلاقاً من أهمية هذا الموضوع، تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على برامج تعليم اللغة العربية في كمبوديا، من حيث نشأتها، أساليبها، مشكلاتها، وفرص النهوض بها، وذلك بهدف دعم التجارب القائمة وفتح آفاق جديدة أمام تعليم العربية في بيئة غير عربية ذات خصوصية دينية وثقافية.

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث في السؤال التالي: ما مدى فاعلية برنامج تعليم اللغة العربية في "مدرسة نور الإيمان" بكمبوديا في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة للناطقين بغير العربية؟ وما أبرز التحديات اللغوية والتربوية التي تعترض المعلمين والمتعلمين؟

أهداف البحث

تتمثل أهداف البحث في النقاط الآتية:

1. الوقوف على تطور برامج تعليم اللغة العربية.
2. تحليل وتقييم برنامج تعليم العربية في مدرسة نور الإيمان من حيث المناهج والكوادر والأساليب، وفق معايير تعليم العربية للناطقين بغيرها.
3. رصد التحديات التعليمية واقتراح حلول عملية لتحسين جودة تعليم اللغة العربية في البيئة الكمبودية.

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في عدة جوانب، أبرزها:

1. إبراز أهمية اللغة العربية في كونها لغة وحي ودين، ما يجعل تعلمها ضرورة في البيئات المسلمة غير الناطقة بها.
2. سدّ فجوة بحثية في مجال تعليم العربية بجنوب شرق آسيا، خاصة كمبوديا، في ظل ندرة الدراسات العلمية.
3. دعم المؤسسات التعليمية في كمبوديا بتحليل واقعي ومقترحات تطويرية، وتسهم في بناء شراكات تعليمية مع مراكز عربية وإسلامية.

منهج البحث

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي إلى جانب المنهج الاستقرائي، حيث تم جمع البيانات من خلال تحليل الدراسات السابقة المتعلقة بتعليم العربية للناطقين بغيرها، ومراجعة الوثائق التعليمية والمناهج الدراسية في مدرسة نور الإيمان، وتحليل نتائج الطلاب وتقارير الأداء، فضلاً عن إجراء ملاحظات ميدانية ومقابلات مع المعلمين والإداريين إن وُجدت.

الدراسات السابقة

الدراسة الأولى "منهج تعليم اللغة العربية بمعهد نور الإسلام في فنوم بنه بكمبوديا: دراسة تحليلية تقويمية من وجهة نظر المعلمين". لمد عثمان. بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير، كلية الدراسات الإسلامية، الجامعة الوطنية الماليزية بانجي، ٢٠٢٠م. وقد هدف الباحث إلى:

١. تقويم الأهداف من تعليم اللغة العربية بمعهد نور الإسلام.
 ٢. قويم الترابط بين أهداف التعليم والكتاب المقرر في تحقيق عملية التعليم في المعهد.
 ٣. استطلاع آراء المعلمين في قضايا تنفيذ منهج تعليم اللغة العربية بمعهد نور الإسلام.
 ٤. تقويم القياس والتقويم المستخدم في معهد نور الإسلام.
 ٥. تحليل اقتراحات المعلمين في تحسين تعليم اللغة العربية بمعهد نور الإسلام.
- ومما توصل إليه الباحث من نتائج:

١. الأهداف المرسومة لتعليم اللغة العربية بالمعهد لم تكن مدونة في سجل أو وثائق، وإنما هي موحودة شفهيًا، مما جعل تعليم اللغة العربية يأخذ منحى عشوائية في عملية التعليم.
٢. غياب الأهداف المرسومة لتعليم اللغة العربية بالمعهد، مما أدى إلى صعوبة الحكم على مدى ترابط الأهداف المرجوة مع أهداف المقررات الدراسية.
٣. المقررات الدراسية المتداولة بالمعهد لم تراعى الثقافة الكمبودية بشكل مباشر رغم أن بعض الثقافات لا تخالف مبادئ الشريعة الإسلامية.
٤. تنوعت طرائق التدريس المستخدمة في المعهد، إلا أن الطريقة التقليدية كانت هي السائدة.
٥. يواجه المعهد تحديات عدة في سبيل تنفيذ المقررات الدراسية من ضمنها ضعف رغبة الطلاب، كما أن معظم المقررات وضعت لأبناء اللغة الأصليين، وكذلك يرى الباحث أن عدد الساعات الدراسية لا تغطي حجم المقررات.

الدراسة الثانية "تعليم اللغة العربية في جنوب شرق آسيا - ماليزيا نموذجاً (الواقع - التحديات - المقترحات) .

لمحمد محمد طلبه سعيد، حيث هدف الباحث إلى:

١. دراسة واقع تعليم اللغة العربية في ماليزيا.
٢. التحديات التي يواجهها تعليم اللغة العربية في ماليزيا.
٣. طرح الحلول والمقترحات لتنمية تعليم اللغة العربية وتطويره في ماليزيا وجنوب شرق آسيا. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة:
 ١. وصول الإسلام إلى منطقة جنوب شرق آسيا في القرن الأول الهجري، عن طريق التجار والدعاة العرب المسلمين.
 ٢. الدافع الأساس لتعلم اللغة العربية وتعليمها لدى الماليزيين هو دافع ديني للحفاظ على هويتهم الإسلامية، مع وجود عوامل ثقافية واجتماعية أخرى.
 ٣. ينبغي الاعتراف بأن هناك معوقات تربوية ولغوية تعرقل عملية تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية في ماليزيا، وأن التغلب على هذه التحديات يحتاج تعاون وتكاتف المسؤولين عن تعليم اللغة العربية في ماليزيا وجنوب شرق آسيا.
- الدراسة الثالثة "اللغة العربية في إثيوبيا خلفيات الانتشار وعوامل الانحسار" لعمر عبد الفتاح، الذي هدف إلى:
 ١. التعرف على أوضاع اللغة العربية في إثيوبيا.
 ٢. التعرف على عوامل انتشار اللغة العربية ومظاهره في إثيوبيا.
 ٣. التعرف على أسباب انحسار اللغة العربية في إثيوبيا.وكان أهم نتائج دراسته:
 ١. أن إثيوبيا أرض خصبة لنشر اللغة العربية، وذلك لكثرة عدد المسلمين بها، كما أن غالبية هؤلاء المسلمين لهم شغف بالإسلام وفي حاجة إلى معرفة شؤون دينهم، الأمر الذي لن يتحقق إلا بمعرفة ولو جزئية باللغة العربية؛ لذلك فإن عامل الإقبال على تعلم اللغة العربية موجود ولا يحتاج إلا لتفعيل واستشارة فقط.
 ٢. أن هناك أمراً قد يعوق ذلك الإقبال، وهو ارتباط مصلحة الأفراد بتعلم اللغات الأوربية، حيث إنها تتيح فرصاً أكبر للوصول إلى الوظائف الرفيعة في المجتمع، في حين ارتبطت اللغة العربية في المجتمع، وينظر إليها على أنها لغة دينية يقتصر دورها على إقامة الشعائر الدينية فقط، لذلك لا بد من وجود الحافز الذي يشجع الإثيوبيين على تعلم اللغة العربية وذلك بأن تخصص لهم المنح الدراسية في الجامعات العربية والإسلامية.
 ٣. انحسرت اللغة العربية في إثيوبيا نتيجة لسياسية الاحتلال الأوربي المعادية والسياسة اللغوية المضادة التي اتبعتها الدولة في فرض اللغة الأمهرية واللغة الإنجليزية.
 ٤. من العوامل التي أثرت على انتشار اللغة العربية في إثيوبيا كالعامل الديني والتجار العرب والهجرات العربية ولأغراض العمل.

والملاحظ على هذه الدراسات السابقة ما يلي:

- تناولت الدراسة الأولى واقع تعليم اللغة العربية في معهد نور الإسلام في فنوم بنه بكمبوديا وركزت على وجهة نظر المعلمين. وقد أبرزت الدراسة غياب الأهداف التعليمية المكتوبة مما أدى إلى حالة من العشوائية في تنفيذ البرنامج، إضافة إلى عدم ملائمة المقررات الدراسية للثقافة الكمبودية، وتعدد طرائق التدريس مع غلبة النمط التقليدي، إلى جانب ضعف رغبة الطلاب وقلة الوقت المخصص لتغطية محتوى المقررات. ورغم أهمية هذه الدراسة من حيث ارتباطها بنفس السياق الجغرافي، إلا أنها اتسمت بضعف التنوع في أدوات البحث وعدم شمولية التقييم.
 - فيما ركزت الدراسة الثانية على واقع تعليم اللغة العربية في ماليزيا كنموذج لدول جنوب شرق آسيا، وأظهرت أن دافع تعلم العربية هناك ديني في المقام الأول، مع وجود تحديات تربوية ولغوية تتطلب تنسيقاً بين المؤسسات. إلا أن الدراسة لم تشمل البيئة الكمبودية مباشرة، وبالتالي تمثل مرجعاً مقارناً أكثر من كونها دراسة ميدانية يمكن تطبيق نتائجها على كمبوديا، لكنها تبرز أهمية وجود رؤية جماعية لتعليم العربية في المنطقة.
 - وتميزت الدراسة الثالثة بتحليل العوامل السياسية والدينية والثقافية المؤثرة في انتشار اللغة العربية، مع الإشارة إلى وجود إقبال فعلي على تعلمها يقابله معوقات مثل تفضيل اللغات الأوروبية وانحسار الدور الرسمي للعربية. ورغم أن الدراسة خارج السياق الجغرافي المباشر، إلا أن تشابه ظروف الأقليات المسلمة يعزز قيمتها في إظهار التحديات البنوية التي تواجه اللغة العربية في البيئات غير الداعمة لها رسمياً.
- ويظهر الفرق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فيما يأتي:
- البيئة الجغرافية المحددة: الدراسة الحالية تركز على مدرسة نور الإيمان في كمبوديا كنموذج تطبيقي واقعي، في حين اقتصرت الدراسات الأخرى على دول مجاورة أو نظرة عامة.
 - المنهجية الميدانية التطبيقية: الدراسة الحالية تعتمد على تحليل واقع محدد من خلال مقابلات، وثائق، وتحليل بيانات واقعية، في حين أن بعض الدراسات السابقة اعتمدت على رأي المعلمين فقط أو التحليل النظري العام.
 - التركيز على مواءمة البرامج مع الخصوصية الثقافية: تسعى الدراسة الحالية إلى تقييم مدى انسجام البرامج مع البيئة الكمبودية، وهو جانب لم تعالجه معظم الدراسات السابقة بشكل دقيق.
 - الرؤية المستقبلية المبنية على واقع محلي: تتجه الدراسة الحالية إلى اقتراح حلول عملية قابلة للتطبيق بناءً على واقع مدرسة محددة، بينما ركزت الدراسات السابقة غالباً على التوصيات العامة.

المحور الأول: نبذة تعريفية عن كمبوديا وتاريخ الإسلام وبرامج اللغة العربية فيها

تقع كمبوديا في منطقة جنوب شرق آسيا، وتحدها من الشمال لاوس، ومن الغرب تايلاند، ومن الشرق فيتنام، ومن الجنوب خليج تايلاند. تبلغ مساحتها نحو ١٨١,٠٣٥ كيلومتراً مربعاً، ويصل عدد سكانها إلى ما يزيد عن ١٧ مليون

نسمة وفقاً للإحصاءات الأخيرة. الديانة الرسمية للدولة هي البوذية، التي يعتنقها قرابة ٩٥٪ من السكان، وتُعد اللغة الخميرية هي اللغة الوطنية والرسمية في البلاد (مد عثمان، ٢٠٢٠م).

تعاني كمبوديا من تبعات تاريخية مُعقَّدة تركت أثراً عميقاً على جميع مناحي الحياة، لاسيما في مجالات التعليم والثقافة، حيث عانت البلاد من الحروب الأهلية وحكم الخمير الحمر الدموي (١٩٧٥-١٩٧٩) الذي أودى بحياة الملايين، وتسبب في تدمير مؤسسات الدولة التعليمية والدينية والاجتماعية، بما فيها المراكز الإسلامية والمدارس القرآنية التي كانت قائمة آنذاك. (عمر، ٢٠٢٣ م).

تتميز كمبوديا بمناخ مداري موسمي، حيث تتعاقب عليها فصول الجفاف والمطر، مما ينعكس على طبيعة الحياة الاقتصادية التي تعتمد في معظمها على الزراعة وصيد الأسماك. كما تشهد البلاد انفتاحاً اقتصادياً متزايداً في العقدين الأخيرين بفضل الاستثمارات الخارجية والسياحة الثقافية. (صالح، ٢٠٢٨م).

تُعد البوذية هي الديانة الرسمية للدولة، حيث يعتنقها أكثر من ٩٥% من السكان، وتُمارس ممارسة علنية وتلقى دعماً مؤسسياً من الحكومة، وتُدْرَس في المدارس الحكومية. وتُعتبر المعابد البوذية جزءاً أصيلاً من الهوية الكمبودية، ولها دور اجتماعي إلى جانب الديني.

يُشكل المسلمون في كمبوديا أقلية تتراوح نسبتها بين ٤% إلى ٥% من مجموع السكان، ويغلب على هذه الأقلية الانتماء إلى قومية "التشام"، الذين تعود أصولهم إلى مملكة "تشامبا" الإسلامية التي كانت قائمة في وسط فيتنام قبل أن تنهار في القرن الخامس عشر الميلادي (التشامي، ١٤٤١هـ).

وقد وصل الإسلام إلى كمبوديا عبر طرق متعددة، أبرزها التجارة حيث لعب التجار العرب والفرس والهنود المسلمون دوراً محورياً في نشر الدعوة الإسلامية في المنطقة، إلى جانب الهجرات الجماعية المتتالية التي وفدت إلى كمبوديا هرباً من الاضطهاد أو بدافع طلب العلم والتجارة. وبالرغم من التحديات التاريخية والسياسية، فقد حافظ المسلمون على هويتهم الدينية والثقافية من خلال المؤسسات المجتمعية والمساجد، والمدارس الأهلية التي تديرها الجاليات الإسلامية (العبودي، ١٤١٦هـ).

ترتبط اللغة العربية ارتباطاً وثيقاً بالدين الإسلامي، إذ تُعد وعاءً أساسياً للقرآن الكريم والسنة النبوية، ومفتاحاً لفهم الشريعة الإسلامية والعلوم المرتبطة بها. من هذا المنطلق، يُبدي المسلمون الكمبوديون اهتماماً واضحاً بتعليم أبنائهم اللغة العربية في إطار الحفاظ على الهوية الإسلامية وتعزيز الانتماء الديني والثقافي.

فقد ظهرت خلال العقود الأخيرة عدة مبادرات تعليمية تستهدف نشر اللغة العربية بين المسلمين في كمبوديا، خصوصاً في المدن ذات الكثافة الإسلامية مثل: العاصمة فنوم بنه ومحافظات: كمبوت وتبون خموم و كامبونج تشام، وتتنوع هذه البرامج ما بين:

١. مدارس أهلية إسلامية تقدم تعليمًا مدججًا بين العلوم الشرعية واللغة العربية والتعليم الأكاديمي ومن هذه المعاهد المدارس المركز الإسلامي في كمبوديا ومدرسة نور الإيمان ومركز أبي بكر الصديق الإسلامي ومجمع الرحمة العالمية ومعهد الكويت الإسلامي ومعهد إنتاج وحاج فكري.

٢. معاهد متخصصة تُعنى بتحفيظ القرآن وتدرّس اللغة العربية كمدرسة السلمانية التركية ومركز دار القرآن ومعهد عبد السلام ومعاهد تحت رعاية محسنين من ماليزيا.
 ٣. دورات قصيرة الأجل تُقام في المساجد والمراكز الإسلامية خصوصاً خلال العطلات، وغالباً ما تقوم به البعثات الطلابية التي تأتي من الدول العربية والجامعات الإسلامية في المحيط الإقليمي كدورة تعلم اللغة العربية التي نفذتها جامعة الأمير سونكلا في تايلاند بالتعاون مع جمعية التضامن الاجتماعي لمسلمي كمبوديا ودورات من طلاب كليات اللغة العربية والشريعة بإندونيسيا.
 ٤. برامج الابتعاث الخارجي إلى الدول الإسلامية لا سيما إلى ماليزيا وتايلاند والسودان والسعودية ومصر والكويت والأردن وإندونيسيا وتركيا حيث يتلقى الطلاب تعليمًا نظاميًا في اللغة والدين.
- ومن أبرز هذه المؤسسات التي تمثل نموذجًا تطبيقيًا للدراسة الحالية "مدرسة نور الإيمان الإسلامية"، والتي ستُخصَّص لها دراسة مفصلة في المحور التالي، باعتبارها نموذجًا حيًا لتجربة تعليم اللغة العربية في بيئة غير عربية، تحت ظروف صعبة ولكن بإرادة مجتمعية قوية للحفاظ على الهوية الإسلامية من خلال تعليم لغة القرآن.

المحور الثاني: مدرسة نور الإيمان وتوصيف وتحليل برنامج اللغة العربية المعتمد فيها

نبذة عن المدرسة

تأسست مدرسة نور الإيمان الإسلامية في كمبوديا على يد نخبة من الدعاة والمعلمين المحليين، بدعم من جهات مانحة خارجية، وبجهود الجالية المسلمة الرامية لإيجاد بيئة تعليمية إسلامية تجمع بين التعليم العام والديني. بدأت المدرسة بداية متواضعة بعدد قليل من الطلاب والمعلمين، ثم تطورت تدريجيًا لتصبح مؤسسة تعليمية متكاملة تشمل مختلف المراحل الدراسية: رياض الأطفال، الابتدائية، الإعدادية، والثانوية.

تقع المدرسة في جروي ميتري، وقد تأسست في عام ٢٠١١م، وهي مسجلة في وزارة التربية بكمبوديا برقم: ٢٦٧٨ وبتاريخ (٢٠١٣/٧/٤م). وقد ساهم في إنشائها مجموعة من المحسنين وأهل الخير في مراحل عديدة منها: مرحلة شراء الأرض: تبرعت بها جامعة تون حسين أون ماليزيا، مرحلة بناء الدور الأول: تبرع بها الشيخ سعد محمد الكعبي بواسطة جمعية الإصلاح الاجتماعي بالتعاون مع جمعية البركة الخيرية، وقد تم الإنجاز في عام ٢٠١٢م. مرحلة بناء الدور الثاني: في العام ٢٠١٣م بدأ إنشاء الدور الثاني وقد ساهم في هذا البناء شركة من دولة ماليزيا وبعض المحسنين.

وتسعى المدرسة إلى إعداد جيل واعٍ بالقيم الإسلامية والاجتماعية، وقادر أيضاً على المنافسة المحلية والعالمية في ظل نظام تعليمي متميز تدعمه المشاركة المجتمعية."، كما تهدف إلى:

١. إعداد الطالبات بالمرحلة الثانوية لتأهيلهم للالتحاق بالتعليم الجامعي.
٢. تعليم الطلاب والطالبات مبادئ دينهم وكيفية عبادتهم.

٣. ترسيخ العقيدة الوسطية في نفوس الطلاب.
٤. تربية النشء على الأخلاق الإسلامية الفاضلة.
٥. إيجاد أفراد مثقفين في المجتمع وبناء المواطن الصالح والمصلح.
٦. تخرج جيل قادر على الإبداع والابتكار.
٧. تطوير الطلاب والطالبات فكرياً وخلقياً واجتماعياً.
٨. تنمية المهارات البدنية والفنية.
٩. إيجاد الطبيب والمهندس والمحاسب المسلم العالم بدينه ودينه.

تتكون مدرسة نور الإيمان من أربع مراحل، وهي: مرحلة الروضة والابتدائي والمتوسط والثانوي، وفيها أيضاً دورات تأهيلية للطلاب والطالبات الذين لم يدرسوا المرحلة الابتدائية ويتكون الفصل الدراسي من محاضرات صيفية وأنشطة تربوية وأما بالنسبة لنظام الدراسة فيتلقى الطلاب تعليمهم بدءاً من يوم الاثنين إلى يوم السبت بواقع ستة أيام في الأسبوع وفي اليوم الواحد هناك ٨ حصص، أربع منها للعلوم الشرعية والأربع الأخرى للعلوم العصرية، ومدة كل حصة ٤٥ دقيقة" (يعقوب، ٢٠٢١ م).

وصف وتحليل برنامج اللغة العربية المتكامل في مدرسة نور الإيمان

أ. مناهج رياض الأطفال

استخدمت مدرسة نور الإيمان منهجين رئيسيين في مرحلة رياض الأطفال: الأول محلي تم تأليفه داخل المدرسة وتم تدريسه بين عامي ٢٠١٢-٢٠٢٤ م (يوسف، ٢٠١٢ م). والثاني مستورد من السعودية تم تدريسه في العام ٢٠٢٥ م (كتاب التبيان). (بكر، ١٤٣٣ هـ).

تحليل المنهج القديم لمرحلة رياض الأطفال	
نقاط القوة	نقاط الضعف
١	١ غياب تام للأهداف التعليمية ومخرجات التعلم
	٢ فقر المحتوى لغوياً؛ يقتصر على الحروف والأعداد دون سياق أو نصوص.
	٣ لا توجد مهارات متكاملة: التركيز فقط على التهجئة والكتابة.
٢	٤ انعدام العناصر الثقافية، فلا يوجد إدماج ثقافي أو توظيف لمحيط الطفل.
	٥ ضعف في الإخراج الفني: الورق عادي، الصور غير واضحة، التجليد هش
	٦ غياب الأنشطة الصفية أو أي أثر للتعلم النشط
	٧ لا وسائل تعليمية، لا دليل للمعلم، لا تدريبات، ولا تقويم تشخيصي.
	٨ اعتماد كامل على المعلم دون اعتبار لدور المتعلم أو استقلاليته.

المنهج المحلي القديم يعكس جهوداً ذاتية من المعلمين داخل المدرسة، ويتسم ببساطة المحتوى واعتماده شبه الكامل على تعليم الحروف الهجائية والأعداد من خلال كراسات غير منهجية التكوين. يفتقر المنهج إلى الأهداف التعليمية

الصريحة أو مخرجات التعلم، كما تغيب عنه المقدمة أو الفهرس أو التدرج البنائي. النصوص غير موجودة، والتراكيب اللغوية غائبة تمامًا، وتعتمد الدروس على تمارين تقليدية مثل التوصيل أو الكتابة داخل فراغ، دون وجود تدريب واضح على المهارات اللغوية الأربعة.

الإخراج الفني للكتاب يعاني من ضعف واضح؛ حيث خلا الكتاب من الألوان الداخلية، وتفتقر الصور إلى الجودة، فضلًا عن التجليد غير المحكم، مع طباعة بسيطة على ورق أبيض عادي. لا يدعم المنهج التعلم الذاتي، ويعتمد اعتمادًا كليًا على دور المعلم، دون توفر أي دليل إرشادي له. كما أن أدوات التقويم غير موجودة، ولا توجد أي أنشطة صفية أو وسائل تعليمية داعمة.

تحليل المنهج الجديد لمرحلة رياض الأطفال		نقاط القوة	نقاط الضعف
١	يحتوي على مقدمة منهجية وفهرسة للدروس.	١	لا توجد أهداف تعليمية صريحة (عدم وضوح المستهدف من كل درس أو مرحلة)
٢	توظيف النصوص القرآنية البسيطة في تعليم الحروف.	٢	التمحور حول الحرف فقط دون توظيفه في مواقف حياتية.
٣	إخراج فني متطور نسبيًا: صور ملونة، طباعة واضحة.	٣	غياب نصوص تواصلية أو حوارات، وبالتالي غياب التدريب على مهارات الاستماع والتحدث.
٤	دعم للتقنية والتعلم الذاتي عبر وسائط إلكترونية.	٤	الثقافة محصورة في الطابع الديني دون توسيع النطاق للثقافة الوظيفية أو البيئية للطفل.
٥	بداية واضحة لتدريب على التهجئة والقراءة الصوتية.	٥	التقويم غير شامل، يركز فقط على التمييز بين الحروف.
٦	دليل للمعلم في المرحلة التمهيدية.	٦	-

أما المنهج الجديد (كتاب التبيان) فقد جرى استيراده عام ٢٠٢٥م، ويُعد أكثر تنظيمًا من سابقه، ويركز على تعليم القراءة باستخدام مفردات قرآنية، مع دعم جزئي لمهارتي الكتابة والاستماع. يتميز المنهج بوضوح في التصميم والإخراج؛ حيث تم استخدام الألوان وتشكيل الكلمات، وتوفير صور توضيحية ملونة، مع جودة تجليد مناسبة. يضم المنهج مقدمة حول هدفه التعليمي، وفهرسًا منظمًا، مع عدد جيد من الدروس موزعة في الأجزاء الثلاثة.

يوفر المنهج وسائل داعمة للتعلم الذاتي من خلال تطبيقات ذكية ووسائط تعليمية (اسطوانات)، وإن كان محتواه اللغوي يركز على الحروف والكلمات القرآنية دون تناول واسع للتراكيب أو المواقف التواصلية. كما يُلاحظ أن التقويم موجود جزئيًا عبر تمارين متنوعة مثل التوصيل والاختيار من متعدد، لكنه لا يقيس جميع المهارات قياسًا شاملاً. ويغلب على المنهج الطابع الديني المرتبط بخدمة القرآن، مع غياب توظيف الثقافة الحياتية أو المحيط القريب للطفل الكمبودي.

ب. مناهج المرحلة الابتدائية

تطور التعليم الابتدائي في مدرسة نور الإيمان من منهج محلي (٢٠١٢-٢٠٢٤م) إلى منهج مستورد حديث من إندونيسيا (٢٠٢٥م)، وتُظهر المقارنة بينهما اختلافات جوهرية في البناء والمحتوى والأساليب التعليمية.

تحليل المنهج القديم للمرحلة الابتدائية		
نقاط القوة	نقاط الضعف	
١	١	افتقاد الأهداف التعليمية بشكل كامل.
	٢	ضعف الإخراج الفني (لا صور - لا ألوان - لا وضوح)
	٣	الاعتماد على اللغة التثامية في شرح القواعد يضعف تعلم العربية مباشرة.
٢	٤	غياب تام للحوارات الحقيقية أو المهارات الوظيفية.
	٥	العزلة عن البيئة الاجتماعية للمتعلم الكمبيوتر.
٣	٦	لا دليل للمعلم، لا وسائط، لا دعم تقني
	٧	تدريبات غير متكاملة ولا تقيس كل المهارات.
	٨	تركيز شديد على القواعد، مما يجعل اللغة مجردة وغير تواصلية.

المنهج القديم تألف من أربعة أجزاء صممت داخلياً بالمدرسة و عبر تعاون محلي مع جمعية التضامن وامتد إلى الصف الرابع، ثم أُضيف لاحقاً الكتاب الأول من سلسلة "العربية للجميع" للصفين الخامس والسادس. وقد اعتمد المنهج على تقديم قواعد اللغة العربية بأسلوب تقليدي، مع ترجمة الشرح إلى اللغة الكمبيوترية (التثامية)، مع غياب كامل للصور أو الألوان داخل الصفحات، واقتصار الأنشطة على بعض التمارين الكتابية التي تُختتم بها الدروس. يفتقر المنهج إلى وضوح الأهداف التعليمية، وإلى مخرجات تعلم قابلة للقياس، كما لا يتضمن دليلاً للمعلم أو أدوات تقييم منظمة. ويغلب عليه الطابع القاعدي في تقديم التراكيب، دون تكامل حقيقي للمهارات الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة). ولا تُوظف الثقافة أو اللغة الوظيفية في المحتوى، وتُقدّم الأمثلة تقديماً تجريبياً، مع الاعتماد على المعلم كلياً في شرح المفاهيم وتوجيه المتعلمين. ويلاحظ أن بعض المفردات تُرفق بترجمتها إلى اللغة المحلية، مما يدعم الفهم الأساسي لكنه لا يعزز الكفاءة اللغوية الفعلية.

تحليل المنهج الجديد للمرحلة الابتدائية		
نقاط القوة	نقاط الضعف	
١	١	لا يوجد إعلان للأهداف التعليمية ولا تصور منهجي واضح لتوزيع المواصلات...
	٢	غياب دليل المعلم.
٢	٢	وجود صور وألوان تعزز الفهم البصري.
٣	٣	لا توجد آلية واضحة للتقويم المرحلي أو النهائي.
٤	٤	الاستماع والتحدث لا يتم تدريبهم فعلياً، فقط عبر تمارين القراءة.
٥	٥	الاعتماد على الصور لا يُعني عن ضرورة تدريب صوتي ممنهج.
٦		وجود تمارين متنوعة تقيس التمييز والفهم الأساسي
	٧	تأصيل ثقافة عربية وإسلامية بشكل وظيفي.

المنهج الجديد المستورد من مؤسسة "بيسا" الإندونيسية يمثل نقلة نوعية في بناء المناهج المقدمة للصفوف الأولى حتى الرابعة حيث يتميز باستخدام اللغة العربية الفصحى مع دعم بالشرح الوسيط وتقديم محتوى قائم على البيئة القريبة من الطفل من حيث المفردات والموضوعات مثل: الأسرة، المدرسة، الفصول، الفواكه، الهوايات، الحيوانات، وغيرها من المفردات الوظيفية. يتضمن المنهج صوراً توضيحية، وألواناً مناسبة، ويقدم المحتوى في شكل جذاب.

ويتميز هذا المنهج باستخدام التكرار، وتقديم مفردات مصحوبة بصور لتوضيح المعنى، إلى جانب تدريبات صوتية ومهارية، وحوارات قصيرة وأسئلة بسيطة. كما يحتوي على تراكيب لغوية وظيفية، مثل: "أين تسكن؟"، "ما هذا؟"، "ماذا تشتري؟"، مع تمارين تقييم متنوعة بعد كل درس. غير أنه يظل بحاجة إلى تطوير في مجالات: وضوح الأهداف التعليمية، إدراج دليل للمعلم، دعم التعلم الذاتي، ودمج التقنية الحديثة.

ج. مناهج المرحلتين المتوسطة والثانوية

تعتمد مدرسة نور الإيمان إلى جانب عدد من المؤسسات التعليمية في كمبوديا - كمركز أبي بكر الصديق و معهد الكويت والمركز الإسلامي ومعهد خديجة للبنات ومركز عبدالعزيز الراجحي ومركز الفلاح ومركز عبدالعزيز اليحيى ومركز الصداقة وغيرها - على سلسلة "العربية بين يديك" وهي سلسلة تعليمية متخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها. وتعد من المناهج الرائدة عالمياً حيث تركز على بناء متدرج للمستوى اللغوي وتستهدف المهارات الأربع تكاملياً إلى جانب التراكيب، المفردات، والتواصل اللغوي الفعّال.

تتميز هذه السلسلة بتعدد مستوياتها (مبتدئ، متوسط، متقدم)، وتضم كتباً للمتعلم، ودليلاً للمعلم، ووسائط سمعية بصرية مساندة. تعتمد على أساليب تدريس حديثة، وتنوع كبير في الأنشطة (حوار، استماع، قراءة، كتابة، مفردات، قواعد، تمارين تطبيقية). كما تأخذ في الحسبان ثقافة المتعلم من خلال نصوص متنوعة، مع الحرص على عرض اللغة في سياقات وظيفية حقيقية. إلا أن هناك حاجة إلى تكييفها بشكل أكبر مع الواقع الكمبودي خاصة في اختيار المفردات وتبسيط اللغة أحياناً وربط المحتوى ببيئة المتعلم الاجتماعية والثقافية، وكذلك في تدريب المعلمين على تفعيل محتوياتها بشكل تربوي احترافي.

تحليل منهج المرحلة المتوسطة والثانوية	
نقاط القوة	نقاط الضعف
<p>قد لا يكون مناسباً تماماً للسياق الكمبودي من حيث المفردات والأمثلة. يحتاج إلى تكييف لغوي وثقافي وربما بعض التبسيط عند الاستخدام في البيئة الكمبودية.</p> <p>اللغة أحياناً عالية على المستوى المبتدئ (خاصة المراهقين أو محدودي الخبرة)</p>	١ منهج معتمد عالمياً ومبني على أسس علمية واضحة.
	٢ يحتوي على أهداف تعليمية محددة بكل درس ومستوى.
	٣ يغطي المهارات اللغوية الأربع بوضوح وتكامل.
	٤ يتضمن نصوصاً حوارية، تطبيقات لغوية، أنشطة تواصلية.
	٥ يحتوي على تدريبات تقيس الاستيعاب والتعبير والفهم السمعي والتحريري.
	٦ مزود ب دليل معلم ووسائط متعددة.
	٧ يوجد تدرج بنائي وتصاعد في المفردات والتراكيب.
	٨ يقدم ثقافة عربية إسلامية معتدلة بطرق وظيفية

والجدول الآتي فيه خلاصة تحليلية شاملة:

الجانِب	الروضة (قديم)	الروضة (جديد)	الابتدائي (قديم)	الابتدائي (جديد)	المتوسطة والثانوية
الأهداف	غائبة تمام	غير واضحة	غائبة	غير مذكورة بدقة	واضحة
المهارات	كتابة وقراءة فقط	قراءة وكتابة فقط	قواعد وقراءة فقط	المهارات الأربع	مكتملة
الثقافة	لا توجد	دينية فقط	دينية فقط	عربية وظيفية	عربية إسلامية وظيفية
الوسائط	لا شيء	اسطوانات	لا شيء	صور وألوان	وسائط كاملة
التقويم	لا يوجد	جزئي	تقليدي	متنوع	شامل
المعلم والمتعلم	المعلم فقط	المعلم والتقنية	المعلم فقط	المعلم	المعلم والمتعلم
السياقية	لا توجد	محدودة	لا توجد	جيدة	جزئية
التدرج والتكامل	مفقود	محدود	غير متماسك	متدرج نسبياً	متدرج ومتكامل

المحور الثالث: واقع مدرسة نور الإيمان في ضوء معايير تعليم العربية للناطقين بغيرها

يُظهر تحليل برامج تعليم اللغة العربية في مدرسة نور الإيمان الإسلامية تبايناً واضحاً في مدى استجابتها للمعايير العلمية والتربوية المعتمدة في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها. ويتضح هذا التفاوت من خلال المقارنة بين المناهج القديمة والحديثة في مختلف المراحل الدراسية، ولا سيما في الجوانب المتعلقة بتحديد الأهداف التعليمية وتكامل المهارات اللغوية والتوظيف الثقافي وفعالية التقويم والأساليب التدريسية.

مرحلة رياض الأطفال

يتسم المنهج القديم في هذه المرحلة بالبساطة والاقتصار على تعليم الحروف والأعداد تعليماً تقليدياً دون وجود أهداف تعليمية واضحة أو رؤية منهجية تحدد مخرجات التعلم. كما يغيب فيه التدرج البنائي، ويُفتقر إلى تدريب حقيقي على المهارات اللغوية الأربع ويعاني من ضعف شديد في الإخراج الفني وانعدام الوسائط التعليمية والتقويمية مما يجعله غير ملائم لتعليم اللغة بطريقة تواصلية أو وظيفية. أما المنهج الحديث (كتاب التبيان) فقد شكّل خطوة نحو التحسين؛ إذ تضمن فهرساً منظماً ودعماً بصرياً معززاً بالصور والألوان وتوظيفاً محدوداً للتقنية. غير أن الطابع الديني المحض وضعف التركيز على المواقف التواصلية والتراكيب اللغوية واستمرار غياب الأهداف التفصيلية لكل درس تبقى من أبرز التحديات التي تقلل من فعاليته خاصة في ضوء المعايير الحديثة التي تركز على الشمول والتكامل والارتباط بسياق المتعلم.

المرحلة الابتدائية

يُلاحظ أن المنهج المحلي السابق يُعاني من قصور واضح في الجوانب المنهجية إذ يغلب عليه الطابع القواعدي ويُعتمد فيه على اللغة الوسيطة في الشرح مع غياب العناصر البصرية والأنشطة الصفية وافتقار إلى أي بناء تواصلية للغة. كما لا توجد أهداف تعلم مصاغة بدقة. ويفتقر المنهج إلى أدوات التقويم وأدلة المعلمين. في المقابل، تبرز سلسلة "الممتاز" الإندونيسية المعتمدة حديثاً كخطوة تطويرية مهمة حيث تُقدم اللغة ضمن سياقات وظيفية، وتوظف الصور والتدريبات المتنوعة وتُراعي المفردات البيئية القريبة من الطالب. غير أن غياب دليل للمعلم، وضعف الربط بين المهارات والأنشطة وعدم وضوح الأهداف المحلية تظل جوانب بحاجة إلى معالجة لضمان جودة التعلم وتحقيق الأثر التعليمي المرجو.

المرحلتان المتوسطة والثانوية

في هذه المرحلة تطبق المدرسة سلسلة "العربية بين يديك" التي تُعد من أبرز المناهج المعتمدة عالميًا لتعليم العربية للناطقين بغيرها. وتتميز السلسلة بنائها المنهجي الواضح وتدرجها في تقديم المهارات الأربع وتوظيفها للنصوص الحياتية وتوفيرها لأدلة المعلمين ووسائل داعمة متعددة. إلا أن الحاجة لا تزال قائمة لتكييف محتواها مع الواقع الثقافي والاجتماعي الكمبودي؛ إذ إن بعض المفردات والمواقف التواصلية لا تنسجم كليًا مع بيئة الطالب، ما يستلزم مواءمة تربوية ولغوية تضمن فاعلية التعليم وسرعة الاكتساب.

المحور الرابع: التحديات التي تواجه برامج تعليم اللغة العربية في كمبوديا

تواجه برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في السياق الكمبودي عددًا من التحديات المنهجية والبنوية التي تعيق الوصول إلى مخرجات لغوية عالية الجودة. يمكن تصنيف هذه التحديات ضمن الأبعاد الآتية:

1. الاندماج المؤسسي: لا تُدرج اللغة العربية ضمن النظام الرسمي للتعليم في كمبوديا، ما يجعل تعليمها مقصورًا على مؤسسات أهلية أو دينية تعمل بجهود ذاتية أو تمويلات خارجية محدودة.
2. المناهج التعليمية: تعتمد كثير من المدارس على مناهج مستوردة غير مكيفة أو مناهج محلية تفتقر إلى المقومات العلمية من حيث وضوح الأهداف، تكامل المهارات، والتدرج البنائي. كما أن معظم هذه المناهج لا توظف السياق الثقافي المحلي بشكل فعال.
3. المعلم غير المتخصص: تعاني المؤسسات التعليمية من نقص كبير في المعلمين المؤهلين في ميدان تعليم العربية بوصفها لغة ثانية. الغالبية تلقوا تعليمًا تقليديًا ولم يتلقوا تدريبًا مهنيًا في استراتيجيات التعليم الحديثة أو التقويم البنائي.
4. ضعف التقويم المؤسسي: لا توجد منظومة تقويم معتمدة لقياس الكفاءة اللغوية للمتعلمين وفق المعايير العالمية (مثل الإطار الأوروبي المرجعي أو المقاييس العربية المقترحة)، مما يؤثر على دقة تشخيص المهارات وتحقيق أهداف التعليم.
5. ضعف المحتوى الثقافي والسياقي: تغيب في كثير من المناهج العناصر الثقافية المرتبطة بحياة المتعلم الكمبودي أو يتم حصرها في النطاق الديني فقط، دون توسيع الأفق نحو ثقافة وظيفية تعزز التواصل الفعال.
6. البيئة التقنية والتفاعلية: لا تزال الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية محدودة الاستخدام ما يقلص من فرص التعلّم الذاتي والتفاعل داخل الفصل وخارجه (معلمي اللغة العربية بكمبوديا، ٢٠٢٥م).

الخاتمة

أولاً: النتائج

— تُظهر المناهج المعتمدة في مدرسة نور الإيمان تطورًا تدريجيًا من الجهود الذاتية البسيطة إلى استخدام مناهج متخصصة، إلا أنها لا تزال تفتقر إلى معايير الجودة في التصميم والتنفيذ، خاصة في المرحلتين التمهيديّة والابتدائية.

- تتفاوت درجة تكامل المهارات في كل مرحلة، حيث يهيمن التركيز على القراءة والكتابة في المراحل الأولى، وتبدأ مهارات التحدث والاستماع في الظهور تدريجيًا دون تدريب منهجي متكامل.
- تفتقر المناهج المحلية إلى وضوح الأهداف التعليمية، وغياب مخرجات قابلة للقياس، وضعف في أدوات التقويم، ما يعيق عملية التقييم الموضوعي لمستوى الطلاب.
- تُعد سلسلة "العربية بين يديك" نقلة نوعية في التعليم الثانوي، لكنها بحاجة إلى تكييف ثقافي ولغوي لتناسب خصوصية المجتمع الكمبودي.
- يظل دور المعلم مركزيًا ومسيطرًا في أغلب المراحل، في مقابل ضعف التفاعل، وغياب استراتيجيات التعلم النشط أو التقني، وندرة التكوين التربوي للمعلمين.

ثانيًا: التوصيات

توصيات موجهة للإدارة التعليمية في المدرسة والمؤسسات التعليمية:

- تصميم مناهج تعليمية محلية حديثة تستجيب لمعايير تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتراعي الخصوصية الثقافية والاجتماعية واللغوية للمتعلمين الكمبوديين.
- توفير أدلة تربوية وإرشادية متكاملة للمعلمين في كل مرحلة تعليمية، تتضمن أهداف الدروس، واستراتيجيات التدريس، وأفكارًا للأنشطة الصفية، ونماذج للتقويم، بما يُعين المعلم على التخطيط الجيد للدروس وتنفيذه وفق مبادئ التعليم الفعّال.
- تأهيل الكوادر التعليمية تأهيلاً مهنيًا متخصصًا يشمل الجانب اللغوي والجانب التربوي، عبر برامج تدريبية منتظمة تركز على طرق التدريس الحديثة.
- دمج التقنية والوسائط المتعددة في العملية التعليمية بجميع مراحلها.
- اعتماد نظام تقويم علمي شامل يُراعي قياس المهارات اللغوية الأربع بأساليب كمية (كالاختبارات الموضوعية) وكيفية (كالملفات اللغوية والمقابلات الشفوية)، مع ربط أدوات التقييم بالأهداف والمخرجات المتوقعة لكل مرحلة.

توصيات موجهة للمعلمين والمعلمات

- دمج البعد الثقافي الوظيفي في المحتوى التعليمي، بحيث تتضمن الدروس مواقف واقعية وأدوارًا حياتية مألوفة للطفل الكمبودي (كالأسرة، السوق، المدرسة، المسجد).

توصيات موجهة إلى الجهات الداعمة والمأنحين

- تعزيز التعاون المؤسسي مع الجامعات والمراكز المتخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، للاستفادة من خبراتها البحثية والميدانية.

المراجع

- القرآن الكريم .

- بكر، عبد الرحمن (١٤٣٣)، التبيان في تعليم القراءة بالقرآن، مكتبة الملك فهد الوطنية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية .
- الشامى، حسن بصري أمين يعقوب (١٤٤١)، واقع الدعوة الإسلامية في كمبوديا، رسالة ماجستير مقدمة لجامعة أم القرى، السعودية .
- صالح، زهري بن صالح (٢٠١٨)، جماعة التبليغ في كمبوديا، رسالة ماجستير جامعة الأمير سونكالا- بفظاني، تايلاند .
- العبودي، محمد بن ناصر (١٤١٦)، المسلمون في لاوس وكمبوديا، رابطة العالم الإسلامي .
- عثمان، مد عثمان (٢٠٢٠)، منهج تعليم اللغة العربية بمعهد نور الإسلام في فنوم بنه بكمبوديا دراسة تحليلية تقويمية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير الجامعة الوطنية الماليزية، .
- عمر، أسنوي بن عمر (٢٠٢٣)، دور التعليم في مواجهة تحديات الهوية الإسلامية في كمبوديا، رسالة دكتوراه بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- معلمون في مؤسسة BISA، الممتاز في تعليم اللغة العربية للأولاد، قرية اللغة العربية والقرآن بيسا، بوغور جاوى الغربية، إندونيسيا.
- معلمو اللغة العربية بكمبوديا (٢٠٢٥)، مشكلات اللغة العربية بالمؤسسات التعليمية، ورقة علمية كتبت في الدورة التدريبية لمعلمي اللغة العربية شركة العربية للجميع، كندال، كمبوديا.
- يعقوب، د. فريدة بنت يعقوب (٢٠٢١)، الآثار الأخلاقية لوسائل التواصل الاجتماعي على الشباب الكمبودي دراسة على المركز الإسلامي، الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.
- يوسف، أحمد علي (٢٠١٢)، كتاب اللغة العربية الأول إلى الرابع، جمعية التضامن الاجتماعي لمسلمي كمبوديا، كندال كمبوديا .
- يوسف، أحمد علي (٢٠١٢)، هيا نكتب، جمعية التضامن الاجتماعي لمسلمي كمبوديا، كندال كمبوديا.



تجربة معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا دراسة حالة

أمين درهم القادري* - محمود ثابت*

ملخص

تهدف هذه الورقة إلى دراسة تجربة معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كوالالمبور - ماليزيا، بوصفه نموذجًا تطبيقيًا يجمع بين الرسالة التعليمية والبعد الاجتماعي في بيئة متعددة الثقافات. اعتمدت الورقة منهجية دراسة الحالة من خلال تحليل التقرير التعريفي للمعهد ومراجع أكاديمية متعلقة بتعليم العربية في ماليزيا. أظهرت النتائج أن معهد اقرأ يتميز بخدمة فئات متنوعة تشمل الماليزيين، وطلاب ميانمار، والمقيمين الأجانب، مع تقديم برامج متعددة المستويات، ودورات متخصصة لأغراض مهنية واجتماعية. كما بيّن التحليل اعتماد المعهد بدرجة كبيرة على الدعم المؤسسي والخيري، مع وجود بعض التحديات الجوهرية، أبرزها: ضعف التأهيل التربوي للمعلمين، واستقرار التمويل، والحاجة إلى تطوير المناهج ودمج التقنيات الرقمية. وتلخص الورقة إلى أن تجربة معهد اقرأ تمثل نموذجًا ملهمًا في تعليم اللغة العربية بماليزيا، خاصة في جانب خدمة الفئات المهتمة، مع التأكيد على ضرورة تعزيز الاستدامة، وتطوير برامج إعداد المعلمين، وتوسيع نطاق التعليم الرقمي والشراكات الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ ماليزيا؛ معهد اقرأ؛ دراسة حالة؛ استدامة التعليم

مقدمة

تُعَدّ اللغة العربية واحدة من أهم اللغات العالمية لما تحمله من قيمة دينية وحضارية وثقافية، إذ ترتبط ارتباطاً وثيقاً بهوية الأمة الإسلامية وبمصادرها المعرفية الأساسية.

وقد ازداد الاهتمام بتعليم العربية في جنوب شرق آسيا على وجه الخصوص، نظرًا للعلاقات التاريخية والدينية والثقافية بين شعوب هذه المنطقة والعالم العربي. وتمثل ماليزيا نموذجًا بارزًا في هذا السياق، حيث تجمع بين الأصالة الإسلامية والانفتاح على التجارب التربوية الحديثة، مما يجعلها بيئة خصبة لانتشار تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وفي ظل هذا الاهتمام المتنامي، برزت مبادرات تعليمية مختلفة، من أبرزها معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية في كوالالمبور، الذي يقدم نموذجًا غير ربحي يسعى لخدمة الطلاب من جنسيات متعددة، بما في ذلك طلاب ميانمار،

* المدارس السعودية بكوالالمبور - ماليزيا.

إضافة إلى الماليزيين وغيرهم من المقيمين من غير العرب. ويُعدّ المعهد بذلك دراسة حالة جديرة بالبحث والتحليل، لما يقدمه من تجربة عملية في نشر اللغة العربية وتطوير برامجها التعليمية، خصوصاً في بيئة متعددة الثقافات واللغات. لهذا فإن هذه الورقة تسعى إلى دراسة تجربة معهد اقرأ في ماليزيا، من خلال عرض خلفيته التأسيسية، وتحليل برامجها وأنشطته، وتحديد أبرز التحديات والفرص التي يواجهها، وذلك بهدف استخلاص الدروس المستفادة وتقديم توصيات يمكن أن تسهم في تطوير مراكز تعليم العربية للناطقين بغيرها.

الإطار النظري (الخلفية)

يحتل تعليم اللغة العربية في ماليزيا بأهمية خاصة نظراً لارتباطه الوثيق بالتعليم الديني الإسلامي، حيث ظل حضورها بارزاً في المدارس الدينية والجامعات، مثل الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا التي لعبت دوراً ريادياً في نشر العربية وتعزيز مكانتها الأكاديمية، مع ذلك، لا تزال هناك عقبات تربوية ومنهجية تحدّ من فاعلية تعليم العربية في المدارس والمعاهد، مثل ضعف إعداد المعلمين، والاعتماد المفرط على الحفظ والترجمة، وصعوبة ملاءمة المناهج للفروق الفردية بين المتعلمين. كما أن التحديات لا تقتصر على البعد التربوي فقط، بل تشمل أيضاً تأثير العولمة التي فرضت أنماطاً جديدة من التعليم وأساليب مغايرة في التعلم، وهو ما انعكس على موقف المتعلمين الماليزيين من اللغة العربية، بين الانجذاب إليها لدوافع دينية وثقافية، والتراجع أمام منافسة اللغات الأجنبية الأخرى كالإنجليزية. ويشير بعض الباحثين إلى أن المنطلق الديني ظلّ عاملاً رئيسياً في الاهتمام بالعربية، لكنه لم يكن كافياً لضمان الانتشار الواسع أو الجودة المستدامة في تعليمها.

وانطلاقاً من هذا السياق، تأتي تجربة معهد اقرأ في كوالالمبور لتجسد نموذجاً فريداً يجمع بين البعد الديني والثقافي، والرسالة التربوية والاجتماعية، بما يفتح المجال لدراسة هذه التجربة بوصفها دراسة حالة يمكن الاستفادة منها في تطوير مناهج واستراتيجيات تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المنهجية: دراسة حالة معهد اقرأ

تقوم هذه الورقة على منهجية دراسة الحالة (Case Study)، إذ تم اختيار معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية في كوالالمبور نموذجاً تطبيقياً لتوضيح واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا. وتُعد دراسة الحالة من الأساليب البحثية المناسبة لعرض تجربة مؤسسة تعليمية محددة بعمق، مع تحليل برامجها وأهدافها وإنجازاتها، وذلك بهدف الكشف عن التحديات والفرص المتاحة في السياق التعليمي والاجتماعي المحلي.

مبررات اختيار معهد اقرأ

اختير المعهد لعدة أسباب:

– كونه مؤسسة غير ربحية تسعى لخدمة قطاعات مختلفة من المتعلمين، من الماليزيين والمهاجرين واللاجئين على السواء.

- اعتماده على برامج متنوعة تراعي المستويات المختلفة للطلاب، بدءًا من المبتدئين حتى المتقدمين.
- موقعه في العاصمة الماليزية كوالالمبور يمنحه قدرة استقبال شرائح متعددة من الجنسيات والثقافات.
- رسالته التعليمية التي تتكامل مع البعد الاجتماعي والإنساني، خصوصًا فيما يتعلق بدعم أبناء اللاجئين.

أدوات جمع المعلومات

اعتمدت الورقة على مراجعة التقرير التعريفي للمعهد الذي أُعدَّ مؤخرًا، إلى جانب الاستفادة من الأدبيات السابقة التي تناولت تعليم العربية في ماليزيا. وقد أتاح هذا الجمع بين المصادر الأولية (تقرير المعهد) والمصادر الثانوية (الدراسات الأكاديمية) إمكانية بناء صورة شاملة عن التجربة.

تحليل البيانات

جرى تحليل المعلومات الوصفية المتعلقة بالبرامج الدراسية، والفئات المستهدفة، والأنشطة التعليمية، ومصادر التمويل والدعم، وتمت مقارنة هذه النتائج بالسياق التعليمي العام في ماليزيا كما ورد في الدراسات السابقة، مثل التحديات المرتبطة بالمنهجيات التدريسية والضغط الناجمة عن العولمة، وكذلك العقبات العملية التي تواجه المدارس والمعاهد العربية في البلاد.

التعريف بمعهد «اقرأ» لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - كوالالمبور

النشأة والهوية المؤسسية

تمثل مؤسسة معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نموذجًا مؤسسيًا غير ربحي، نشأ تحت مظلة المدارس السعودية في كوالالمبور، بهدف نشر اللغة العربية وتعزيز الفهم الديني والثقافي لدى فئات متعددة من المجتمع الماليزي وغير الماليزي المقيم في ماليزيا. تأسس المعهد في السنة هـ 1433 / م 2012، وقد استُفيد من مباني المدارس السعودية لتقديم الفصول خلال الفترات المسائية في بداياته ثم توسّعت أطواره حتى افتتاح مباني المعهد الحالية عام 1437/2015. كما تبني المعهد لاحقًا برنامج تعليم طلاب ميانمار خاصة الصغار منهم، والذي حظي بدعم مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية.

الرؤية والرسالة والأهداف الأساسية

يركز المعهد في رسالته على نشر اللغة العربية وربطها بالقيم الإسلامية الحضارية، مع احتفاظه بالطابع التعليمي والاجتماعي الإنساني. ومن أبرز أهدافه:

١. إبراز مكانة العربية ونشرها بين المسلمين الناطقين بغيرها.
٢. تمكين الدارسين من إتقان المهارات الأربع (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة).
٣. تأهيل المتعلمين لغويًا للالتحاق بالمؤسسات العربية التعليمية.

٤. تنمية مهارات التواصل والتعبير لدى المتعلمين.

٥. تمكينهم من قراءة وتجويد وفهم القرآن الكريم باللغة العربية.

البرامج والأنشطة التعليمية (الهيكلي والامتداد)

يملك المعهد هيكلًا برامجيًا مرئيًا يشمل مستويات تقسّم وفق اختبار تحديد مستوى (سنة مستويات مقترحة)، ويُقدّم برامج متنوعة تلائم الفئات التالية: الكبار من المجتمع الماليزي، وموظفو السفارات، وطلبة الجامعات، والمعاهد. من أنشطته التعليمية والبرامج التي ذُكرت في التقرير: دورات لغة عربية عامة (عطلات نهاية الأسبوع، عدة دورات سنوية منذ ٢٠١٥)، دورات عربية للأغراض الخاصة (عسكرية، تجارية، دعوية)، نادي محادثة، برامج تعليمية متكاملة، ودورات تدريبية لإعداد وتأهيل معلمي العربية للناطقين بغيرها، بالإضافة إلى برامج تحضيرية لاختبارات القبول للجامعات السعودية.

الواقع الحالي وسير العمل (مؤشرات وتحديات مكتشفة)

أشار التقرير إلى عدة معوقات أثّرت على الإقبال والمخرجات خلال الفترة الأخيرة، أهمها: انخفاض أعداد المشاركين جراء جائحة كوفيد-19، انحسار الأنشطة التسويقية، تقلص الزيارات الميدانية والتعاون المؤسسي. ويُقدّم الهدف من التقرير بوصفه تقريرًا تعريفيًا وتقييميًا يهدف إلى اقتراح آليات لاستئناف النشاطات وتطويرها.

التحليل والمناقشة

مدى ملاءمة تجربة معهد اقرأ للسياق الماليزي

تُعَدّ الخبرة الماليزية في تعليم اللغة العربية خبرةً ممتدة ومتنوعة، إذ انطلقت منذ عقود في المدارس الدينية والمعاهد الإسلامية، وتطورت مع تأسيس أقسام اللغة العربية في الجامعات الحكومية والخاصة.

كما ظهرت خلال العقود الأخيرة برامج «العربية لأغراض خاصة» التي جاءت استجابة لاحتياجات مهنية وأكاديمية متنامية في المجتمع الماليزي، هذا الواقع يجعل من تجربة معهد اقرأ إطارًا مناسبًا لخدمة المجتمع، ولا سيما مع تركيزه على فئات قد لا تحظى بفرص تعليمية كافية، إلى جانب شريحة من الماليزيين وموظفي البعثات الدبلوماسية. إنّ هذه الملاءمة تُظهر قدرة المعهد على المساهمة في سدّ فجوة تعليمية حقيقية داخل البيئة متعددة اللغات والثقافات في ماليزيا.

الجدول (١): الفئات المستفيدة من برامج معهد اقرأ

النسبة المئوية	الفئة المستفيدة
40%	الطلاب الماليزيون
30%	طلاب ميانمار
20%	مقيمون عرب وأجانب
10%	موظفو سفارات ومنظمات

يتبين من الجدول أن الفئة الماليزية تشكل النسبة الأكبر من المستفيدين، تليها فئة طلاب ميانمار، مما يعكس الدور الكبير للمعهد في خدمة المجتمع المحلي والفئات المستضعفة.

نقاط القوة في تجربة معهد اقرأ

- يتمتع معهد اقرأ بعدد من نقاط القوة التي تجعله نموذجًا جديدًا بالدراسة في سياق تعليم اللغة العربية في ماليزيا:
1. التكيف مع الفئات المتنوعة: إذ يقدم المعهد برامج شريحة واسعة تضم الماليزيين، وطلاب ميانمار، وموظفي السفارات، والمهاجرين من جنسيات مختلفة. وقد أتاح ذلك تصميم مستويات متعددة تستجيب لتباين الخلفيات التعليمية والثقافية، وهو ما يؤكد مرونة المعهد وفاعليته العملية في بيئة متعددة اللغات.
 2. الارتباط المؤسسي: يعمل المعهد تحت مظلة المدارس السعودية في كوالالمبور، وبرعاية من السفارة، مما يوفر له دعمًا مؤسسيًا يساهم في استقراره الإداري والمالي، ويعزز فرصه في إقامة شراكات رسمية.
 3. البرامج المتخصصة: يقدم المعهد دورات في العربية للأغراض الخاصة، ودورات لتأهيل المعلمين، وبرامج لطلاب ميانمار، وهو ما يجعله نموذجًا تطبيقيًا لتجارب تعليم «العربية للأغراض الخاصة» في السياق الماليزي.

الجدول (٢): البرامج الدراسية في معهد اقرأ

النسبة التقريبية للملتحقين	البرنامج
50%	البرنامج المكثف لتعليم العربية (مستويات متعددة)
20%	دورات العربية لأغراض خاصة (سفارات/مؤسسات)
20%	برامج طلاب ميانمار
10%	دورات إعداد المعلمين

يشير الجدول إلى أن البرنامج المكثف يمثل العمود الفقري للأنشطة التعليمية في معهد اقرأ، بينما تساهم الدورات المتخصصة في تعزيز رسالته الاجتماعية والتربوية.

التحديات الرئيسية

أظهرت الأدبيات العربية أنّ تعليم العربية في البيئات غير العربية يواجه مجموعة من التحديات، كثير منها يتقاطع مع تجربة معهد اقرأ:

1. ضعف إعداد المعلمين المتخصصين: إذ يفتقر كثير من المعلمين إلى تدريب احترافي في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وهو ما يتطلب برامج تطويرية مستمرة لرفع الكفاءة.
2. الاعتماد على الطرائق التقليدية: مثل الحفظ والترجمة، وهو ما يقلل من تفاعل المتعلمين ويحد من قدرتهم على اكتساب المهارات التواصلية، وهي ملاحظة متكررة في الدراسات العربية الحديثة.
3. صعوبة مواءمة المناهج مع الاحتياجات المتنوعة: خاصة في بيئة متعددة الجنسيات والثقافات مثل كوالالمبور، حيث يحتاج الطلاب إلى مساقات مرنة تأخذ بعين الاعتبار دوافعهم المختلفة (دينية، أكاديمية، مهنية).

ويُظهر واقع معهد اقرأ أن هذه التحديات قائمة فيه بدرجة ما، خصوصاً في حاجة المعلمين إلى تطوير مهاراتهم التفاعلية، وهو ما يتفق مع ما خلصت إليه الأدبيات العربية المتخصصة.

الجدول (٣): أبرز التحديات التي تواجه معهد اقرأ

التحدي	مدى التأثير
تأهيل المعلمين	متوسط
تطوير المناهج وطرائق التدريس	متوسط
التحول الرقمي والتعليم عن بُعد	متوسط

تبين النتائج أن أبرز التحديات التي واجهت معهد اقرأ تتعلق بالجانب البشري (تأهيل المعلمين) الحاجة إلى تطوير المناهج وتوسيع نطاق التعليم الرقمي. هذه التحديات تستدعي تدخلات استراتيجية لضمان استدامة رسالة المعهد.

ملاحظات حول الاستدامة

تؤكد الأدبيات أن ضمان استدامة المؤسسات التعليمية الصغيرة والمتوسطة يتطلب إستراتيجية مرنة، تشمل إقامة شراكات محلية مع الجامعات والمنظمات، وتنوع البرامج (مثل الدورات المهنية أو العربية للأغراض الخاصة)، والاستفادة من المنح البحثية الدولية.

ومن ثم، فإن تجربة معهد اقرأ تعكس واقعاً إيجابياً في الجمع بين البعد التعليمي والاجتماعي، لكنها تحتاج إلى تعزيز البعد الاستراتيجي في التسويق لضمان استمرارية رسالتها التربوية والإنسانية.

التوصيات العملية لمعهد اقرأ

استناداً إلى تحليل تجربة المعهد وسياق تعليم العربية في ماليزيا، يمكن اقتراح عدد من التوصيات العملية القابلة للتطبيق:

1. تطوير برنامج لتأهيل المعلمين: إعداد دورات احترافية تمتد بين 3-6 أشهر، تركز على منهجيات تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتوظيف الوسائل التقنية الحديثة، بما يعزز الكفاءة التربوية للمعلمين.
2. تصميم مساقات للأغراض الخاصة (Arabic for Specific Purposes): مثل الدورات الموجهة لموظفي السفارات أو العاملين في المجالات الاجتماعية والإنسانية، وهو ما يلبي حاجات مهنية محلية ويوفر بيئة تعليمية مستدامة للمعهد.
3. تعزيز التحول الرقمي والمهجين: من خلال إنشاء منصة تعليم إلكترونية بسيطة تقدم مساقات موازية للدورات الحضورية، لتوسيع دائرة الاستفادة وضمان الاستمرارية في أوقات الأزمات.
4. بناء شراكات محلية: التعاون مع أقسام اللغة العربية بالجامعات الماليزية والمؤسسات الإسلامية، لتبادل الخبرات والموارد الأكاديمية، وتطوير برامج تدريبية مشتركة.
5. إرساء خطة تسويقية فعالة: عبر الحضور في الفضاء الرقمي (مواقع التواصل الاجتماعي، النشرات الإلكترونية)، وتعزيز العلاقات مع المساجد والمجتمع المحلي، بما يرفع من مكانة المعهد في المشهد التعليمي الماليزي.

الخاتمة

تكشف تجربة معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية في كوالالمبور عن نموذج تربوي واجتماعي متميز يجمع بين خدمة المجتمع والرسالة التعليمية؛ فقد استطاع المعهد أن يوفر بيئة تعليمية تتسم بالتنوع في إطار الإمكانيات المتاحة، حيث يخدم فئات متعددة تشمل الماليزيين، والمهاجرين، واللاجئين وأبناءهم، إلى جانب الموظفين والمهنيين. وهذا التنوع يجعله أقرب إلى نموذج مصغّر لتعليم العربية في بيئة جنوب شرق آسيا، بما تحمله من تعقيدات ثقافية ولغوية.

ورغم ما يتمتع به المعهد من نقاط قوة كالتنوع الطلابي، والدعم المؤسسي، والمرونة في تصميم البرامج، إلا أنه يواجه تحديات شائعة تتمثل في الحاجة إلى تطوير مهارات المعلمين، وتحديث المناهج بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين، وضمان الاستدامة المالية والإدارية.

ومن خلال المقارنة مع الأدبيات العربية، يمكن استخلاص الدروس الآتية:

- أن نجاح مراكز تعليم العربية للناطقين بغيرها يتطلب الجمع بين البعد الأكاديمي المهني والبعد الاجتماعي الإنساني.

- أن الاستدامة التسويقية ليست قضية ثانوية، بل هي ركيزة في بقاء أي مشروع تربوي.

- أن التحول الرقمي بات خيارًا استراتيجيًا لا يمكن تجاوزه في سياقات التعليم الحديثة.

وبناءً عليه، فإن ورقتنا البحثية توصي بضرورة دعم مبادرات مشاهجة لمعهد اقرأ، مع الاهتمام بتبادل الخبرات بين الجامعات والمراكز الأهلية، وتطوير برامج خاصة تتناسب مع حاجات المنطقة. كما تُعدّ تجربة المعهد نموذجًا ملهمًا يمكن البناء عليه لتوسيع حضور اللغة العربية في جنوب شرق آسيا، بما يخدم الحفاظ على الهوية الثقافية ويعزز التواصل الحضاري بين الشعوب.

توصيات الدراسة

انطلاقًا من نتائج الورقة وخلاصاتها، يمكن تقديم التوصيات الآتية لتطوير تجربة معهد اقرأ وللإفادة منها في سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جنوب شرق آسيا:

١. تعزيز الشراكات الأكاديمية: تفعيل التعاون بين معهد اقرأ وأقسام اللغة العربية في الجامعات الماليزية لتبادل الخبرات وتنظيم برامج تدريبية مشتركة للمعلمين.

٢. التأهيل المستمر للمعلمين: الاستثمار في برامج تدريبية دورية، تركز على الطرائق التفاعلية وتقنيات التعليم الحديثة، بما يرفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلمين.

٣. إطلاق برامج رقمية مستدامة: توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية لتوسيع دائرة المستفيدين وضمان الاستمرارية في حالات الطوارئ.

٤. التركيز على العربية للأغراض الخاصة: تصميم برامج تستجيب لاحتياجات مهنية ودبلوماسية وتجارية، وهو ما يتيح للمعهد تعزيز دوره الريادي في البيئة الماليزية.

المراجع

- السامرائي، إبراهيم. (٢٠٠٥). قضايا تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. دمشق: دار الفكر.
- بودرع، عبد الرحمن. (٢٠١٦). تعليم العربية في العالم الإسلامي: تحديات وآفاق. القاهرة: دار السلام.
- الدنان، عبد الله. (٢٠٠٨). تجارب معاصرة في تعليم العربية لغير الناطقين بها. دمشق: دار الفكر.
- المطوع، عبد العزيز بن صالح. (٢٠١٤). مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة نظرية تطبيقية. الرياض: مكتبة العبيكان.
- الصغير، محمد حسين علي. (٢٠١٠). اللغة العربية والتعليم: أبحاث في اللسانيات التطبيقية. بيروت: دار الكتاب الجديد.
- معهد إقرأ لتعليم اللغة العربية. (٢٠٢٤). التقرير التعريفي. كوالالمبور.

فاعلية تقنية KEBUSISE في تحسين استيعاب "نائب الفاعل" لدى طلاب الصف السادس "حفص"

سمية بنت سليمان* - عبد الرشيد بن زينل* - أحمد رافدي بن أحمد ريدين*

ملخص

يُعدُّ موضوع "نائب الفاعل" أحد الموضوعات الفرعية المهمة في مادة اللغة العربية على مستوى الشهادة التوجيهية الماليزية (STPM)، إلا أن الطلاب ما زالوا غير قادرين على إتقانهم إتقاناً جيداً. هدفت هذه الدراسة إلى المساهمة في تحسين مهارة الطلاب في استيعاب موضوع نائب الفاعل لدى طلاب الصف السادس حفص في إحدى المدارس في بوتراجايا من خلال استخدام تقنية KEBUSISE، كما هدفت إلى تحسين ممارسات التدريس لدى المعلم في مساعدة الطلاب على إتقان هذا الموضوع. أُستخدِم نموذج كيميس وماكتاغارت (٢٠٠٥) إطاراً للدراسة، ويتكون من ثلاث خطوات حلزونية هي: التخطيط، وتنفيذ العمل، ثم الملاحظة والتأمل. شارك في هذه الدراسة خمسة طلاب. أُجري المسح المبدئي من خلال الملاحظة لأنشطة التعلم وفحص التدريبات الصفية. وقد تبين أنّ الطلاب كثيراً ما يقعون في أخطاء عند صياغة الفعل المبني للمجهول من الكلمات المعطاة، وكذلك عند تحويل الجمل من المبني للعموم إلى المبني للمجهول. للتغلب على هذه المشكلة، أُعدت تقنية KEBUSISE لمساعدة الطلاب على التذكر، وذلك عبر نشاط "أجب تريح" في عدة حصص تعليمية. أظهرت نتائج تطبيق تقنية KEBUSISE أنّها ساعدت الطلاب على فهم موضوع نائب الفاعل، كما أسهمت في تحسين الممارسات التدريسية لدى المعلم.

الكلمات المفتاحية : تقنية KEBUSISE؛ الفهم؛ نائب الفاعل؛ الطلاب؛ اللغة العربية

مقدمة

أثناء تدريسنا لموضوع نائب الفاعل لطلاب الصف السادس (برنامج حفص)، لاحظنا أنّه على الرغم من وصولهم إلى مرحلة ما قبل الجامعة، إلا أنّ مستوى إتقانهم لموضوع نائب الفاعل ما زال غير مُرضٍ مما يدعو إلى القلق. وقد تبين ذلك من خلال نتائج الاختبار الأول الذي أُجري في نهاية شهر مارس ٢٠٢٥، حيث أظهرت التحليلات أن ١٠ طلاب من أصل ١٦ حصلوا على ١٠ درجات فأقل من أصل ٢٠ درجة. بدأ أنّهم غير قادرين على الإجابة بشكل

* مركز الصف السادس، المدرسة الثانوية الدينية الحكومية، بوتراجايا.

صحيح وكأنهم لم يفهموا الموضوع، على الرغم من امتلاكهم أساسيات اللغة العربية على مستوى SPM، إلا أن إتقانهم للقواعد النحوية ما زال ضعيفاً. وعند سؤالهم عن سبب الأخطاء في الإجابة عن أسئلة نائب الفاعل، كانت ردودهم تشير إلى الارتباك، وقلة التدريب.

حاولنا التفكير في طرق تُمكن الطلاب من تلقي الدرس بشكل أفضل وأكثر فاعلية. في البداية، عُرضت أمثلة لجملة نائب الفاعل من القرآن الكريم مع الشرح، وطُرحت أسئلة شفوية على الطلاب. ومع ذلك، ظلّ بعضهم غير قادر على الإجابة بشكل صحيح ويستغرق وقتاً طويلاً في الرد، مما أثار قلقاً بالغاً نظراً لأهمية هذا الموضوع. ولعل سبب ذلك يرجع إلى عدم قدرة الطلاب على تذكر خطوات نائب الفاعل بدقة، الأمر الذي جعلهم غير قادرين على الإجابة بشكل صحيح.

ومن هنا طُرحت عدة تساؤلات تتعلق بضرورة استخدام تقنيات بديلة أكثر فاعلية لمساعدتهم على الفهم والتذكر، وعدم الالتزام بالأساليب التقليدية التي تسبب سلبية الطلاب وعدم تفاعلهم. وبالنظر إلى المنهج العربي الذي درسه في مستوى SPM، كان من المفترض أن يتمكنوا من إتقان درس نائب الفاعل على مستوى STPM، إلا أن الواقع أظهر ضعفاً واضحاً، ربما بسبب قلة الأنشطة الداعمة للفهم. ولو لم يتم تحسين التدريس، فلن يتمكنوا من الإجابة جيداً في اختبار الفصل الثاني، مما قد يؤدي إلى انخفاض المعدل التراكمي لديهم.

ومن المعلوم أن كل لغة تتميز بخصوصيتها في بناء الجملة المبنية للمجهول. ففي اللغة الماليزية (الإندونيسية)، تُميّز الجملة المبنية للمجهول بالبادئات "di-"، "ter-" أو "ter-kan"، أما في العربية فيُطلق عليها "الفعل المجهول" أو "المبني للمجهول".

ويقترح طُعيمة (2004) ثلاث خطوات أساسية لتحليل الأخطاء:

١. تحديد الخطأ: أي تحديد موقع الانحراف عن القاعدة النحوية الصحيحة.

٢. وصف الخطأ: أي شرح طبيعة الخطأ وتصنيفه حسب أبواب النحو.

٣. تفسير الخطأ: أي بيان أسبابه ومصادره.

وأضاف الراجحي (1995) خطوة رابعة وهي اقتراح التصحيح والعلاج.

كما أوضحت ننين (2015) أن الفعل المبني للمجهول في العربية هو الفعل الذي لا يُذكر فاعله، ويكون بصيغتي الماضي أو المضارع، وله أنماط خاصة في الصياغة، تختلف عن الإنجليزية. ومن هنا تبرز أهمية اختيار الطريقة التعليمية المناسبة لتحقيق الهدف التعليمي.

حدود البحث

ركزت هذه الدراسة على مشكلة إتقان موضوع نائب الفاعل لدى طلاب الصف السادس، حيث تبين أن أكثر الأخطاء شيوعاً بينهم تتمثل في:

١. صياغة نائب الفاعل من الفعل المعطى.

٢. تحويل الجملة من صيغة المبني للمعلوم إلى صيغة المبني للمجهول.

ومع إيماننا بأن لكل طالب القدرة على النجاح، إذا ما استخدمت الطريقة والأسلوب المناسبان؛ لذلك كان من الضرورة تحسين الممارسات التدريسية، والبحث عن وسائل وتقنيات تعليمية أكثر فاعلية، بما يتماشى مع متطلبات مهارات القرن الحادي والعشرين.

أهداف البحث

الهدف العام، هو تحسين فهم الطلاب لموضوع نائب الفاعل.
وأما الأهداف الخاصة فهي:

1. رفع مهارة الطلاب في الإجابة على أسئلة تتعلق بنائب الفاعل من خلال استخدام تقنية KEBUSISE
2. تحسين ممارسات المعلم في تدريس موضوع نائب الفاعل باستخدام تقنية KEBUSISE

أسئلة البحث

1. كيف يمكن لاستخدام تقنية KEBUSISE أن يسهم في رفع مهارة الطلاب في الإجابة على أسئلة نائب الفاعل؟
2. إلى أي مدى تساعد تقنية KEBUSISE في تحسين ممارسات المعلم في تدريس موضوع نائب الفاعل؟

الفئة المستهدفة

عشرة طلاب من الصف السادس (فصل حفص) في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٢٥، وجميعهم من ذوي التحصيل المنخفض في مادة اللغة العربية.

منهجية البحث

استطلاع المشكلة

شملت إجراءات تنفيذ البحث الخطوات التالية:

أولاً: الملاحظة

من خلال الملاحظة، وُجد أن عددًا من الطلاب يعانون من ضعف في صياغة نائب الفاعل. وعند سؤالهم شفويًا، كانوا يحتاجون إلى التفكير لفترة طويلة والرجوع إلى ما دونوه من الملاحظات، بل وأحيانًا التشاور مع زملائهم قبل الإجابة. أدى ذلك إلى استغراقهم وقتًا طويلًا لإعطاء الإجابة، ومحاوله إعادة فهم الملاحظات. وهذا يدل على أن هؤلاء الطلاب لم يتقنوا قواعد النحو العربي بشكل جيد، ومن ثم لم يتمكنوا من الإجابة على أسئلة نائب الفاعل المطروحة عليهم.

ثانياً: الاختبار الأول

قبل اتخاذ الخطوات التالية في هذا البحث، أُجري استطلاع لمشكلة الدراسة من خلال اختبار أول، وتحليل نتائجه. وكما يوضح الجدول (١)، حصل ١٠ طلاب على درجات ٢٠/١٠ أو أقل في اختبار نائب الفاعل للصف السادس "ابن هشام":

الجدول ١: الاختبار الأول

الدرجة	اسم الطالب	ت
10	نور نعيمة	1
7	عمّار	2
6	عزّة	3
9	آدم حارث	4
10	نجيبة	5
8	دينا	6
5	هايا	7
8	حسني	8
7	عقبلة	9
10	ياسر	10

من خلال فحص أوراق الإجابة، لاحظ الباحثون أن الأخطاء الشائعة تتمثل في:

- صياغة نائب الفاعل من الفعل المعطى بطريقة خاطئة.
- صياغة جملة تحتوي على نائب فاعل من جملة معطاة بطريقة غير صحيحة.

ثالثاً: المقابلات

من خلال المقابلات المهيكلة، تبين أن أغلب الطلاب حصلوا على درجات منخفضة بسبب عدم إتقانهم للموضوع. وأعرب بعضهم عن حبهام لموضوع نائب الفاعل، لكنهم لا يتذكرون جميع الخطوات. وهذه أمثلة من إجاباتهم:

- الطالب ١: "أحبّ تعلّم الموضوع...".
 - الطالب ٥: "أتذكر... لكن لم أحفظ".
 - الطالب ٤: "سابقاً، لم يكن الموضوع مؤكداً كثيراً...".
 - الطالب ٢: "أنسى بسرعة...".
- كما اقترح بعضهم أنشطة مثل إعداد ملاحظات مختصرة أو خرائط ذهنية لتسهيل الحفظ.

تحليل استطلاع المشكلة

أولاً: الملاحظة

من خلال ملاحظتنا في الصف، تبين أن الطلاب يجدون صعوبة في الإجابة من دون الرجوع للمذكرة أو الكتاب. فمثلاً، عند طلب صيغة نائب الفاعل من فعل سابق التعلّم، لا يستطيعون الإجابة بدقة. كذلك عند السؤال عن أوزان الأفعال التي تعلموها، فإنهم لا يتذكرونها بسهولة.

ثانياً: الاختبار القبلي

النتائج في الجدول (١) تمثّل البيانات قبل تطبيق البحث الإجرائي، حيث ظهر أن معظم الطلاب لم يتمكنوا من كتابة صيغة نائب الفاعل بشكل صحيح.

ثالثا: المقابلات

أظهر الطلاب اهتمامًا بموضوع نائب الفاعل لكنهم يجدون صعوبة في تذكر جميع القواعد. واقترحوا استخدام أنشطة عملية أكثر، مثل التمارين المتكررة وخرائط المفاهيم، مما يشير إلى ضرورة تحسين طرائق التدريس مع مراعاة اهتماماتهم.

الإجراءات المتبعة في البحث

اعتمد البحث على نموذج كيميس وماكتاغارت (2005) ليكون إطارا إجرائيا له، حيث يتكون من أربع خطوات في دورتين حلزونيتين:

١. التخطيط (Plan).

٢. العمل (Action).

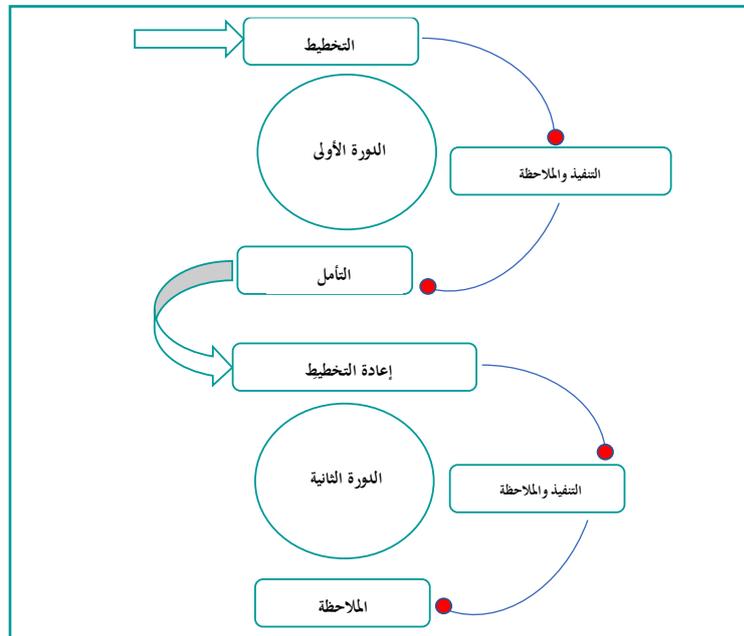
٣. الملاحظة (Observe).

٤. التأمل (Reflect).

ثم تكرر الدورة مع إعادة التخطيط والتنفيذ والملاحظة والتأمل.

أدوات البحث

تمثلت أدوات البحث في الملاحظة غير المهيكلة (ملاحظات ميدانية)، والمقابلات المهيكلة، وتحليل الوثائق (الاختبارات التحريرية). ويوضح الرسم البياني ١ الإطار المفاهيمي للبحث وفق نموذج كيميس وماكتاغارت (2005: 564)



الرسم البياني ١ : الإطار المفاهيمي للبحث وفق نموذج كيميس وماكتاغارت (2005: 564)

تطبيق تقنية KEBUSISE

النشاط الأول: تقديم تقنية KEBUSISE

الخطوة ١

إعداد ملاحظات مختصرة عن نائب الفاعل بطريقة منظمة كما في الرسم البياني (٢)، قبل بدء البحث الإجمالي، وقمنا بدراسة ملاحظات موضوع نائب الفاعل، ومن خلال ذلك وُضعت صيغة تعليمية أطلقت عليها اسم KEBUSISE، وتتكون من:

- KE التعرّف على الفعل، الفاعل، والمفعول به في الجملة.
- BU حذف الفاعل.
- SI الصيغة، أي تحويل الفعل المبني للمعلوم إلى صيغة الفعل المبني للمجهول الصحيحة.
- SE التوافق، أي مراعاة المطابقة بين المذكر والمؤنث.

الرسم البياني ٢: من كراسة الملاحظات الخاصة بتقنية KEBUSISE

الخطوة ٢

تقديم التقنية للطلاب، مع شرح كيفية تحديد كل من الفعل، الفاعل، والمفعول به، كما هو موضح في الرسم البياني ٢.

الخطوة ٣

تدريب الطلاب على تطبيق خطوات KEBUSISE في التمارين المعطاة.

التأمل: وقد لاحظنا أن الطلاب حاولوا فهم مفهوم نائب الفاعل من خلال هذا النشاط، وبدت عليهم علامات الاهتمام خاصة عند دمج الشرح مع الأناشيد التعليمية. ومع ذلك، لم يتمكن جميعهم من الحفظ من خلال النشيد، لذا قررنا التخطيط لنشاط آخر.

النشاط الثاني: "نعم صحيح"

هذا النشاط قائم على التعلم بالأقران، حيث يقوم الطلاب بإعداد أسئلة حول نائب الفاعل لطرحها على زملائهم كما في الصورة (١).

- الخطوة ١: يُطلب من الطلاب، في أزواج، إعداد سؤالين حول موضوع نائب الفاعل.
 - الخطوة ٢: إعداد نموذج إجابة لكل سؤال، ويكون دور المعلم ميسراً لتصحيح أي خطأ.
 - الخطوة ٣: يسحب كل فريق قسيمة برقم، ثم يطرح السؤال على الفريق الآخر حسب ترتيب الأرقام.
- التأمل: من خلال الملاحظة، بدأ الطلاب متحمسين في إعداد الأسئلة، وهو ما يعكس الحافز والرغبة في التعلم. أتاح النشاط لهم فرصة الإبداع، وكان دور المعلم مراقباً فقط، مما منح الطلاب استقلالية في عملية التعلم.



صورة رقم ١: نشاط "نعم صحيح" المنقذ من قبل الطلاب

النشاط الثالث: "أجب تريح"

هذا النشاط أيضاً يعتمد على التعلم بالأقران، لكن بشكل أعمق من خلال ربط الدرس بالقرآن الكريم.

- الخطوة ١: يُطلب من كل طالب البحث عن آية قرآنية تحتوي على نائب الفاعل.
 - الخطوة ٢: عرض الآية، وتحديد الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل فيها، مع دور المعلم كميسر.
 - الخطوة ٣: تقديم جائزة "القفزة المتميزة" للطلاب الذي حقق أعلى زيادة في درجته بين الاختبار الأول والثاني.
 - الخطوة ٤: تعيين "معلم زميل" لمساعدة الطلاب ذوي الدرجات المنخفضة في فهم صيغة KEBUSISE.
- وفي نهاية النشاط قُدمت حوافز تشجيعية للطلاب الذين حققوا تحسناً ملحوظاً في الدرجات كما في الصورة رقم

٢.



صورة رقم ٢: مكافأة الطلبة الذين زادت درجاتهم في الاختبار الثاني مقارنة بالاختبار الأول

نتائج البحث

أولاً: الملاحظة

بعد تقديم صيغة KEBUSISE للطلاب، استطاع بعضهم تذكّر خطوات نائب الفاعل بشكل أفضل. ومن خلال الملاحظة أثناء الحصص، لاحظتُ إصرار الطلاب على تعلم اللغة العربية ورغبتهم في إتقان الموضوع، إلا أن ضعف الأنشطة السابقة كان سبباً في صعوبة الحفظ لديهم.

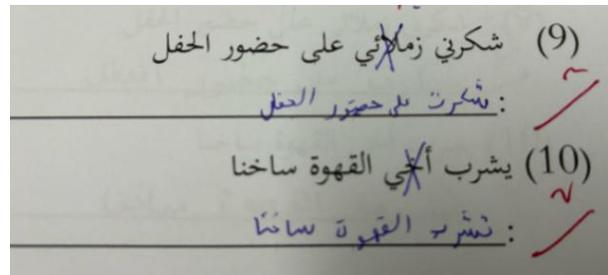
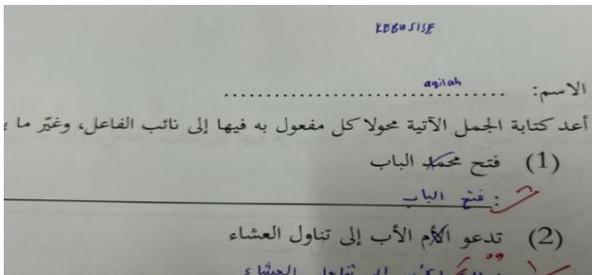
ثانياً: الاختبار الثاني

يظهر الجدول (٢) تحسناً ملحوظاً لدرجات الطلاب الذين حصلوا على ٩ درجات فأقل في الاختبار الأول، كما يقارن الجدول بين درجات الاختبار الأول والاختبار الثاني.

الجدول ٢: الاختبار الثاني

ت	اسم الطالب	اختبار ١	اختبار ٢
1	هايا	6	20
2	شايليل	5	12
3	حسني	8	9.5
4	آدم حارث	9	7
5	عمّار	7	7
6	دينا	8	15
7	عزّة	7	18
8	عقيلة	9	18
9	ياسر	10	16
10	نجيبة	10	17

ومن خلال إجابات الطلاب في الاختبار الثاني، تبين أنهم استخدموا خطوات KEBUSISE للإجابة، والصورة رقم ٣ توضّح استخدام أحد الطلاب تقنية KEBUSISE في الإجابة.



صورة رقم: ٣ إجابات الطلبة باستخدام تقنية KEBUSISE

وقد أقرّ الطلاب أن هذه التقنية ساعدتهم على تذكّر الخطوات دون الحاجة إلى الرجوع للكتاب، كما أن الأنشطة المساندة عززت من فهمهم، والجدول رقم ٣ التالي يبين مقتطفات من يوميات المعلم.

جدول رقم ٣ : مقتطفات من يوميات المعلم

التاريخ: ٢٥ مارس ٢٠٢٥ المكان: الصف السادس (حفص)	التاريخ: ٢١ مارس ٢٠٢٥ المكان: الصف السادس (حفص)
بعد تقديم الصيغة، لوحظ تحسن الإجابات، مما يدل على فعالية KEBUSISE، حيث اتبع الطلاب الخطوات المقترحة.	أثناء الإجابة عن الاختبار التحريري، لوحظ أن بعض الطلاب لا يجيبون بشكل صحيح رغم الشرح، لأنهم لم يحولوا الفعل إلى صيغة نائب الفاعل بشكل سليم.
التاريخ: ٣٠ يونيو ٢٠٢٥ المكان: ساحة المدرسة	التاريخ: ٢٧ مارس ٢٠٢٥ المكان: الصف السادس (حفص)
عند صدور نتائج الاختبار نصف السنوي، لوحظ أن مجموعة "أصحاب اليمين" حققت تحسناً كبيراً، وكان أربعة من العشرة الأوائل منهم..	في نشاط "نعم صحيح"، ظهر الحماس جلياً على الطلاب، حتى الضعفاء منهم كانوا يشاركون.

ثالثاً: المقابلات

- أظهرت المقابلات المهيكلة أن الطلاب شعروا بفائدة كبيرة من تقنية KEBUSISE في حفظ موضوع نائب الفاعل. وفيما يلي بعض أقوالهم:
- الطالب ٣: "بصراحة، مع وجود KEBUSISE أصبح من السهل عليّ الفهم، وقد أعطاني حافزاً أكبر للتدرب... أعجبتني خريطة الفقااعات لأنها ملونة وتسهّل التذكر".
 - الطالب ١: "عندما وجدت طريقة واضحة للإجابة عن موضوع نائب الفاعل، شعرت بالحماس والرغبة في التعلم... التقنية ساعدتني في فهم الموضوع وصياغة الجمل".
 - الطالب ٢: "الموضوع جديد ويمكن تطبيقه في حياتنا اليومية.... والتقنية مفيدة جداً لأنها تعطينا خطوات واضحة من البداية للنهاية".

الخاتمة

على الرغم من أن هذا البحث الإجرائي تناول موضوعاً فرعياً واحداً من منهج اللغة العربية للفصل الدراسي الثاني، إلا أنه من المأمول أن يحقق فائدة عملية للمعلمين الآخرين من خلال تبادل الخبرات. وللبحوث المستقبلية، نوصي بإجراء دراسة حول أساليب التعلم القائمة على الألعاب التعليمية في مادة اللغة العربية، إذ لوحظ أن الطلاب ينجذبون كثيراً إلى الأنشطة التي تتضمن اللعب أثناء عملية التعليم والتعلم. ومن خلال هذه الدراسات، يمكن للباحثين إثبات فعالية اللعب في التعلم، وذلك بما يتماشى مع آراء العديد من الخبراء الذين يرون أن التعلم باللعب يحقق فوائد تعليمية عديدة للطلاب والمعلمين على حد سواء. أملين أن يساهم تنوع أساليب البحث في رفع مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية وبالتالي المساهمة في تحسين مستوى التعليم في البلاد.

المراجع

- شمس الدين، ش. (٢٠١٣). دليل تنفيذ البحث الإجرائي في المدارس. فري مايند هورايزن المحدودة.

- كانيا، م. د.؛ ريمبولان، إ.؛ وحزب الله، ن. (٢٠٢٠). التحليل المقارن لحذف الأفعال المبنية للمجهول (فعل مجهول) بين سورتي القيامة والنبأ. في أعمال الندوة الوطنية للغويات والأدب (SEMANTIKS) (المجلد ٢، ص ٥٢-٥٧).
- كمييس، س.، وماكتاغارت، ر. (٢٠٠٥). البحث الإجرائي التشاركي: الفعل التواصل والحيز العام. في ن. ك. دينزين و ي. س. لنكولن (محرران)، دليل ساج للبحث النوعي (ص ٥٥٩-٦٠٣). منشورات ساج المحدودة.
- مسكية، ن. (٢٠١٥). التحليل التقابلي للأفعال المبنية للمجهول في اللغة العربية واللغة الإنجليزية وطرق تدريسها (رسالة ماجستير غير منشورة)، <http://etheses.uingusdur.ac.id/3725/1/2022110001>.
- ناصر، م. (٢٠١٧). مدخل التحليل الصرفي في تعليم اللغة العربية. مجلة البيان، ٩(١)، ٩-١.
- يحيى، م.، حنيفاه، ر.، زكريا، ن. س.، عثمان، ر.، وبحرن، خ. أ. (٢٠١٩). ممارسات التعلم في القرن الحادي والعشرين في التدريس والتعلم لدى معلمي المدارس الابتدائية. مجلة IPDA، ٢٦(١)، ١٣٩٤-٦٢١٨.

استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى طلبة السنة الخامسة

في المدرسة الثانوية الدينية أراو

عاصم شحادة علي* - تسنيم بنت زينول*

ملخص

يهدف البحث إلى التعرف على الاستراتيجيات المباشرة والاستراتيجيات غير المباشرة التي يستخدمها طلبة السنة الخامسة في المدرسة الثانوية أثناء تعلم هذه اللغة في المدرسة الثانوية الدينية أراو؛ إذ استراتيجية تعلم اللغة هي من الطرق المهمة والوسائل الضرورية لمساعدة الطلبة، وتكون عملية التعلم أكثر جاذبية وفاعلية لدى الطلبة باستخدام الاستراتيجيات المناسبة، وكذلك تكون وسيلة مهمة في استيعابهم للغة الثانية، ولتحسين عملية التعلم لديهم، وهذا بسبب أن الطلبة يستخدمون استراتيجيات معينة أثناء تعلم اللغة، وغالبا ما سيكونون متعلمين متميزين ومتقنين للغة العربية. استخدم هذا البحث منهج البحث الكيفي باستخدام المنهج شبه المقنن بوصفه أداة لجمع البيانات؛ وأما المشاركون فهم من طلبة السنة الخامسة في المدرسة الثانوية الدينية أراو عام ٢٠٢٣م. ومن نتائج البحث: أن الطلبة في المدرسة الثانوية يستخدمون الاستراتيجيات غير المباشرة أقل من استخدام الاستراتيجيات المباشرة، وأن الاستراتيجيات المباشرة التي يستخدمها الطلبة كثيرا في التعلم هي الاستراتيجية المعرفية، وفي المرحلة الثانية تأتي الاستراتيجية التعويضية، وأما الأقل في الاستخدام فهي الاستراتيجية التذكيرية، وأن الاستراتيجيات غير المباشرة التي يستخدمها الطلبة كثيرا هي: الاستراتيجية الوجدانية، والاستراتيجية الاجتماعية، والأقل منهما الاستراتيجية فوق المعرفية، وأن الطلبة في المدرسة الثانوية يستخدمون الاستراتيجيات التي تساعدهم في تعزيز الكفاءة اللغوية خاصةً الاستراتيجيات التي تساعدهم في تعزيز مهارة الكتابة والكلام، ومن توصيات الدراسة حث الطلبة على استخدام الاستراتيجيات غير المباشرة لتساعدهم على التعلم ورفع الكفاءة اللغوية لديهم.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجية؛ المباشرة؛ غير المباشرة؛ الوجدانية؛ المعرفية

مقدمة

يحتاج كل متعلم إلى إستراتيجيات التعلم أثناء تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية. (Rebecca L. Oxford, 2003) وهي معروفة بطريقة يستخدمها المتعلمون في تناول المعلومات ومعالجتها، وتخزينها واسترجاعها أثناء التعلم. (عبد العزيز،

* الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

٢٠٢٠: ١) من هذا المنطلق ستقوم الدراسة بالتركيز على الاستراتيجيات التي تركز على تعلم اللغة العربية، وأي عنوان الدراسة بـ: "استراتيجيات تعلم اللغة العربية لغةً ثانيةً لدى طلبة السنة الخامسة في المدرسة الثانوية الدينية أراو؛ حيث ستحاول الدراسة دراسة الاستراتيجيات المباشرة والاستراتيجيات غير المباشرة (تصنيف راييكا أكسفورد) التي يستخدمها طلبة السنة الخامسة في المدرسة الثانوية أثناء تعلم مادة اللغة العربية لاستيعاب اللغة المدروسة، وبناء على ما تقدم ستقوم الدراسة باكتشاف استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى المتعلمين اللغة العربية في مرحلة المدرسة الثانوية، عسى أن تسهم في اكتشاف استراتيجيات مناسبة للمتعلمين بهذه المرحلة، وكذلك تحسين عملية تعلم اللغة الثانية.

المشكلة لهذا البحث هي التعرف على استراتيجيات تعلم اللغة العربية؛ إذ ذكرت راييكا أكسفورد (Oxford, R, 1990: 16) أن متعلمي اللغة لديهم معارف محددة عن استراتيجيات التعلم. (بن عبدالله، ٢٠١٦: ١٥) وأنه من أكبر مشكلة في تعلم اللغة العربية هي ضعف الطلبة في كفاءتهم العربية، وقد أثبتت دراسات متعددة عن هذه المشكلات في تعلم اللغة منها دراسة سامه (Samah, 2014)، وممت تيه (Mat The, 2009) وإسماعيل، (Ismail, 2011) وهذا من ثم يؤدي إلى ضعفهم وفشلهم في استيعاب اللغة المدروسة، وكذلك ذكر عبد البيسال وآخرون (Abdul Pisal, 2019) أن من أسباب ضعفهم هو مستوى استخدام استراتيجية تعلم اللغة في المستوى المتدني.

وقد أثبتت الدراسة من (داود، ٢٠١٤) بأن متعلم اللغة الذي تتوفر لديه كفاءة لغوية في اللغة الثانية ينوع في استخدام استراتيجيات التعلم، ويكثر من استخدامها، كما أنه يقوم باختيار استراتيجيات مناسبة له حسب المهمات والنشاطات اللغوية لتحسين أدائه اللغوي، وعلى جانب آخر ذكر مت تيه وآخرون (Mat The, 2009) بأنه سوف يتعلم المتعلم اللغة بطريقة أفضل إذا توافر لديه الكفاءة اللغوية العالية، عبر استخدام استراتيجيات متنوعة، وأن المتعلم يتعلم اللغة أحسن من الآخرين بالمستوى المتدني، وقد ذكر (عبدالله، ٢٠١٦: ٤)، أن استراتيجيات التعلم ذات دور مهم للمتعلم في اكتساب اللغة الثانية؛ لأنها من العوامل الأساسية التي تساعد على استيعاب اللغة المدروسة.

لقد دعمت وزارة التعليم الماليزية (KPM) اللغة العربية بجعلها مادة اختيارية في المدارس الثانوية الوطنية وموضوعاً إلزامياً لجميع المدارس الدينية، سواء أكانت فيدرالية أم حكومية أم خاصة (Fadzil, 2020). ومن هنا ترى الدراسة أهمية إجراء دراسة علمية تتعلق بمجال استراتيجيات تعلم اللغة لدى متعلم اللغة لا سيما اللغة العربية للطلبة السنة الخامسة في المدرسة الدينية أراو، وتهدف الدراسة أيضاً إلى اكتشاف الاستراتيجيات المباشرة المستخدمة لدى طلبة السنة الخامسة في المدرسة الدينية أراو، واكتشاف الاستراتيجيات غير المباشرة المستخدمة لدى طلبة السنة الخامسة في المدرسة الدينية أراو، واتبعت الدراسة المنهج التحليلي بالمدخل الكيفي في جمع البيانات وتحليلها؛ وذلك بغرض الفهم العميق للسلوك البشري، ووصف خبراته عبر عملية تفسير المعاني للظواهر المدروسة (Donyei, 2007) وتم استخدام نوع العينة الغرضية أو القصدية (Purposeful Sampling)، واختيارهم باستخدام طريقة كرة الثلج (Snowball Technique).

سوف تعتمد الدراسة على تشبع البيانات؛ أي لم تقصد الدراسة تحديد عدد المشاركين في بداية الإجراءات، ولا ينبغي ذلك في البحث الكيفي، ويتراوح حجم المشاركين في البحث النوعي ما بين ١-٤٠ شخصاً اتباعاً لطبيعة الدراسة. (أبو زينة، ٢٠٠٥: ٥).

وتستخدم الدراسة أداة المقابلة لجمع البيانات، ومن أهداف استخدام هذه الأداة في جمع البيانات الحصول على معلومات عما قد فعلته وتريد أن تفعله العينة، وكذلك لإدراك ما يفكرون به في أذهانهم، ومن هنا يتم الاعتماد على وسيلة المقابلة (Patton, 2002).

هناك العديد من الدراسات التي أجريت حول استراتيجيات تعلم اللغة الثانية، كما كثرت الدراسات في استراتيجيات تعلم اللغة العربية لغةً ثانيةً، وثمة دراسات عدة تتعلق باستراتيجيات تعلم اللغة العربية لغةً ثانيةً بشكل عام؛ أولاً دراسة تتعلق بمجال استراتيجيات تعلم اللغة، بعد إعادة النظر في عدد من الدراسات السابقة التي قام المتخصصون في هذا المجال؛ إذ لاحظت الدراسة الحالية أن الدراسات في هذا المجال المهم اعتمدت بكثرة على المنهج الكمي باستخدام قائمة استراتيجية تعلم اللغة (SILL) من تصميم رايبيك أكسفورد، وتعتمد الدراسة على منهج البحث الكيفي، وهذا المنهج له مميزات كثيرة، فضلاً عن أنه لم تكن هناك دراسات علمية أجريت حول استراتيجيات تعلم اللغة العربية العالية لا سيما للطلبة في مرحلة الماجستير في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا خصوصاً. وعلى كل فإن جميع الدراسات السابقة تركز على استراتيجيات تعلم اللغة لدى طلبة المدارس والجامعات في مرحلة بكالوريوس؛ ولكنها لم تركز على المتعلمين المتخصصين باللغة العربية وآدابها الذين يواصلون دراستهم في مرحلة الماجستير، وترى الدراسة بأن معرفة استراتيجيات التعلم لديهم أمر ضروري لوظائفهم، فلا بد أن يملكو كفاءة لغوية عالية؛ لذا اقتضى الأمر إجراء الدراسة الحالية حول إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لغةً ثانيةً في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا لدى طلبة الماجستير والمتخصصين بهذه اللغة.

أولاً: استراتيجيات تعلم اللغة

لقد رأت أكسفورد ١٩٩٠م أن كلمة استراتيجية من اللغة اليونانية القديمة (strategies) قد جاءت بمعنى فن الحرب، وبشكل محدد تتضمن الاستراتيجية الإدارية المثالية للقوات أو السفن أو الطائرة في حملة مخططة، بالرغم من أنها تختلف عن كلمة التكتيك لكنها ذات علاقة بينهما؛ لأنهما منال أدوات لإنجاز نجاح الاستراتيجيات، ويستعمل العديد من الناس هاتين الكلمتين بشكل متبادل، وتشترك الكلمتان في بعض الخصائص الضمنية الأساسية، منه: التخطيط والمنافسة والحركة والواعية نحو الهدف. وفي مجال غير الجيش تم استخدام مفهوم الاستراتيجية في الحالات غير العادية؛ حيث جاءت للعناية بالخطة أو أنها الخطوة أو العمل الواعي نحو إنجاز هدف (أكسفورد، ١٩٩٠)، وعرفت أو مالي وتشاموت (O'Malley, 1990) استراتيجيات التعلم بأنها أفكار خاصة أو سلوكيات التي يستخدمها أفراد لمساعدتهم على الفهم والتعلم أو الاحتفاظ بالمعلومات الجديدة، وعرف الباحث أليف استراتيجيات تعلم اللغة بأنها خطة إجرائية تتميز بتكامل مكوناتها من المبادئ، والأنشطة والعوامل التربوية، ويقوم بها نوع محدد من المتعلمين لتحقيق نوع محدد من التعلم. ثمة اختلاف عند العلماء في تعريف استراتيجيات تعلم اللغة وعلاقتها في مساعدة المتعلم على اكتساب اللغة الهدف؛ إذ ذكرت أليس بأنها مداخل أو تقنيات خاصة يستخدمها المتعلم في محاولته تعلم اللغة الثانية، وأضافت أليس بأنها قد

تكون من التعلم السلوكي، مثلاً يكرر الدارس أو الدارسة الكلمة الجديدة بصوت عالٍ من أجل سهولة تذكرها، وقد تكون من التعلم العقلي؛ مثلاً يتم استخدام السياق اللغوي أو الحالي لاستنتاج معنى الكلمات الجديدة. (Ellis, 1997) وأما الدراسة الحالية فقد اختارت التعريف الواضح والأشمل من راييكا أكسفورد؛ حيث عرفت أكسفورد استراتيجيات تعلم اللغة بأنها أدوات، وأن استراتيجيات تعلم اللغة أدوات خاصة يقوم بها المتعلم ليحضر عملية تعلمه أسهل، وأسرع وأكثر تشويقاً وفعالية وأكثر استقلالية وتوجيهاً نحو الذات؛ لذا يمكن الاستفادة منها في مواقف تعليمية جديدة بصورة أفضل. (Oxford, 1990) وبعد مدة جاءت أكسفورد بتعريف أكثر شمولاً عن استراتيجيات تعلم اللغة؛ حيث قالت في تعريفها الأول بأنه قد اشتمل على الأبعاد العاطفية والاجتماعية؛ وأما في تعريفها الثاني فلم يعد تركيزها على نتائج استراتيجيات تعلم اللغة، وإنما كان تركيزها على عمليات وخصائص استراتيجيات تعلم اللغة، فضلاً عن ذلك لم تعد تستخدم لفظ أدوات؛ ولكنها استخدمت ألفاظ عمليات، وسلوكاً، وخطوات، وتقنيات؛ من هنا رأت أكسفورد أن استراتيجيات تعلم اللغة تشمل كل العناصر التي يحتاج إليها المتعلم، ولا يقتصر على الأبعاد العاطفية والاجتماعية فقط. ونلاحظ من التعريفات أعلاه أن المهتمين بهذا المجال قد اختلفوا في وضع تعريف لاستراتيجيات تعلم اللغة؛ ولكنهم قد اتفقوا على دورها الرئيس؛ ألا وهو مساعدة المتعلم لفهم واكتساب اللغة الهدف بأي طريقة كانت، فالاختلاف في وضع التعريف المحدد للاستراتيجيات يمكن أن يرجع إلى حداثة مجال استراتيجيات تعلم اللغة؛ حيث ذكرت أكسفورد بأنه لم يكن هناك اتفاق كامل على نحو صحيح حول ماهية الاستراتيجيات، وكم من الاستراتيجيات الموجودة؟ وكيف يمكن أن نعرفها ونميزها ونصنفها؟

والخلاصة: إن استراتيجيات تعلم اللغة هي خطة إجرائية تتميز بتكامل مكوناتها من المبادئ والأنشطة والعوامل التربوية، ويقوم بها نوع محدد من المتعلمين لتحقيق نوع محدد من التعلم، وأن الاختلاف عند العلماء في تعريف استراتيجيات تعلم اللغة لا تضيق وظيفتها في مساعدة المتعلم في اكتساب اللغة الهدف، وإنما نلاحظ عبر الدراسات الحالية أن المتعلمين في أنحاء العالم قد استفادوا كثيراً من استراتيجيات تعلم اللغة في أثناء تعلمهم.

ثانياً: تاريخ استراتيجيات تعلم اللغة وتصنيفاتها

يجدر الإشارة إلى أن استراتيجيات تعلم اللغة قد مرت بتصنيفات عديدة عبر تاريخ ظهورها، وكلها لا تزال مقترحات خاضعة للاختبار، والتقويم، والتحديد، والتحديث، من قبل الأبحاث العلمية؛ لأنه في هذه المرحلة لم تجتمع بحوث استراتيجيات تعلم اللغة حول اتفاق واحد لماهية استراتيجيات تعلم اللغة وعددها، وكيف يمكن تعريفها وحدودها، وكيف يمكن تصنيفها، كما لم يتفق الباحثون المختصون حول تسمية بعض الاستراتيجيات مثل استراتيجيات المراقبة الذاتية، وتصنيفها استراتيجية مباشرة أو غير مباشرة. (صالح، ٢٠١٧: ١٤)

بدأت معالم استراتيجيات تعلم اللغة تتضح بالدراسات العديدة التي أجريت فيها، وبدأت تقسيماتها وتصنيفاتها تتبين حسب دراسة هشمانجولو (Hismanoglu, 2000) ومن أهمها:

الأول تصنيف ميشيل أوميلي وأنا تشاموت ١٩٨٥ (صالح، ٢٠١٧: ١٤):

١. الاستراتيجيات المعرفية (Cognitive Strategies): وتتم بتحليل النص أو الموضوع المراد دراسته، ومنها التسميع (Rehearing)، والتوضيح والتفصيل (Elaboration)، والتنظيم (Organization)، سواء أكانت المهام تعلماً بسيطاً أم معقداً (مركباً).
٢. الاستراتيجيات فوق المعرفية (Meta-Cognitive Strategies): وتتم بإدارة عملية التعلم مثل الانتباه الانتقائي على جزء معين من النص، ومراقبة الفهم أو ضبط الاستيعاب (Comprehension monitoring)، وتقويم ما تم تعلمه أو التقويم الذاتي (Self-Evaluation).
٣. الاستراتيجيات الاجتماعية أو الوجدانية (Social-Affective Strategies): وتم بالتفاعل ما بين المتعلم والآخرين، مثل: التعاون مع الآخرين لحل مشكلة ما، والمناقشة والحوار مع الذات.

الثاني تصنيف جوان روبن ١٩٨٧ (صالح، ٢٠١٧: ٤٧)

إذ تعد جوان روبن من الباحثين الرواد الذين مهدوا الطرق للبحث والدراسة في مجال استراتيجيات تعلم اللغة، وقد فرقت بين استراتيجيات تسهم بشكل مباشر في التعليم، واستراتيجيات تسهم بشكل غير مباشر، ووفقاً لتصنيفها تنقسم الاستراتيجيات إلى ثلاث فئات، هي:

١. استراتيجيات التعلم، وتتفرع إلى استراتيجيتين رئيسيتين تسهمان في تطور نظام اللغة التي ينشئها المتعلم، هما:
 - أ. استراتيجيات التعلم المعرفية Cognitive Strategies: وترجع إلى الخطوات التي تستخدم في حل المشكلات التي تتطلب التحليل المباشر والتحويل، أو تركيب أدوات التعلم.
 - ب. استراتيجيات التعلم فوق المعرفية Metacognitive Strategies: وتستخدم لتشرف وتنظم أو توجه ذاتياً استراتيجيات التعلم، وتشمل إجراءات عديدة، مثل: التخطيط، والأسبقية وتحديد الهدف، وإدارة الذات.
٢. استراتيجيات الاتصال Communication Strategies: وهي استراتيجيات تعلم غير مباشرة؛ لأنها تركز على إجراءات المشاركة في الكلام، والحصول على المعنى بسؤال المتحدث عن بعض الصعوبات، وفي النهاية يتجنب معاني الاتصال أو بسبب سوء الفهم مع المتحدث الآخر.
٣. الاستراتيجيات الاجتماعية Social Strategies: وهي عبارة عن الأنشطة التي تشغل المتعلم، وتمنحه الفرص لممارسة المعرفة اللغوية، وتسهم في الاستراتيجية بشكل غير مباشر في التعلم.

الثالث تصنيف راييك أكسفورد (صالح، ٢٠١٧: ٤٨)

ترى راييك أكسفورد ١٩٩٠ أهمية استراتيجيات تعلم اللغة في تطوير الكفاءة الاتصالية، وتصنفها إلى فئتين مباشرة وغير مباشرة، وهما بدورها يتفرعان إلى ست استراتيجيات لكل منهما ثلاث منها، وأكد شاهين (٢٠١٠) أن أكسفورد قد وضعت نظاماً جديداً لاستراتيجيات تعلم اللغة New System of Language Strategies، وأسماها نظاماً؛ لأنها ترى أنه يتضمن مجموعة واضحة من العلاقة الهرمية، وترى أن نظامها أكثر وضوحاً وتنظيماً في ربط الاستراتيجيات الفردية والجماعية بمهارات اللغة الأربع. وقد قسمت أكسفورد استراتيجيات التعلم إلى ما يأتي:

١. استراتيجيات مباشرة Direct Strategies: وهي التي تتضمن مباشرة في مادة التعلم (اللغة الثانية أو الأجنبية) وتتضمن الاستراتيجيات الآتية:

أ. الاستراتيجية التذكيرية Memory Strategies: وتشمل عمل روابط ذهنية Creating Mental Linkages وتوظيف الصور والأصوات Applying Images and Sounds، والمراجعة الجيدة Reviewing Well والتوظيف الحركي Employing Action.

ب. الاستراتيجية المعرفية Cognitive Strategies: وهي تشمل الممارسة Practicing وإرسال واستقبال الرسائل Receiving and sending Messages والتحليل والاستدلال Analysing and Reasoning، وتنسيق المدخلات والمخرجات Creating Structure for Input and Output.

ج. الاستراتيجيات التعويضية Compensation Strategies: وهي التي تتكون من التخمين الذكي Guessing Intelligently، والتغلب على القصور في الكتابة والتحدث Overcoming Limitations in speaking and Writing.

٢. الاستراتيجيات غير المباشرة Indirect Strategies: وهي التي لا تتضمن مباشرة في مادة التعلم ذاتها، ولكنها ضرورية لتعلم اللغة، وتتضمن الاستراتيجيات الآتية:

أ. الاستراتيجيات ما وراء المعرفة Metacognitive Strategies: وتحتوي على تركيز عملية التعلم Cantering Your Learning، وتخطيط وتنظيم التعلم Arranging and Planning، وتقييم التعلم Learning Evaluation.

ب. الاستراتيجيات الوجدانية Affective Strategies: وهذه الاستراتيجيات تتضمن خفض القلق (Lowering Anxiety)، وتشجيع الذات (Encouraging Oneself)، وتحديد المستوى الانفعالي (Deciding Emotional Temperature).

ج. الاستراتيجيات الاجتماعية Social Strategies: وهي تشمل طرح الأسئلة (Asking Question)، والتعاون مع الآخرين (Cooperating with others)، والتعاطف مع الآخرين (Empathizing with others).

كما وضحنا في السابق، فإن الاختلاف أمر طبيعي في هذا المجال؛ لأنه لا يزال في المرحلة الأولى، فطبعاً البحوث العملية مستمرة في إثبات أن استراتيجيات تعلم اللغة تعين المتعلم على التحكم في تعلمه ليكون أكثر كفاءة ومناسبة؛ بسبب ذلك فإن الدراسة الحالية تتخذ من تصنيف رايبك أكسفورد مرجعاً في معرفة استراتيجيات تعلم اللغة التي يستخدمها مجتمع الدراسة، ووفقاً لهذا التصنيف فهناك فئتان رئيستان، هما: الاستراتيجيات المباشرة والاستراتيجيات غير المباشرة، وكل منهما يتفرع إلى ثلاثة محاور بدوره إلى استراتيجيات أدق، ثم إلى استراتيجيات أكثر خصوصية كما ذكرته أكسفورد (١٩٩٦)، وكما قد أشارت إليه أكسفورد (١٩٩٠) إلى أن كل الاستراتيجيات مهمة، ومتراطة فيما بينها، بحيث لا يمكن الاعتماد على واحدة أو بعضها وترك بعضها الآخر، بل يكون الاستخدام متكاملًا.

ثالثاً: أهمية استراتيجيات تعلم اللغة ومميزاتها

تكمن أهمية استراتيجية تعلم اللغة في مساعدة المتعلمين على التعلم بشكل فعال، والتعلم الفعال يمكن تحفيز الطلبة، واستراتيجيات التعلم ليس فقط إجراءات معينة، وإنما هي المدخل الذي يساعد المتعلم نحو التعلم الجيد، ويكون في الأخير تحقق هدف التعلم.

وتعد استراتيجيات تعلم اللغة مؤشراً جيداً ليلاحظ كيف يواجه المتعلم المهام أو المشاكل أثناء عملية تعلم اللغة، واستراتيجيات تعلم اللغة أيضاً هي وسيلة للمتعلم في يواجه المشاكل عند عملية التعلم. يقول فديرهولت (Fedderholt, 2013) بأن متعلم اللغة قادر على استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات تعلم اللغة بشكل مناسب، ويمكن أن يحسن مهاراته اللغوية بطريقة أفضل.

إن الكفاءة التواصلية هي الهدف الرئيس في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة (8: 2003, Rebecca). وطبعاً هي تحسن تقدم الكفاءة الاتصالية للمتعلم، وقد ذكرت أكسفورد بأنها ذات أهمية خاصة لتعلم اللغة؛ لأنها أدوات نشطة، ومشاركة للموجة الذاتية، وهي أمر ضروري لتطوير الكفاءة التواصلية (8: 2003, Rebecca). أما استراتيجيات تعلم اللغة فلها مميزات عديدة، كما سجلته أكسفورد؛ إذ توجد ميزات عدة لاستراتيجيات التعلم: وهي كما يأتي: (عبدالله، ٢٠١٦: ٢٢) الإسهام في تحقيق الهدف الرئيس وهو الكفاءة الاتصالية، وتسهم في أن يكون المتعلمون أكثر استقلالية، وتوسيع دور المعلمين، وحل المشكلة، والإجراءات الخاصة التي يتخذها المتعلم، وتشمل جوانب عديدة، ليست فقط المعرفية، وتؤيد التعلم المباشر وغير المباشر، وليست جديرة بالملاحظات، وغالباً ما تكون مدركة، وقابلة للتعليم والتدريب، ومرنة، ومتأثرة بعوامل عديدة.

رابعاً: العلاقة بين استخدام استراتيجيات تعلم اللغة والتحصيل اللغوي

التحصيل اللغوي هو مقدار ما يحصله الدارس أو الدارسة من خبرات ومهارات في مادة دراسية أو مجموعة مواد مقدراً بالدراجات التي يحصل عليها نتيجة لأداء الاختبارات التحصيلية، كما تحدد بالمعدل التراكمي (صالح، ٢٠١٧: ٥٧). هناك دراسات متعددة تشير إلى العلاقة الوطيدة بين استراتيجيات تعلم اللغة والتحصيل اللغوي؛ منها دراسة (دلبياني، ٢٠١٢: ٢٣) بعنوان: استراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية في الجامعة الافتراضية السورية: وجهات نظر الدارسي والمدرسي؛ حيث أشارت إلى وجود علاقة بين المستوى اللغوي للدارسين، وبين استخدامهم لبعض استراتيجيات التعلم. وربما كانت النتائج الأبرز في البحث هي الدرجة العالية من التوافق بين الاستراتيجيات التي استخدمها الدارسون، وبين الاستراتيجيات التي عدها المدرسون ذات أهمية قصوى، ووجد أن معظم متعلمي اللغة الجيدين يستخدمون مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات؛ منها الاستراتيجيات المباشرة، مثل الاستراتيجيات المعرفية والتذكيرية، والتعويضية، وكذلك الاستراتيجيات غير المباشرة مثل الاستراتيجيات غير المعرفية والانفعالية، والاجتماعية. وثمة دراسة أخرى لمحمدول (Muhamadul, 2012: 45) بعنوان: Strategies and Obstacles Educational Policy of Arabic Language Program يرى فيها أن تدني مستوى تحصيل متعلمي اللغة العربية وتذمرهم من صعوبة تعلم مادة اللغة العربية وممارستها، كان بسبب رغبتهم الصادقة في تعلمها، وهو الأمر الذي يثير تساؤلات عديدة حول مدى نجاح عملية تعليم هذه اللغة، وأكد هذه القضايا دراسة جرين وأكسفورد، حول العلاقة بين استراتيجيات تعلم اللغة المستخدمة وإجادة اللغة الثانية لدى ٣٧٤ طالباً وطالبة في بورتو ريكو. ومن أبرز النتائج لهذه الدراسة، أن المتعلم الجيد يستخدم استراتيجيات تعلم اللغة أكثر من متعلم اللغة الضعيف (Green, 1995) وأيدت الدراسة برك التي أشارت إلى العلاقة بين استراتيجيات

تعلم اللغة، وإتقان اللغة الإنجليزية لدى الطلبة الكوريين المتخصصين في اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية؛ حيث أظهرت النتائج أن استراتيجيات تعلم اللغة تستخدم كثيراً لدى الطلبة المتفوقين، ورأت بأن مستوى الإجابة والتحصيل اللغوي عموماً يؤثر في الاستراتيجيات المستخدمة لدى الطلبة (Park, 2003).

والخلاصة من الدراسات أعلاه نلاحظ أن المتعلم الضعيف يستخدم استراتيجيات تعلم اللغة أقل من المتعلم المتفوق في عملية التعلم والتعليم، وبالعكس المتعلم المتفوق يستخدم استراتيجيات تعلم أكثر من المتعلم الضعيف، وأن استراتيجيات التعلم لها علاقة بالتحصيل اللغوي.

خامساً: منهج البحث

المنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج التحليلي بالمدخل الكيفي عبر جمع البيانات وتحليلها. واختارت الدراسة هذا المنهج من أجل فهم أعمق للسلوك البشري، ووصف خبرات عبر عملية تفسير الظواهر المدروسة المأخوذة من الكلمات المنطوقة والمكتوبة من الأفراد وسلوكهم، ومن ثم تحليلها (Moleong, 2008). البحث الكيفي منهج من مناهج البحث في العلوم الاجتماعية التي لها القدرة على تزويد معلومات عميقة من أفكار المشاركين أو معرفة أشياء جديدة من الظواهر التي لا يعرف عنها الكثير، ولا يمكن الحصول عليها باستخدام طريقة البحوث الكمية. (الغزوي، ٢٠١٨: ١٧؛ ذوقان، ٢٠٠٢: ١٧٥). فضلاً عن ذلك استكشاف الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في تعلم اللغة العربية المتقدمة؛ بغرض تحسين هذه العملية، ومن أجل ذلك، فلا بد من القيام ببعض الخطوات، وهي: المقابلات الفردية، والتفسير، والتأويل للبيانات الدقيقة.

وقد حددت الدراسة الهدف الرئيس لهذا البحث ألا وهو جمع أكبر عدد ممكن من الآراء والمعلومات من وجهة نظر مجموعة من الطلبة؛ من حيث المشاركة في خبرتهم في تعلم اللغة العربية، وانطلاقاً من هذا تستطيع الدراسة أن تقوم بتوضيح البيانات حول الصعوبات التي تطرأ على الدارسين أثناء تعلم اللغة العربية، وأن تتدارك استراتيجياتهم لحل الصعوبات.

المشاركون في هذا البحث هم من طلبة السنة الخامسة في المدرسة الثانوية الدينية أراو، وهم يدرسون اللغة العربية بوصفهم طلبة متقدمين في مستواهم الدراسي؛ حيث إنهم قد اجتازوا مادة اللغة العربية المتقدمة، ولديهم خبرات في تعلم هذه المادة في قاعات الدراسة، وكذلك لديهم طرائق واستراتيجيات معينة؛ بحيث يعلمون الصعوبات التي يواجهونها في هذه المرحلة، ثم يتعرفون على الاستراتيجيات الأفضل التي يستخدمونها بسهولة، ويمكنهم أن يوضحوا أسباب استخدامها (O'malley, 1990: 2).

العينة

تم استخدام العينة الغرضية أو القصدية (Purposeful Sampling)، واختيارهم باستخدام طريقة كرة الثلج (Snowball Technique)، ومن أغراضها اختيارها على أساس توفر صفات محددة في مفردات العينة تكون هي الصفات التي

تتصف به مفردات المجتمع محل البحث (الزهيري، ٢٠١٧: ١٥١-١٥٢). والمهم أنه عبر العينات القصصية يمكن الحصول على فهم أعمق لخبرة المشاركين في موضوع الدراسة.

طريقة اختيار المشاركين

استخدمت الدراسة طريقة كرة الثلج أو ما يُسمى العينات الشبكية في اختيار المشاركين، ويعني هذا اختيار الأشخاص حسب توفر المعلومات لديهم للمشاركة، وهي تقوم على أساس البدء في اختيار فرد معين يستوفي المواصفات الموضوعية للاختيار ضمن المشاركين، وبناء على ما يقدمه هذا الفرد من المعلومات التي هي موضوع الدراسة، ويطلب منه في الدراسة هذه اقتراح أشخاص آخرين بالمواصفات نفسها لاستكمال المعلومات والمشاهدات المطلوبة.

حددت الدراسة بعض الشروط التي ساعدت على توافر الطلبة المناسبين الذين وافقوا على إجراء المقابلة، ومن

هذه الشروط:

أ. أن يكون المشارك من الطلبة الذين اجتازوا مادة اللغة العربية في السنة الخامسة في المدرسة الثانوية.

ب. التمكن من المشاركة عند إجراء المقابلة لمدة معينة.

ج. في كل مقابلة سوف تحصل العينة على مكافأة مالية متواضعة تقديراً للجهد والوقت المبذول في المشاركة بالمقابلة.

د. أن يكون المشارك ممن لديه خبرة في إجراء المقابلة، وهذا الأمر يقدمه على غيره.

لقد توصلت الدراسة إلى اختيار ثلاث طالبات في المدرسة، بعد أن استندت إلى طريقة كرة الثلج، وهم ممن

كانت تنطبق عليهم المواصفات المحددة للحصول على البيانات المطلوبة.

عدد المشاركين

عدد المشاركين غالباً ما يكون قليلاً، كما أن العدد غير ثابت؛ حيث يمكن أن يتراوح ما بين ١-٤٠ أو أكثر؛ (أبو زينة، ٢٠٠٥: ٧) لذلك اكتفى البحث الحالي بثلاث طالبات، وتوقفت الدراسة في عملية جمع البيانات بعد أن وصلت إلى مرحلة تشعب البيانات بعد الطالبة الأخيرة.

أداة البحث

لقد اختارت الدراسة المقابلة بوصفها أداة للبحث، وتفضيلها على أدوات أخرى لكونها مناسبة لظواهر البحث الحالي وهو الكيفي الميداني؛ إذ إن المشاركين المستهدفين لديهم فهم عميق، ومن فوائد المقابلة أنها تكشف المعلومات والبيانات الدقيقة، وقد استخدمت الدراسة اللغة الملايوية بوصفها لغة وسيطة للتواصل بينها وبين الأفراد المشاركين؛ لأن اللغة الملايوية هي لغتهم الأم.

تعد المقابلة أداة للبحث، وهي تستخدم لجمع البيانات الخاصة التي لها علاقة بالموضوع الذي ندرسه، وقد أجريت

المقابلة عبر مجموعة من الأسئلة توضح الأفكار الرئيسة التي يود البحث تغطيتها؛ ولكنها تتميز بالمرونة حسب صيغة

الأسئلة وترتيبها (King, 2010: 35)، وكذلك الأمر بهذا البحث الحالي، قبل إجراء المقابلة، أعدت الدراسة دليل المقابلة، وقد انقسم دليل المقابلة للبحث الحالي إلى ثلاثة أقسام؛ القسم الأول يتضمن أسئلة أساسية ترتبط بشخصية أفراد المشاركين؛ مثل الاسم الكامل، وخبرات تعلم اللغة العربية؛ أما الأقسام الأخرى فتتطلب الأفكار والمعلومات حول الاستراتيجيات التي يستخدمها الدارسون أثناء التعلم.

كيفية الحصول على البيانات

تم الحصول على البيانات عبر استخدام جهاز تسجيل صوتي وفيديو مسجل عبر Zoom Meeting قبل تحويلها إلى نصوص مقروءة تسمى نصوص المقابلة، وهذه النصوص مهمة في تحليل البيانات؛ حيث نستطيع أن نقرأها عدة مرات، وقد استغرقت هذه الدراسة مدة طويلة، وقامت بجهود كبيرة في عملية كتابة نصوص المقابلة، وبعد انتهاء عملية الكتابة استمعنا مرة أخرى إلى المقابلة المسجلة مع مراجعة النصوص المكتوبة في الوقت نفسه، وذلك للتأكد من صحة البيانات المكتوبة حتى لا تترك أية معلومات، ثم قامت الدراسة بإدخال الملفات المجمعة من البيانات في برنامج وورد؛ وهو البرنامج المستخدم لتحليل البيانات، والقيام بعملية ترميز الأفكار المطلوبة وتنظيمها، كما بإمكانه تكوين العلاقات بعضها ببعض، ومن ثم قامت الدراسة بتحليل البيانات اتباعاً لأهداف البحث، وبدأت بترميز الأفكار المتعلقة بالسؤال الأول؛ وهو الاستراتيجيات المباشرة، ثم قامت بتحليل وترميز الأفكار للسؤال الثاني؛ وهو الكشف عن الاستراتيجيات غير المباشرة التي يستخدمها الدارسون أثناء التعلم، ومن ثم واصلت المقابلة حتى العينة الثالثة، وكررت الأسئلة نفسها حتى الانتهاء من تحليل البيانات؛ حيث إنها قد وصلت حينئذ إلى حالة تشبع البيانات.

سادساً: التحليل والمناقشة

عدد المشاركين في هذه الدراسة ثلاث طالبات اخترن بطريقة "كرة الثلج"، وهن يدرسن مادة اللغة العربية بالصف الخامس في المدرسة الثانوية الدينية بأراو. وقد وُجّهت إليهن سؤالان: السؤال الأول لهذه الدراسة يكشف عن الاستراتيجيات المباشرة المستخدمة لديهن؛ وأما السؤال الثاني فيكشف الاستراتيجيات غير المباشرة.

توصلت الدراسة الحالية عبر المقابلات التي تم إجراؤها مع المشاركين إلى اكتشاف ثلاث عشرة استراتيجية مباشرة، وهي: (١) الحفظ، (٢) المشاركة أثناء المناقشة، (٣) قراءة المقالة، (٤) مشاهدة الفيديوهات، (٥) قراءة القصص القصيرة من الإنترنت، (٦) قراءة المدونات وشبكة الاجتماعية، (٧) قراءة الأخبار، (٨) قراءة الكتب المقررة، (٩) جمع المفردات الجديدة، (١٠) الاستماع إلى الأغنية والقصائد، (١١) الترجمة، (١٢) طلب المساعدة من الأصدقاء، (١٣) تخمين معاني الكلمات.

وتوصلت الدراسة أيضاً إلى تسع استراتيجيات غير مباشرة، وهي: (١) شرب القهوة، (٢) حث النفس على التدرب بالكلام في اللغة العربية، (٣) والتوقف عن المراجعة بسبب الملل، (٤) مكافأة النفس، (٥) ممارسة اللغة العربية مع معلم باللغة العربية، (٦) التعلم الجماعي، (٧) المشاركة في نادي المناظرة، (٨) البحث عن صديق عربي، (٩) إعداد الوقت المحدد للمراجعة.

ستتناول الدراسة هذه الاستراتيجيات كما يأتي:

الاستراتيجيات المباشرة المستخدمة لدى الدارسين

أولاً: الاستراتيجيات التذكيرية

مثل: الحفظ؛ إذ أظهرت نتائج البحث بأن ط ٢، تستخدم هذه الاستراتيجية، وذلك كما نصت هذه الطالبة بقولها: "أحافظ على التعبيرات والمصطلحات المهمة في كتابة الإنشاء لتحسين مهارة الكتابة".

ثانياً: الاستراتيجيات المعرفية

حيث تنوعت هذه الاستراتيجية أولها عبر المشاركة أثناء المناقشة، واتضح ذلك من بيانات المقابلة أن ط ١ تستخدم هذه الاستراتيجية، ومن كلامها: "لدينا كثير من المهام التي تتطلب منا لنعمل العرض، وأنا تعلمت في تعزيز اتصالي باللغة العربية عبر المناقشة مع أعضاء المجموعة فاللغة العربية وسيلة للنقاش لدينا نحن الطلبة".

وثانيها قراءة المقالة: اتفق جميع المشاركين أنهم يقرؤون المقالة كما ذكرت ط ١ بقولها: "في كثير من الأحيان أقرأ أمثلة من الكتابة العربية التي قرأتها في أطروحات باللغة العربية، إما من المكتبة أو أبحث عنها من جوجل. من هناك يمكنني تعلم أسلوب كتابة أطروحة باللغة العربية. وقالت: بأن هذا مفيد جداً بالنسبة إلي".

وثالثها مشاهدة الفيديوهات: حيث اتفق جميع المشاركين على أنهم يشاهدون الفيديوهات كما ذكرت ط ١ بقولها: "أنا حقا أحب مشاهدة الأفلام؛ وذلك لتعزيز مهارتي في الاستماع إلى اللغة العربية، أنا دائما أبحث عن الأفلام العربية، والرسوم المتحركة لمعرفة كيف ينطق العرب الكلمة، والأسلوب الذي يستخدمه الناس للتواصل في العربية وهلم جرا. من هذا الفيديو، يمكن أيضا أن أقرأ إذا كان هناك عنوان فرعي للعربية تحت الفيديو سوف يجذبني بسرعة؛ حيث يمكن للفيديو جذب انتباهي للتركيز على تعلم اللغة العربية"، واتفقت ط ٢ مع هذا الرأي كذلك بقولها: "لأجل تحسين مهارة الكتابة، علي أن أشاهد فيديوهات الأطفال؛ لأدرك كيفية نطق الكلمات، وكيفية بناء الكلمات المعينة، وبعد ذلك أحاول أن أحافظ على تلك المفردات وإعادة الكتابة، فإذا كان هناك أخطاء في كتابتي سأعيد الكتابة باستخدام الكلمات الصحيحة حسب ما فهمت من المشاهدة، وبالنسبة إلي، أشاهد فيديو واحداً في يومين؛ ولكن إذا انشغلت بالواجبات الأخرى، فأشاهد فيديو واحداً في الأسبوع، وذكرت ط ٣ بأنها تفضل الفيديوهات التي تتعلق بالأدب؛ لأنها متخصصة في ذلك المجال: "أنا أفضل مشاهدة قناة اللغة العربية مثل الأدب العربي، وهناك فيديوهات متوفرة بالترجمة باللغة الإنجليزية، وتكون مساعدة لي في فهم اللغة العربية، وفضلاً عن ذلك أستمع إلى الفيديوهات لإبعاد الملل في الدراسة؛ لأنه في رأيي الفيديوهات رائعة في عملية التعلم".

ورابعها قراءة القصص القصيرة: اتفق جميع المشاركين على أنهم يقرؤون القصص القصيرة كما نصت ط ٢ بقولها: "أحب البحث عن قصص للأطفال الرائعة والقصيرة في جوجل، من هذه القصص سأشعر بالراحة عندما أقرأ الكتاب، وكذلك من هذه القراءة أتعلم أيضا المصطلحات والمفردات الجديدة..."، وكذلك قد اتفقت ط ٣ مع ط ٢ بقولها: "لتحسين مهارة الكتابة أفضل قراءة القصص القصيرة فقط، بدلا من قراءة النص الطويل للابتعاد عن الملل والضغط، ومن قراءة القصص القصيرة، سأقرأها بوأنا مطمئنة، وكذلك أكتشف كيفية الكتابة بالعربية في القصص...".

وخامسها قراءة مدونات الشبكة الاجتماعية؛ إذ أفادت ط ٢ بأنها تتعلم المفردات الجديدة من الشبكة الاجتماعية بقولها: "أقرأ وأتعلّم المفردات الجديدة من المشاركات العلمية باللغة العربية في الفيسبوك، على سبيل المثال يشارك المتابعون في صفحاتهم باللغة العربية الفصحى الغنية بالمفردات الجديدة، والنحو البسيط، فتدفع هذه المشاركة على المراجعة، وتحسين عملية تعلمي للغة العربية، لأشارك هذه المعلومات مع أصدقائي في الفيسبوك...".

وسادسها قراءة الأخبار القصيرة: حيث قالت ط ٢: "أقرأ الأخبار القصيرة في التيليجرام، ومن القراءة أستفيد في الحصول على المفردات الجديدة، وسأظلل الكلمات التي لا أفهمها ثم أبحث عن معناها، وبعد ذلك، أكتب هذه المفردات في الدفتر لمراجعتها في المستقبل...".

وسابعها الترجمة: اتفق جميع المشاركين على أنهم يستخدمون طريقة الترجمة لفهم معاني الكلمات العربية كما ذكرت ط ١ بقولها: "إذا كنت لا أعرف مفردات كلمات معينة، فسأستخدم القاموس، وقد بما كان القاموس سميكاً أما الآن فمن السهل استخدام القاموس على الإنترنت مثل القاموس القارئ وترجمة جوجل...".

وثامنها قراءة المقرّر: لقد اتفقت ط ١، وط ٢ بأنهما تستخدمان استراتيجيات جمع المفردات والمصطلحات الجديدة بقراءة كتب مقرّرة، كما في قول ط ١: "من الاستراتيجيات التي أستخدمها في تعلم اللغة العربية، قراءة كتب المقررات، من هنا أتعلّم كثيراً من المصطلحات والكلمات الجديدة الرائعة؛ أما ط ٢ فتقول: "أقرأ الكتب المقرّرة لكي أعرف بدقة المصطلحات الجديدة التي يمكن استخدامها في الكتابة...".

وتاسعها جمع المفردات الجديدة: إذ قالت ط ٢ بأن استراتيجيات جمع المفردات الجديدة مهمة لتحسين أدائها في اكتساب هذه اللغة، كما قولها: "سأظلل الكلمات التي لا أفهمها ثم أعرف المفردات الجديدة، وبعد ذلك، أكتب هذه المفردات وأجمعها في الدفتر لمراجعتها في المستقبل...".

وعاشرها الاستماع إلى الأغنية والقصائد: لقد ذكرت ط ٢ بأنها تستخدم استراتيجيات الاستماع لتحسين أدائها في تعلم اللغة العربية؛ حيث تقول: "أستمع إلى الأغنية، والصلوات والقصائد في العربية، من هنا أجد الكلمات الجديدة والجميلة والرائعة في اللغة العربية".

ثالثاً: الاستراتيجية التعويضية

ويكون أولاً بطلب المساعدة من الأصدقاء: حيث أظهرت نتائج البحث بأن ط ٢، تستخدم هذه الاستراتيجية، وذلك كما نصت ط ٢ بقولها: "أثناء التقديم أمام الفصل، عندما لا أعرف الكلمة أو التعبير المعين أطلب المساعدة من أصدقائي..."، وثانياً تخمين معاني الكلمة: "سأقرأ كثيراً، وأخمن معاني الكلمات أو الجمل التي لا أعرفها...".

الاستراتيجيات غير المباشرة المستخدمة لدى الدارسين

أولاً: الاستراتيجية فوق المعرفية

أولها: البحث عن صديق؛ أما فيما يتعلق باستراتيجية البحث عن صديق، فقد وجدت النتائج أن هذه الاستراتيجية تستخدم لدى ط ١، وط ٣ فقط كما نصت في قولها: "أبحث عن صديق، ومن ذلك، لا بد عليّ أن أتكلّم معه باللغة العربية".

وثانيها: إعداد الوقت المحدد للمراجعة؛ اتضح من بيانات المقابلة بأن جميع المشاركين قد استخدموا هذه الاستراتيجية أثناء تعلم مادة اللغة العربية، كما نصت ط ٢ بقولها: "أحدد وقتاً مناسباً للمراجعة ومشاهدة الفيديوهات باللغة العربية؛ مثلاً أحدد وقتاً من الليل نصف ساعة لمشاهدة الفيديوهات".

ثانياً: الاستراتيجيات الوجدانية

أولها: شرب القهوة؛ حيث دلت نتائج البحث على أن ط ٣ استخدمت هذه الاستراتيجية، وذكرت: "أحياناً أشرب القهوة قبل تعلم هذه اللغة في الليل لاجتناب الشعور بالنعاس".

وثانيها: حث النفس على التدرب بالكلام في اللغة العربية؛ "أحث نفسي على الكلام باللغة العربية، فإذا لم أحث نفسي فلا أتكلم أبداً".

وثالثها: التوقف عن المراجعة بسبب الملل؛ من نتائج هذه الدراسة وجدنا أن ط ٣، وط ٢ قد استخدمتا هذه الاستراتيجية؛ وذلك عندما تشعران بالملل أو التعب أثناء مراجعة مادة اللغة العربية، فإثما ستتوقفان عن المراجعة مباشرة، كما أفادت ط ٣: "عندما أشعر بالملل سأتوقف من الدراسة والمراجعة، وغالباً ما سيأتيني الملل والتعب بعد ساعة من المراجعة، وأكدت ط ٢ هذا بقولها: "عندما أتعب من المراجعة سأتوقف قليلاً قبل أن أستمّر بالمراجعة...".

وربعها: مكافأة النفس؛ توصلت نتائج البحث إلى أن من الاستراتيجيات المستخدمة لدى المشاركين أثناء تعلم اللغة العربية هي مكافأة النفس، واتضح من بيانات المقابلة أن ط ١ فقط قد استخدمت هذه الاستراتيجية، واتضح من كلامها: "مثلاً عندما أستطيع أن أحصل على درجة جيدة في الامتحان، سأكافئ نفسي".

ثالثاً: الاستراتيجيات الاجتماعية

أولها: ممارسة اللغة العربية مع الأصدقاء؛ اتفق جميع المشاركين على أنهم يمارسون اللغة العربية مع أساتذتهم وزملائهم، كما ذكرت ط ٣ أنها تمارس اللغة العربية مع أصدقائها: "نعم أمارس اللغة العربية مع الأصدقاء، مثلاً أحدد في هذه السنة، أنه لا بد عليّ أن أمارس الكلام يومياً مع أصدقائي باللغة العربية".

وثانيها: التعلم الجماعي؛ اتضح من بيانات المقابلة أن جميع المشاركين يستخدمون هذه الاستراتيجية؛ إذ ذكرت ط ١ في هذه المرحلة في دراسة الماجستير بأن هناك نشاطات أو واجبات أو مشروعات يقوم بها الطلبة داخل الفصل، مثل: المناقشة، والعرض الشفوي في الفصل كما نصت في قولها: "نتعلم في مجموعات، مثلاً يطلب المحاضر المشاركة في مجموعة، ويتوجب على كل شخص أن يقوم بمهمة خاصة والمشاركة في الفصل، ويجب عليه أن يتممها حسب التوزيع مثلما اتفق أثناء المناقشة، وتبادل المعلومات والتدرب على الكلام فيها...".

وثالثها: المشاركة في المناظرة: أما فيما يتعلق باستراتيجية المشاركة في نادي المناظرة باللغة العربية في الجامعة، فاكتشف البحث أن ط ٣ مشتركة في عضوية نادي المناظرة والخطابة باللغة العربية، واتضح ذلك من كلامها: "الاستراتيجية الأخرى مشاركتي في المناظرة.. للتدرب على الكلام".

سابعاً: النتائج

بعد التحليل السابق، توصلت الدراسة الحالية إلى نتائج يمكن مقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، وذلك على النحو الآتي:

الاستراتيجيات المباشرة المستخدمة لدى الدارسين

أولاً: الاستراتيجيات التذكيرية

– الحفظ: اتضح من النتائج أن المتعلمين قد استخدموا هذه الاستراتيجية لحفظ المفردات والتعبيرات الجديدة لاستخدامها في الكتابة، ودلت النتائج بأن معظمهم يسجلون المفردات والتعبيرات الجديدة في دفتر خاص، ويكررون قراءتها بقصد حفظها. فهذه النتيجة تتفق مع دراسات كثير من الباحثين في هذا المجال، منها دراسة أكسفورد التي قالت: بأنه يمكن لمتعلم اللغة العربية استخدام الاستراتيجيات الخاصة لحفظ المعلومات (عبدالله، ٢٠١٦: ٨٢).

ثانياً: الاستراتيجيات المعرفية

١. المشاركة أثناء المناقشة: اتضح من مقابلة المشاركين أنهم استخدموا استراتيجية المشاركة أثناء التعلم بإثارة التساؤلات، وطرح الآراء لدى أصدقائهم، وهذا يتفق مع الدراسات السابقة المذكورة مثل دراسة نور حزول التي قالت: "أحياناً الطلبة المجيدون وغير المجيدون يستخدمون هذه الاستراتيجية لتحسين مهارة الكلام" (صالح، ٢٠١٧: ١٦٣).

٢. قراءة المقالة: أبرزت النتائج بأن المشاركين قد ألزمو بقراءة المقالة أثناء التعلم لزيادة فهمهم عن المصطلحات المستخدمة في البحث العلمي، وكذلك لمعرفة التعبيرات والمصطلحات الصحيحة في الكتابة، وهذا يتفق مع ما ذكرت أكسفورد بأن على متعلم اللغة بأن يقرأ المواد القرائية باللغة الهدف أثناء تعلم اللغة الجديدة خصوصاً المواد القرائية المطبوعة (عبدالله، ٢٠١٦: ٨٥).

٣. مشاهدة الفيديوهات: اتضح من النتائج بأن المشاركين قد شاهدوا الفيديوهات لإضافة عدد الكلمات، واستخدام الأسلوب الجديد والصحيح في اللغة العربية، وكذلك مشاهدة الفيديوهات تكون فعالة للطلبة في تعلم اللغة العربية؛ لأنها عملية ممتعة في جذب انتباه الطلبة واجتذاب الملل، وكذلك يشاهدون الأفلام العربية، لمعرفة كيف ينطق العرب الكلمة بالعربية، والأسلوب الذي يستخدمه الناطقون في التقديم والكتابة. هذه النتيجة تؤكد ما بحثته نورحزول التي تؤكد بأن الطلبة قد درسوا اللغة باستخدام استراتيجية مشاهدة الفيديو لتحسين أدائهم لغوياً (صالح، ٢٠١٧: ١٦٥).

٤. قراءة القصص القصيرة من الإنترنت: أثبتت نتائج المشاركين بأنهم قد استخدموا استراتيجية قراءة القصة القصيرة؛ وهي القراءة من الإنترنت؛ حيث يتم جمع المفردات الجديدة، وتحليل استخدام المصطلحات الصحيحة المستخدمة لدى الناطقين في اللغة العربية تجنباً للاستعمال الخاطئ في بناء الجمل وكتابة الإنشاء.

٥. قراءة المدونات والشبكات الاجتماعية: أظهرت النتائج بأن المشاركين قد استخدموا هذه الاستراتيجيات لقراءة المصطلحات المتقدمة والمستخدمه حالياً في الشبكات الاجتماعية، وكذلك لإدراك المعلومات الجديدة منها؛

مثلا القراءة في شبكة فيسبوك، وتيليجرام عن أخبار غزة الآن لكي يستفيدوا منها في كتابة الرسالة العلمية والواجبات من المحاضر، ويتفق هذا مع ما قالت به أكسفورد: على متعلم اللغة ممارسة قراءة المواد المختلفة في اللغة الهدف بشكل طبيعي (عبدالله، ٢٠١٦: ٨٦).

٦. قراءة الأخبار: دلت نتائج المشاركين بأنهم قد استخدموا استراتيجية قراءة الأخبار من الشبكات الاجتماعية والإنترنت بغرض تحسين مهارتهم في الكتابة؛ على سبيل المثال يلاحظون الأساليب الصحيحة في اللغة العربية، ويحسنون كتابته بالمعلومات الصحيحة والدقيقة، وهذا يتفق مع ما ذكرته أكسفورد بأنه على متعلم اللغة أن يقرأ المواد القرائية باللغة الهدف أثناء تعلم اللغة الجديدة خصوصا المواد القرائية المطبوعة (عبدالله، ٢٠١٦: ٨٥).

٧. الترجمة: اتضح من نتائج المشاركين بأنهم قد استخدموا استراتيجية الترجمة أثناء تعلم اللغة، فأحيانا يحاول الطلبة أن يبدلوا الكلمات أو الفقرات غير المفهومة من اللغة العربية إلى اللغة الملايوية، وهم يستخدمون المعاجم المختلفة في هذه الاستراتيجية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة مالي وتشاموت بأن الطلبة يستخدمون استراتيجية الترجمة أثناء تعلم اللغة (O'malley, 1990: 2).

٨. جمع المفردات الجديدة: أبرزت النتائج بأن هذه العملية عملية ممتازة لاكتساب اللغة العربية؛ لأنه من جمع المفردات الجديدة في الدفاتر يمكنهم استخدامها في كتابة المقالة، وكذلك استخدامها لتقديم الأوراق في المؤتمرات.

٩. قراءة الكتب المقررة: اكتشف من النتائج بأن قراءة المشاركين في مرحلة المدرسة الثانوية للكتب المقررة في المادة تساعدهم في إيجاد المعلومات، والمصطلحات الكثيرة والمناسبة في كتابة البحث عندهم، وهذا يتفق مع ما ذكرته أكسفورد بأن على متعلم اللغة أن يقرأ المواد القرائية باللغة الهدف أثناء تعلم اللغة الجديدة، خصوصا المواد القرائية المطبوعة (عبدالله، ٢٠١٦: ٨٥).

١٠. الاستماع إلى الأغاني والقصائد: أبرزت النتائج بأن المشاركين قد استخدموا هذه الاستراتيجية لزيادة المفردات بطريقة ممتعة ولاجتئاب الملل، وتؤكد نتائج الدراسة من رازي، بأن الطلبة يستمتعون في دراسة اللغة مع الاستماع إلى الأغاني العربية (رازي، ٢٠٢٠).

ثالثاً: الاستراتيجيات التعويضية

١. تخمين معاني الكلمات: أثبتت النتائج أن هناك من المشاركين ممن قد طبقوا هذه الاستراتيجية، ومن أسباب الاستخدام هو أن هذه الاستراتيجية تساعدهم على فهم المقالة، وأنه لا بد على متعلمي اللغة فهم المفردات والمصطلحات لكي يفهموا المقصود في الكتابة المعينة؛ والتخمين استراتيجية ذكية كما وضحت الدراسات السابقة مثل رابين الذي قال: "متعلم اللغة النجيب هو من يستخدم التخمين أثناء الكتابة" (Rubin, ١٩٧٥: ٤١-٥١). وعملية التخمين هذه مهمة في تحسين مهارة الكتابة والقراءة.

٢. طلب المساعدة من الأصدقاء: اتضح من النتائج أن المشاركين قد أُلزموا باستخدام هذه الاستراتيجية، لقلة المفردات والتعبيرات لديهم؛ لذا يستخدمون هذه الاستراتيجية لتساعدتهم في تنمية مهارة الكلام؛ حيث إن مهارة الكلام مهمة لدى طلبة المدرسة الثانوية، وهذا يتفق مع ما نقلته أكسفورد بالقول: "لمتعلمي اللغة طلب المساعدة من الأصدقاء عندما يواجهون أي غموض أثناء المحادثة (عبدالله، ٢٠١٦: ٩٥).

الاستراتيجيات غير المباشرة المستخدمة لدى الدارسين

أولاً: الاستراتيجيات فوق المعرفة

١. تحديد الوقت المحدد للمراجعة: دلت النتائج على أن هناك من المشاركين من لديهم الوقت المحدد للدراسة والمراجعة، ومنهم من يحدد أوقاتهم حسب الجدول الأسبوعي، وهناك من يضع الوقت المحدد لأنشطة تعليمية معينة؛ مثل مشاهدات فيديوهات، وهذا يتفق مع دراسة ندوة بأن متعلمي اللغة الثانية يفضلون الاستراتيجيات فوق المعرفة في تعلمها، ومنها إعداد الجدول للمراجعة. (داود، ٢٠١١: ١٣٥-١٤٦).

٢. البحث عن صديق: يظهر من النتائج أن هناك من المشاركين من استخدموا هذه الاستراتيجية التي تسهم في تحسين مهارة الكلام؛ إذ مهارة الكلام مهمة لطلبة المدرسة الثانوية؛ لأنهم سيستخدمونها في تقديم الإنشاء، وهذا يتفق مع دراسة ندوة بأن متعلمي اللغة الثانية يفضلون الاستراتيجيات فوق المعرفة في تعلمها، كالبحث عن صديق أجنبي... (داود، ٢٠١١: ١٣٥-١٤٦).

ثانياً: الاستراتيجيات الوجدانية

١. شرب القهوة: تبين أن شرب القهوة من الاستراتيجيات المستخدمة لدى دارسي اللغة العربية عندما يشعرون بالملل، وهذا يتفق مع ما ذكرته أكسفورد: "هناك طرق متعددة لفك القلق منها: الاسترخاء، والتنفس، والتأمل، وغيرها" (Green, 1975: 172).

٢. التوقف عن المراجعة بسبب الملل: أثبتت النتائج أن هناك من المشاركين من يستخدمون هذه الاستراتيجية ولاسيما عندما يشعرون بالملل، واتفق ذلك مع ما قالت به أكسفورد بأنه: "ينبغي لمتعلمي اللغة مراعاة الحالة الصحية والجسدية أثناء تعلم اللغة" (Green, 1975: 167).

٣. حث النفس على الكلام باللغة العربية: دلت النتائج بأن المشاركين يستخدمون هذه الاستراتيجيات في الفصل وخارجه، ففي الفصل يتم استخدامها بطريقة التقديم والتساؤلات مع المحاضر أو المحاضرة؛ وأما خارج الفصل فاستخدموها بطريقة الاستشارة مع المشرف أو الحوار مع الأصدقاء والمشاركة في المناظرة وهلم جراً، واتفقت النتائج مع ما ذكرته أكسفورد: "أن حث النفس تساعد الطلبة في تحسين كل المهارات اللغوية" (Green, 1975: 41-51).

٤. مكافأة النفس: أظهرت النتائج أن هذه الاستراتيجية يمارسها متعلم في هذه المرحلة؛ على سبيل المثال هناك طالبة من المشاركات حصلت على درجة عالية في الامتحان، ويتفق هذا مع دراسة أكسفورد التي قالت فيها: "أن مكافأة النفس تساعد متعلم اللغة على المواصلة والاستمرار والإحاح في الطلب" (Green, 1975: 165).

ثالثاً: الاستراتيجيات الاجتماعية

١. التعلم الجماعي: أبرزت النتائج أن المشاركين دائماً يطبقون التعلم الجماعي في تعلم اللغة العربية؛ مثلاً هناك يتم عقد المجموعات لإكمال الواجبات التي تتضمن جميع المشاركين مع خلفيات مختلفة؛ فمنهم الناطقون باللغة العربية؛ لذا من هذه العملية يتم تبادل الآراء في المجموعة الواحدة، ويستفيدون في تحسين مهاراتهم للكلام، وهذا يتفق مع دراسة محمد إمبي الذي قال فيها: "أن الطلبة يستخدمون استراتيجية التعلم الجماعي أثناء تعلم اللغة الإنجليزية مثلاً للمناقشة" (Embi, 2000).

٢. ممارسة اللغة العربية: دلت النتائج بأن المشاركين يستخدمون هذه الاستراتيجيات لممارسة ولتعزيز مهارة الكلام عندهم. وهذا يتفق مع دراسة (ندوة، ٢٠١٤: ١٤٧) التي ذكرت: "من المشاكل الأساسية للطلبة المتخصصين باللغة العربية هي الضعف في الكلام".

٣. المشاركة في المناظرة: دلت النتائج بأن المشاركين يستخدمون هذه الاستراتيجيات لتقوية إتقانهم ممارسة اللغة العربية، وفي المناظرة يلتزمون التدريب بالكلام العربي مع الخبر وأصدقاء من خلفيات مختلفة، وكذلك تدريب مهارة إلقاء الكلام أمام الجمهور، وتعزيز عملية التفكير العميق والدقيق لديهم. وهذا يتفق مع ما ذكره (إسماعيل، ٢٠١٢: ٢٨٧) بأن المتناظرين أكثر تفوقاً وتقدماً في نواحي عديدة منها: الفصاحة في استخدام اللغة العربية، والتفوق أكاديمياً.

لقد تبين أن أكثر الاستراتيجيات استخداماً لدى دارسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدرسة الدينية أراو هي الاستراتيجيات المعرفية؛ حيث إنهم طبقوا عشر استراتيجيات معرفية، ونسبة ذلك ٤٥%. وهذا يتفق مع ما ذكرته أكسفورد بأن الاستراتيجية المعرفية غالباً ما تكون شائعة وأكثرها استخداماً لدى الطلبة، وتليها الاستراتيجيات الوجدانية حيث تبين أن الطلبة يستخدمون أربعاً منها؛ أي ما يساوي ١٨%، ثم هناك ثلاث استراتيجيات تعويضية واستراتيجية اجتماعية؛ أي ما يساوي ١٤%، وتليها استراتيجيات اثنتان فوق المعرفية وتساوي ٩%، وأما الاستراتيجية الأقل استخداماً من الاستراتيجيات كلها، فهي الاستراتيجية التذكيرية؛ فنسبتها تساوي ٥% فقط.

الخاتمة

وبعد إتمام إجراءات البحث والتحليلات ومناقشة نتائج البحث، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. إن الطلبة في المدرسة الثانوية يستخدمون الاستراتيجيات غير المباشرة أقل من الاستخدام بالاستراتيجيات المباشرة.

٢. إن الاستراتيجيات المباشرة التي يستخدمها الطلبة كثيراً في التعلم تكون حسب الترتيب الآتي: أولاً الاستراتيجية المعرفية، وثانياً الاستراتيجية التعويضية، والأقل في الاستخدام هي الاستراتيجية التذكيرية.

٣. إن الاستراتيجيات غير المباشرة التي يستخدمها الطلبة كثيراً وهي حسب الترتيب الآتي: أولاً الاستراتيجية الوجدانية، وثانياً الاستراتيجية الاجتماعية، والأقل منهما الاستراتيجية فوق المعرفية.

٤. إن الطلبة في المدرسة الثانوية يستخدمون الاستراتيجيات التي تساعدهم في تعزيز الكفاءة اللغوية لديهم لا سيما الاستراتيجيات التي تساعدهم على تعزيز مهارة الكتابة والكلام. وتوصي الدراسة بأهمية حث الطلبة على استخدام الاستراتيجيات غير المباشرة لتساعدهم على التعلم ورفع الكفاءة اللغوية لديهم.

المراجع

- أبو زينة، فريدة. (٢٠٠٥م). مناهج البحث العلمي: طرق البحث النوعي، ط ١، عمان: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- إسماعيل، ياسر، وعثمان، رحمة أحمد. (٢٠١١ م). المناظرة وسيلة للتعايش بين الأفراد والأفراد المتباينة في المجتمع. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية. المجلد ٢. العدد ٢.
- بن عبد الله، أليف فهمي. (٢٠١٦م). استراتيجيات تعلم اللغة الثانية لدى دارسي اللغة العربية في قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا: دراسة وصفية تحليلية. رسالة ماجستير في العلوم الإنسانية (التعليم)، كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- داود، ندوة. (٢٠١١م). استخدام استراتيجيات التعلم لدى الجامعيين الناطقين بغير اللغة العربية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية. الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. المجلد ٢. العدد ٢.
- دلباني، هالة، (٢٠١٢ م). استراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية في الجامعة الافتراضية السورية: وجهات نظر الدارسين والمدرسين، مجلة جامعة دمشق. المجلد ٢٨. العدد ١.
- رازي، نجوى حناني بنت أحمد. (٢٠٢٠م). توظيف الأنغام الموسيقية الملايوية في تعلم علم العروض لدى الطلبة الماليزيين بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا: دراسة عرضية تطبيقية. رسالة ماجستير في العلوم الإنسانية (الأدب). كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- الزهيري، حيدر عبد الكريم. (٢٠١٧ م). مناهج البحث التربوي، ط ١. عمان: مركز ديونو لتعليم التفكير.
- صالح، نورحزروال بن محمد. (٢٠١٧ م). استراتيجيات تعلم اللغة لدى متعلمي اللغة العربية وأثرها على تحصيلهم اللغوي: دراسة حالة بجامعة مالاي. بحث متطلب مقدم لنيل درجة الدكتوراة في التربية. الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- عبد العزيز، راج نور جينية بنت راج. (٢٠٢٠م). استراتيجيات ما وراء المعرفة للقراءة في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة لدى الكبار، رسالة ماجستير في العلوم الإنسانية (التعليم). كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- عبيدات، ذوقان، والسعيد، سهيلة أبو. (٢٠٠٢ م). البحث العلمي البحث النوعي والبحث الكيفي. ط ١ عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- الغزاوي، سالم جاسم محمد. (٢٠١٨ م). البحث الكيفي في العلاقات العامة: دراسة تحليلية لبحوث العلاقات العامة في العراق للمدة من ١٩٨٩م إلى ٢٠١٦م. مجلة الباحث الإعلامي. المجلد ٩. العدد ٣٨.
- Ellis.R, (1998). Second Language Acquisition. New York: Oxford University Press.
- Elliv, D. (2015). Becoming A Master Student. Cengage Learning Publisher.
- Fedderholt, K. Using Diaries to Develop Language Learning Strategies, http://jaltpublications.org/old_tlt/files/98/apr/fedderholt.html.
- Green J.M and Oxford R. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency and Gender. TESOL Quarterly. Vol 29(2).
- Kamarul Shukri Mat Teh, Mohamed Amin Embi, Nik Mohd.Rahimi, Nik Yusoff & Zamri Mahamod (2016). Language Learning Strategies and Motivation Among Religious Secondary School Students. The International Journal of Language Society and Culture. Issue 29.
- Kamarul Shukri Mat Teh, Nik Mohamad Rahimi, Mohd Amin Embi dan Zambri Mahamod. (2009). Hubungan Penggunaan Strategi Pembelajaran Bahasa dengan Tahap Penguasaan Bahasa Arab. Journal of Islamic and Arabic Education. Vol. 1(1).
- King Nigel, Christine Horrocks (2010). Interviews in Qualitative Research. Sage Publication.
- Lexy J. Moleong. (2008). Metodologi Penelitian Kualitatif. Remaja Rosda Karya.
- Nadhilah Abdul Pisal, Kamarul Shukri Mat Teh. (2019). Kajian Rintis Strategi Pembelajaran Kemahiran Berbahasa Arab. e-Bangi Journal of Social Sciences and Humanities. Vol 16. (7) .
- O`malley, J. (1990). Michael, and Anna Uhl Chanot, Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge University Press.
- O`Malley, J. and Chamot, A, (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. New York: Cambridge University Press
- Nur Afifah Fadzil, Nuraznan Jaafar & Maryam Md Rofiee. (2022). Hubungan Sikap Pelajar Terhadap Penguasaan Bahasa Arab, Jurnal 'Ulwan, Jilid 7 (Bil.2).
- Oxford, R. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Publisher: Heinle ans Heinle,
- Oxford, R. (2003) Language Learning Styles and Strategies: An Overview, Learning Styles and Strategies. Oxford University Press.
- Patton, Michael Quinn. (2002). Qualitative Research and Evaluation Methods, SAGE Publication, Inc.
- Rosni binti Samah. (2014). Suggested Strategies for Non -Arabic Speakers in Learning Arabic Language. Pensee Journal. Vol 76(1).
- Sang, M.S. (2009). Literatur dan Kaedah Penyelidikan. Penerbitan Multimedia Sdn. Bhd.
- Sueraya Che Haron. (2010). Learning Strategies for Arabic Speaking Skills: A Case Study of Selected Malay Learners at the International Islamic University Malaysia, Thesis Submitted to the International Islamic University Malaysia for the degree Doctor of Philosophy.

- Sung Hee Park. (2005). Language Learning Strategies and the relationship of These Strategies to Motivation and English Proficiency Among Korean EFL Students. (Thesis Submitted to the faculty of the Graduate School of the University of Kansas for the degree Doctor of Philosophy.
- Zawawi Ismail, Ab Halim Tamuri, Nik Mohd Rahimi Nik Yusoff dan Mohd Ala-Uddin Othman. (2011). Teknik Pengajaran Kemahiran Bertutur Bahasa Arab di SMKA di Malaysia. GEMA Online® Journal of Language Studies. Vol. 11(2).
- Zoltan, Donyei., (2007). Research Method in Applied Linguistics: Quantitative, and Mixed Methodologies, New York: Oxford University Press.

تطبيق مدخل التعلم المتعمق في المدرسة الثانوية الإسلامية جوريسان بونوروغو إندونيسيا

عبد الوهاب* - سلمى لأكسميتا بنديك* - دي ريفقا ساري* - لطيفيا نصر اللطيفي*

ملخص

يهدف البحث إلى وصف تطبيق تعليم قواعد اللغة العربية في مدرسة المدرسة الثانوية الإسلامية جوريسان بونوروغو إندونيسيا بالاعتماد على إطار التعلم المتعمق مثل ملف الخريج ومبادئ التعلم (الواعي وذو المعنى والمبهيج) والخبرة التعليمية وإطار تصميم التعلم. وتعد قواعد اللغة العربية أساسا مهما لفهم مختلف العلوم الإسلامية، مما يستدعي وجود ابتكار في التعليم القائم على التعلم المتعمق لتمكين الطلاب من امتلاك قدرات نقدية وتحليلية والاستعداد للمنافسة في المراحل التعليمية الأعلى. وما زال تعليم قواعد اللغة العربية يهيمن عليه الأسلوب التقليدي القائم على الحفظ، وهو أقل فاعلية في بناء الفهم العميق ومشاركة الطلاب الفعالة. أما منهجية البحث فهي نوعية بالمنهج الوصفي، وأدوات جمع البيانات المستخدمة هي الملاحظة والمقابلة والاستبيان والوثائق. ونتائج البحث هي: (١) يساهم تطبيق منهجية التعلم المتعمق في تدريس قواعد اللغة العربية في تلك المدرسة في تعزيز ملامح الخريجين ليكونوا ناقدين ومتواصلين ومتعاونين وذوي شخصية دينية، و(٢) تم تطبيق مبادئ الوعي والانخراط والمعنى والسرور بشكل جيد وإن كانت درجة الاستمرارية ما زالت بحاجة إلى تعزيز، و(٣) الخبرة التعليمية قد تشكلت من خلال عمليات الفهم والتطبيق والتأمل إلا أن جانب التأمل ما زال محدودا، و(٤) إطار تصميم التعليم يسير عبر حل المشكلات وخلق بيئة تعلم نشطة ودمج المناهج غير أن الاستفادة من التكنولوجيا الرقمية والشراكات الخارجية ما زالت محدودة.

الكلمات المفتاحية: التعلم المتعمق؛ مدخل التعلم؛ المدرسة الثانوية الإسلامية جوريسان بونوروغو إندونيسيا؛ الواعي؛ ذو المعنى؛ المبهيج

مقدمة

تعد قواعد اللغة العربية من أهم عناصر اللغة التي ينبغي دراستها لدعم الفهم في تعلم اللغة العربية. وفي مرحلة المدرسة الثانوية في إندونيسيا، تدخل قواعد اللغة العربية ضمن مادة اللغة العربية التخصصية في البرنامج الديني. وقد نظمت وزارة الشؤون الدينية من خلال قطاع التعليم الإسلامي مخرجات التعلم لهذه المادة في وثيقة. أما المنهج الدراسي "الحبة"

* جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج - إندونيسيا.

التي صممتها الوزارة فهو دمج بين المنهج الدراسي الوطني "الحرية" مع محتوى المواد الدينية بصورة أعمق. ويقوم هذا المنهج على تطوير الشخصية، والتعلم القائم على الخبرة، والاهتمام بالجوانب الاجتماعية والعاطفية في التعليم. ويهدف إلى تخريج إنسان إنساني، وطني، طبيعي، متسامح، يجعل المحبة مبدأ أساسيا في الحياة (Panduan Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah, 2025). وفي تطبيق المنهج الحر أو منهج المحبة، يستعمل أسلوب يسمى "التعلم المتعمق". كل مدرسة لها خصوصياتها سواء من حيث المنهج المستعمل أو البرامج المميزة وغيرها. ومن المدارس في إندونيسيا المدرسة الثانوية الإسلامية جوريسان بنوروغو، وهي من المدارس التي تدمج بين ثلاثة مناهج: منهج الوزارة، ومنهج دار السلام غونتور، ومنهج المدارس السلفية. ولذلك فإن مادة اللغة العربية فيها ذات خصوصية، فهي ليست مادة واحدة متكاملة، بل موزعة إلى عدة مواد. وفي هذه المدرسة، تدرس قواعد اللغة العربية في جميع التخصصات: الديني، والعلمي، والاجتماعي. وهي مدرسة ذات خلفية المعهد الإسلامي السلفي معروفة بتقليد دراسة الكتب التراثية التي تجعل قواعد اللغة العربية من أهم ركائزها. وخاصة في التخصص الديني، هناك كثير من المواد التي تحتاج إلى إتقان قواعد اللغة العربية مثل أصول الفقه، علم التفسير، علم الحديث، علم الفلك، تاريخ التشريع، تاريخ الأدب، الإنشاء وغيرها. لذلك فإن إتقان قواعد اللغة العربية أمر ضروري جدا لطلبة التخصص الديني، حتى يتمكنوا من قراءة الكتب وفهمها وإتقان بقية المواد.

تتناول هذه الدراسة تطبيق التعلم المتعمق في مادة قواعد اللغة العربية خاصة في المدرسة الثانوية الإسلامية جوريسان بنوروغو إندونيسيا، لأن علم القواعد يتميز بتعقيد القوانين التي تجعل الطلبة غالبا يواجهون صعوبة في فهم المفاهيم بعمق. أما الأسلوب التقليدي القائم على الحفظ، خصوصا حفظ أبيات النظم، فكثيرا ما يكون غير كاف لتلبية الحاجة إلى الفهم المستمر. أما من خلال التعلم المتعمق، فالطلبة لا يطلب منهم مجرد حفظ القواعد، بل يُدعون أيضا إلى الربط والتحليل وتطبيق مفاهيم النحو العربي في سياقات أوسع. وهذا يتوافق مع أهداف التعليم في المعهد الإسلامي السلفي التي تركز على فهم نصوص الكتب التراثية فهما شاملا.

والسبب الثاني أن تطبيق التعلم المتعمق في مادة قواعد اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية جوريسان بنوروغو مناسب لأن هذه المدرسة قائمة على تقاليد المعهد الإسلامي السلفي المرتبطة بدراسة الكتب التراثية. فقد اعتادت المعهد الإسلامي السلفي على تدريس النحو بطرق تقليدية مثل القراءة والترجمة والحفظ. ومن خلال التعلم المتعمق، تحاول هذه الدراسة تقديم ابتكار في طريقة التعليم مع احترام التقاليد، لكنها تركز على مشاركة الطلبة بفاعلية في بناء المعرفة. وهكذا يمكن أن توضح الدراسة مدى فاعلية الطريقة الحديثة مثل التعلم المتعمق في بيئة المعهد الإسلامي السلفي ذات الخصائص المميزة.

والسبب الثالث أن البحث في تطبيق التعلم المتعمق على مادة قواعد اللغة العربية له أهمية عملية في تعزيز القدرة الأكاديمية للطلاب. فإتقان النحو بعمق من خلال هذا الأسلوب يمكن أن يزودهم بمهارات التفكير النقدي والتحليلي والتأملي، وهي مهارات مفيدة ليس فقط في فهم الكتب التراثية، بل أيضا في مواجهة التحديات التعليمية في المراحل الجامعية. وهذا أمر مهم لأن طلبة المدرسة الثانوية الإسلامية جوريسان بنوروغو متوقع منهم أن يواصلوا دراستهم في

الجامعات الإسلامية أو العامة، والتي تتطلب مهارات تفكير عليا. ولذلك فإن هذه الدراسة ليست مفيدة فقط في تطوير طرق تدريس قواعد اللغة العربية، بل يمكن أن تكون أيضا مساهمة مهمة في تطوير تعليم المعهد الإسلامي السلفي في العصر الحديث.

وفي إندونيسيا، يتكون إطار التعلم المتعمق من أربعة عناصر أساسية وهي: ملف الخريج، مبادئ التعلم (الواع وذو المعنى والمبهج)، الخبرة التعليمية، وإطار تصميم التعليم. ويشمل ملف الخريج العمق الروحي، والنزاهة، ومهارة التفكير النقدي، وهو ما يتوافق مع الكفاءات العالمية الست لميشيل فلان (Pengembangan et al., 2025). ستناقش هذه الدراسة كيفية تطبيق التعلم المتعمق في تعليم اللغة العربية خاصة قواعدها في المدرسة الثانوية الإسلامية جوريسان بونوروغو، بالاستناد إلى هذا الإطار: ملف الخريج، مبادئ التعلم، والخبرة التعليمية. ثم التحديات التي تواجه تطبيق التعلم المتعمق في مادة القواعد، وأخيرا الحلول المقترحة لمواجهتها.

المنهجية

منهجية هذا البحث هي منهج نوعي ذو مقارنة وصفية. أما أسلوب أخذ العينات فتم باستخدام العينة القصدية، حيث كان السكان من طلاب الصف الحادي عشر في القسم الديني، وتم اختيار الصف الحادي عشر ديني ٢ والصف الحادي عشر ديني ٤ كعينة مكونة من ٣٦ طالبا. أما تقنيات جمع البيانات فقد تضمنت الملاحظة والمقابلة والاستبيان والتوثيق. أما بيانات هذا البحث فهي نتائج الملاحظة حول أوضاع المدرسة وأنشطتها، ونتائج المقابلات المتعمقة المتعلقة بتنفيذ تدريس قواعد اللغة العربية، ونتائج الاستبيان حول تصورات الطلاب لمبادئ التعلم المتعمق، بالإضافة إلى توثيق أدوات التدريس. وتتكون مصادر البيانات في هذا البحث من مصدر أولي يتمثل في المعلمين والطلاب، ومصادر ثانوية تتمثل في مقالات المجلات والكتب والإنترنت وغيرها. وبعد جمع البيانات تم تحليلها باستخدام نموذج مايلز وهوبرمان الذي يشمل جمع البيانات واختزلها وعرضها واستخلاص النتائج.

النتائج والمناقشة

ملف الخريج

يركز التعلم المتعمق على تحقيق ثمانية أبعاد من ملف الخريجين وهي: المواطنة والتفكير النقدي، والإبداع، والتعاون، والاستقلالية، والصحة، والتواصل (Bermutu & Semua, 2025). وفي سياق تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية جوريسان بونوروغو أسهم هذا النهج في ترسيخ ملامح الخريجين المتمثلة في الإيمان والتقوى بالله تعالى، والتفكير النقدي، والتواصل، والتعاون. وبحسب نتائج المقابلات مع معلم مادة قواعد اللغة العربية، فإن التفكير النقدي يعد ركناً أساسياً في هذا المجال، لأنه عند دراسة الإعراب يحتاج الطالب إلى دقة في تحديد وظائف الكلمات وعلاقاتها التركيبية. فإذا غاب التفكير النقدي فلن يتمكن من فهم المفهوم الصحيح للإعراب. كما أكد المعلم على أهمية التواصل،

لأنه يضمن تفاعلاً مثيراً بين المعلم والطلاب، إضافة إلى أهمية التعاون بين الطلاب حتى لا يظل الدرس على نمط التلقين فقط، إذ إن الاختصار على أسلوب المحاضرة دون إشراك الطلاب يجعل عملية التعلم محدودة وضعيفة. وتبين من نتائج المقابلات أن أهم الكفاءات التي ينبغي تطويرها في تعلم قواعد اللغة العربية، إلى جانب الجانب المعرفي، هي التفكير النقدي والتواصل. فالطالب عندما يحلل جملة عربية يجب أن يحدد وظيفة كل كلمة ويفهم العلاقة بين الكلمات ويضبط البنية النحوية الصحيحة. وهذه العملية تتطلب مهارة نقدية عالية، إذ ينبغي للطلاب أن يقارن بين الاحتمالات المختلفة ويختار الأنسب منها. (Nafsiyah & Choir, 2024) وإلى جانب التفكير النقدي، فإن مهارة التواصل لها أهمية كبيرة في نقل الرسائل بين المعلم والطلاب. ولذلك لا بد من اعتماد استراتيجيات تواصل فعالة تضمن إيصال الأفكار بشكل مشوق وناجح (Anwar & Wardani, 2024). وهنا يسعى المعلم إلى بناء تواصل جيد مع طلابه في ميدان التعلم، بحيث لا يقتصر دور الطالب على التفكير النقدي فقط، بل يتعلم أيضاً كيفية التعبير عن أفكاره النقدية بوضوح.

أما التعاون الفعال بين الطلاب فيعلمهم احترام الاختلاف والعمل معاً لتحقيق الأهداف المشتركة. وعلى المدى البعيد، يسهم هذا المنهج في تكوين تجربة تعلم أعمق وأكثر استدامة، إذ يتيح للطلاب تبادل الفهم ومساعدة بعضهم البعض في تجاوز الصعوبات وإنجاز المشاريع المتعلقة بمادة قواعد اللغة العربية.

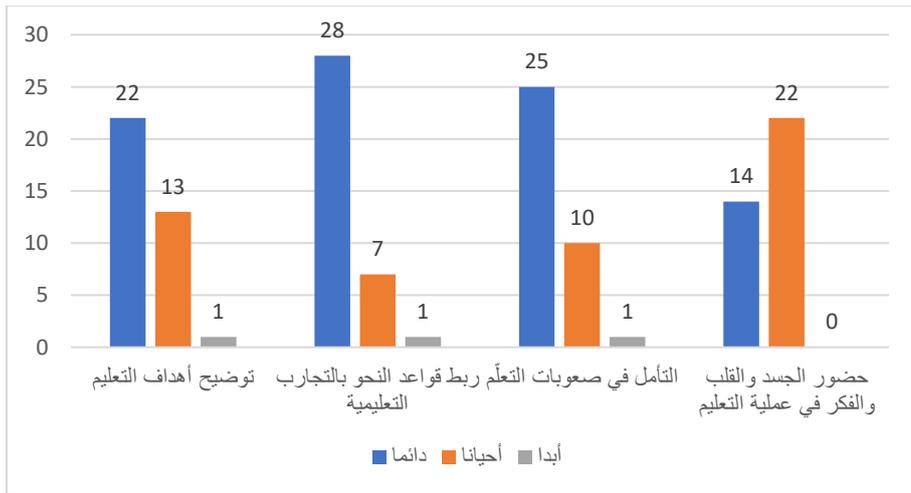
مبادئ التعلم (الواعي وذو المعنى والمبهيج)

قال أحد المعلمين: "عادة أعزز فهم الطلاب من خلال إعطائهم واجبات تبين مدى استيعابهم للمادة التي شرحتها. وغالباً ما تكون هذه الواجبات في صورة إعراب مرتبط بالدرس، مثل استخراج أمثلة من آيات القرآن الكريم، لأن تعلم قواعد اللغة العربية يساعدنا على معرفة موقع الكلمة وفهم معنى القرآن، كما في سورة الفاتحة." وقال أيضاً: "جربت مرة استخدام التعلم القائم على المشكلات، فأعطيتهم آية من القرآن بلا حركات، ثم كلفتهم بوضع الحركات الصحيحة وإعراب الكلمات، وبعد ذلك طلبت منهم ترجمتها وشرحها حسب فهمهم. وبهذا أصبح التعلم أكثر معنى، سواء بالاعتماد على أمثلة من اجتهادهم أو من مصادر أخرى." وأضاف: "كما استخدمت طريقة العرض التقديمي، بحيث يقدم كل فريق موضوعاً مثل الأسماء الموصولة، فيشرحون القاعدة والأمثلة والإعراب، ثم لجعل الصف أكثر حيوية أعطي درجات إضافية للطلاب الأكثر مشاركة."

وبناء على نتائج المقابلات مع معلم مادة القواعد، فإن ضمان تعلم الطلاب بوعي وليس مجرد حفظ القواعد يتم من خلال توضيح أهمية دراسة القواعد في بداية كل لقاء. ومن أبرز ما يبينه المعلم أن تعلم القواعد يمكن الطلاب من معرفة موقع الكلمة وفهم معاني القرآن. أما الاستراتيجيات التي استخدمها لجعل التعلم أكثر معنى فهي مثل استراتيجية التعلم القائم على المشكلات، حيث يقدم للطلاب نصوصاً بلا حركات ويطلب منهم تحديد الحركات، والإعراب، والمعنى الصحيح. كما يعتمد استراتيجية العرض التقديمي لتعزيز تفاعل الطلاب وتشجيعهم على التواصل الفعال. ورفع دافعيتهم يقدم المعلم مكافآت أو درجات إضافية للطلاب النشطين بالسؤال أو بإعطاء ملاحظات إضافية أثناء العرض.

وأظهرت نتائج الاستبانة المتعلقة بمحور الوعي أن أغلبية الطلاب استجابوا إيجابياً. ففي العبارة الأولى، من أصل ٣٦ طالباً، أجاب ٢٢ طالباً (٦١,١١٪) بـ "دائماً"، مما يدل على أن معظمهم يوافقون على أن المعلم يوضح أهداف الدرس بشكل مستمر. بينما أجاب ١٣ طالباً (٣٦,١١٪) بـ "أحياناً"، وطالب واحد فقط (٢,٧٧٪) بـ "أبداً". وهذا يشير إلى أن التوضيح المستمر للأهداف يؤثر إيجاباً رغم اختلاف درجته. وفي العبارة الثانية، ٢٨ طالباً (٧٧,٧٧٪) أجابوا بـ "دائماً"، و ٧ طلاب (١٩,٤٤٪) بـ "أحياناً"، وطالب واحد (٢,٧٧٪) بـ "أبداً". وهذا يبين أن ربط الدروس بخبرات الطلاب وخاصة في فهم بعض السور من القرآن كان فعالاً. أما العبارة الثالثة، فقد أجاب ٢٥ طالباً (٦٩,٤٤٪) بـ "دائماً"، و ١٠ طلاب (٢٧,٧٧٪) بـ "أحياناً"، وطالب واحد (٢,٧٧٪) بـ "أبداً". مما يدل على أن معظم الطلاب يجدون فرصة للتفكير في صعوباتهم أثناء التعلم. وفي العبارة الرابعة، أجاب ٢٢ طالباً (٦١,١١٪) بـ "أحياناً"، و ١٤ طالباً (٣٨,٨٨٪) بـ "دائماً"، ولم يجب أي طالب بـ "أبداً". وهذا يعكس أن الحضور الجسدي والذهني والوجداني للطلاب في الصف ما زال غير ثابت بشكل كامل.

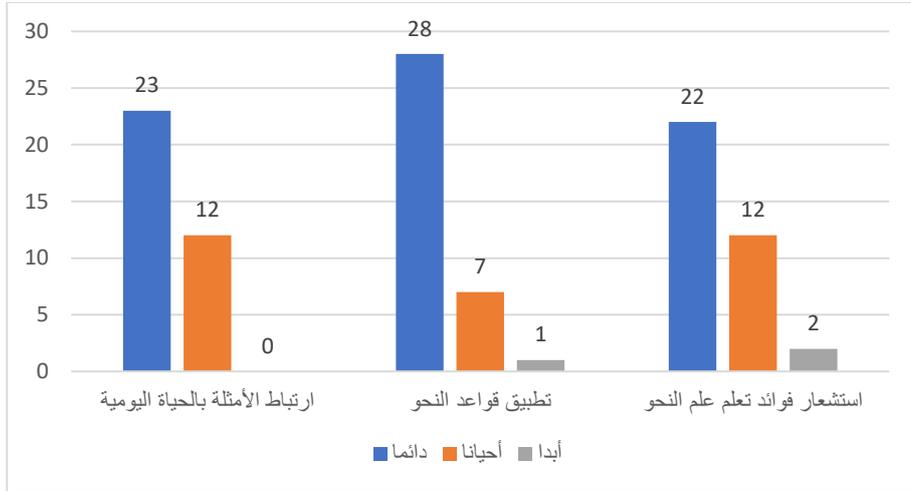
بناء على هذه النتائج يمكن القول إن التعلم الواعي في مادة القواعد حقق أثراً إيجابياً، حيث أظهر معظم الطلاب ارتباطاً بالدرس، وفرصاً للتفكير والتأمل، وتجربة تعليمية أعمق. ومع ذلك، ما زال هناك حاجة لتعزيز حضورهم الكامل والمستمر خلال عملية التعلم. أما في التمثيل البياني) انظر الشكل ١,١ حول تطبيق الوعي في تعلم القواعد(، فقد ظهر أن أغلب الطلاب في العبارات الثلاث الأولى أجابوا بـ "دائماً"، مما يعكس توجهاً إيجابياً واضحاً، خاصة في العبارة الثانية (٧٧,٧٧٪)، تليها الثالثة (٦٩,٤٤٪)، ثم الأولى (٦١,١١٪). بينما في العبارة الرابعة جاءت النسبة الأكبر عند خيار "أحياناً" (٦١,١١٪). وهذا يوضح أن التعلم القائم على التعلم العميق يساعد الطلاب على المشاركة والانعكاس وربط المادة بخبراتهم، مع الحاجة لمزيد من الجهد لضمان حضورهم الكامل والمتوازن في الصف.



الشكل ١,١. تطبيق مبدأ الوعي في تعلم قواعد اللغة العربية

بناء على نتائج الاستبانة المتعلقة بمحور الوعي، فقد أظهرت العبارة الأولى أن ٢٣ طالباً (٦٣,٨٨٪) أجابوا بـ "دائماً"، و ١٢ طالباً (٣٣,٣٣٪) بـ "أحياناً"، ولم يجب أي طالب بـ "أبداً". وتشير هذه البيانات إلى أن غالبية الطلاب يرون أن مادة القواعد التي يقدمها المعلم مرتبطة بحياتهم اليومية أو بالنصوص التي يواجهونها عادة. أما في العبارة الثانية،

فقد أجاب ٢٨ طالباً (٧٧,٧٧٪) بـ "دائماً"، و٧ طلاب (١٩,٤٤٪) بـ "أحياناً"، وطالب واحد فقط (٢,٧٧٪) بـ "أبداً". وهذا يدل على أن معظم الطلاب يشعرون بأنهم يحصلون على فرصة لتطبيق قواعد اللغة العربية في سياقات واقعية لاستخدام اللغة، مع وجود قلة قليلة لم تختبر ذلك بشكل ثابت. وفي العبارة الثالثة، أجاب ٢٢ طالباً (٦١,١١٪) بـ "دائماً"، و١٢ طالباً (٣٣,٣٣٪) بـ "أحياناً"، وطلبا (٥,٥٥٪) بـ "أبداً". وتبين هذه النتائج أن أغلب الطلاب استفادوا من تعلم القواعد في فهم النصوص العربية، رغم أن قلة صغيرة لم تستشعر ذلك باستمرار. وعموماً، فإن نتائج محور الوعي أظهرت أن غالبية الطلاب يرون أن تعلم القواعد وفق منهجية التعلم المعمق يساعدهم في فهم النصوص العربية، ويمنحهم فرصة لتطبيق القواعد في سياقات حقيقية، إضافة إلى تقديم أمثلة مرتبطة بحياتهم اليومية. وبذلك، لم يعد تعلم القواعد مجرد جانب نظري، بل أصبح ذا معنى وذو تطبيق عملي. ولإيضاح النتائج بشكل أكبر، جرى عرضها في رسم بياني) انظر الشكل ١,٢ حول تطبيق التعلم المعمق في تعلم القواعد. (ويبين هذا الرسم نسب إجابات الطلاب بين "دائماً"، "أحياناً"، و"أبداً". ومن خلاله يظهر بوضوح أن معظم الطلاب اختاروا "دائماً" في جميع العبارات، وخاصة في جانب تطبيق القواعد في الجمل أو المحادثة الواقعية بنسبة ٧٧,٧٧٪. أما إجابة "أحياناً" فقد ظهرت في جميع العبارات بنسبة تراوحت بين ١٩٪ و ٣٣٪، بينما كانت إجابة "أبداً" قليلة جداً. وهذا يؤكد أن تعلم القواعد عند الطلاب يُنظر إليه على أنه تعلم ذو معنى، عملي، ومرتبب باحتياجاتهم الحقيقية.



الشكل ١,٢. تطبيق مبدأ ذي المعنى في تعلم قواعد اللغة العربية

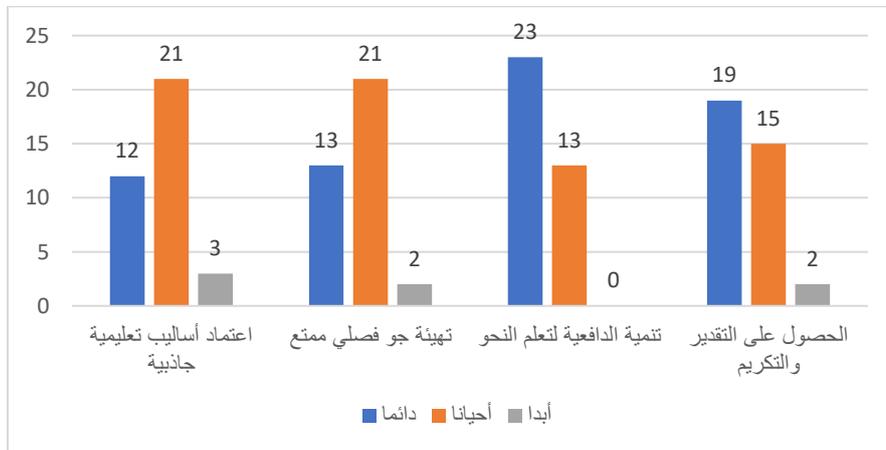
إن تطبيق التعلم المتعمق في تعليم اللغة العربية يقتضي من المعلم أن ينتقل من مجرد ناقل للمعلومة إلى ميسر نشط وواعٍ لعملية التعلم. فالمعلم مطالب بتطوير استراتيجيات تعلم تشجع المتعلمين على التفكير النقدي في النصوص العربية، وتحليل البنية اللغوية، وربطها بدلالات أوسع مثل القيم الأخلاقية في القرآن الكريم أو السنة النبوية (Syagif, 2025). وفي هذا البحث تم تطبيق تعلم القواعد العربية في نقد النصوص العربية، وتحليلها، وصياغة نصوص جديدة، وفهم معاني القرآن الكريم.

أما محور المبهج فقد جرى تحليله من خلال أربع عبارات قُدمت للطلاب حول تعلم قواعد اللغة العربية. ففي العبارة الأولى: "المعلم يستخدم أنشطة أو طرق تجعل تعلم القواعد أكثر جاذبية"، أجاب ١٢ طالباً (٣٣,٣٣٪) بـ

"دائماً"، و ٢١ طالباً (٥٨,٣٣٪) بـ "أحياناً"، و ٣ طلاب فقط (٨,٣٣٪) بـ "أبداً". وتشير هذه النتيجة إلى أن أغلب الطلاب يرون أن المعلم غالباً ما يستخدم طرقاً مشوقة، رغم أن الاستمرارية ما زالت بحاجة إلى تعزيز. وفي العبارة الثانية: "أشعر أن جو الصف في تعلم القواعد ممنوع وغير ممل"، أجاب ١٣ طالباً (٣٦,١١٪) بـ "دائماً"، و ٢١ طالباً (٥٨,٣٣٪) بـ "أحياناً"، و ٢ طالب فقط (٥,٥٥٪) بـ "أبداً". وهذا يعكس أن معظم الطلاب يجدون الصف ممتعاً، مع أن الاستمرارية ليست ثابتة في كل الحصص. أما العبارة الثالثة: "أشعر أنني متحفز لتعلم القواعد رغم صعوبة المادة"، فقد أظهرت النتائج اتجاهات أكثر إيجابية؛ إذ أجاب ٢٣ طالباً (٦٣,٨٨٪) بـ "دائماً"، و ١٣ طالباً (٣٦,١١٪) بـ "أحياناً"، ولم يجب أحد بـ "أبداً". وتؤكد هذه النتيجة أن الدافعية الداخلية لدى الطلاب مرتفعة نسبياً رغم التحديات، وهو عامل أساسي في استمرارية التعلم. وفي العبارة الرابعة: "المعلم يقدم تقديراً أو تشجيعاً يجعلني أكثر حماساً لتعلم القواعد"، أجاب ١٩ طالباً (٥٢,٧٧٪) بـ "دائماً"، و ١٥ طالباً (٤١,٦٦٪) بـ "أحياناً"، و ٢ طالب فقط (٥,٥٥٪) بـ "أبداً". وهذا يشير إلى أن تقدير المعلم يلعب دوراً مؤثراً في تنمية الحماس، وإن لم يكن ثابتاً عند جميع الطلاب.

وعموماً، تبين نتائج محور المتعة أن الطلاب يجدون تعلم القواعد ممتعاً نسبياً، خاصة بفضل الدافعية العالية والتشجيع من المعلم. ومع ذلك، فإن تعزيز الاستمرارية في خلق بيئة صفية مشوقة وتوظيف أساليب أكثر تنوعاً يظل ضرورياً. وبهذا يمكن للمعلم أن يزيد من فاعلية التعلم، بحيث يصبح ممتعاً ومؤثراً في تحسين نتائج الطلاب.

وبالاستناد إلى تمثيل بياني (انظر الشكل ١,٣ حول تطبيق مبدأ المبهج في تعلم اللغة العربية)، يظهر أن أغلبية الطلاب استجابوا إيجابياً للعبارة المطروحة مع تفاوت في درجة الاستمرارية. ففي العبارتين الأولى والثانية، اختار معظم الطلاب فئة "أحياناً"، مما يدل على أن طرق التدريس وأجواء الصف تعتبر ممتعة، لكنها غير ثابتة. أما العبارة الثالثة فقد هيمنت فيها الإجابة بـ "دائماً"، ما يؤكد أن الدافعية للتعلم مرتفعة رغم صعوبة المادة. بينما أظهرت العبارة الرابعة أن تقدير المعلم يسهم بدرجة واضحة في تحفيز الطلاب، وإن لم يكن بالشكل المستمر عند الجميع. ويُستنتج من ذلك أن عاملَي الدافعية والتقدير يبرزان أكثر من الأجواء والطرق التعليمية، وهو ما يشير إلى أهمية تعزيز ثبات الاستراتيجيات التدريسية لضمان تجربة تعلم ممتعة وفعالة.



الشكل ١,٣. تطبيق مبدأ المبهج في تعلم قواعد اللغة العربية

الخبرة التعليمية

الخبرة التعليمية بالمنهج العميق تُبنى من خلال عمليات الفهم والتطبيق والتأمل (Bermutu & Semua, 2025). وفي هذا السياق، أظهرت نتائج المقابلة مع معلم اللغة العربية حول الخبرة التعليمية في عملية الفهم التي يقدمها للطلاب، أنه قال: "طريقتي في دفع الطلاب ليكونوا وكلاء فاعلين في تعلم قواعد اللغة العربية هي عبر تقديم التحفيز، وإشراكهم في مناقشات مرتبطة بتجارب حياتية حول تعلم القواعد. حتى يدركوا في وقت ما أن قواعد اللغة العربية ضرورة". أما في عملية التطبيق، فقد أوضح قائلاً: "من المؤكد أن الطلاب يُعطون الفرصة لتطبيق قواعد اللغة العربية في مشاريع عملية، إذ يُطلب من كل طالب تنمية فهمه للقواعد. والطريقة التي أستخدمها في كل حصة هي كتابة النصوص وتطبيقها في مادة أخرى مثل الإنشاء. فعند كتابة المقال يجب أن يكون مطابقاً للتركيب، ومتوافقاً مع المادة التي تم شرحها. أعطيتهم موضوعاً معيناً مع مفردات محددة. أما المشروع النهائي فيكون إعداد كتيب باللغة العربية يمكن أن يتضمن قصة قصيرة، أو معلومات، أو غيرها". وفي عملية التأمل، أضاف قائلاً: "في نهاية كل درس أطرح دائماً سؤالاً: هل فهمتم؟ فيجب الطلاب: فهمنا. لكن أحياناً يجب بعضهم: فهمنا، بينما عند الاستفسار عن التفاصيل يظهر عليهم الارتباك".

وبناءً على نتائج المقابلة، فإن أسلوب المعلم في دفع الطلاب ليكونوا فاعلين يتمثل في تقديم التحفيز والمناقشة المرتبطة بتجاربهم الحياتية في تعلم القواعد، وهو جزء من بناء وعيهم بأهداف التعلم. أما التطبيق فيرتبط بالمواد الدراسية الأخرى، مثل كتابة نصوص بالعربية سواء كانت قصة قصيرة أو معلومات وغير ذلك. وذلك لأن تعلم القواعد ضروري لفهم مواد أخرى. وأما التأمل فيتم في ختام كل حصة، حيث يدعو المعلم الطلاب إلى مراجعة ما فهم وما لم يفهم.

إطار تصميم التعليم

إن تطبيق التعلم المتعمق لا يعتمد فقط على المدخل المعرفي، بل يشمل أربعة مكونات أساسية تدعم وتبني تجربة تعليمية متكاملة للطلاب، وهي: الممارسات التربوية، بيئة التعلم، توظيف التكنولوجيا الرقمية، والشراكة التعليمية (برموتو وجماعته، ٢٠٢٥). وفي الممارسات التربوية قال المعلم: "الطريقة الأكثر استخداماً عندي هي حل المشكلات. ففي اللقاء الأول أشرح الأمثلة ثم القاعدة. أما اللقاء التالي فأترك لهم المجال لتطوير فهمهم. أعطيتهم أمثلة دون حركات، وهم يقومون بتركيب الجمل بشكل صحيح. أستخدم المناقشة والمحاضرة كذلك".

أما عن بناء بيئة تعلم نشطة فقال: "دور المعلم هو ابتكار أساليب مشوقة. من الطرق التي استخدمتها حل المشكلات، ثم العروض التقديمية أمام الصف، وهذا يشجع الطلاب على النشاط ويحفزهم على تعلم القواعد. فالعرض يجعل الطالب مضطراً للتحضير وفهم المادة قبل تقديمها". وفيما يخص دمج التكنولوجيا في تعلم القواعد قال: "نحن لم نستفد بعد من التكنولوجيا الرقمية بشكل كامل. استخدامها يقتصر على المعلم كوسيلة لتبسيط عرض الدروس، مما يسهل على الطلاب فهمها".

أما في جانب الشراكة التعليمية فقد أوضح: "المنهج الذي يُعتمد في هذه المدرسة هو مزيج من ثلاثة مناهج: منهج وزارة الشؤون الدينية، ومنهج التعليم التقليدي (السلفي)، ومنهج معهد دار السلام كونتور بإندونيسيا. وفي هذا

الجانب، المدرسة تشارك في التعاون من خلال المنهج. ومن أبرز الشواهد استخدام كتاب النحو الواضح كمصدر أساسي في تعليم القواعد. " وهذا يعني أن التعاون لا يزال في إطار المناهج فقط، ولم يصل بعد إلى مستوى دعوة مؤسسات أو جهات خارجية للمشاركة في أنشطة تعلم اللغة العربية مع الطلاب.

الخاتمة

- ١ إن تطبيق منهج التعلم المتعمق في تدريس قواعد اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية جوريسان بونوروغو أسهم في تعزيز ملامح الخريجين ليكونوا ناقدين، متواصلين، متعاونين، وذوي شخصية دينية.
- ٢ تم تطبيق مبادئ الوعي، والمعنى، والمتعة بشكل جيد، وإن كان من الضروري تعزيز الاستمرارية في المشاركة الكاملة وتهيئة جو تعليمي أكثر متعة.
- ٣ تشكلت الخبرة التعليمية من خلال عمليات الفهم والتطبيق والتأمل، غير أن جانب التأمل ما زال يحتاج إلى تعميق.
- ٤ إطار تصميم التعلم قد تحقق عبر الممارسات التربوية القائمة على حل المشكلات والتعاون، وخلق بيئة تعلم نشطة، ودمج المناهج، إلا أن الاستفادة من التكنولوجيا الرقمية والشراكات الخارجية ما زالت محدودة، الأمر الذي يتطلب تطويرها بشكل أكبر.

المراجع

- Nafsiyah, Afifatun & Choir, J. A. (2024). Pengaruh Pembelajaran Bahasa Arab Terhadap Pengembangan Keterampilan Berpikir Kritis Siswa. *Journal of Practice Learning and Educational Development*, 4(4), 286–293. <https://doi.org/10.58737/jpled.v4i4.314>
- Albantani, A. M., Ardiansyah, A. A., Zubaidah, & Sahrir, M. S. (2025). Deep Learning Framework for Arabic Course in Higher Education. *Al-Ta'rib: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab IAIN Palangka Raya*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.23971/altarib.v13i1.10022>
- Bermutu, M. P., & Semua, U. (2025). Pembelajaran mendalam.
- Anwar, Moch. Nuril & Wardani. (2024). Strategi Komunikasi dalam Pembelajaran Kaidah bahasa arab di Madrasah Ibtidaiyah Salafiyah Syafi'iyah Sukorejo Putra. *Maddah : Jurnal Komunikasi dan Konseling Islam*, 6(2), 165–172. <https://doi.org/10.35316/maddah.v6i2.5531>
- Panduan Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah. (2025). Direktorat KSKK Madrasah.
- Pengembangan, U. P. T., Uin, B., Bonjol, I., Dinata, R. S., Rasyid, I., Husna, I., Mizan, A. N., Rahman, A., & Amelia, P. (2025). Islamic Manuscript of Linguistics and Humanity (IMLAH) Contextualizing Deep Learning in Arabic Language Education : Insights from Fullan ' s

Framework and Indonesia ' s DIKDASMEN (Basic and Secondary Education) Policy Universitas Islam Negeri Imam Bonjol Padang , Indonesia Universitas Islam Negeri Raden Intan Lampung , Indonesia technology and extensive global social Secondary Education of the Republic of Indonesia issued the 2025 Academic Paper on Michael Fullan , in collaboration with the New Pedagogies for Deep Learning (NPDL) team , introduced a Deep Learning Both approaches emphasize the critical importance of pedagogical transformation. 7, 1–15.

- Syagif, A. (2025). Implementation and Challenges Faced by Madrasah Teachers Through the Deep Learning Approach in Arabic Language Learning. *Fitrah: Jurnal Studi Pendidikan*, 16(1), 88–101. <https://doi.org/10.47625/fitrah.v16i1.1061>

مشكلات التحدّث وأسبابها لدى متعلّمي العربية الإندونيسيين دراسة في تدريبات سلسلة اللسان

ريتا فبريانتا* - يلفي ديوي* - محمد داود محمد داود** - بونغا الشفا*

ملخص

إنّ تعليم العربيّة عند الإندونيسيين أمرٌ بدهي، له عدّة أهداف منها: تحقيق الكفاءة التعبيريّة، وللوصول إليها يحتاج المتعلّم لممارسات لغوية حيوية وإلى حلّ المشكلات التواصلية التي يجابهها بعد معرفة أسبابها، ومن هذه النقطة نبعت إشكالية هذا البحث، محاولة الإجابة عن ما طبيعية مشكلات مهارة التحدّث وما أسبابها؟ من واقع تدريبات سلسلة اللسان لتعليم العربية للناطقين بغيرها. وسيحاول البحث إنعام النظّر في السلسلة للكشف عن جوانب قوّتها في تدريبات مهارة الكلام العملية، وتمثل أهمية هذا الموضوع في أنّه سيقتراح حلًا عمليًا لمشكلات التحدّث التي يواجهها متعلّمو الإندونيسيين في أثناء تنفيذ منهج سلسلة اللسان، وأهداف البحث هي الكشف عن مشكلات مهارة التحدّث عند الإندونيسيين، وتصنيف تلك المشكلات، وبيان أسبابها، واقتراح الحلول لها، وسيعتمد البحث على المنهجين: الوصفي والتحليلي ويتكوّن البحث مقدمة فيها أوضاع تعليم العربية في إندونيسيا، ثمّ محور يتناول تعريفات الأساسية (مهارة التحدّث وسلسلة اللسان والتدريبات اللغوية) ثمّ محور ثانٍ عن المشكلات وتحليلها وأسبابها، ومحور ثالث عن مقترحات الحلّ ورهانات النجاح عدم الدقّة في المطابقة في المقولات الصّرفية (التعريف والتذكير. التذكير والتأنيث) الخلط في توظيف أدوات المعاني وبعد إجراء البحث ستحدد بقية الأخطاء ويكشف عن أسبابها ثمّ خاتمة وأهم النتائج وبعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: مشكلات؛ التحدّث؛ متعلّمي العربية الإندونيسيين؛ تدريبات سلسلة اللسان

مقدمة

اللغة العربية من اللغات المميّزة بين اللغات، اختارها الله عزّ وجلّ أداة للتواصل بينه وبين خلقه فأنزل بها دستور حياتهم وهو القرآن الكريم، وأرسل إليهم رسوله محمد ﷺ الذي أورثهم الأحاديث الشريفة، وكان أفصح من نطق بالعربيّة. كما أن اللغة العربيّة تُعدّ من اللغات التي لها حضور قوي في البيئة التعليميّة والدينيّة في جمهورية إندونيسيا، إذ ارتبط تعليمها بنشأة الإسلام وانتشاره في جوانب متعدّدة من الحياة الثقافيّة والدينيّة هناك. ووفق دراسة "تاريخ تطور اللغة العربيّة في

* جامعة الشّيح محمد جميل جببيك الإسلامية الحكومية بوكيت تنجي - إندونيسيا.

** جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

إندونيسيا" فإن دخول اللغة العربية إلى البلاد لا يمكن فصله عن دخول الإسلام، حيث كانت أولى مراحل نشرها مرتبطة بدراسة الأحرف والهجاء العربي في سياق ديني وثقافي (Wahida, B., & Saidah, S. 2020).

وقد شهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اهتمامًا متزايدًا على مستوى العالم، حيث تتنوع دوافعه بين دينية وثقافية وأكاديمية. وتعدّ إندونيسيا من أبرز الدول التي تشهد نموًا كبيرًا في برامج تعليم العربية، نظرًا لارتباطها العميق بالثقافة الإسلامية ومؤسسات التعليم الديني. ورغم الجهود المبذولة، تظل مهارة التحدث أو الكلام من المهارات التي تواجه تحديات تعليمية معقدة، مما يستدعي بحثًا وتحليلًا دقيقًا لأسباب تلك المشكلات، خاصة في ظلّ تنامي استخدام مناهج مثل سلسلة "اللسان".

تشير دراسات ميدانية حديثة إلى أنّ الطلاب الإندونيسيين يجدون صعوبة في استخدام اللغة العربية في المواقف التواصلية اليومية، وقد صنّف Bahruddin et al. (2023) هذه العقبات بأنها تعود إلى أسباب لغوية ونفسية: "يواجه الطلاب مشكلات في التحدث والتواصل بسبب التداخل اللغوي، وانعدام الثقة، ونقص التعرض للمواقف التفاعلية" كما أظهرت دراسات أخرى أنّ التحديات لا تقتصر على الطالب فقط، بل تشمل البيئة التعليمية. فقد أكدت Muassomah et al. (2023) أنّ غياب البيئة اللغوية المناسبة وضعف المحتوى التواصلية في الكتب الدراسية يؤديان إلى إضعاف مهارات المحادثة لدى الطلاب. وقد أضاف Siregar et al. (2023) بُعدًا مهمًا، مشيرين إلى أن مشكلات التحدث والكلام تشمل: أخطاء نطقية، وصعوبات تركيبية، وتشويشًا ناتجًا عن ازدواجية اللغة والثقافة. من ناحية أخرى، فإنّ أداء الطلاب في مهارات التحدث يتأثر أيضًا بأساليب التدريس. فقد لاحظ Roziqi et al. (2023) أنّ اعتماد المعلمين على الطرق التقليدية مثل الحفظ والتلقين، دون استخدام إستراتيجيات تفاعلية، يُضعف من قدرة الطلاب على التعبير والتفاعل. وفي السياق نفسه، ربطت Priyanti & Akbar (2024) بين القلق اللغوي وضعف مهارة الكلام، موضحين أنّ المتعلم يشعر بالارتباك أثناء المحادثة نتيجة خوفه من الوقوع في الخطأ، ما يؤثر سلبيًا على أدائه اللغوي. كما أشار Mahmudah et al. (2024) إلى نقص الفرص التدريسية الميدانية، مؤكدين أنّ غياب البيئة الناطقة بالعربية داخل المؤسسات يؤدي إلى ضعف في الممارسة العملية، وانخفاض في مهارات التواصل الشفهي.

بناءً على هذه المعطيات، تظهر الحاجة إلى دراسة علمية تتناول تحليل مشكلات التحدث لدى الطلاب الإندونيسيين من خلال تدريبات سلسلة "اللسان"، للكشف عن مواطن الخلل وتحديد أسبابها واقتراح حلول تربوية مناسبة.

منهجية البحث

يعتمد هذا البحث على منهجين رئيسيين فقط وهما: المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الاستقرائي، وذلك لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في الكشف عن طبيعة مشكلات مهارة التحدث أو الكلام لدى المتعلمين الإندونيسيين الناطقين بغير العربية، وتحليل أسبابها من خلال محتوى التدريبات العملية في سلسلة "اللسان"، واقتراح حلول تربوية مناسبة.

المنهج الوصفي التحليلي

يُستخدم هذا المنهج لوصف الظاهرة اللغوية والتربوية قيد الدراسة، وهي مشكلات مهارة التحدث أو الكلام لدى طلاب اللغة العربية من غير الناطقين بها في إندونيسيا. ويتضمن هذا الوصف تحليل التدريبات اللغوية الخاصة بمهارة التحدث كما وردت في سلسلة "اللسان"، ومقارنتها بواقع الطلاب وأدائهم الفعلي، وذلك من خلال بيانات وصفية ونوعية.

وقد وضح (Roziqi et al. 2023) أنّ التحليل الوصفي للتدريبات يكشف عن مدى ارتباط محتوى المنهج بمحاجات المتعلم وواقعه اللغوي.

المنهج الاستقرائي

يتمّ توظيف المنهج الاستقرائي في جمع البيانات من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة وتحليل الأداء الطلابي وفق ملاحظات ومقابلات - إن وجدت - ثم استنتاج الأنماط المتكررة للمشكلات، وتصنيفها إلى محاور (صوتية، صرفية، تركيبية، نفسية، منهجية). كما يتمّ من خلال هذا المنهج تقديم حلول عملية مستندة إلى الأدلة. وبحسب (Bahruddin et al. 2023) فإنّ التصنيف المنهجي للمشكلات يُعدّ خطوة أساسية لفهم العوائق التعليمية واقتراح العلاج المناسب لها.

مصادر البيانات

- البيانات الأولية: تدريبات مهارة التحدث أو الكلام في سلسلة "اللسان" - المستوى التمهيدي والمبتدي.
- البيانات الثانوية: الدراسات السابقة، الكتب التربوية واللغوية، ومقالات المجلات العلمية المحكمة بين ٢٠١٩ و٢٠٢٥، ذات الصلة بتعليم العربية ومهارة التحدث أو الكلام لدى متعلمي العربية بإندونيسيا.

أدوات البحث

- تحليل محتوى تدريبات "اللسان".
- مراجعة نقدية للدراسات السابقة.
- تصنيف المشكلات بناءً على المعايير اللغوية والتربوية.

حدود البحث

- المجال الموضوعي: يقتصر البحث على تحليل مشكلات مهارة التحدث أو الكلام فقط.
- المجال الجغرافي: يركّز البحث على البيئة التعليمية الإندونيسية.
- المجال الزمني: بين عامي ٢٠٢٠-٢٠٢٥.
- المجال المنهجي: تحليل محتوى تدريبات "سلسلة اللسان" بإجراء تجريب ميداني مباشر.

نتائج البحث

تمثل نتائج البحث طبيعة مشكلات التحدّث أو الكلام لدى المتعلّمين الإندونيسيين التي توصل إليها الباحثون، وهي:
أولاً: مشكلات صوتية:

- صعوبة نطق بعض الحروف العربيّة التي غير الموجودة في اللّغة الإندونيسية، مثل (ع، ح، غ، ض، ذ، ث).
- ضعف التّمييز السّمي بين الحروف المتقاربة (ذ، ز، ظ).
- غياب التّدرّبات الكافية على الإيقاع والتّنغيم في الحوار.

وقد أشار (Siregar et al., 2023) إلى أنّ "الجانب الصّوتي يشكّل العقبة الأولى في الإنتاج اللّغوي الشّفهي للمتعلّمين".

ثانياً: مشكلات صرفية ونحوية في الكلام

- ارتباك في استخدام التذكير والتأنيث.
- عدم التّمييز بين المفرد والمثني والجمع.
- ضعف في توظيف الضّمائر وربطها بالفعل أو الاسم بشكل صحيح.
- اختلاط أدوات الاستفهام وأدوات الرّبط في السّياق الحوارية.

ذكر (Mahmudah et al., 2024) أنّ "المتعلّمين يميلون إلى ترجمة الجمل من لغتهم الأمّ إلى العربيّة دون إدراك الفروق الصّرفية".

ثالثاً: مشكلات دلالية وتواصلية

- استخدام محدود للمفردات رغم حفظ عدد كبير منها.
- الخلط بين الكلمات القريبة في المعنى.
- صعوبة في التّعبير عن الرّأي أو الشّعور.
- الافتقار إلى مهارات تنظيم الحديث أو البدء بعبارات افتتاحية وختامية مناسبة.

وأكدت (Bahruddin et al., 2023) أنّ المفردات لا تُوظّف تلقائياً في المحادثة ما لم ترافق بتدريب موقفي

مستمر.

رابعاً: عوامل نفسية وبيئية مؤثّرة

- الخوف من الخطأ اللّغوي أمام الآخرين.
- قلة التّقة بالنّفس.
- عدم البيئة التّفاعليّة النّاطقة بالعربيّة.
- اقتصار التحدّث على إجابات نمطية داخل الفصل.

وقد خلصت (Priyanti & Akbar, 2024) إلى أنّ التّوتر النّفسي من أبرز معوّقات الأداء الشّفهي لدى الطّلبة".

خامساً: تحليل تدريبات مهارة التحدّث في سلسلة "اللّسان"

- تبيّن أنّ تدريبات السلسلة تميل إلى الجانب التفاعلي أكثر من المهاري التواصلي.
 - كثرة الأنشطة الحوارية المفتوحة مقارنة بالتمارين والتدريبات (مثل: أجب، اختر، صحّح).
 - كثرة تمثيل المواقف الحياتية الواقعية التي توجد في حاجات المتعلّمين خارج الفصل.
 - التدرّج الواضح في بناء التراكيب المستخدمة في الحديث.
 - توفر أنشطة التقييم الذاتي أو التقييم التعاوني لمهارة التحدّث.
- وهذه الملاحظات تعكس رأي (Roziqi et al., 2023) بأنّ الكتب التي لا تُراعي واقع المتعلّم اللغوي والاجتماعي، مهما كانت غنية بالمحتوى، لا تسهم في بناء مهاراته الشفوية".

الخاتمة

يمكن تلخيص النتائج السابقة إلى النقاط الآتية:

- تتداخل مشكلات التحدّث بين جوانب لغوية (صوتية، صرفية، دلالية) ونفسية وبيئية مما يستدعي حلها باستخدام تعليم السلسلة القيمية مثل سلسلة اللّسان.
- وتُظهر تدريبات "سلسلة اللّسان" جوانب قوّة في البنية اللغوية، خاصّة مهارة الكلام، وتعاني من نقص في التّشاطات التواصلية الحرّة.
- الممارسة خارج الفصل والمحاكاة تُساعد على التحدّث الفعّال.
- هناك حاجة لتطوير التدريبات بما يتناسب مع خصوصيات المتعلّم الإندونيسي وظروف تعلّمه.

توصيات

١. توصيات للمعلّمين والمدرّسين

- لا بد من التّركيز على التّدريب الصّوتي المكثف، خاصّة في المراحل الأولى من التعلّم، وذلك باستخدام وسائل سمعية بصرية تفاعلية تعالج صعوبات نطق الحروف العربيّة التي لا وجود لها في اللّغة الإندونيسية (مثل: ع، ض، ح، غ).
- دمج الأنشطة الحوارية المفتوحة في الفصول، مثل المحادثات الثنائية، وتمثيل الأدوار، والنقاشات البسيطة، لتفعيل استخدام اللغة في مواقف حياتية.
- اعتماد أساليب تدريس تواصلية بدلاً من الاقتصار على التلقين، وذلك لتشجيع المتعلّمين على التعبير عن أفكارهم دون خوف من الخطأ.
- تهيئة بيئة لغوية آمنة ومحفّزة تشجع المتعلمين على التحدّث بحرية، مع التّركيز على التشجيع أكثر من التصحيح المباشر المستمر.
- ربط النّحو بالصّوت والمعنى والسّياق، حتّى لا يتعلّمه الطالب كقواعد مجردة، بل كأداة تواصل فعلي.

٢. توصيات لمطوري المناهج والمقررات (ومنها سلسلة اللسان)

- إعادة تصميم تدريبات مهارة التحدث في سلسلة "اللسان" لتتضمن مواقف واقعية ومشاهد حياتية قريبة من ثقافة الطالب الإندونيسي واحتياجاته.
- إضافة تمارين تقييم ذاتي وتقييم أقران في نهاية كل وحدة من وحدات التحدث، ليكون الطالب واعياً بتقدمه ومستواه.
- تضمين تدريبات تنعيم وإيقاع في المحادثة، حتى يكتسب المتعلم الحس الإيقاعي للجمل العربية.
- الابتعاد عن النمطية في التمارين واستبدالها بتمارين حوار، مناقشة، وصف، إقناع، سرد، ومواقف تفاعلية أكثر.
- تدريج تقديم التراكيب اللغوية في مهارة التحدث بحيث تنتقل من البسيط إلى المعقد بطريقة طبيعية ومنطقية.

٣. توصيات للباحثين في تعليم العربية للناطقين بغيرها

- إجراء دراسات ميدانية أكثر عمقاً على الأداء الشفهي للمتعلمين الإندونيسيين عبر تسجيل وتحليل محادثاتهم الطبيعية.
- دراسة أثر العوامل النفسية والاجتماعية في تطوير مهارة التحدث، كالثقة بالنفس، والخوف من الخطأ، والمحفزات الثقافية.
- مقارنة تأثير عدة مناهج تعليمية (مثل: سلسلة اللسان، العربية بين يديك، وغيرها) في تطوير مهارة التحدث لدى المتعلمين من خلفيات مختلفة.
- اقتراح نماذج تعليمية بديلة تركز على التواصل أولاً، ثم التصحيح البنائي لاحقاً، انسجاماً مع نظرية الكفاءة التوصيلية.

٤. توصيات للجهات التعليمية والمعاهد

- توفير بيئات لغوية افتراضية أو واقعية ناطقة بالعربية، مثل: أندية حوار، برامج تبادل لغوي، رحلات تعليمية.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين حول استراتيجيات تنمية مهارة التحدث من خلال أنشطة تواصلية.
- تطوير منصات إلكترونية تفاعلية مرافقة للكتاب، تقدم تدريبات محكية صوتية ومحادثات متنوعة.

المراجع

- سلسلة اللسان لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (إصدار مركز اللسان - ARLIC العربي، جاكرتا). النسخة المعتمدة: الكتاب التمهيدي.
- Bahruddin, U., Mubaraq, Z., & Suleiman, M.
- K. (2023). Obstacles to learning speaking skills among non-Arabic speaking learners in Indonesia. *International Journal of Arabic Teaching and Learning (IJ-ATL)*, 7(1), 46-53. <https://ejournal.unuja.ac.id/index.php/ij-atl/article/view/4570>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>

- Mahmudah, M., Halim, A. H. S. D., Syaifullah, M., Aziz Q., I., & Hernisawati. (2024). Analysis of the difficulties learning speaking skills at Madrasah Tsanawiyah Students Riyadlatul Ulum Batanghari East Lampung. *Mantiqutayr: Journal of Arabic Language*, 1(1). <https://journal.iainnumetrolampung.ac.id/index.php/mantiqutayr/article/view/1294>
- Muassomah, M., Hakim, A. R., & Yahaya, M. F. (2023). Challenges and opportunities for learning Arabic: Insights from non-native students in Indonesian higher education. *Lisania: Journal of Arabic Education and Literature*, 9(1), 95-111. <https://ejournal.uinsalatiga.ac.id/index.php/lisania/article/view/910>
- Priyanti, K. F., & Akbar, D. W. (2024). Challenges of Arabic language learning: Identity of factors affecting students' difficulties in speaking. *Al Mi'yar: Jurnal Ilmiah Studi Islam dan Keislaman*, 9(1), 34-50. <https://www.jurnal.stiq-amuntai.ac.id/index.php/al-miyar/article/view/4263>
- Roziqi, M. A., Muttaqin, M. A., & Fadillah, M. R. (2023). Mapping of strategies and methods for learning Arabic speaking skills. *IJAZ Arabi: Journal of Arabic Learning and Teaching*, 6(2), 200-215. <https://ejournal.uin-malang.ac.id/index.php/ijazarabi/article/view/26939>
- Siregar, F., Nugraha, D., Wulandari, S., & Rahman, F. (2023). Issues in Arabic speaking skills: A psycho-sociolinguistic approach. *Izdihar: Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature*, 6(2), 88-104. <https://ejournal.umm.ac.id/index.php/izdihar/article/view/34134>



المحور الثالث

سبل التعاون الإقليمي لتطوير تعليم اللغة العربية وآدابها



عَرَضُ كِتَابٍ: "الإطار المرجعيّ لتعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أُخرى تأليف، تعليم، تدريب (إمتاع)"

عيسى صالح الحمادي*

ملخص

نظراً لما يشهده العصر الحاضر من تطور في مجال تعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أُخرى تطوُّراً ملموساً في الآونة الأخيرة، وأصبح الاهتمام بتعليمها أمراً غاية في الضرورة؛ لذا اعتمد المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج برنامج "الإطار المرجعيّ لتعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أُخرى (تأليف - تعليم - تدريب)"، حيث يركز هذا على إعداد إطار عام لمعايير تأليف وتعليم وتدريب مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أُخرى، لإبراز أهم السمات والمواصفات التي يجب توافرها في إعداد مناهج اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أُخرى، وكيفية بنائها على أسس علمية محددة، وتوضيح آليات تقويم هذه المناهج على ضوء المعايير العلمية الحديثة. ويسعى البرنامج إلى تلبية الضرورات الملحّة لوجود مناهج ذات معايير تم بناؤها طبقاً لأفضل الممارسات الدولية لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وتطوير محتوى مناهج اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أُخرى في ضوء معايير الجودة العالمية، وكذلك في ضوء أفضل المعايير والممارسات العالمية، وتعرّف المواصفات المعيارية التي ينبغي أن تتّصف بها مناهج اللُّغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أُخرى في مجال الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس وإستراتيجياته، والوسائل التعلّيمية وتقنياتها، والأنشطة التعلّيمية، وإستراتيجيات التّقويم.

الكلمات المفتاحية: الإطار المرجعيّ؛ التأليف؛ التعليم؛ التدريب؛ مستوى التهيئة؛ مستوى الكفاية؛ مستوى التميّز؛ مستوى الفصاحة

مقدمة

صدّر الإطار المرجعيّ لتعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أُخرى (إمتاع) في العام (٢٠٢٣م) عن المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشّراكة، وقد بدأت فكرة هذا الإطار من خلال التّصوُّر الذي وضعه رئيسُ الفريق، ونُشرَ في مؤتمر المركز التربويّ للُّغة العربية لدول الخليج بالشّراكة في يناير (٢٠٢٠م)، بعنوان: (تصوُّر مقترح لإعداد إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أُخرى)، وقد تبنيّ المركزُ التربويُّ هذا التّصوُّرَ وأدرجه بوصفه أحدَ متطلّبات تنفيذ مبادرة

* المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج - الإمارات.

تطوير سياسات تعليم اللغة العربية ضمن خطة برامج المركز للدورة (٢٠٢١/٢٠٢٢م)، وطلب من مُعدِّ التصوُّر تشكيل فريق للبدء بالعمل فيه، بعدما انتهت الموافقات الرسميَّة.



صورة لغلاف الكتاب

- وكانت الحاجة ملحةً لوضع إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى؛ لعدة أسباب؛ منها:
- أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، تلك اللغة التي ينطق بها عدد لا يُستهان به على مستوى العالم، بالإضافة إلى زيادة الإقبال على تعلُّمها لأسباب متنوعة، ودوافع مختلفة، ومن المتَّفَق عليه أن لكل لغة خصائصها وطبيعتها وثقافتها، وما ينطبق على تعليم لغة أجنبية ليس شرطاً أن ينطبق على لغة أخرى.
 - ضرورة رُصد المتطلَّبات الرئيسة لتأليف مناهج ومواد تعليم اللغة العربية، ووضع المعايير الخاصة بتأليف هذه المناهج؛ بما يُحقِّق نواتج التعلُّم المستهدفة، ويتوافق مع احتياجات المتعلِّمين ودوافعهم.
 - أهمية تحديد الأطر العامَّة لمستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، ومستوياتها المعيارية، وإجراءات التدريس، ووسائل التقويم وأساليبه، بالإضافة إلى المتطلَّبات الرئيسة لتصميم المواد التعليمية.
 - الحاجة إلى تحديد المستويات المعيارية لمعلِّمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، بما يتوافق مع المعايير العالمية لإعداد معلم اللغات الأجنبية، والعمل على تدريبهم عليها وفق معايير جودة البرامج التدريبيَّة.
 - المساهمة في سد الفراغ العلميِّ في الميدان؛ نظراً لعدم وجود تجربة عربية لوضع إطار لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى - باستثناء التجربة التي قدَّمها الأستاذ الدكتور علي مدكور - رحمه الله-، وما عليها من ملحوظات - ومواقبة التجارب المشهورة لوضع أطر لتعليم اللغات الأجنبية التي من أشهرها تجربة المركز الأمريكي لتعليم اللغة الأجنبية (ACTFL)، وتجربة الاتحاد الأوروبي (CEFR).
- ولإعداد الإطار الحالي روجعت المساهماتُ العلميَّة التي تناوَلت بناءً وثائق المنهج في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، ومعايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، والمصفوفات المقترحة، ومعايير جودة برامج التدريب في المجال.

- وقد قُسم الإطار إلى ثلاثة مكونات رئيسية؛ وهي:
- التأليف: ويُعرض فيه ما يتعلّق بإعداد برامج ومناهج وسلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
 - التعليم: ويُعرض فيه ما يرتبط بالعملية التعليمية ومن يقوم بها (المعلم)، ويتضمّن ما يتعلّق بإستراتيجيات التدريس والأنشطة والتدريبات، والمستويات المعيارية للمعلّم.
 - التدريب: ويعرض فيه ما يتعلّق بتصميم البرامج التدريبية وتنفيذها وتقويمها.
- ثم أُضيفت بعض الأمور المهمة في المجال؛ تمثلت في: توظيف التقنيّة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى، وتعليم اللغة العربية للأطفال، ولذوي صعوبات التعلّم، ولذوي الاحتياجات الخاصة.
- وقد رتبت هذه المكونات ترتيباً منطقيّاً؛ حيث إن العليمة التعليمية -أياً كانت- تبدأ بوجود محتوى علمي مطلوب تقديمه إلى المتعلّمين (وهو ما يحدث في مرحلة التأليف)، وهذا المحتوى يُقدّمه أحد المعنّين (المعلم)، الذي من المفترض أن يتمكن من مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم (التعليم)، وعندما تظهر مستجدّات في العلم أو التعليم فلا بدّ أن يكون هناك تنمية مهنيّة مستمرة تحدث من خلال البرامج التي تقدم ذلك (التدريب)، وبناءً على ذلك قُسم الإطار إلى سبعة فصول، وقائمة بالمراجع، وملحقين.
- جاء الفصل الأول بعنوان: "الهيكل العام للإطار المرجعيّ لتعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى"، وقد عرض هذا الفصل ما يأتي: أهمية الإطار المرجعيّ لتعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى، ومكوّناته، وأهداف، والمستهدفين منه، والمفاهيم المستخدمة فيه، ومرتكزات بنائه، ومرجعيات إعداده، وإجراءات إعداده.
- ونظراً لحرص فريق العمل على إعداد الإطار في صورة عمليّة وعمليات مناسبة، فقد عمل -بالتعاون مع المركز التربويّ للغة العربية لدول الخليج- على عقد ورشة عملٍ دوليّة حضرها (٢٨٧) خبيراً ومختصّاً ومهتماً بتعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى، عرض فيها رئيس الفريق الفكرة العامّة للإطار، ومكوّناته، ثم وُزعت استبانة حول استطلاع رأي الحاضرين حول عدد من الأمور التي عرضت عليهم، ثمّ تمثّل المكونات الرئيسة للإطار؛ لذلك تناول هذا الفصل وصفاً للمشاركين في ورشة العمل الدوليّة حول الإطار المرجعيّ، وعرضاً لآراء حاضري ورشة العمل الدوليّة حول الإطار المرجعيّ ومكوّناته.
- بعد ذلك عرض موقف الإطار من بعض القضايا، مثل: الترجمة واستخدامها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى، والقضايا الثقافيّة وتضمينها في تعليم اللغة، وتوظيف التقنيّة في التعليم، والمصطلحات العليمة المستخدمة، وهل الإطار يركّز على المعايير فقط أو المعايير واحتياجات المتعلّمين، وتعليم اللغة لأغراض عامة وأغراض خاصّة، وتعليمها للصغار والراشدين، وتعليمها للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.
- ثم عرض الإطار معايير اختيار فريق العمل، وأشار إلى أنه روعي عند اختيار فريق العمل من الباحثين والمحكمين والمستشارين أن تكون تخصصاتهم وخبراتهم متنوّعة بما يخدم الهدف العام للإطار، فجاءت في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى، واللغويات التطبيقية، والأدب والبلاغة، والمناهج وطُرق التدريس، والتدريب، والشريعة الإسلامية، بالإضافة إلى تنوّع خبراتهم، ومكان عملهم ولغتهم الأصلية.

وأشيرَ في نهاية الفصل الأول إلى أن الإطار بشكله الحالي صالح للاستخدام؛ بناءً على خبرة فريق العمل، وفريق الباحثين، والهيئة الاستشارية، والمراجعين، وهي صورة قابلة للتطوير والتحسين المستمر، بحيث تُعالج جوانب القصور، وتُعزز جوانب القوة، وتُتابع التطورات الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وقد أشار الإطار إلى أبرز ما سيصدر قريباً -إن شاء الله- ما يتعلّق بالمستويات المعيارية ومؤشرات الأداء التفصيلية التي تتعلّق بكل مستوى من المستويات اللغوية الواردة في الإطار، مع ذكر أمثلة توضيحية لتنميتها، وقياس أداء المتعلّمين فيها.

وبدأ الفصل الثاني الذي بعنوان: "مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى: معاييرها ومؤشراتها" بعرض الجهود السابقة التي حددت مستويات تعليم اللغات الأجنبية، التي من أشهرها: المستويات المعيارية في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للُّغات، والمستويات اللغوية وفقاً للمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أكتفل)، ثم بعد ذلك تُعرض المستويات اللغوية التي تبناها هذا الإطار، ويعمل وفقاً لها.

والمستويات اللغوية عبارة عن تدرّج يُورّع عليه متعلمو اللغة بناءً على يمتلكه كل متعلّم من مهارات اللغة وعناصرها ومفاهيمها وما يرتبط بذلك من جوانب ثقافية.

وفي هذا الإطار يُورّع المتعلمون على أربعة مستويات رئيسة، مقسّمة إلى عشرة مستويات فرعية؛ وهي:

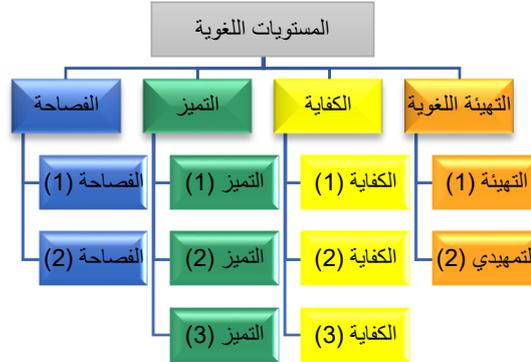
- مستوى التهيئة: المستوى اللغوي الذي يشير إلى خبرات متعلّم اللغة العربية الناطق بلُغاتٍ أخرى في مهارات اللغة وعناصرها ومفاهيمها، وما يرتبط بذلك من جوانب ثقافية يستطيع من خلالها تمييز أصوات اللغة العربية استماعاً وتحديثاً وكتابةً، واستخدام تعبيرات يومية مألوفة، وجملاً بسيطة تلبي احتياجاته اليومية، والتعبير عن آرائه.

- مستوى الكفاية: المستوى اللغوي الذي يشير إلى خبرات متعلّم اللغة العربية الناطق بلُغاتٍ أخرى في مهارات اللغة وعناصرها ومفاهيمها، وما يرتبط بذلك من جوانب ثقافية يستطيع -من خلالها- فهم المحتويات الرئيسية للنصوص التي تدور حول موضوعات مألوفة لديه، والتعبير عن مجالات الاهتمامات الشخصية، ويُعبّر عن رأيه في العديد من الموضوعات.

- مستوى التميّز: المستوى اللغوي الذي يشير إلى خبرات متعلّم اللغة العربية الناطق بلُغاتٍ أخرى في مهارات اللغة وعناصرها ومفاهيمها وما يرتبط بذلك من جوانب ثقافية يستطيع -من خلالها- فهم نطاق واسع من النصوص الطويلة التي تناقش موضوعات متنوعة، وإدراك المعاني الضمنية داخلها، ويُعبّر عن رأيه حول الموضوعات المتنوعة بتلقائية وطلاقة وصحة لغوية.

- مستوى الفصاحة: المستوى اللغوي الذي يشير إلى خبرات متعلّم اللغة العربية الناطق بلُغاتٍ أخرى في مهارات اللغة وعناصرها ومفاهيمها، وما يرتبط بذلك من جوانب ثقافية يستطيع -من خلالها- فهم كل النصوص التي يستمع إليها أو يقرأها، والتعبير عن رأيه بلغة صحيحة خالية من الأخطاء، وتدوّن النصوص الأدبية، ومعرفة قدر كافٍ من التراث العربيّ الفصيح (نثرًا وشعرًا).

وقد قُسمت هذه المستويات الأربعة الرئيسة إلى عشرة مستويات فرعية، ويستخدم الإطار اختصارًا لكل مستوى من المستويات الفرعية، بحيث يسهل على كل من يتعامل مع الإطار استخدام هذه الاختصارات للدلالة على المستويات الفرعية العشرة؛ كما في الشكل الآتي:



ولتيسير التعامل مع المستويات الفرعية فقد اختير حرف (ع) للدلالة على كل مستوى فرعي، وهذا الحرف يشير إلى حرف العين من كلمة (عربي)، كما أنه يتوافق مع ما فعله الخليل بن أحمد الفراهيدي عند تسمية معجمه (العين)؛ وهو أول معجم في اللغة العربية، الذي رتبّه وفقًا لمخارج الحروف، وكانت هذه المخارج تبدأ عنده بالعين، ونظرًا لأن المستويات الفرعية عشرة مستويات، فإن الاختصارات تتدرج من (١ع) إلى (١٠ع)؛ وذلك كما يأتي:

- (١ع) يدل على (التهيئة ١).
- (٢ع) يدل على (التهيئة ٢).
- (٣ع) يدل على (الكفاية ١).
- (٤ع) يدل على (الكفاية ٢).
- (٥ع) يدل على (الكفاية ٣).
- (٦ع) يدل على (التمييز ١).
- (٧ع) يدل على (التمييز ٢).
- (٨ع) يدل على (التمييز ٣).
- (٩ع) يدل على (الفصاحة ١).
- (١٠ع) يدل على (الفصاحة ٢).

ويتبنى الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى فكرة تحديد لون محدد لكل مستوى من المستويات اللغوية؛ بحيث يكون هناك اتفاق بين مستخدمي الإطار عند تصميم الكتب، أو الاختبارات، أو مستويات الاختبارات... إلخ، وهذا يتوافق مع تخصصي رؤية وهوية بصرية تساعد على التمييز البصري السريع لكل مستوى من المستويات اللغوية.

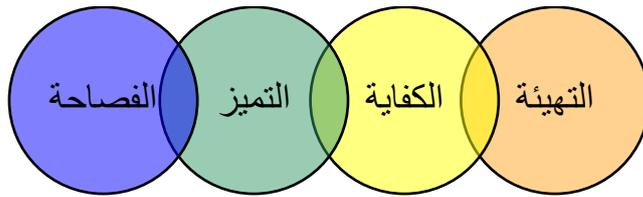
وقد رُوِيَ عند استخدام هذه الألوان أن تكون متدرجة وفق الألوان الطبيعية، والبَدْء باللون الثاني (البرتقالي)؛ لأن دلالة اللون الأحمر المعمول بها عالميًا في إشارات المرور تدل على التوقف، وهذا قد يُعطي دلالةً سلبيةً - عند بعض الثقافات - على توقُّف المتعلِّم وعدم تقدُّمه في تعلُّم اللغة العربية، والجدول الآتي يوضِّح الألوان الدالَّة على كل مستوى من المستويات اللغويَّة:

المستوى	اللون
التهيئة	البرتقالي
الكفاية	الأصفر
التميُّز	الأخضر
الفصاحة	الأزرق

وبناءً على ذلك، فإنه من المهم أن يراعي مستخدمو الإطار هذه الألوان عند التعامل مع المستويات اللغويَّة الرئيسة والفرعيَّة.

من المهم الإشارة إلى أن هناك تداخلًا بين نهاية كل مستوى لغويٍّ وبداية المستوى الذي يتبعه؛ مما يُشير إلى أنه ليس هناك حدُّ فاصلٍ دقيقٍ بين المستويات اللغويَّة، ويرجع ذلك إلى طبيعة اللغة نفسها؛ حيث إنه ليس بالضرورة أن يكون تمكُّن المتعلِّم من مهارات اللغة وعناصرها بدرجة واحدة، فقد يكون هناك تمكُّن من مهارات القراءة وضعف في مهارات الاستماع؛ ممَّا يترتَّب عليه عند الحكم على المستوى اللُّغويِّ للمتعلِّم أن يكون في مستوى معيَّن بصورة مُجملة، لكنَّ مستواه في مهارة أفضل من مهارة أخرى، كما أن الدقة في تصميم الاختبارات المستخدمة، سواء لتحديد المستوى أو الكفاءة اللغويَّة لها دور كبير في الحكم على المستوى اللُّغويِّ للمتعلِّم حُكمًا دقيقًا.

ولذلك من المهم أن نضع في أذهاننا الشكل الآتي عن التعامل مع المتعلِّمين، وتصنيفهم في المستويات اللغويَّة:



ثم حُتم الفصلُ بعرض واصفات الأداء لكل مستوى من المستويات اللغويَّة الأربعة في جانبي الاتصال: الإنتاج الشفوي والتحريري، والتلقِّي الشفوي والتحريري.

بعد ذلك جاء الفصل الثالث بعنوان: "تأليف مواد ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى"، وقُدِّم إلى

محررين رئيسين:

- المحور الأول: المتطلَّبات الرئيسة لتصميم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى، تضمَّنت ما يأتي:

- يُصمَّم كتاب اللغة العربية بناءً على وثيقة منهج محددة، ومعايير واضحة.

- يُراعي الكتاب المستويات المعيارية لاختيار المفردات اللازمة لكل مستوى لغوي.
 - يُشارك في تصميم كتاب اللغة العربية فريقاً مختصاً ذو كفاءة.
 - يُسهّم كتاب اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية وعناصرها.
 - يُعزّز كتاب اللغة العربية الوعي الثقافي.
 - يُسهّم كتاب اللغة العربية في تنمية المفاهيم اللغوية.
 - يُراعي كتاب اللغة العربية متطلبات تعزيز الأمن الفكري.
 - يُسهّم كتاب اللغة العربية في تنمية مهارات التفكير.
 - يتوافق كتاب اللغة العربية مع مهارات الحياة ومهارات القرن الحادي والعشرين.
 - يتوافق كتاب اللغة العربية مع النظريات والتوجهات اللغوية الحديثة.
 - يُبنى كتاب اللغة العربية على مداخل تعليمية فاعلة.
 - يتوافق كتاب اللغة العربية مع إستراتيجيات التدريس الحديثة.
 - يتكامل كتاب اللغة العربية مع ما يُقدّم للمتعلم في المقررات الأخرى.
 - يتوافق تصميم الكتاب مع متطلبات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية.
 - اتباع الخطوات العلمية لتصميم الكتب التعليمية وتطويرها.
 - يُراجع كتاب اللغة العربية بصفة دورية.
- المحور الثاني: المستويات المعيارية لإعداد مواد ومحتوى مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، وقُسمت هذه المستويات المعيارية إلى خمسة محاور؛ هي: المعايير اللغوية، والمعايير النفسية، والمعايير التربوية، والمعايير المعرفية، والمعايير الثقافية، وقُسمت هذه المعايير الرئيسة إلى ثمانية وعشرين معياراً فرعياً، انبثق عنها مائتان وسبعة وخمسون مؤشراً.
- وبدأ الفصل الرابع الذي بعنوان: "تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى: تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويمًا"، بذكر بعض الأمور التي توضع في الاعتبار عند تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، ثم عرضت المحاور الرئيسة للتدريس بصورةٍ عامّة، وتدرّس اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى بصورةٍ خاصّة، وقُسمت إلى:
- التخطيط لتدريس اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، وعرض فيه أهم المهارات اللازمة للمعلّمين للتخطيط لدروسهم، تضمّنت ستّ مهارات رئيسة، انبثق عنها ست وثلاثون مهارة فرعية.
 - تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، وعرض فيها عدة أمورها: أولها المهارات اللازمة للمعلّمين لتنفيذ دروسهم، تضمّنت سبع مهارات رئيسة، انبثق عنها سبعون مهارة فرعية، بعدها عرض الإطار إستراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، بدأت بتعريف إستراتيجية التدريس، ثم معايير اختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة، بعدها عرضت نماذج لإستراتيجيات التدريس قُسمت وفق عدّة محاور: إستراتيجيات التدريس العامّة تضمّنت أربعاً وعشرين إستراتيجية، وإستراتيجيات تدريس الاستماع تضمّنت

سبع إستراتيجيات، وإستراتيجيات تدريس مهارات التحدُّث تضمَّنت إحدى عشرة إستراتيجية، وإستراتيجيات تدريس القراءة تضمَّنت سبعاً وعشرين إستراتيجية، وإستراتيجيات تدريس الكتابة تضمَّنت تسع إستراتيجيات، وإستراتيجيات تدريس الأصوات تضمَّنت ثماني إستراتيجيات، وإستراتيجيات تدريس المفردات تضمَّنت إحدى عشرة إستراتيجية، وإستراتيجيات تدريس التراكيب تضمَّنت خمس إستراتيجيات، وخُتم هذا الجزء بعرض الأنشطة والتدريبات اللغويَّة، ونماذج لها.

- تقويم الخبرات اللغويَّة لدى متعلِّمي اللغة العربية النَّاطِقِينَ بِلُغَاتٍ أُخْرَى، بدأ هذا الجزء بعرض أهمية تحديد المستويات المعيارية لأساليب التقويم وأدواته التي تُستخدَم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغَاتٍ أُخْرَى، ثم عرَّض أسباب تطوير أدوات تقويم الخبرة اللغويَّة لدى متعلِّمي اللغة العربية النَّاطِقِينَ بِلُغَاتٍ أُخْرَى، والمصطلحات الرئيسة في التقويم اللُّغويِّ، ومتطلَّبات التقويم الحقيقي للمهارات اللغويَّة، ومجالات التقويم اللُّغويِّ، والقياس والتقويم اللُّغويِّ من حيث أساليبه وأدواته، ومعايير تصميم أوراق الاختبار، والأسئلة اللغويَّة الصِّقِيَّة من حيث مهارات إعدادها وتوجيهها، وتوظيف التِّقانة في التقويم اللُّغويِّ، وخُتم هذا الجزء بعرض نماذج تطبيقية على علاقة التقويم بإستراتيجيات التدريس.

وقد خُتم هذا الفصل بعرض مجموعة من المقترحات العامَّة لتنمية مهارات اللغة وعناصرها، ثم بعض المقترحات الخاصة بكل مهارة أو عنصر لُغويٍّ على حِدَةٍ، وبعض المقترحات التي تساعد المعلم على تعزيز دافعية المتعلِّمين للتعلم اللُّغويِّ.

أما الفصل الخامس فجاء عنوانه: "تدريب مُعلِّمي اللغة العربية للناطقين بلُغَاتٍ أُخْرَى"، وبدأ بعرض المستويات المعيارية لمعلِّمي اللغة العربية للناطقين بلُغَاتٍ أُخْرَى، وقُسمت هذه المستويات المعيارية إلى ثلاثة محاور رئيسة، انبثق عنها اثنا عشر مجالاً، تفرَّع عنها ستمائة وخمسون معياراً، قُسمت إلى ستمائة واثنين مؤشراً من مؤشِّرات الأداء، وتوزَّع ذلك على المحاور الرئيسة الثلاثة كما يأتي:

- المعايير اللغويَّة (الأكاديميَّة): تضمَّنت خمسة (٥) مجالات، تفرَّع عنها عشرون (٢٠) معياراً، قُسمت إلى مائتين وتسعة وتسعين (٢٩٩) مؤشِّراً.
 - المعايير التربويَّة (المهنيَّة): تضمَّنت أربعة (٤) مجالات، تفرَّع عنها تسعة وعشرون (٢٩) معياراً، قُسمت إلى مائتين وثلاثة وأربعين (٢٤٣) مؤشِّراً.
 - المعايير الثقافيَّة: تضمَّنت ثلاثة (٣) مجالات، تفرَّع عنها سبعة (٧) معايير، قُسمت إلى ستين (٦٠) مؤشِّراً.
- بعد ذلك عرضت سبل ووسائل تحديد الاحتياجات التدريبيَّة لمعلِّمي اللغة العربية للناطقين بلُغَاتٍ أُخْرَى، ونموذج لإحدى أدوات تحديد الاحتياجات التدريبيَّة للمعلِّمين.

أما الجزء الأخير في هذا الفصل، فقد عرض المستويات المعيارية لجودة البرامج التدريبيَّة لمعلِّمي اللغة العربية للناطقين بلُغَاتٍ أُخْرَى، تضمَّنت أربعة (٤) مجالات رئيسة، انبثق عنها ستة عشر (١٦) معياراً، تفرَّع عنها سبعة وثمانون (٨٧) مؤشِّراً.

وجاء الفصل السادس الذي عنوانه: "تعليم اللغة العربية للفئات الأولى بالاهتمام" ليعرض أربعة محاور؛ هي:

- تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بلغاتٍ أخرى.
- تعليم اللغة العربية لذوي صعوبات التعلم.
- تعليم اللغة العربية لذوي الإعاقة البصريّة.
- تعليم اللغة العربية لذوي الإعاقة السمعية.

والفصل السابع والأخير كان بعنوان: "توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى"، وتضمّن

المحاور الآتية:

- مجالات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
- الوسائط التقنية التي يمكن أن تُستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
- متطلبات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
- المستويات المعيارية لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.

وفي نهاية الإطار دُوِّنت المراجع التي استند إليها الفريق لإعداد الإطار، وقُسمت إلى محورين: المراجع العربية، والمراجع الأجنبية، ثم ملحقين؛ أولهما خاصّ بالتعريف بالمركز التربويّ للغة العربية لدول الخليج، والثاني خاصّ بأسماء الخبراء والمختصين والعاملين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، الذين حضروا ورشة العمل الدولية لإبداء مرئياتهم حول الإطار، واستوفوا البيانات المطلوبة منهم.

وبعد أن انتهى هذا الإطار، لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر لله أولاً وآخرًا على توفيقه وعونه لإتمام هذا العمل، ثم أثنّي بالشكر الجزيل للمركز التربويّ للغة العربية بدُول الخليج على تبنيه فكرة تنفيذ هذا الإطار، وشكري وتقديري ودعواتي لفريق العمل جميعًا؛ الذي تكوّن من: مشرف عامّ، ورئيس فريق، ومجموعة من الباحثين، ولجنة استشارية، ومنسق إداري، كما يأتي:

• المشرف العامّ:

د. عيسى صالح الحمّادي (مدير المركز التربويّ للغة العربية لدول الخليج - الشارقة).

• رئيس فريق العمل، والباحث الرئيس:

أ.د. علي عبد المحسن الحديبي (أستاذ تعليم اللغة العربية بجامعة أسيوط - مصر).

• الباحثون:

- أ.د. علي عبد المحسن الحديبي (جامعة أسيوط - مصر).

- أ.د. صالح عياد الحجوري (جامعة الملك عبد العزيز - السعودية).

- أ.د. مجدي حاج إبراهيم (الجامعة الإسلامية العالمية - ماليزيا).

- د. هناء حسني علي إبراهيم (جامعة أسيوط - مصر).

- د. مصطفى عرابي عزب محمود (جامعة القاهرة - مصر).

- د. علي محمد الغامدي (جامعة أم القرى - السعودية).
- د. عبيد الله عبد الله الفايدي (وزارة التعليم - السعودية).
- د. هالة حبش (مؤسسة رؤية للتعليم والتدريب - أمريكا).
- د. هنيء محلية الصحة (جامعة مالانج الحكومية - إندونيسيا).
- أ. طلعت ناجح طلعت إسماعيل (وزارة التربية والتعليم - سلطنة عُمان).
- د. وائل مطر الحربي (جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز - السعودية).
- د. ناصر إبراهيم الراجح (وزارة التعليم - السعودية).
- د. علي عبد الله (جامعة أبوجا - نيجيريا).

• اللجنة الاستشارية:

- أ.د. محمود كامل الناقة (جامعة عين شمس - مصر).
- أ.د. إيمان أحمد هريدي (جامعة القاهرة - مصر).
- أ.د. حسن عبد الحميد بخاري (جامعة أم القرى - السعودية).

• المحكّمون والمراجعون:

(٢٨٧) من الخبراء والمختصين والعاملين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى (الأسماء مدوّنة في ملحق (٣) لمن استوفى البيانات المطلوبة).

• المنسق الإداري:

- أ. عادل محمد وهيب (رئيس قسم البرامج في المركز التربويّ للغة العربية لدول الخليج).

وختامًا أود الإشارة إلى أن العمل في الأطر المرجعية عمل مستمر؛ حيث إن هناك حاجة كبيرة إلى مراجعة الإطار مرجعة دورية؛ بحيث يتم تحديث محتواه وتطويره بما يتواءم مع التطورات والمستجدات في مجال اللغة وتعليمها، وخيرُ مثال على ذلك ما حدث في الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للغات: تعلم، تعليم، تقييم (The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching) الذي يُعدّ أحد أهم الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية، ومن يتبّع تاريخ هذا الإطار يجد أنه قد مرّ بتطورات كثيرة، استغرقت عدة أعوام، وهذا يجعلنا لا نستعجل الثمرة لما نغرسه، ويتطلّب منا أن نعمل على التحسين المستمر لكل عمل نعمله؛ لنصل إلى أفضل ما يمكن أن نصل إليه، وهذا لن يحدث إلا بتعاون الجميع، وتقديم الخبرة والمشورة الصادقة، حيث بدأت فكرة الأوروبي في العام (١٩٩١م) من خلال عقد ندوة "الشفافية والاتساق في تعليم اللغة في أوروبا: الأهداف - التقييم - التأهيل"، في مدينة رشلينكون بسويسرا Rüsclikon, Switzerland خلال الفترة (١٠-١٦) من نوفمبر (١٩٩١م)، وهذه الندوة كانت نقطة الانطلاق للإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للغات، ونظّم الندوة المجلس الأوروبي والسلطات الفيدرالية السويسرية بالتعاون مع المؤتمر السويسري لمديري التعليم في الكانتون، ومؤسسة يوروستنز الأوروبية، ومدارس نادي ميغروس السويسرية، ولجنة اللغويات التطبيقية المشتركة بين الجامعات، وبعد هذه الندوة بأربعة أعوام نُشرت المسوّدة

الأولى لمقترح الإطار المرجعي في شهر ديسمبر من العام (١٩٩٥م)، ثم أُرسِل أكثر من (٣٠٠٠) نسخة هذه المسودة في عام (١٩٩٦م) إلى المؤسّسات والخبراء في جميع الدول الأعضاء، وأُعيدت مئات من استبيانات التقييم وحُلِّلت، لتظهر المسودة الثانية من مقترح الإطار المرجعي التي قُدِّمَتْ في مؤتمر تعلم اللغة من أجل أوروبا الجديدة (وقد عُقد المؤتمر في مدينة ستراسبورغ، خلال الفترة (١٥-١٨ أبريل ١٩٩٧م)، وذلك لتدقيقها ومراجعتها، وفي العام (١٩٩٨م) طُبعت المسودة الثانية بعد مراجعتها، ووُزِعَتْ للتجريب مع دليل المستخدم المصاحب لها، وقد كان عام (٢٠٠١م) هو عام الإطلاق الرسمي للإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) بالتزامن مع مَطْلَع ما عُرفَ بالسنة الأوروبية للغات، ولا زالت عمليات التطوير والتحديث متتابعَةً في الإطار الأوروبي، وكان من آخرها ما صدر في العام الماضي (٢٠٢٢م) من نشر مجلد من دراسات الحالة: إثراء تعليم اللغة في القرن الحادي والعشرين: المجلد المصاحب للإطار المرجعي (CEFR) أمثلة مستمدّة من الممارسة العمليّة*).

وبصفتي رئيس فريق إعداد الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى: تأليف، تعليم، تدريب (إمتاع)، فإنني أنادي بأعلى صوت، وأطلب من الزملاء والخبراء والمختصين، ومن المؤسّسات المعنيّة بتعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى على مستوى العالم؛ حكوميّةً كانت أو أهليّةً أو خاصّةً، بأن تتكاتف جهودها للعمل على تطوير هذا الإطار المرجعي، الذي يُعدّ أولَ إطار من نوعه يخدم اللغة العربية ومُتعلّميها على مستوى العالم، فخدمة لغة كتاب الله أمرٌ يشعُر بقيمته وأهميته من وُفقٍ لذلك.

نسأل الله أن يوفقنا جميعًا لما يجب ويرضى!

المراجع

- الحديبي، علي عبد المحسن، (٢٠٢٠)، تصوّر مقترح لإعداد إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى، المؤتمر العلمي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلّبات، والأبعاد، والآفاق، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، الشارقة، المجلد الثالث، (٢٩-٣٠ من يناير)، ص ص (١٠٤٧-١٠٦٢).
- الحديبي، علي عبد المحسن، وآخرون (٢٠٢٣م)، الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى: تأليف، وتعليم، وتدريب (إمتاع)، الشارقة، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
- Council of Europe, (2023), Historical overview of the development of the CEFR, Retrieved feb 26, 2023, from, <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history>

* لمزيد من المعلومات يمكن الاطلاع على النبة التاريخية لتطوّر الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (Historical overview of the development of the CEFR) على الرابط الآتي: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history>



التصور المقترح لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في جنوب شرق آسيا: الكفايات والتحديات

أرتور شفتشينكو*

ملخص

يهدف هذا البحث إلى بناء تصور مقترح لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في جنوب شرق آسيا، في ضوء دراسة واقع إعدادهم والكفايات اللازمة لهم والتحديات التي يواجهونها. وتنبع أهمية البحث من تزايد الإقبال على تعلم العربية في هذه المنطقة ذات التنوع الثقافي واللغوي، ومن هنا تظهر الحاجة الملحة إلى معلمين مؤهلين يمتلكون الكفايات اللغوية والتربوية والثقافية والتقنية. وتتمثل مشكلة البحث في غياب برامج متكاملة لإعداد هؤلاء المعلمين، واقتصار الجهود على مبادرات محدودة غير كافية. وقد تناول البحث أربعة محاور رئيسية: واقع الإعداد، والكفايات الأساسية، والتحديات، ثم التصور المقترح. اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي بالاستفادة من الدراسات السابقة ونتائج الاستبيان الميداني. وأظهرت النتائج وجود قصور في البرامج الأكاديمية والتدريب العملي، وضعف التمكين الرقمي، وقلة الدعم المؤسسي. وأوصى البحث بإنشاء برامج أكاديمية متخصصة، وتكثيف التدريب الميداني، وتطوير المواد التعليمية، وتعزيز الشراكات المؤسسية، وتوفير التدريب المستمر لضمان إعداد معلم كفاء قادر على تلبية احتياجات المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: إعداد معلم؛ الكفايات؛ التصور المقترح؛ التحديات؛ الناطقين بغير العربية

مقدمة

تعدّ اللغة العربية من أهم اللغات العالمية، وهي لغة القرآن الكريم، ولها مكانة خاصة في قلوب المسلمين في شتى بقاع الأرض. ومع اتساع رقعة الإسلام، ازداد الاهتمام بتعليم العربية للناطقين بغيرها، حتى أصبحت الحاجة إلى إعداد معلمين مؤهلين قادرة على تلبية حاجات المتعلمين أمرًا ضروريًا. تتميز منطقة جنوب شرق آسيا بكونها من أكثر المناطق التي يقطنها المسلمون خارج الوطن العربي (إندونيسيا، ماليزيا، بروناي، تايلاند، كمبوديا، الفلبين وغيرها). هذا التنوع الثقافي واللغوي، إلى جانب الانفتاح على العالم، يجعل من تعليم العربية للناطقين بغيرها قضية محورية تتطلب برامج متخصصة لإعداد معلمين مؤهلين يجمعون بين المعرفة اللغوية والمهارة التربوية والوعي الثقافي.

* المركز الإسلامي في كمبوديا.

نجاح أي برنامج لتعليم العربية للناطقين بغيرها يعتمد بدرجة كبيرة على كفاءة المعلم؛ فهو العنصر الأساس في العملية التعليمية، والموجه الأول لمسار تعلم الطلاب. ومن ثم فإن ضعف إعداد المعلم يؤدي إلى قصور في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية، مهما بلغت جودة المناهج أو وفرة الموارد.

مشكلة البحث

بالرغم من وجود مبادرات وبرامج لتعليم العربية في جنوب شرق آسيا، إلا أن هناك قصورًا واضحًا في تصور شامل ومتكامل لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، سواء من حيث الكفايات اللازمة أو من حيث مواجهة التحديات الميدانية. ومن هنا تبرز الحاجة إلى بناء تصور علمي يسهم في تطوير برامج الإعداد والتأهيل.

أسئلة البحث

١. ما واقع إعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها في جنوب شرق آسيا؟
٢. ما الكفايات الأساسية التي ينبغي أن يمتلكها معلمو العربية في هذه المنطقة؟
٣. ما أبرز التحديات التي تواجه إعداد هؤلاء المعلمين؟
٤. ما التصور المقترح لإعداد معلمي العربية بما يراعي واقع المنطقة وخصوصيتها الثقافية واللغوية؟

أهداف البحث

١. الكشف عن واقع إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في جنوب شرق آسيا.
٢. تحديد أهم الكفايات (اللغوية، التربوية، الثقافية، التقنية) اللازمة للمعلم.
٣. بيان أبرز التحديات التي تعترض إعداد وتأهيل المعلمين.
٤. بناء تصور مقترح يسهم في تطوير برامج إعداد معلمي العربية في المنطقة.

حدود البحث

- الحدود المكانية: دول جنوب شرق آسيا (ماليزيا، إندونيسيا، كمبوديا، تايلاند، بروناي، الفلبين).
- الحدود الزمنية: الشهر التاسع ٢٠٢٥ م.

أدوات البحث

الاستبيان لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مجتمع البحث وعينته

- المجتمع: معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في دول جنوب شرق آسيا.
- العينة: عشرون معلمًا من دول الآتية: ماليزيا، إندونيسيا، كمبوديا، تايلاند، بروناي، الفلبين.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم إعداد المعلم

يعني الإعداد في اللغة التهيئة والتحضير وفي التربية مجموعة المعارف والمفاهيم والخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة ما لمجموعة من المعلمين بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها بشكل يؤدي لتعلمهم، أي تعديل سلوكهم، وتحقيق الأهداف التربوية التي ينشرونها من وراء ذلك بطريقة شاملة متكاملة (الشميري ٢٠٠٩م، ص ٦١).

فالإعداد صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة، مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعاً للمرحلة التي يعد المعلم فيها، وكذلك تبعاً لنوع التعليم. بهذا يعد الطالب المعلم ثقافياً وعلمياً وتربوياً في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة (بشارة، ١٩٨٣م مج ٣، ص ١٤).

دور المعلم في التعليم

فإذا كانت العملية التربوية تشتمل على ثلاثة عناصر هي: المعلم، المتعلم، المنهج، فإن دور المعلم يعد من العناصر الأساسية؛ وذلك لأن المعلم بمهاراته المهنية التربوية والتواصلية والتقنية يستطيع التأثير على العنصرين الآخرين، وذلك يتم من خلال التخطيط للدرس، والإلمام بطرائق التدريس، وإدارة الصف، والتعامل مع الطلاب، وإدارة الحوار، وطرح الأسئلة، وبناء الاختبارات، وغير ذلك حتى يستطيع أن ينجح في مهنته. (الفاعوري وأبو عمشة، ٢٠٠٥م، ص ٤٩٥) يستفاد من النص أن المعلم هو المحرك الرئيس للعملية التعليمية، وأن كفاءته المهنية والتربوية والتقنية تنعكس مباشرة على فاعلية المنهج ومستوى المتعلم، مما يجعل الاستثمار في إعداده وتطويره ضرورة لنجاح التعليم.

فئات معلمي اللغة العربية

أولاً: من حيث اللغة الأم للمعلم

أ. المعلم الناطق بالعربية:

– الإيجابيات: يمتلك رصيلاً واسعاً من اللغة العربية الفصحى وعامياتها، ويستطيع تصحيح الأخطاء النطقية واللغوية بدقة.

– السلبيات: قد يميل إلى استخدام العامية في تدريسه، مما يُضعف المتعلم، كما أن قربه من اللغة قد يجعله يغفل عن بعض صعوبات المتعلمين.

ب. المعلم غير الناطق بالعربية:

– الإيجابيات: لديه خبرة مباشرة في تعلم العربية كلغة أجنبية، فيفهم مشكلات الطلاب وصعوباتهم.

– السلبيات: يفتقر أحياناً إلى الحس اللغوي الدقيق في النطق والأسلوب، وقد يقع في أخطاء لغوية أو ثقافية.

ثانياً: من حيث التخصص العلمي

أ. المعلم المتخصص في اللغة العربية وآدابها:

- الإيجابيات: يمتلك معرفة عميقة باللغة وقواعدها وأدبها.
- السلبيات: قد لا يمتلك تكويناً تربوياً أو خبرة في طرائق التدريس الحديثة للغات.
- ب. المعلم غير المتخصص في اللغة العربية:
 - الإيجابيات: قد يكون لديه تكوين تربوي أو ثقافي جيد، وحرص على تطوير ذاته.
 - السلبيات: يفتقر إلى المعرفة اللغوية المتخصصة، مما قد يضعف جودة تدريسه.
- ثالثاً: من حيث التخصص التربوي
 - أ. المعلم المؤهل تربوياً (إعداد أكاديمي تربوي):
 - الإيجابيات: يعرف أصول التربية وطرائق التدريس، ويجيد التخطيط وإدارة الصف.
 - السلبيات: إذا لم يكن قوياً في اللغة نفسها، قد يواجه صعوبة في معالجة أخطاء الطلاب.
 - ب. المعلم غير المؤهل تربوياً:
 - الإيجابيات: قد يملك خبرة عملية أو شخصية طويلة.
 - السلبيات: يفتقر إلى الأسس التربوية والعلمية، ويعتمد على الاجتهاد الشخصي، فيخطئ أحياناً ويصيب أحياناً (طعيمة، ٢٠٠٦).
- كل فئة من المعلمين لها نقاط قوة يمكن الاستفادة منها، ولها نقاط ضعف ينبغي معالجتها من خلال التدريب المستمر وبرامج إعداد متكاملة تجمع بين المعرفة اللغوية والتأهيل التربوي.

الكفايات التعليمية لمعلمي العربية للناطقين بغيرها

أولاً: كفايات معلم اللغة العربية حسب معايير "أكتفل":

- الأداء اللغوي: بين ذاتي، تفسيري وتقديمي. أن يكون قادراً على استخدام اللغة في المواقف المختلفة: تحدثاً وتقديماً ومناقشةً وحواراً مع المتعلمين.
- الثقافة واللغويات والآداب والمفاهيم من المباحث الأخرى والتي تؤثر في المعيار. أن يكون المعلم على وعي بالثقافات الإنسانية وتطورها وأهميتها للشعوب. ولديه القدرة على توظيف تلك المعرفة بالمقارنة بين الثقافات، وتقديمها للطلاب مستخدماً حسناً يحترم الآخر، ولا يحاول إظهار سخرية أو استهزاء بموقف قد لا يتفهمه أو لا يدرك أهميته بالنسبة للطلاب.
- فهم واستيعاب نظريات اكتساب اللغة ومعرفة بالطلبة واحتياجاتهم. فمعلم اللغة عليه أن يدرس نظريات اكتساب اللغة المختلفة، وتميز بين تعلم اللغة لأبنائها ولغيرهم.
- تضمين المعايير في التخطيط للتعليم وفي الممارسات والأنشطة الصفية وكذلك في استخدام المواد التعليمية. إن التخطيط للتدريس ضرورة لا غنى عنها للمعلم. وكلما كانت الخطة واضحةً وشاملة ومرنة كانت أكثر نفعاً. ومعلم اللغة يدرك معنى التعلم التفاعلي والتأملي والنشط. فهو يصمم الأنشطة وفق احتياجات المتعلمين المختلفة، ويقدم للطلاب فرصاً حقيقية لاستخدام اللغة، ويمارس العدالة في التدريس.

- القياس والتقويم. على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يكون قادرًا على القيام بمهمة التقويم وإتقانها بشكل يحقق أهداف التعلم. وهو يتأمل ويُحلل النتائج ويقدم تقارير للمعنيين بخصوص ما تم تعلمه وتعليمه.
- التطوير المهني وأخلاقيات المهنة والتأثير الإيجابي لصالح تعليم اللغات وتعلمها. حتى يبقى المعلم قادرًا على تقديم تعليم متنغم مع العصر ومنسجم مع التطورات في ميادين تعليم اللغات الأجنبية، فإنه يحتاج إلى أكثر من مجرد إعداد في برنامج محدد، ثم يتجه إلى المهنة دون الشعور بالمسؤولية تجاه مهنته. هذا الشعور يدفع المعلم إلى السعي لتطوير ذاته مهنيًا بشكل مستمر. فهو يهتم بكل فرصة، ويبحث عن كل مناسبة يمكن أن تقدم له ما يزيد في الفعالية التدريسية (أبو عمشة وآخرون، ٢٠٢١م).

تؤكد معايير أكتفل على الجمع بين البعدين النظري والتطبيقي في تعليم اللغات الأجنبية. ويُعدّ إتقان المعلم للغة شرطًا أساسيًا قبل دخوله المهنة، إذ إن كثيرًا من المعلمين ليسوا من أبناء اللغة ولا خبرة مباشرة لهم بثقافتها. ومن هنا تبرز أهمية امتلاك المعلم نطقًا سليمًا، وقدرة على توظيف مستويات الحديث المختلفة، وفهمًا للعلاقة بين اللغة وثقافة أهلها ورموزها ومعانيها المجازية المرتبطة بتاريخها وحضارتها.

ثانياً: كفايات معلم اللغة العربية حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات
أ. المواصفات/ الصفات:

- المواصفات العلمية: وتمثل أساسًا في تمكن المعلم من مجال عمله علميًا وإلمامه بمصادره وروافده وتفرعاته بما حصله من علوم لغوية وما يتصل بها من معارف وطرق وآليات ومناهج خلال مشواره الدراسي أو من مطالعته أو الدورات التدريبية المخصصة للمعلمين.

١. الإلمام بأصول اللغة العربية.

٢. الإلمام بمجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

- ٣. الإلمام بمادة التعليم وخصائصها ونظرياتها الرائدة، والتسلح بالأسس النظرية لتعليم اللغات من طرق وأساليب ومناهج.

٤. الإلمام بطرق تعليم الكبار.

- المواصفات التواصلية: وهي جملة القدرات الذاتية الطبيعية التي يتمتع بها المعلم والمهارات المكتسبة من التجارب والخبرات والتدريبات والمعارف الثقافية والحضارية سواء الخاصة باللغة والثقافة العربية أو خاصة بلغة المتعلم وثقافته.

• الإلمام بالأصول التربوية.

• الإلمام بالأصول المهنية.

• الإلمام بالأصول الثقافية والحضارية للغة العربية.

- المواصفات الأخلاقية: وتمثل في جميع الصفات والخصائص التي تجذب المتعلم وتجيبه في الإقبال على دراسة اللغة سواء كانت العربية أو غيرها.

ب. المواصفات الأحوال:

نقصد بالمواصفات الأحوال جملة العناصر المتحوّلة والمتغيرة بتحوّل وتغير حال المتعلم وفضاء التعلم.

- الإمام باللغة الأصل/ الأم للمتعلم وخصائص نظامها.
- الإمام بالأصول الثقافية للمتعلمين، ومكوناتها الاجتماعية، والإحاطة بخصائصهم وحاجاتهم التعليمية.
- الإمام بغايات المتعلم وأهدافه من تعلم العربية.
- الإمام بخصوصية الشريحة العمرية للمتعلم وانتمائه الطبقي.
- الإمام بالحاجات الخصوصية للمتعلم وقدراته الذهنية في تعلم اللغات.
- الإمام بالمراجع القانونية والتوجهات السوسيو-اقتصادية المؤطرة للمنظومة التربوية. (العتيبي، ١٤٣٧هـ، ص ٣٦٦-٣٦٨)

تقوم مواصفات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها على بعدين أساسيين؛ أولهما ما يتعلق بصفاته ومؤهلاته الشخصية، حيث ينبغي أن يمتلك كفاءة علمية راسخة في اللغة العربية وطرائق تدريسها ونظرياتها، وأن يتميز بقدرة تواصلية قائمة على خبراته وتجاربه ومعارفه الثقافية، إضافة إلى تحليه بالصفات الأخلاقية التي تجعل المتعلم مقبلاً على دراسة العربية ومحباً لها. أما البعد الثاني فيتصل بأحوال المتعلمين وبيئاتهم، إذ يتطلب الأمر من المعلم وعياً بلغة الطالب وثقافته وخصائصه الاجتماعية والاقتصادية، وفهماً لغاياته من تعلم العربية، وإدراكاً لخصوصيته العمرية والذهنية، حتى يتمكن من تلبية حاجاته التعليمية على نحو فعّال.

ثالثاً: كفايات معلم اللغة العربية حسب الإطار "إمتاع"

أ. المعايير اللغوية (الأكاديمية)

- التمكن من المفاهيم اللغوية.
- التمكن من مهارات اللغة العربية.
- التمكن من عناصر اللغة العربية.
- التمكن من الأدب العربي.
- الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها.

ب. المعايير التربوية (المهنية)

- التمكن من المعارف التربوية التي تسهم في تيسير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- التخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- تقييم مخرجات تعليم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى.

ج. المعايير الثقافية:

- التمكن من المعارف الثقافية.
- التمكن من المهارات الثقافية.

- الاتجاه الإيجابي نحو دور الثقافة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

د. معيار الاحتياجات التدريسية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

تشير كفايات معلم اللغة العربية وفق إطار "إمتاع" إلى ضرورة امتلاكه كفاءة لغوية راسخة تتمثل في إتقان المفاهيم والمهارات والعناصر اللغوية والأدب العربي، مع اتجاه إيجابي نحو اللغة وتعليمها للناطقين بغيرها. كما يُشترط أن يتمتع بكفايات تربوية مهنية تشمل الإلمام بالمعارف التربوية والتخطيط للدروس وتنفيذها وتقييم مخرجاتها. ويضاف إلى ذلك البعد الثقافي الذي يقوم على المعرفة والمهارة والاتجاه الإيجابي نحو دور الثقافة في تعليم العربية. وأخيراً، يتطلب الأمر استجابة مستمرة لاحتياجات المعلم التدريسية بما يضمن تطوير أدائه وتحديد خبراته. (الحديبي، ٢٠٢٣م).

الكفايات المشتركة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

بناءً على ما سبق، يمكن استخراج الكفايات المشتركة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأطر المذكورة على النحو الآتي:

١. الكفايات اللغوية: إتقان اللغة العربية بمستوياتها المختلفة، من مفاهيم وقواعد ومهارات وعناصر وأدب، مع نطق سليم واتجاه إيجابي نحو اللغة وتعليمها.
٢. الكفايات التربوية/المهنية: الإلمام بالنظريات التربوية ونظريات اكتساب اللغة، والقدرة على التخطيط للدروس وتنفيذها وإدارتها، وإعداد الأنشطة التفاعلية، وتقييم مخرجات التعلم بطرق متنوعة وموضوعية.
٣. الكفايات الثقافية: امتلاك معرفة بالثقافة العربية وفهم علاقتها باللغة، مع القدرة على المقارنة بين الثقافات وتقدير ثقافة المتعلمين، وتوظيف هذه المعارف في تعزيز تعلم اللغة.
٤. الكفايات التواصلية: إجادة مهارات التواصل داخل الصف وخارجه، وإدارة الحوار وطرح الأسئلة، وبناء علاقات تعليمية تقوم على التقدير والاحترام المتبادل بين المعلم والطلاب.
٥. الكفايات الأخلاقية والمهنية: التحلي بالقيم التربوية والأخلاقية التي تشجع الطلاب على الإقبال على تعلم العربية، والالتزام بأخلاقيات المهنة وروح العدالة في التدريس.
٦. الكفايات المرتبطة بالمتعلم: الإلمام بخصائص المتعلمين اللغوية والثقافية والاجتماعية والعمرية، وفهم دوافعهم واحتياجاتهم، مع القدرة على تكييف التعليم بما يتلاءم مع هذه الخصائص.
٧. التطوير المهني المستمر: السعي الدائم لتنمية القدرات والمعارف عبر الدورات التدريبية والبحوث والممارسات الحديثة في تعليم اللغات، لضمان مواكبة التطورات التربوية والتقنية.

مناقشة النتائج وتفسيرها

تحليل البيانات الأولية ومناقشتها

أظهرت البيانات أن عينة الدراسة تألفت من (٢٠) معلماً، غالبيتهم من الذكور (١٩ معلماً) مقابل معلمة واحدة فقط، مما يشير إلى أن تدريس العربية في المنطقة ما يزال يغلب عليه العنصر الذكوري، وهو ما قد يعكس طبيعة المؤسسات التعليمية الإسلامية هناك.

ومن حيث التوزيع الجغرافي، مثل المشاركون دولاً متعددة من جنوب شرق آسيا شملت إندونيسيا وكمبوديا وتايلاند والفلبين وماليزيا وبروناي، بما يعكس تنوع البيئات التعليمية والثقافية التي يعمل فيها معلمو العربية، وهو عنصر مهم لفهم اختلاف التحديات التي يواجهونها.

أما المؤهل العلمي، فقد تبين أن معظم أفراد العينة من حملة الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه)، إذ بلغ عددهم (١٣)، في حين كان الباقون من حملة البكالوريوس. وهذا يدل على أن الساحة التعليمية تتميز بوجود معلمين على قدر عالٍ من التأهيل الأكاديمي، وإن كان ذلك لا يعني بالضرورة امتلاكهم الكفايات التربوية التطبيقية الكاملة. وفيما يتعلق بالتخصصات، تنوّعت بين الشريعة الإسلامية وتعليم العربية والدراسات العربية والتربية، وهو تنوع يُكسب الميدان ثراءً معرفياً، لكنه قد يخلق تفاوتاً في مستوى الكفايات التربوية المتخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

كما أظهرت البيانات أن غالبية المعلمين يمتلكون خبرة تتجاوز عشر سنوات، وهو مؤشر إيجابي على تراكم الخبرة العملية في مجال التدريس، مع وجود قلة من المعلمين ذوي الخبرة القصيرة، مما يعكس حاجة الميدان إلى الدمج بين الخبرة الطويلة والحيوية لدى الجيل الجديد من المعلمين.

وبالنسبة للمؤسسات التعليمية، فقد تبين أن أغلب المعلمين يعملون في الجامعات والمعاهد الشرعية، بينما قلّ حضور المراكز المتخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وهو ما يكشف عن محدودية المؤسسات الموجهة خصوصاً لتعليم العربية كلغة ثانية، مقارنة بالمؤسسات ذات الطابع الديني التقليدي.

تحليل تخصصات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها

أولاً: تحليل واقع التخصصات

أظهرت البيانات أن تخصصات المعلمين تنوّعت بين:

- الشريعة الإسلامية.

- اللغة العربية وآدابها.

- تعليم العربية للناطقين بغيرها.

- التربية.

هذا التنوع طبعي في سياق جنوب شرق آسيا، حيث يأتي معلمو العربية غالباً من خلفيات دينية أو لغوية أو

تربوية، تبعاً لتكوين الجامعات والمعاهد في المنطقة.

ثانياً: أثر تنوع التخصصات

أ. الأثر الإيجابي:

- المعلم المتخصص في الشريعة الإسلامية يمتلك معرفة عميقة بالنصوص الشرعية التي تُعد أحد الدوافع الرئيسة لتعلم العربية، مما يقرب بين هدف المتعلم والمحتوى التعليمي.

- المعلم المتخصص في اللغة العربية وآدابها يمتلك رصيلاً لغوياً واسعاً وقدرة على توضيح القواعد وبناء الذوق اللغوي.
- المتخصص في التربية يملك مهارات تخطيط الدروس وإدارة الصف وتطبيق النظريات التربوية.
- أما المتخصص في تعليم العربية للناطقين بغيرها فهو الأقرب إلى الجمع بين المعارف اللغوية والتربوية والثقافية، ويُعدّ النموذج الأمثل.

ب. الأثر السلبي:

- معلم الشريعة قد يفتقر أحياناً إلى مهارات تدريس اللغة بحد ذاتها (المهارات اللغوية والتقنيات التعليمية).
- معلم اللغة العربية قد يركّز على الجانب الأدبي أو النحوي أكثر من الجانب التواصلية.
- معلم التربية قد يكون قوياً في الطرائق العامة لكنه ضعيف في الجانب اللغوي المتخصص.
- هذا التباين يؤدي إلى تفاوت في جودة التدريس، إذ لا يمتلك جميع المعلمين بالضرورة أدوات تعليم العربية كلغة ثانية.

ثالثاً: هل نعدّهم مؤهلين لتعليم العربية للناطقين بغيرها؟

- جزئياً نعم: هم مؤهلون من حيث امتلاكهم أساساً علمياً متيناً (لغوي أو ديني أو تربوي)، لكنهم ليسوا مؤهلين تأهيلاً كاملاً إذا لم يخضعوا لبرامج متخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- المعلم المثالي هو من يجمع بين:
 ١. إتقان اللغة العربية علماً ومهارة.
 ٢. تكوين تربوي متخصص.
 ٣. معرفة بخصائص المتعلم الأجنبي وحاجاته.

لذلك، يمكن القول إن هؤلاء المعلمين يحتاجون إلى برامج تدريبية مكتملة تدمج الفجوة بين تخصصاتهم الأكاديمية ومتطلبات تعليم العربية كلغة ثانية.

تنوع التخصصات يُثري الميدان من حيث تعدد الخبرات، لكنه في الوقت ذاته يكشف عن فجوة في التأهيل التخصصي لتعليم العربية للناطقين بغيرها. ومن ثمّ، فهم يُعدّون مؤهلين جزئياً، ويحتاجون إلى دعم وتدريب متخصص ليصبحوا مؤهلين بالكامل.

يتضح أن واقع إعداد معلم العربية للناطقين بغيرها في جنوب شرق آسيا يقوم على تنوع التخصصات الأكاديمية بين الشريعة واللغة والتربية، مع قلة في التخصص المباشر في تعليم العربية للناطقين بغيرها. ورغم أن أغلب المعلمين يحملون مؤهلات عليا ويتمتعون بخبرة طويلة، إلا أن إعدادهم يظل أقرب إلى التأهيل العلمي النظري منه إلى التكوين التربوي والمهني المتخصص. ومن ثم فإن واقع الإعداد يتسم بالقوة الأكاديمية من جهة، وبال الحاجة الماسّة إلى برامج تدريبية وتطويرية تُعنى بالجوانب التربوية والتقنية لتلبية متطلبات تعليم العربية في بيئة متعددة اللغات والثقافات.

تحليل الكفايات التدريسية التي يمتلكها المعلمون في هذه المنطقة ومناقشتها

أولاً: الكفايات اللغوية

أظهرت النتائج أن معظم المعلمين يرون أنفسهم متمكّنين من المهارات الأساسية في اللغة العربية (القراءة، الكتابة، الاستماع، المحادثة)، ويؤكدون قدرتهم على استخدامها في المواقف الصفية المختلفة. كما عبّروا عن قدرتهم على تبسيط اللغة بما يلائم مستوى الطلاب، وهو جانب مهم في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

ومع ذلك، تبيّن وجود تباين في مستوى النطق الصحيح ومعالجة الأخطاء اللغوية، إذ لم يظهر جميع المعلمين درجة عالية من الثقة في هذا الجانب. وهذا يعكس حاجة بعضهم إلى تدريب صوتي ولساني متخصص، ولا سيما أن كثيراً منهم ليسوا من أبناء اللغة.

يدل ذلك على أن القوة الأساسية تكمن في الجانب الأكاديمي والمعرفي للغة، لكن التطبيق العملي في ضبط النطق وتطوير الكفايات التواصلية ما يزال بحاجة إلى دعم وتدريب متخصص.

ثانياً: الكفايات التربوية

أكدت غالبية المعلمين امتلاكهم مهارات التخطيط للدرس وإدارته وتنوع أساليب الشرح، كما أبدوا قدرة جيدة على تحديد أهداف واضحة وتنظيم الوقت. وقد تبيّن أنهم يوظفون استراتيجيات تدريسية متنوعة، مثل المناقشة، والتعلم التعاوني، والأنشطة الصفية.

في المقابل، ظهر قصور نسبي في التعامل مع الفروق الفردية بين الطلاب، وفي القدرة على تصميم أنشطة متكاملة تراعي مستوياتهم المختلفة. كما أن بعض المعلمين أشاروا إلى صعوبة معالجة الأخطاء بطريقة تربوية بناءة. يوضح ذلك أن الكفايات التربوية متوافرة في إطارها العام، لكنها بحاجة إلى مزيد من التدريب العملي الموجه لخصوصية تعليم العربية كلغة ثانية، خصوصاً فيما يتصل بمهارات إدارة التنوع اللغوي والثقافي داخل الصف.

ثالثاً: الكفايات الثقافية

أوضحت الاستجابات وجود وعي إيجابي بدور الثقافة في تعليم اللغة، حيث حرص أغلب المعلمين على دمج بعض الجوانب الثقافية المرتبطة باللغة العربية والإسلامية في الدروس. وقد ظهر اهتمام بتقديم صورة حضارية إيجابية، مع مراعاة عدم الاصطدام بثقافة المتعلمين أو إظهار تحيّز ضدها.

ومع ذلك، أشار بعض المعلمين إلى محدودية معرفتهم بالتقنيات الفاعلة في إدماج الثقافة ضمن الأنشطة الصفية، إذ يقتصر الأمر أحياناً على ذكر معلومات ثقافية أكثر من توظيفها في مواقف لغوية تواصلية.

يبرز هنا أن الكفايات الثقافية موجودة من حيث الاتجاه الإيجابي، لكنها تحتاج إلى تفعيل عملي أكبر من خلال دمج الثقافة في الأنشطة التواصلية لا كمحتوى جانبي فقط.

رابعاً: الكفايات التقنية

كشفت البيانات عن تفاوت كبير في توظيف التكنولوجيا والوسائل الرقمية في التعليم. فبعض المعلمين أبدوا قدرة على استخدام العروض التقديمية والمنصات الإلكترونية، بينما اعترف آخرون بضعف استخدامهم للأدوات التقنية واعتمادهم على الطرق التقليدية.

ويرجع ذلك غالبًا إلى اختلاف المؤسسات التي يعملون بها؛ فالجامعات الكبرى توفر إمكانيات تقنية أفضل من المعاهد الصغيرة. كما أن بعض المعلمين من أصحاب الخبرة الطويلة لم يواكبوا كفاية التطورات الحديثة في التعليم الرقمي. يشير هذا إلى أن الكفايات التقنية تُعدّ الحلقة الأضعف بين الكفايات، وهي بحاجة ماسة إلى التدريب المستمر وتوفير بنية تحتية مناسبة، حتى يتمكن المعلم من مواكبة متطلبات التعليم المعاصر.

الخلاصة: يتبين أن المعلمين يمتلكون أساسًا جيدًا من الكفايات اللغوية والتربوية، ويتسمون باتجاه إيجابي نحو الثقافة العربية والإسلامية، إلا أن الفجوة تكمن في جانبين أساسيين: ضبط الأداء اللغوي الصوتي والتطبيقي، واستخدام الوسائل التقنية الحديثة. ومن ثم، فإن تطوير هذه الكفايات عبر برامج تدريبية متخصصة يُعدّ ضرورة لتأهيل معلمي العربية في جنوب شرق آسيا بما يتناسب مع طبيعة طلابهم وتنوع بيئاتهم الثقافية.

تحليل التحديات التي يواجهها المعلمون في هذه الدول ومناقشتها

أظهرت نتائج الاستبيان أن معلمي العربية للناطقين بغيرها يواجهون مجموعة من التحديات الكبرى، يمكن تلخيصها وتحليلها كما يلي:

أولاً: إعداد المعلمين

النسبة الأكبر من المشاركين يرون أن هناك قلة في برامج إعداد المعلمين المتخصصين في بلدانهم (٧ موافق جدًا، ٤ موافق، ٥ غير موافق، ٤ غير موافق إطلاقًا). هذا يعني أن أكثر من نصف العينة (حوالي ٥٥٪) مقتنعة بوجود قصور حقيقي في برامج إعداد المعلمين، مما ينعكس على جودة التدريس.

ثانياً: المناهج والمواد التعليمية

نسبة معتبرة ترى أن المناهج والكتب التعليمية الموجهة لغير الناطقين بالعربية ضعيفة (١٠ موافق، ٤ موافق جدًا)، أي حوالي ٦٥٪ من المشاركين. هذا يشير إلى أن المناهج الحالية غير ملائمة لمستوى الدارسين ولا تراعي خلفياتهم اللغوية والثقافية.

ثالثاً: نقص الموارد التعليمية والتقنية

الاستبيان أظهر أن الموارد التعليمية (كتب، وسائل، تقنيات) غير كافية (٨ موافق، ٤ موافق جدًا). النسبة تتجاوز ٦٠٪، ما يعكس مشكلة حقيقية في البنية التحتية الداعمة للتدريس.

رابعاً: ضعف التدريب المستمر

أغلب المشاركين أكدوا أن الدورات التدريبية المستمرة للمعلمين غير متوفرة (٦ موافق جدًا، ٦ موافق). أي ما يقارب ٧٠٪ يرون أن غياب التدريب المستمر يضعف تطوير قدراتهم المهنية.

خامساً: التباين اللغوي والثقافي للمتعلمين

تعدد الخلفيات اللغوية والثقافية للطلاب يشكل تحديًا (٩ موافق، ٥ موافق جدًا). هذا التحدي يبرز صعوبة توحيد الاستراتيجيات داخل الفصل ويزيد من حاجة المعلم لمرونة كبيرة في التدريس.

سادسا: ضعف الدعم المؤسسي

كثير من المعلمين يرون أن الدعم المؤسسي والحوافز ضعيف (١٠ موافق جداً، ٥ موافق). حوالي ٧٥٪ من العينة أكدت هذا الأمر، ما يعكس أن المعلم يعمل غالباً بجهود فردية دون سند مادي أو معنوي كافٍ.

الخلاصة: يتضح أن التحديات الأساسية مرتبة حسب قوة ظهورها في الاستبيان هي:

١. ضعف الدعم المؤسسي والحوافز.
٢. قصور برامج إعداد المعلمين والتدريب المستمر.
٣. ضعف المناهج والمواد التعليمية المناسبة لغير الناطقين بالعربية.
٤. نقص الموارد التعليمية والتقنية.
٥. التنوع اللغوي والثقافي للمتعلمين وصعوبة إدارته داخل الفصل.

مناقشة نتائج المحور الثاني: التحديات

أظهرت نتائج الاستبيان أن التحديات التي تواجه تعليم العربية للناطقين بغيرها متشابكة ومتداخلة، إذ لم يقتصر الأمر على جانب واحد من العملية التعليمية، بل شمل عناصر متعددة تبدأ من إعداد المعلم ولا تنتهي عند الطالب، مروراً بالمنهج والموارد والدعم المؤسسي.

فمن حيث إعداد المعلمين، أشارت النتائج إلى أن نسبة معتبرة من المشاركين ترى أن برامج إعداد المعلم المتخصص في تعليم العربية للناطقين بغيرها قليلة أو غير متوفرة بشكل كافٍ. وهذا يتفق مع ما ورد في الدراسات السابقة التي أكدت أن غياب البرامج المؤهلة يترك المعلم يعتمد على خبراته الفردية أو على تكوينه العام في اللغة العربية دون إعداد نوعي متخصص. ولا شك أن هذا النقص في الإعداد ينعكس على قدرة المعلم في التعامل مع خصوصية المتعلمين من خلفيات لغوية وثقافية مختلفة.

أما فيما يتعلق بالمنهج والمواد التعليمية، فقد أبرزت النتائج أن أغلب المستجيبين غير راضين عن جودة المناهج والكتب الموجهة لغير الناطقين بالعربية، إذ اعتبروها ضعيفة ولا تراعي حاجات الطلاب ومستوياتهم. ويبدو أن هذه المناهج ما زالت تعاني من الطابع التقليدي، وعدم مرونتها في التدرج من السهل إلى الصعب، أو مراعاة الحاجات الاتصالية والعملية للمتعلمين. وهذا يفسر شكاوى المعلمين من صعوبة توظيف هذه المواد في الفصل الدراسي، واضطرارهم في كثير من الأحيان إلى ابتكار مواد بديلة أو تعديل الأنشطة بما يناسب واقع طلابهم.

كذلك، أظهرت النتائج أن هناك نقصاً ملحوظاً في الموارد التعليمية والتقنية، حيث أكد معظم المعلمين أنهم يفتقرون إلى الوسائل التعليمية الحديثة والتقنيات الرقمية التي تسهل عملية التدريس، مثل التطبيقات التفاعلية، الفيديوهات التعليمية، والوسائط المتعددة. هذا النقص يجعل التعليم يعتمد اعتماداً كبيراً على الكتاب المقرر والجهود الفردية للمعلم، وهو ما يقلل من دافعية الطلاب، خصوصاً وأنهم ينتمون إلى جيل مرتبط بالوسائط الرقمية ويجد في غيابها نوعاً من الفجوة بين توقعاته والواقع الذي يعيشه داخل الصف.

أما عن التدريب المستمر، فقد أوضحت النتائج أن معظم المعلمين يفتقدون إلى الدورات التطويرية التي تمكنهم من متابعة المستجدات في مجال تعليم اللغات، سواء من حيث المناهج أو استراتيجيات التدريس أو توظيف التقنية. هذا الضعف في التطوير المهني يجعل المعلمين يكررون أساليب تقليدية لا تستجيب للتحديات الجديدة، ولا تساعدهم في تجاوز الصعوبات المرتبطة بالفروق الفردية بين المتعلمين أو في الاستفادة من الإمكانيات الرقمية المتاحة عالمياً. ومن أبرز التحديات التي أبرزتها النتائج أيضاً التباين اللغوي والثقافي للمتعلمين، حيث اعتبر عدد كبير من المشاركين أن هذا التباين يمثل عائقاً أمام سير العملية التعليمية. فوجود طلاب من لغات أم متعددة داخل الصف يجعل من الصعب على المعلم أن يوحد أسلوبه أو أن يقدم شروطاً تراعي جميع الخلفيات. كما أن الخلفية الثقافية المختلفة قد تؤثر على استجابة الطلاب للمواد، خصوصاً إذا لم تكن المناهج معدة بطريقة تراعي هذا التنوع وتستثمره إيجابياً في إثراء التفاعل داخل الصف.

وأخيراً، أبرزت النتائج ضعف الدعم المؤسسي والحوافز المقدمة للمعلمين، حيث أكد معظم المستجيبين أن المؤسسات التعليمية لا تقدم لهم ما يكفي من دعم مادي أو معنوي. وهذا يشمل غياب التشجيع، وقلة الحوافز، وضعف البيئة الإدارية التي تهيئ للمعلم العمل بروح إيجابية. وهذا الضعف المؤسسي يضاعف من حجم التحديات الأخرى، إذ يبقى المعلم يواجهها بجهد الفردى، دون خطط واضحة من المؤسسة التعليمية لتذليل الصعوبات. وبالنظر إلى هذه النتائج مجتمعة، يتضح أن التحديات ليست منعزلة عن بعضها، بل هي متداخلة: فقصور إعداد المعلمين والتدريب المستمر يجعل من الصعب مواجهة تنوع الخلفيات الطلابية، وضعف المناهج والموارد يزيد من حدة المشكلة، أما غياب الدعم المؤسسي فيترك المعلم في مواجهة هذه التحديات دون عون كافٍ. ومن هنا يمكن القول إن التغلب على هذه الصعوبات يتطلب معالجة شاملة، تبدأ بتقوية برامج إعداد المعلم وتوفير التدريب المستمر، وتطوير المناهج والموارد التعليمية، مع إيلاء عناية بالدعم المؤسسي الذي يحفز المعلم ويعزز من كفاءته في أداء مهمته.

تحليل المحور الثالث: التصور المقترح (عناصر إعداد المعلم)

أولاً: دمج اللغة ببرامج أكاديمية متخصصة
أظهر الاستبيان أن معظم المشاركين (١٢ موافق جداً، ٧ موافق) أكدوا على ضرورة وجود برامج أكاديمية متخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها تدمج بين اللغة وطرائق التدريس والجانب التربوي. هذا يدل على قناعة شبه إجماعية بأن الإعداد الأكاديمي المتخصص هو حجر الأساس في تكوين معلم ناجح، وأن الاقتصر على تكوين عام في اللغة العربية غير كافٍ.

ثانياً: التدريب العملي (التربية الميدانية)

أبرزت النتائج (١١ موافق جداً، ٦ موافق) أن التربية العملية (التدريب الميداني) عنصر أساسي في إعداد المعلم، سواء في المراحل الأولى أو المتقدمة. هذا يعكس وعي المشاركين بأن الخبرة العملية داخل الفصول وتحت إشراف خبراء أكثر أهمية من الاكتفاء بالجانب النظري.

ثالثاً: التدريب على الوسائل التقنية الحديثة

جاءت النتائج (١٢ موافق جداً، ٧ موافق) لتؤكد على أهمية تدريب المعلم على استخدام التقنية التعليمية، بما في ذلك المنصات الرقمية، العروض التفاعلية، والموارد الإلكترونية. وهذا يعكس إدراكاً واضحاً لحاجة المعلم المعاصر إلى مواكبة الثورة الرقمية حتى يكون قادراً على جذب المتعلمين وتحفيزهم.

رابعاً: وجود نظام للتقييم والمتابعة المستمرة

بيّنت النتائج (١١ موافق جداً، ٧ موافق) أن المعلمين يرون ضرورة وجود نظام متابعة وتقييم مستمر لأدائهم يساعدهم على تحسين مهاراتهم وتطوير أدائهم بانتظام. هذه النتيجة تدل على تقبل واضح لثقافة التغذية الراجعة والتطوير الذاتي، بعيداً عن الجمود المهني.

خامساً: الشراكات بين الجامعات والمراكز الإسلامية

أكد المشاركون (١٤ موافق جداً، ٦ موافق) على أهمية تعزيز الشراكات بين الجامعات والمراكز الإسلامية لرفع مستوى الإعداد. هذا يدل على وعي جماعي بأهمية العمل التكاملي وتبادل الخبرات بين المؤسسات الأكاديمية والدينية، بدل العمل في جزر معزولة.

الخلاصة:

- عناصر الإعداد التي حظيت بأعلى تأييد هي: التدريب على التقنية وبرامج أكاديمية متخصصة، ما يعكس اتجاهًا واضحًا نحو تحديد الإعداد وربطه بواقع التعليم الحديث.
 - كذلك، يظهر أن التربية العملية والتدريب الميداني عنصر لا غنى عنه في نظر المعلمين، مما يشير إلى رفض الاقتصار على الجانب النظري.
 - أما المتابعة المستمرة والشراكات المؤسسية فتمثل ضمانات أساسية لنجاح أي برنامج إعداد، إذ إنها توفر بيئة داعمة ومستمرة لتطوير المعلم.
- وبناءً على النتائج، يمكن القول إن التصور المقترح لإعداد معلم العربية للناطقين بغيرها يجب أن يكون شاملاً ومتكاملاً، يجمع بين:

١. التكوين الأكاديمي المتخصص.
٢. التدريب العملي.
٣. التمكين الرقمي.
٤. المتابعة المستمرة.
٥. الشراكة المؤسسية.

تحليل الأسئلة المفتوحة

أولاً: أبرز الصعوبات التي تواجه المعلمين في تدريس العربية للناطقين بغيرها أظهرت إجابات المشاركين أن التحديات التي تواجههم متنوعة ومتعددة الأبعاد. فقد برزت مشكلة الاختلاف اللغوي والثقافي بين الطلاب بشكل لافت، إذ إن الخلفيات المتباينة تؤدي إلى صعوبة في توحيد أساليب التدريس أو ضبط

إيقاع الفصل، كما تسببت في حدوث صدمات ثقافية عند بعض المتعلمين نتيجة تباعد الموروث اللغوي والحضاري بينهم وبين اللغة العربية. وأشار عدد من المشاركين إلى أن ضعف الدافعية لدى الطلاب يمثل عائقًا إضافيًا، حيث يأتي بعضهم لدراسة العربية بدافع محدود أو لغرض ضيق كالأحتياجات الدينية أو السياحة، وهو ما يقلل من استمراريتهم وحماسهم للتعلم.

كما برزت مشكلة ضعف البيئة اللغوية في مؤسسات التعليم، حيث تغيب الأجواء المحفزة على ممارسة العربية داخل الفصل وخارجه، ويؤدي ذلك إلى اعتماد الطلاب على لغاتهم الأم أو على الترجمة، مما يضعف قدرتهم على التواصل بالعربية الفصحى. وزاد الأمر تعقيدًا قصور الموارد التعليمية والتقنية، إذ أشار المعلمون إلى أن الأدوات المتاحة قديمة أو محدودة، ولا تساعد على تلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة. إلى جانب ذلك، تحدث بعضهم عن صعوبة التعامل مع الفروق الفردية بين الطلاب في نفس الفصل، سواء من حيث أعمارهم أو قدراتهم أو سرعة استيعابهم، الأمر الذي يخلق فجوة في مستوى التحصيل ويضع المعلم أمام تحديات إضافية في إدارة الدرس.

ثانياً: المهارات أو الكفايات الأساسية للمعلم الناجح في هذا المجال

تبيّن من إجابات العينة أن صورة المعلم الناجح في تعليم العربية للناطقين بغيرها تركز على عدة كفايات مترابطة. فقد أجمع المشاركون تقريباً على أن إتقان المهارات اللغوية الأساسية (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) شرط جوهري للنجاح، إلى جانب المعرفة العميقة بالقواعد وأساليب النطق السليم. غير أن الإتقان اللغوي وحده لا يكفي، إذ برزت الحاجة إلى المهارات التربوية مثل التخطيط الجيد للدروس، وتنويع طرق التدريس، وحسن إدارة الفصل بما يراعي الفروق الفردية.

كما أكد المشاركون على أهمية امتلاك المعلم كفايات تقنية، بحيث يكون قادراً على توظيف الوسائل الرقمية والموارد الإلكترونية في عملية التعليم، بما يجذب اهتمام المتعلمين ويجعل التعلم أكثر تفاعلية. ومن بين المهارات الأساسية أيضاً المرونة والقدرة على التكيف مع مستويات الطلاب المختلفة، والقدرة على تعديل أسلوب الشرح بما يتلاءم مع حاجاتهم. ولا يغيب عن الصورة ضرورة توفر الكفايات الثقافية والتواصلية، حيث يُنظر إلى المعلم الناجح على أنه من يجمع بين المعرفة اللغوية والقدرة على غرس صورة إيجابية عن الثقافة العربية والإسلامية، ويستطيع بناء علاقة قائمة على الثقة والاحترام مع طلابه.

ثالثاً: مقترحات تطوير برامج إعداد معلمي العربية في جنوب شرق آسيا

كشفت إجابات المشاركين عن وعي جماعي بأهمية إصلاح وتطوير برامج إعداد المعلم بما يتناسب مع الواقع التعليمي في المنطقة. فقد تكرر التأكيد على ضرورة تنظيم دورات تدريبية مستمرة وورش عمل للمعلمين من أجل صقل مهاراتهم التربوية والتقنية ومواكبة المستجدات في تعليم اللغات. كما طُرحت الحاجة إلى تعزيز التعاون الإقليمي والدولي بين الجامعات والمراكز الإسلامية والهيئات التعليمية، بما يسمح بتبادل الخبرات وتوحيد الجهود في تطوير مناهج حديثة وأدوات فاعلة.

ولفت المشاركون إلى أن إعداد المعلم لا بد أن يقوم على الربط بين الجانب الأكاديمي والجانب التطبيقي، وذلك من خلال إدماج التربية العملية في برامج التكوين، وإعطاء مساحة أوسع للتدريب الميداني تحت إشراف خبراء. وبرزت أيضاً الدعوة إلى توفير الموارد التعليمية المناسبة، سواء التقليدية أو الرقمية، وتبني سياسات تعليمية داعمة على مستوى الحكومات والمؤسسات لتقوية هذا المجال. وأخيراً، أظهر عدد من المشاركين وعياً بأهمية إنشاء مراكز متخصصة لإعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها في دول جنوب شرق آسيا، بحيث تكون مرجعاً علمياً وتدريبياً يُخَرِّج معلمين مؤهلين تأهيلاً متكاملًا يجمع بين اللغة والتربية والتقنية.

الخلاصة: بهذا يمكن القول إن الأسئلة المفتوحة الثلاثة قد أظهرت بوضوح أن المعلمين يواجهون تحديات مركبة، لكنهم في الوقت نفسه يمتلكون رؤية متكاملة عن الكفايات المطلوبة للنجاح، وعن المسارات الواقعية لتطوير برامج الإعداد بما يخدم تعليم العربية في المنطقة.

نتائج البحث: التصور المقترح

بناءً على نتائج الاستبيان والتحليل، يتكون التصور من خمسة مكونات أساسية مترابطة:

١. التكوين الأكاديمي المتخصص

- إنشاء برامج أكاديمية متخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها داخل الجامعات والمعاهد الإسلامية.
- الدمج بين علوم اللغة، وطرائق التدريس، ومهارات التربية، مع مراعاة الخصوصيات الثقافية والاجتماعية للمنطقة.

٢. التدريب العملي (التربية الميدانية)

- إتاحة فرص تدريب ميداني منظمة تحت إشراف خبراء منذ المراحل الأولى للتأهيل.
- ربط الجانب النظري بالتجربة العملية داخل الفصول، بحيث يتقن المعلم مهارات التخطيط والإدارة والتعامل مع الطلاب بمستوياتهم المختلفة.

٣. التمكين الرقمي والتقني

- تدريب المعلمين على استخدام الوسائط التعليمية الحديثة مثل العروض التفاعلية، المنصات الإلكترونية، والفصول الافتراضية.

- تعزيز قدرتهم على توظيف التكنولوجيا في تصميم الدروس، إدارة الصفوف الإلكترونية، ومتابعة تعلم الطلاب.

٤. المتابعة والتقييم المستمران

- وضع نظام دائم لتقييم أداء المعلمين ومتابعتهم بعد التخرج.
- الاهتمام بتطويرهم المهني من خلال الدورات التدريبية، والتغذية الراجعة، وتنمية مهاراتهم لمواكبة المستجدات التربوية والتقنية.

٥. الشراكات المؤسسية

- تعزيز التعاون بين الجامعات، والمعاهد، والمراكز الإسلامية في المنطقة.
 - تبادل الخبرات والبرامج وتوحيد الجهود لتطوير إعداد المعلمين بعيداً عن الجهود الفردية المحدودة.
- الخلاصة: يقوم هذا التصور على إعداد متكامل يجمع بين: التخصص الأكاديمي، التدريب العملي، التمكين الرقمي، المتابعة المستمرة، والشراكات المؤسسية. وبهذا يمكن تكوين معلم عربي في جنوب شرق آسيا قادر على مواجهة تحديات البيئة التعليمية المتنوعة، ويؤدي رسالته بكفاءة وفاعلية.

الخاتمة

خلصت الدراسة إلى أن واقع إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في جنوب شرق آسيا ما زال يواجه تحديات جوهرية تتمثل في ضعف برامج الإعداد الأكاديمي المتخصص، وقلة فرص التدريب العملي، وضعف التمكين الرقمي، إضافة إلى محدودية الموارد التعليمية والدعم المؤسسي. وقد أظهر الاستبيان أن نجاح برامج تعليم العربية في هذه المنطقة يتوقف أساساً على إعداد معلم يمتلك الكفايات اللغوية، التربوية، الثقافية والتقنية بصورة متكاملة. ومن ثم فإن تطوير برامج إعداد المعلمين ضرورة ملحة تفرضها متطلبات العصر وتنوع الخلفيات الثقافية واللغوية للمتعلمين في هذه البيئة.

التوصيات

١. إنشاء برامج أكاديمية متخصصة في الجامعات والمعاهد تُعنى بتأهيل معلمي العربية للناطقين بغيرها بصورة شاملة.
٢. إدماج التدريب العملي في المراحل الأولى من الإعداد، وربطه بالخبرة الميدانية تحت إشراف متخصصين.
٣. تعزيز التمكين الرقمي عبر تدريب المعلمين على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة والمنصات الرقمية.
٤. وضع نظام للمتابعة والتقييم المستمر يضمن تحسين أداء المعلمين وتحديد معارفهم التربوية والتقنية.
٥. تشجيع الشراكات المؤسسية بين الجامعات والمراكز الإسلامية ومؤسسات التعليم لتبادل الخبرات وتوحيد الجهود.
٦. تطوير المواد التعليمية والمناهج بما يتناسب مع مستويات المتعلمين وخلفياتهم الثقافية المتنوعة.
٧. توفير برامج تدريب مستمرة بعد التخرج لتقوية مهارات المعلمين ومواكبة المستجدات في مجال تعليم اللغات.

المقترحات

١. تصميم برامج تدريب إقليمية مشتركة على مستوى جنوب شرق آسيا لتأهيل معلمي العربية، بحيث تستفيد كل دولة من خبرات وتجارب الدول الأخرى.
٢. إنشاء مركز إقليمي لإعداد معلمي العربية يتولى التنسيق بين الجامعات والمراكز الإسلامية، ويقدم برامج تدريبية ودورات معتمدة.
٣. إدماج البعد الثقافي المحلي في برامج إعداد المعلمين، بحيث يتعلم المعلم كيفية توظيف خصوصيات الثقافة المحلية في خدمة تعليم العربية.

٤. إطلاق منصات رقمية تعليمية تجمع بين التدريب النظري والتطبيقي، وتتيح للمعلمين تبادل الموارد والخبرات عبر بيئة تعليمية موحدة.
٥. تشجيع البحث العلمي التطبيقي في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، مع تخصيص منح بحثية لدارسي إعداد المعلمين.
٦. إقامة شراكات دولية مع كليات التربية ومعاهد تعليم اللغات العالمية للاستفادة من النماذج الناجحة في تعليم اللغات الأجنبية.
٧. بناء قاعدة بيانات للمعلمين المتخصصين في تعليم العربية بالمنطقة، لتسهيل التواصل، والتدريب، وتبادل الخبرات.

المراجع

- أبو عمشة، خالد وآخرون، (٢٠٢١م)، تطبيقات معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL في تعليم العربية للناطقين بغيرها، دار كنوز المعرفة، عمان.
- بشارة، جبرائيل، (١٩٨٣م)، متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية في التكوين المهني للمعلم، المجلة العربية للتربية، تونس.
- الحديبي، علي عبد المحسن، (٢٠٢٣م)، الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: تأليف، تعليم، تدريب "إمتاع"، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، الإمارات العربية المتحدة.
- الشميري، إصباح عبد القوي علي، (٢٠٠٩م)، تقويم برنامج الإعداد المهني للمعلم في الكلية العليا للقرآن الكريم بالجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير، مخطوط، جامعة صنعاء.
- طعيمة، رشدي أحمد، (٢٠٠٦م)، المعلم: كفاياته، إعداد، تدريبه، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة.
- الفاعوري، عوني، وخالد أبو عمشة، (٢٠٠٥م)، تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٢ (٣) الجامعة الأردنية، عمان.
- مجموعة مؤلفين، (١٤٣٧هـ)، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، أبحاث مختارة من مؤتمرات، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض.

المخيمات اللغوية وبرامج تبادل الطلاب جسور للتعاون الإقليمي لتطوير تعليم اللغة العربية بجنوب شرق آسيا: ورقة بحثية وصفية تحليلية

منى علي عثمان محمد* - فاطمة جافاكيا* - سراووت ساي تونج*

ملخص

تهدف هذه الورقة إلى دراسة دور المخيمات اللغوية وبرامج تبادل الطلاب بوصفهما جسرين فاعلين للتعاون الإقليمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ولبلوغ هذا الهدف، ونسبة لأهمية إبراز دور المخيمات اللغوية وبرامج تبادل الطلاب كجسور للتعاون الإقليمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فقد سعت الورقة إلى الإجابة إشكالية مفادها: كيف يمكن للمخيمات اللغوية وبرامج التبادل الطلابي أن تسهم في بناء شبكة تعاون إقليمي تُسهم في تطوير تعليم العربية وتبادل الخبرات بين المؤسسات؟ اعتمدت الورقة منهجًا وصفيًا تحليليًا، ينطلق من تشخيص المخيمات والتبادل الطلابي وخصائصها ودورها في تحقيق خبرة تعليمية لغوية نشطة، ومن ثم استعرضت الورقة بعض التجارب المحلية والإقليمية، ودورها في تهيئة بيئات انغماسية وتوفير فرص للتفاعل المباشر بين الطلاب والمعلمين من دول متعددة. من هنا، فإنَّ الورقة الحالية قد توصلت فيما توصلت إليه من النتائج: أنَّ المخيمات والتبادلات الطلابية تعزز التعاون بين الجامعات والمؤسسات التعليمية. كما توفر بيئات انغماسية للطلاب، وتشجّع المشاركة الفاعلة والتفاعل الثقافي، وفوق ذلك فإنَّها تضمن استمرار التعاون الإقليمي المشترك. وبناءً على هذه النتائج، فإنَّ الورقة الحالية قد أوصت بجملة من التوصيات والإجراءات العملية، منها: العمل على تطوير شبكات إقليمية رسمية بين الجامعات والمؤسسات التعليمية، ومنها: تعزيز دعم البرامج المالية والإدارية من قبل الجامعات والحكومات المحلية، كذلك توظيف التكنولوجيا والمنصات الرقمية لتعزيز التواصل بين الطلاب

الكلمات المفتاحية: المخيمات اللغوية؛ تبادل الطلاب؛ التعاون الإقليمي؛ تعليم العربية؛ جنوب شرق آسيا

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله أجمعين، نبينا محمد ﷺ، وعلى آله أصحابه أجمعين؛ أما بعد:

* جامعة الأمير سونكلا الحكومية، فرع فطاني - تايلند.

في ظلّ التنامي المستمر لاهتمام الناطقين بغير العربية بتعلّم اللغة العربية لاعتبارات دينية، واقتصادية، وثقافية، تبرز منطقة جنوب شرق آسيا كواحدة من المناطق التي تشهد طلباً متزايداً على تعلّم العربية، وخاصةً في أوساط المجتمع المسلم الذي يشكّل الغالبية من إجمالي السكان؛ إذ تُعدّ العربية لغةً أساسية لفهم القرآن الكريم والعلوم الشرعية، بالإضافة إلى كونها جسراً للتواصل مع العالم العربي سياحياً وتجارياً. ومع ذلك، تواجه عملية تعليم العربية في هذه المنطقة تحديات كبيرة، أبرزها نقص البيئات الغامرة التي تُعدّ عاملاً حاسماً لاكتساب اللغة بشكل طبيعي. فغياب المتحدثين الأصليين، وندرة الفرص لممارسة العربية خارج الفصول الدراسية، يُضعفان تطوّر المهارات اللغوية، خاصةً في الجانب الشفوي والتواصلية؛ لذا نجد أن كثير من الأساليب الحديثة في تعليم اللغات للناطقين بغيرها تعتمد برامج المخيمات اللغوية وبرامج تبادل الطلاب كحلٍّ مبتكر وحديث لتعويض ذلك الضعف والنقص؛ إذ يُنظر إليهما على أنهما أدوات عملية لتطبيق مبادئ الانغماس اللغوي، وإيجاد بيئات طبيعية تحفّز استخدام اللغة المستهدفة في مواقف حياتية حقيقية، بعيداً عن الطابع التقليدي للتعليم الصفّي. وقد أظهرت التجارب العالمية نجاح هذه الأساليب في رفع كفاءة المتعلمين وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

في سياق جنوب شرق آسيا، تكتسب هذه البرامج بعداً إضافياً يتمثل في التعاون الإقليمي بين الجامعات والمراكز التعليمية، حيث تتشابه التحديات وتنوع الفرص. ومن هنا برزت الحاجة إلى دراسة مدى إسهام المخيمات اللغوية وتبادل الطلاب في تعزيز هذا التعاون. وتبادل الخبرات الناجحة، وتطوير شبكة تعليمية إقليمية قادرة على الارتقاء بمستوى تعليم اللغة العربية.

وانطلاقاً من ذلك، تكمن مشكلة الدراسة في نقص البيئة اللغوية الطبيعية في منطقة جنوب تايلاند، حيث تسعى الورقة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: كيف تسهم المخيمات اللغوية وبرامج تبادل الطلاب في تعزيز التعاون الإقليمي لتعليم اللغة العربية في دول جنوب شرق آسيا؟ وتتفرع عن هذا السؤال مجموعة من الأسئلة، أبرزها:

- ما مفهوم المخيمات اللغوية وبرامج تبادل الطلاب ونماذجها القائمة في المنطقة؟
 - كيف تؤثر هذه البرامج على تطوير مهارات الطلاب في اللغة العربية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم؟
 - ما أبرز التحديات التي تواجه تنفيذ هذه البرامج على مستوى التعاون الإقليمي؟
 - ما التوصيات العملية لتعزيز التعاون الإقليمي من خلال هذه المبادرات؟
- وللإجابة عن السؤال المحوري وما تفرّج عنه من أسئلة فرعية، فإنّ هذه الورقة تنتظم في أربعة محاور أساسية يتناول كلٌّ منها واحداً من الأسئلة المطروحة للنقاش والتحليل. وقبل تلك المحاور مقدمة تمهيدية للموضوع.

الإطار النظري

ميدان تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، يزخر بالمقبلين عليه لأغراضٍ شتى، ومن هذا المنطلق كان لزاماً على معلّم اللغة العربية أن ينوع في أساليب التدريس ليصرف الملل والجمود عن درسه من خلال التنوع في أنشطة التعلم، ويقصد بأنشطة

التعلم "كل فعل أو إجراء يقوم به المعلم أو المتعلم أو الاثنان معاً؛ وذلك لتحقيق أهداف تربوية معينة، سواء كان ذلك داخل الفصل الدراسي أو خارجه، تحت إشراف المؤسسة التعليمية" (اللقاني، ٢٠١٣، ١١٩). كما أوضحت كوجك وآخرون "أنه يعتمد على الأنشطة التي يمارسها المتعلم، وتجعل منه مشاركاً إيجابياً في الموقف التعليمي" (كوجك، وآخرون، ١٦١). فالأنشطة اللغوية نوعان: الأنشطة اللغوية الصفية، وهي التي تنفذ داخل الصف، والأنشطة اللغوية غير الصفية، وهي التي تنفذ خارج الصفوف الدراسية؛ وهذا ما ستعرض إليه هذه الورقة.

للأنشطة اللغوية غير الصفية وتطبيقاتها المختلفة في تعليم اللغة العربية وتعلمها دور مؤثر في تنمية الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين؛ إذ تسهم هذه الأنشطة بصورة واضحة في تحقيق الهدف من تعلم اللغة العربية، وتشعر المتعلمين بالثقة في استخدامها وتوظيفها بالتدرب على استعمالها وممارستها في مختلف المواقف المجتمعية.

وقد أكدت النظريات العلمية والنفسية والاجتماعية على أهمية الأنشطة اللاصفية؛ حيث إنَّها تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتسمح لهم باختيار ما يوافق ميولهم، ويطورهم لغوياً ويكسبهم الطلاقة.

وقد ركزت كثير من الدراسات على ضرورة توظيف أساليب تفاعلية تشمل التعلم النشط لتعزيز اكتساب اللغة؛ حيث أكد ذلك (سعادة، ٢٠٠٦، ٣٨) بأنه يمكن المتعلمين من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتوصل مع الآخرين، سواء داخل حجرة الدراسة أو خارجها، موضحاً أن دمج التعلم النظري مع الخبرة العملية يرفع كفاءة المتعلمين، ويهيئهم لاستخدام اللغة في مواقف حياتية حقيقية، وهو ما يشكل أساساً منطقياً لتطبيق المخيمات اللغوية وبرامج تبادل الطلاب.

المخيمات اللغوية مفهومها وتأثيراتها وتجارب محلية بجنوب شرق آسيا

مفهوم المخيمات اللغوية

عرفت الكثير من الدراسات العربية والأجنبية المخيمات اللغوية بأنها برامج تعليمية تفاعلية تُنظَّم خارج الإطار الصفّي التقليدي، وتهدف إلى توفير بيئة انغماسية يتفاعل فيها المتعلمون باللغة العربية في مواقف حياتية حقيقية، من خلال أنشطة لغوية وثقافية واجتماعية مثل الحوار، والألعاب اللغوية، والتمثيل، والرحلات التعليمية، والورش التفاعلية، وغيرها من الأنشطة التي تُسهم في تعزيز الكفايات اللغوية والتواصلية لدى المتعلمين، ورفع دافعتهم لاستخدام اللغة في مواقف طبيعية.

وينظر التربويون إلى استخدام أسلوب المخيمات اللغوية، على أنه أسلوب تطبيقي للتعلم بالممارسة؛ حيث يُشجع المتعلم على استخدام اللغة بشكل طبيعي ضمن أنشطة جماعية، مما يعزز مهارات الاستماع والتحدث خاصة لدى الناطقين بغير العربية، ويُنمّي لدى المتعلمين مهارات التواصل والثقة بالنفس، ويُقرّبهم من الثقافة العربية والإسلامية، كذلك يُتيح فرصاً للتعلم التعاوني والتفاعل بين الطلاب من خلفيات ثقافية مختلفة، مما يعمّق الخبرة اللغوية ويغني التجربة التعليمية.

دور المخيمات اللغوية وتأثيرها على المتعلمين

تُعَدّ المخيمات اللغوية من أكثر الأساليب التعليمية تأثيراً في تطوير مهارات اللغة العربية لدى الدارسين من غير الناطقين بها، إذ توفر بيئة تعلم انغماسية وتفاعلية تمكّن المتعلمين من ممارسة اللغة في سياقات طبيعية خارج الإطار الصفّي التقليدي. وقد أثبتت التجارب الميدانية أن المخيمات اللغوية تُسهم بفاعلية في تنمية المهارات التواصلية للطلاب، ولا سيما مهارتي الاستماع والتحدث، من خلال الأنشطة الحوارية والألعاب اللغوية والمواقف التواصلية الواقعية التي تحاكي الحياة اليومية. كما تساعد هذه المخيمات في تعزيز الثقة بالنفس لدى المتعلمين، وتشجعهم على استخدام العربية دون خوف من الخطأ، مما يخفف من القلق اللغوي الذي غالباً ما يرافق تعلم اللغة الثانية. وتتجاوز آثار المخيمات الجوانب اللغوية إلى تنمية البعد الثقافي والاجتماعي، إذ يكتسب المشاركون من خلالها فهماً أعمق لثقافة اللغة العربية وقيمها، ويتفاعلون مع زملائهم في بيئة من التعاون والاحترام المتبادل، وهو ما يعزز روح الانتماء للمجتمع اللغوي العربي. وتشير بعض الدراسات إلى أن المشاركين في المخيمات اللغوية يحققون تقدماً ملحوظاً في كفايات الأداء اللغوي مقارنة بنظرائهم الذين يقتصر تعلمهم على الفصول الدراسية فقط. وعليه، فإن المخيمات اللغوية تمثل أداة تربوية تكاملية تجمع بين التعليم النظامي والتعلم بالممارسة، وتسهم في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية بوصفها لغة تواصل وثقافة وحياة.

تجارب محلية للمخيمات اللغوية

نظراً للمساحة المحدودة المتاحة لهذه الدراسة، فإنها تقتصر هنا على تجربة جامعة الأمير سونكلا، بوصفها نموذجاً معيارياً لتعليم اللغة العربية بجنوب تايلاند، فهي من المؤسسات التعليمية الرائدة في جنوب تايلاند في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتمثلها في هذا المجال كلٌّ من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية العلوم الإسلامية، من خلال مركز اختبار الكفاءة وتطوير المهارات في اللغة العربية، والذي يُعنى بتطوير مهارات اللغة لدى المتعلمين وصقل قدراتهم التواصلية.

وتسعى الجامعة عبر برامجها المتنوعة، إلى تعزيز حضور اللغة العربية في البيئة التعليمية والاجتماعية، وتوسيع آفاق الطلاب الثقافية والأكاديمية؛ حيث تنظم مخيمات لغوية داخل الحرم الجامعي وخارجه لطلبة الكلية، إضافةً إلى تقديم دورات تدريبية ومخيمات قصيرة تستهدف طلاب المدارس المتوسطة والثانوية. وتهدف هذه المبادرات إلى تهيئة بيئة تعليمية انغماسية تُحفّز استخدام اللغة العربية في مواقف حياتية حقيقية، وتُسهم في نشر اللغة العربية وتعزيز مكانتها بين الناشئة في جنوب تايلاند. وتأتي هذه الجهود في إطار رؤية الجامعة الرامية إلى تطوير مهارات التواصل بالعربية من خلال التعلم بالممارسة والتجربة الميدانية، وهو ما يجعل المخيمات اللغوية أحد المداخل التطبيقية الفاعلة في تنمية الكفايات اللغوية، وتعزيز الدافعية للتعلم لدى المتعلمين في مختلف المراحل. وتنشط كلية العلوم الإسلامية بالجامعة، في عقد المؤتمرات الدولية بالشراكة مع جامعات من ماليزيا وبروناي وإندونيسيا، وهو ما يعزز مكانتها كمنصة للتبادل الثقافي واللغوي في العالم الملايو الإسلامي.

وتشير أنشطة الكلية أيضا إلى استضافتها وتنظيمها لبرامج المخيمات اللغوية بالتركيز على اللغة العربية والثقافة الإسلامية، ووجود مركز متخصص للغة العربية يؤهل الكلية لتصميم وتنفيذ برامج لغوية مكثفة. أما بالنسبة للبيئة الانغماسية الثقافية؛ فالكلية تقع في قلب مجتمع الملايو المسلم في جنوب تايلاند، مما يوفر بيئة طبيعية للمشاركين لممارسة اللغة وفهم الثقافة المحلية. وكذلك للكلية شبكة تعاون دولية وشراكات واسعة مع مؤسسات تعليمية دولية تدعم تبادل الخبرات وتنظيم برامج مشتركة للطلاب الدوليين.

المحور الثاني: مفهوم برامج تبادل الطلاب أهميتها ونماذج محلية منها بجنوب شرق آسيا

مفهوم التبادل الطلابي

التبادل الطلابي برامج يتم فيها تبادل الطلاب من أجل تحسين لغتهم، وتوسيع آفاقهم الاجتماعية، ولتعزيز الخبرة التعليمية للطلاب، وكذلك التواصل بين الطلاب والجامعات، ولتوسيع وجهات النظر الشخصية والتعليمية، واستكشاف الثقافات المختلفة، وتعزيز قدرة الطالب في التمكن من اللغة الثانية. (غباري، ٢٠٢٣، ٢١٢).

وقد عرّفها كثير من الدراسات، بأنها: مبادرات تعليمية تنقل المتعلمين بين مؤسسات تعليمية مختلفة داخل الدولة، أو خارجها بهدف الدراسة، أو التدريب، أو المشاركة في برامج ثقافية ولغوية طويلة أو قصيرة المدة. وقد أظهرت الدراسات العربية أن التبادل الطلابي يساهم في تعزيز المهارات اللغوية والثقافية، ويتيح فرصًا للتفاعل المباشر مع الناطقين باللغة، ما يعزز التعلم الانغماسي، والذي عرفه أبو الروس بأنه "أسلوب تدريسي لتنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، حيث يستخدم المعلمون ودارسو اللغة العربية كلغة ثانية، اللغة العربية أثناء الدراسة دون استخدام لغة وسيطة، بهدف الاعتماد على استخدام اللغة العربية دون استخدام أية لغة أجنبية في أثناء التدريس، أو خارج القاعات الدراسية أو في المواقف اللغوية المختلفة التي يتعرض إليها الدارسون" (أبو الروس، ٢٦٩)، كما تدعم هذه البرامج بناء شبكة من العلاقات الأكاديمية والثقافية بين المؤسسات، مما ييسر تبادل الخبرات الناجحة.

أهمية التبادل الطلابي

ذكر (Mateusz Brodowicz, 2025) في تقرير له أنّ برامج تبادل الطلاب تعتبر من الآليات الحيوية التي تساهم بشكل فعال في تعزيز المهارات العالمية لدى المشاركين؛ إذ تعمل على توسيع آفاق المعرفة الثقافية والفكرية بين الطلاب، وقد أوضح أنّ هذه البرامج ذات أهمية بالغة؛ حيث تُتيح للمتعلمين الفرصة للتفاعل مع ثقافات ومنظومات تعليمية متنوعة، ما يساهم في تعزيز فهمهم للبيئة العالمية المعقدة. كما أنّ اندماج الطلاب في مجتمعات جديدة يمكنهم من تطوير مهارات الحوار والتواصل. علاوة على ذلك، تلعب هذه البرامج دورًا محوريًا في إعداد الجيل القادم من القادة والمبتكرين؛ من خلال التعرض لأساليب التفكير المختلفة والتحديات العالمية، يتعلم الطلاب كيفية التكيف مع التغيرات السريعة والاقتصادات العالمية، مما يُساعدهم على اكتساب حجج فكرية متفردة تساهم في حل القضايا المعاصرة. تساعد التجارب التي تُتيحها تلك البرامج الطلاب في بناء شبكات دولية قوية تعزز من فرصهم الأكاديمية والمهنية، معززة بذلك مفهوم

التبادل المعرفي والمستدام. علاوة على ذلك، يُسمح للطلاب عبر تلك البرامج بتقييم نقاط القوة والضعف في أنظمة التعليم المختلفة، كما تتيح لهم الفرصة لتجريب مناهج مختلفة قد تكون أكثر ابتكاراً؛ مما يدفعهم إلى التفكير النقدي والتنمية الذاتية. تلك التجارب تُعزز الإبداع وتعطي الطلاب الأدوات اللازمة لتطوير أفكار جديدة، تتماشى مع متطلبات سوق العمل المتغير. ومن ثم، فإن برامج تبادل الطلاب لا تمثل مجرد تجربة تعليمية، بل شكلاً من أشكال الاستثمار في القدرات البشرية، مما يجعلها ضرورة ملحة في عالم يتجه نحو العولمة.

هذا، وتظهر أهمية برامج المخيمات اللغوية وبرامج التبادل الطلابي في تلاخُم النموذجين وتقاطعهما في اعتمادهما على الانغماس والتجربة العملية كوسيلة أساسية لتعليم اللغة. ويشكّل الجمع بينهما قاعدة لتعزيز التعاون الإقليمي بين المؤسسات التعليمية في جنوب شرق آسيا، من خلال مشاركة الموارد والخبرات، وتطوير اتفاقيات تعاون طلابي، والاستفادة من المنصات الرقمية لتسهيل التواصل والتبادل.

عرض لبعض النماذج المحلية والإقليمية للتبادل الطلابي

تُظهر التجارب التعليمية في جامعات جنوب شرق آسيا أن الأنشطة اللغوية اللاصفية، بما في ذلك المخيمات اللغوية وبرامج التبادل الطلابي، تمثل مكوناً محورياً في بناء الكفاءة التواصلية لدى متعلمي اللغة العربية، فقد بينت تجربة جامعة والي سونغو (Wali Songo) في إندونيسيا أن دمج الأنشطة غير الصفية في برنامج تعليم العربية يساهم في تحسين مهارات التحدث والاستماع، ويخلق بيئة تفاعلية تُحفّز المتعلمين على استخدام اللغة في مواقف طبيعية متنوعة، بما في ذلك الحوارات الجماعية، والمنافسات الثقافية، والعروض التمثيلية. هذا النوع من المخيمات اللغوية يحقق مبدأ "الانغماس الواقعي" الذي يُعدّ من أنجح أساليب اكتساب اللغة الثانية (Wali Songo Journal, 2022).

أما في جامعة الأمير سونكلا - فرع فطاني؛ فقد اتجهت كلية العلوم الإسلامية إلى تفعيل برامج التبادل الطلابي مع جامعات ماليزية وإندونيسية مثل الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (IIUM) وجامعة العلوم الإسلامية (USIM)، بهدف إتاحة فرص التفاعل اللغوي والثقافي بين الطلاب. وتؤكد تقارير الكلية (Fais. 2025, Jan., 14) أن هذه المبادرات عززت لدى الطلبة الناطقين بغير العربية الجرأة على التواصل واستخدام اللغة في مواقف حياتية حقيقية، وأسهمت في بناء جسور ثقافية ومعرفية بين الجامعات المتعاونة.

من ناحية أخرى، تبرز المخيمات اللغوية التي تُقام في الجامعات التابلاندية والإندونيسية والماليزية كممارسة تعليمية مكتملة للتبادل الطلابي، إذ توفر بيئة تعليمية مكثفة تجمع بين الأنشطة التربوية والترفيهية، وتتيح فرصاً للتفاعل اللغوي المستمر خارج الصف؛ فقد نظمت كلية العلوم الإسلامية بجامعة أمير سونغكلا برنامجاً للتبادل الطلابي في إطار مبادرة "التنقل الطلابي" بالتعاون مع جامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM)، أقيم البرنامج في قاعة المؤتمرات بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية، وقد حضر البرنامج مساعد العميد لشؤون الطلاب وعلاقات الخريجين، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب، بهدف تعزيز التعاون الأكاديمي والأنشطة الثقافية بين المؤسسات.

كان من أبرز أنشطة البرنامج جلسة نقاشية ضمت الرئيس السابق لاتحاد طلاب جامعة العلوم الإسلامية (FAIS) وممثلاً عن قادة طلاب جامعة USIM. ركز الحوار على دور الطلاب في تنفيذ الأنشطة اللامنهجية، ودفع عجلة التنمية المجتمعية، وتعزيز التفاهم المتبادل وتقوية الروابط بين طلاب الجامعتين. يمثل برنامج التبادل هذا خطوة مهمة في تعزيز مهارات التواصل وتجارب التعلم في سياق دولي، كما يوفر للطلاب رؤية قيّمة وشبكات تواصل فعّالة لتطوير إمكاناتهم الأكاديمية والاجتماعية استعداداً لأن يصبحوا مواطنين عالميين، إن شاء الله. (Fais, 2024, Nov.,). (28).

كذلك أوضح موقع الكلية على الانترنت (Fais, 2025, Jan. 14) أنه في بداية هذه السنة نظمت كلية العلوم الإسلامية بجامعة الأمير سونكلا - فرع فطاني، برنامجاً للتبادل الطلابي (تصير الأمد) في جامعة السلطان أزلان شاه، وعززت التعاون الأكاديمي معها، وقد شارك في هذا البرنامج مجموعة من طلاب الدراسات الإسلامية (البرنامج الدولي)، وطلاب من قسم اللغة العربية للأعمال من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة، وأضافت صفحة الكلية، بأن المشاركة في البرنامج تنقسم إلى عنصرين رئيسين: أنشطة اللغة العربية بين الطلاب، وعرض للأوراق العلمية بين أعضاء هيئة التدريس في كلا المؤسستين. تأمل كلية العلوم الإسلامية أن يكون هذا البرنامج التبادلي مفيداً لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب من كلا الجامعتين، وأن يُسهم في تعزيز العلاقات الأكاديمية بينهما في المستقبل القريب. كذلك تتجه منظمات إقليمية مثل منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو) إلى دعم هذه المبادرات من خلال مشاريع "الانغماس اللغوي للمتعلمين في جنوب شرق آسيا"، في إندونيسيا وماليزيا وكمبوديا، مما يعكس إدراكاً متزايداً لأهمية الأنشطة غير التقليدية في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتظهر هذه الجهود التكامل بين الجانبين الأكاديمي والمجتمعي، وتؤكد أن التبادل الطلابي والمخيمات اللغوية يشكلان معاً ركيزتين فعاليتين لتعزيز اكتساب اللغة في السياق الإقليمي (ICESCO, 2025).

الخور الثالث: أبرز تحديات برامج التبادل الطلابي المعوّقة لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

على الرغم من الأثر الإيجابي لبرامج التبادل الطلابي في تعزيز التعاون الإقليمي وتطوير مهارات متعلمي اللغة العربية بدول جنوب شرق آسيا، فإنّ هذه البرامج تواجه جملةً من التحديات التي تحدّ من فعاليتها واستمراريتها. أول هذه التحديات يتمثل في محدودية التمويل والدعم المؤسسي؛ إذ تعتمد أغلب الجامعات والمراكز التعليمية في المنطقة على ميزانيات محدودة لا تسمح بتغطية تكاليف السفر والإقامة والأنشطة الأكاديمية والثقافية، مما يجعل فرص المشاركة محدودة لعدد قليل من الطلاب.

أما التحدي الثاني، فهو غياب التنسيق المؤسسي الواضح بين الجامعات المشاركة، حيث تختلف اللوائح الأكاديمية ومتطلبات التسجيل والمعادلة بين المؤسسات، مما يعوق انسيابية حركة الطلاب بين الدول ويؤثر في الاعتراف المتبادل بالمقررات الدراسية أو الساعات المعتمدة.

ويُضاف إلى ذلك تفاوت مستويات الطلاب في الكفايات اللغوية والثقافية؛ إذ يأتي الطلاب من بيئات تعليمية مختلفة من حيث طرائق تدريس العربية ونوعية المناهج، مما يجعل اندماجهم في البرامج المشتركة يحتاج إلى فترة تكيف طويلة وجهود تربوية موجهة.

كما تُعدّ صعوبات اللغة والتواصل الأكاديمي من أبرز المعوّقات؛ إذ يعتمد بعض الطلاب على لغاتهم الأم أو على اللغة الإنجليزية في التواصل، مما يقلل من فرص استخدام اللغة العربية داخل الأنشطة اليومية، ويحدّ من فاعلية الهدف اللغوي للتبادل.

ومن التحديات كذلك قلة البرامج التدريبية للمعلمين والمشرفين القادرين على إدارة بيئات تبادل متعددة الثقافات واللغات، وضعف التوثيق والتقييم العلمي لنتائج هذه المبادرات، مما يجعل كثيراً من التجارب تنتهي دون تراكم خبرات يمكن الاستفادة منها مستقبلاً.

بناءً على ما مضى، فإن الورقة الحالية قد أوصت بجملة من التوصيات لمواجهة هذه التحديات المذكورة، وهي مدرجة آخر هذه الورقة.

النتائج

أظهرت الدراسة أن المخيمات اللغوية وبرامج التبادل الطلابي تمثلان جسورًا فاعلة للتعاون الإقليمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويمكن تلخيص أهم النتائج كما يلي:

1. تعزيز التعاون بين الجامعات والمؤسسات التعليمية: تساهم برامج التبادل الطلابي في بناء شبكة علاقات مستمرة بين الجامعات في تايلاند وماليزيا وإندونيسيا، مما يتيح تبادل الخبرات الأكاديمية والمناهج والموارد التعليمية، ويعزز روح الشراكة الإقليمية.
2. توفير بيئات انغماسية للطلاب: تتيح المخيمات اللغوية فرصًا عملية لاستخدام اللغة العربية في مواقف حياتية وثقافية متنوعة، مما يساعد الطلاب على تحسين مهارات الاستماع والمحادثة، وزيادة ثقتهم بأنفسهم عند التواصل.
3. تشجيع المشاركة الفاعلة والتفاعل الثقافي: تدفع الأنشطة اللاصفية داخل المخيمات الطلاب إلى التفاعل مع زملاء من خلفيات ثقافية مختلفة، مما يعزز الوعي بالتنوع الثقافي في المنطقة ويساعد على تقليل الحواجز اللغوية والاجتماعية.
4. توسيع نطاق البرامج التعليمية واستدامتها: تساعد برامج التبادل على تطوير أدوات وأنشطة تعليمية مشتركة يمكن تكرارها في مؤسسات أخرى، مما يضمن استمرار التعاون الإقليمي وتكامل الجهود التعليمية بين الجامعات المشاركة.
5. إحداث أثر ملموس على سياسات التعليم الإقليمي: هناك اهتمام رسمي بالمبادرات اللغوية وبرامج التبادل، مما يعكس إدراكًا مؤسسيًا لقيمة هذه الجسور التعليمية في تعزيز تعليم العربية على مستوى الإقليم.

الخاتمة

خلصت هذه الورقة إلى أن المخيمات اللغوية وبرامج التبادل الطلابي تشكّلان جسورًا فاعلة للتعاون الإقليمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في دول جنوب شرق آسيا، فالمخيمات اللغوية تسهم بطريقة فاعلة في إيجاد بيئات انغماسية حقيقية، تمكّن الطلاب من استخدام العربية في مواقف حياتية متنوعة، مما يعزز مهاراتهم اللغوية وثقتهم بأنفسهم، ويتيح فرصًا للتفاعل الثقافي بين طلاب من خلفيات مختلفة.

من جانب آخر، أثبتت برامج التبادل الطلابي فعاليتها في توسيع نطاق التعاون بين الجامعات، وتعزيز تبادل الخبرات الأكاديمية والمناهج التعليمية، وبناء شبكة مؤسسية إقليمية مستدامة تدعم تطوير تعليم اللغة العربية ونشرها في المنطقة. كما أظهرت الدراسة أن هذه المبادرات لا تقتصر على البعد اللغوي فحسب، بل تمتد لتشمل الجوانب الثقافية والاجتماعية، مما يجعلها أدوات استراتيجية لتعزيز التفاهم والتكامل الإقليمي.

رغم الأهمية الواضحة، تواجه هذه البرامج تحديات تمثلت في التمويل المحدود، تفاوت الكفايات اللغوية والثقافية بين الطلاب، ضعف التنسيق المؤسسي، والصعوبات الإدارية والأكاديمية، ومع ذلك، تشير النتائج إلى أن تبني استراتيجيات مدروسة، مثل: تعزيز الشراكات الرسمية، إدماج المكونات الثقافية واللغوية التمهيدية، استخدام المنصات الرقمية، وتقييم الأداء بشكل دوري، يمكن أن يعزز من فاعلية البرامج ويضمن استدامتها.

في ضوء ما سبق، يمكن القول إن المخيمات اللغوية وبرامج التبادل الطلابي تمثل نموذجًا عمليًا وملهمًا للتعاون الإقليمي، وتوفر إطارًا قابلاً للتطوير يمكن أن يساهم في تحقيق نقلة نوعية في تعليم العربية للناطقين بغيرها في جنوب شرق آسيا. إن استمرار دعم هذه المبادرات وتوسيع نطاقها سيعزز من قدرة المؤسسات التعليمية على بناء رؤية مشتركة ومستدامة لتعليم اللغة العربية، ويؤسس لبيئة تعليمية متكاملة تجمع بين التفاعل اللغوي، الخبرات الأكاديمية، والثقافة الإقليمية.

التوصيات

استنادًا إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الورقة بسبع توصيات محدّدة والإجراءات لتعزيز دور المخيمات اللغوية وبرامج التبادل الطلابي كجسور للتعاون الإقليمي في تعليم اللغة العربية:

1. تطوير شبكات إقليمية رسمية بين الجامعات والمؤسسات التعليمية لتسهيل تبادل الطلاب والمعلمين والخبرات التعليمية، وضمان استمرارية البرامج عبر الزمن.
2. تعزيز دعم البرامج المالية والإدارية من قبل الجامعات والحكومات المحلية والمؤسسات الداعمة، بما يتيح توسيع مشاركة الطلاب وتنظيم مخيمات وبرامج تبادل أطول وأكثر شمولًا، ويتحقق ذلك بإنشاء صناديق تمويل مشتركة لدعم تبادل الطلاب والمعلمين في مجال اللغة العربية.
3. توظيف التكنولوجيا والمنصات الرقمية لتعزيز التواصل بين الطلاب والمؤسسات قبل وأثناء وبعد برامج التبادل، مما يضمن متابعة التعلم وتبادل الموارد والخبرات بشكل مستمر.

٤. إدماج مكونات تدريبية وثقافية للطلاب والمعلمين قبل الانخراط في المخيمات أو برامج التبادل، لتقريب الفوارق اللغوية والثقافية وضمان اندماج فعال في البيئات الجديدة.
٥. تطوير أدوات تقييم ومؤشرات أداء تقيس الأثر الفعلي للمخيمات والبرامج على مهارات اللغة العربية لدى الطلاب وعلى مستوى التعاون المؤسسي، بهدف تحسين البرامج المستقبلية واستدامتها.
٦. تشجيع الأنشطة اللاصفية التفاعلية داخل المخيمات، مثل ورش العمل، الألعاب اللغوية، والمشاريع المشتركة، لأنها أثبتت فاعليتها في تعزيز استخدام اللغة العربية في مواقف حياتية حقيقية، وبناء جسور ثقافية ولغوية بين الطلاب.
٧. تعزيز الشراكات المؤسسية وتأسيس اتفاقيات تعاون رسمية بين الجامعات.

المراجع

- أبو الروس، عادل. (٢٠١٤). دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: <https://buhuth.org/ar/paper/pTue040919113705r6576>.
- سعادة، جودة أحمد. (٢٠٠٦). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان، دار الشروق.
- غباري، السيدة محمد عادل. (٢٠٢٣). التبادل الطلابي كأحد مؤشرات التصنيفات العالمية وانعكاساته على جامعة المنصورة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ١٢١، يناير.
- كوجك، وآخرون، كوثر حسين، كتاب تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي.
- اللقاني، أحمد حسين. (٢٠١٣). المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة.
- Ahmed, M. M. E. D. (2024). Teaching The Arabic Language in The University of Brunei Darussalam (UBD). Arabic Language Conference in Southeast Asia. Arabic Language, Academy. Jordan. 28-29 August.
- Fais. (2024, Nov., 28). "Students from the Faculty of Islamic Sciences Participate in a Student Mobility Program at Universiti Sains Islam Malaysia", <https://fais.psu.ac.th/en/event/view/131>
- Fais. (2025, Jan. 14). " FaIS Organizes OPOU Short-Term Student Exchange Program and Strengthens Academic Collaboration with Sultan Azlan Shah University", <https://fais.psu.ac.th/en/event/view/153>
- ICESCO. (2025, August 13). ICESCO launches its regional project "Language Immersion for Arabic Learners in Southeast Asia". Retrieved from <https://icesco.org/en/2025/08/13/icesco-launches-its-regional-project-language-immersion-for-arabic-learners-in-southeast-asia/>
- Mateusz B. (2025, May 6). " برامج تبادل الطلاب العرب لتعزيز المهارات العالمية". : <https://aithor.com/essay-examples/brmj-tbdl-ltlb-laarb-ltaazyz-lmhrt-laalmy>

دور البحث العلمي في نشر اللغة العربية في جنوب تايلاند جامعة الأمير سونكلا الحكومية أنموذجاً

رشدي طاهر* - يوتنا كواكول* - محمد روفلي وي هاماً* - أيوب كانجا*

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن جهود جامعة الأمير سونكلا الحكومية فرع فطاني بمملكة تايلاند في نشر اللغة العربية بجنوب تايلاند عن طريق البحث العلمي. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي إضافة إلى دراسة الحالة، ومراجعة التقارير والإحصائيات الصادرة عن الجامعة، واحتوت على مقدمة ثم المبحث الأول: لمحة موجزة عن تاريخ اللغة العربية في جنوب تايلاند، ومؤسسات تعليمها، يليه المبحث الثاني: التعريف بجامعة الأمير سونكلا الحكومية بتايلاند، وكلياتها التي تتعلق ببرامج اللغة العربية، يليه المبحث الثالث: جهود الجامعة البحثية في اللغة العربية ودورها في نشر العربية في مجتمع جنوب تايلاند، وأخيراً الخاتمة، وفيها: أهم النتائج والتوصيات والمقترحات والمصادر والمراجع والملاحق. وتوصلت إلى نتائج أهمها: جامعة الأمير سونكلا فرع فطاني، واجهة حضارية في منطقة جنوب تايلاند، ومقصد مهمم لراغبي تعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها، امتازت كلية العلوم الإسلامية بجامعة الأمير سونكلا بأنها حاملة لواء نشر اللغة العربية في منطقة جنوب تايلاند بل على مستوى تايلاند بل أيضاً على مستوى جنوب شرق آسيا، اتخذت كلية العلوم الإسلامية الوسائل المتنوعة لنشر اللغة العربية في منطقة جنوب تايلاند ومن أهمها على الإطلاق البحث العلمي، تتجلى جهود جامعة الأمير سونكلا فرع فطاني ممثلة في كلية العلوم الإسلامية في نشر اللغة العربية عن طريق البحث العلمي في أمور أبرزها: اعتبار اللغة العربية واعتمادها في كتابة الرسائل والاطروحات العلمية في مرحلتي الماجستير والدكتوراة، وقبول المقالات والأبحاث العلمية وأوراق العمل بالعربية في المؤتمرات والندوات التي تعقدتها، ودعم الأبحاث العلمية المحررة باللغة العربية لأعضاء هيئة التدريس في الكلية، وتمويل طباعة المقررات الجامعية والأبحاث العلمية باللغة العربية، وتشجيع طلاب المرحلة الجامعية على كتابة الأبحاث بالعربية. كما أوصت: بالعبارة بنشر اللغة العربية عن طريق البحث العلمي واعطائها الأولوية في بناء الخطط الاستراتيجية للكلية والجامعة، إجراء دراسات ميدانية على مخرجات هذه الكلية فيما يخص نشر اللغة العربية ومدى استفادة المجتمع منها واستيعابها، والاستفادة من نتائجها في التطوير، إيجاد هيئة متخصصة لجمع التجارب العالمية في مجال نشر اللغة العربية عن طريق البحث العلمي، وتطبيق مقاييس الجودة العالمية، إنشاء بيوت خبرة أو بنوك معلوماتية في مجال نشر اللغة العربية عن طريق البحث العلمي، بمنطقة جنوب شرق آسيا للتشابه الكبير

* جامعة الأمير سونكلا الحكومية، فرع فطاني - تايلاند.

في ثقافة دول المنطقة، وتعدد التجارب والخبرات في هذا المجال، لتعم الفائدة، وتتوحد الجهود، وتتواصل المسيرة والإنجاز، فيقوى ويزدهر، ضرورة العمل وتضافر جهود المؤسسات البحثية في المنطقة للرفع من مستوى نشر اللغة العربية فيها.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية؛ فطاني؛ البحث العلمي؛ جامعة الأمير سونكالا؛ جنوب شرق آسيا

مقدمة

الحمد لله علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء وسيد المرسلين، نبينا محمد نبي الرحمة والهدى الذي علم الأمة الخير والأخلاق قولاً وعملاً، وأثار لهم طريق الحق والهدى صلى الله وسلم وبارك عليه وعلى آله وصحبه أجمعين والتابعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين أما بعد:

فقد اعتنى المسلمون في مشارق الأرض ومغاربها باللغة العربية أيما اعتناء، وانصرفوا إلى تعلمها فتعليمها - ولاغرو - فهي لغة الوحي والقرآن الكريم قال تعالى: ﴿إنا أنزلنا قرآنا عربياً﴾ (يوسف: ٢)، وحديث رسوله الحبيب ﷺ، ولغة هذه الأمة التي لم يعرف التاريخ عنها إلا الخير والحب والنور ونفع بني البشر، فإذا " تأملت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة وجدت فيها من الحكمة والدقة والإرهاق والرقعة ما يملك على جانب الفكر، حتى يكاد يطمح به أمام غلوة السحر " (ابن جني، د.ت)، وتعلمها تعليمها من أفضل الأعمال وأجلها وأوجبها، قال ابن تيمية رحمه الله: " وأيضاً فإن نفس اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرض وواجب، فإن فهم الكتاب والسنة فرض، ويفهم إلا بفهم اللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب " (ابن تيمية، ١٤٠٤)، حتى لم يتقصر الاقبال على المسلمين فقط، بل تبعهم أيضاً غيرهم، وانكب العلماء على تسهيلها وتيسيرها، فوضعوا المعاجم التي تفسر معاني مفرداتها، وقعدوا القواعد التي تبين معنى الجملة العربية، وطريقة تركيبها والتعبير الفصيح والصحيح فيها، وفعل البلاغيون الشيء ذاته، إذ بينوا الفرق بين الأسلوبين الجميل وغير الجميل، فتوالت العلوم المختلفة، من نظرية وعملية، وتكلم المسلمون جميعاً بالعربية، ويكتبون ويؤلفون بها، وانتشرت اللغة العربية في كل مكان سطعت عليه شمس، فقد قال الأب أنستاس الكرملي: " إن لسان العرب فوق كل لسان، ولا تُدانيها لسان أخرى من ألسنة العالم جمالاً، ولا تركيباً، ولا أصولاً " (الكرملي، ١٩٣٨).

مشكلة الدراسة

لقد حظيت اللغة العربية في القرن العشرين بانتشارٍ مقروءٍ ومسموعٍ ومنظورٍ غير مسبوقٍ في التاريخ، وقد ساعد هذا الانتشار في إنشاء المدارس والمعاهد والجامعات التي تهتم وتختص بنشر اللغة العربية وعلومها، ففي الوقت الذي كانت القوى الغربية تشنُّ هجوماً على اللغة العربية " كان حال اللغة الفصحى في المدارس والصحف والنوادي من القوة بحيث لم تكثف بردِّ الهجمات، بل زادت إلى ذلك نمواً في قوتها وانتشارها وتمكنها في النفوس تمكناً ما يزال يقوى على الرغم من التشكيك والعراقيل والمكايد والأحابيل " (الأفغاني، ١٩٧١).

ويعزز الانتشار للغة الضاد ظهور أقسام للغة العربية وآدابها في الجامعات العربية والإسلامية، وفي بعض الجامعات العربية التي تهم بتدريس اللغة العربية والثقافة العربية والحضارة الإسلامية، ففي النصف الأول من القرن العشرين أنشئت الجامعات التي فتحت فيها كليات للآداب، فكان الأساس الذي قامت عليه دراسة اللغة العربية وآدابها في المقام الأول، إذ كان " إنشاء دار العلوم محاولة لتكوين مدرس اللغة العربية والدين الإسلامي، على نحو حديث نسبياً يخالف ما عرفه الأزهر آنذاك، فدخل مجموعة من العلوم الحديثة برامج التدريس في دار العلوم، وكانت بهذا أول معهد عالٍ لتخريج مدرسي اللغة العربية في العالم العربي الحديث" (حجازي، ١٩٧٨).

ومنطقة جنوب شرق آسيا حالها حال مناطق العالم تأثرت برياح التغيير فانتشرت اللغة العربية فيها انتشار النار في الهشيم؛ فأقبلت على إنشاء المؤسسات التربوية والتعليمية، التي تعد من أهم العوامل التي ساعدت على انتشارها في هذه المنطقة، حيث تقوم هذه المؤسسات بدور متميز تجاه أبناء مجتمعاتها؛ لتعليمهم مهارات اللغة العربية، وتغرس في نفوسهم حبها، واتخذت كل الوسائل المتاحة لنشر اللغة العربية ومن أهمها البحث العلمي.

وتنتشر في جنوب شرق آسيا بعامة، وجنوب تايلاند على وجه الخصوص أشكال عديدة من هذه المؤسسات، وجامعة الأمير سونكلا فرع فطاني إحدى المؤسسات التعليمية الرائدة التي اتخذت من البحث العلمي منهجاً لنشر اللغة العربية في المنطقة، مما حدا بالباحث إلى تسطير هذه الدراسة، مجيباً على السؤال الرئيس الآتي: ما جهود جامعة الأمير سونكلا الحكومية فرع فطاني بتايلاند في نشر اللغة العربية بجنوب تايلاند عن طريق البحث العلمي؟

أهمية الدراسة

١. تنبع أهمية الدراسة من أهمية العناية باللغة العربية؛ لأنها لغة الوحي والرسالة، وهي الهوية الإسلامية، وبها يتوصل إلى قراءة القرآن الكريم وفهمه وتدبره، وفهم الدين وأحكامه.
٢. الحاجة إلى الكشف عن الجهود المبذولة تجاه نشر اللغة العربية في المنطقة؛ لمواكبة الحضور العالمي لهذه اللغة، في المجالات الدينية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها.
٣. يتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الورقة - بالإضافة إلى المؤسسة التي تناولتها الدراسة - جميع الهيئات والمؤسسات التي تنحو المنحى نفسه في التنمية والتطوير.

أهداف الدراسة

١. التعرف على حاضر اللغة العربية في جنوب تايلاند، ومؤسسات تعليمها نشرها.
٢. التعريف بجامعة الأمير سونكلا فرع فطاني/ تايلاند، وبرامجها المتعلقة باللغة العربية.
٣. الكشف عن جهود جامعة الأمير سونكلا فرع فطاني/ تايلاند في نشر اللغة العربية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة في مجالها الموضوعي على الأدبيات التي تتعلق بجهود جامعة الأمير سونكلا فرع فطاني بمملكة تايلاند في نشر اللغة العربية عن طريق البحث العلمي، وفي مجالها المكاني على جامعة الأمير سونكلا فرع فطاني، وفي مجالها الزمني بين العام ٢٠٠٧ إلى العام ٢٠٢٤ م.

منهج الدراسة

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي التحليلي: وهو الذي يصف ما هو كائن ويفسره، ويعمل على تحديد العلاقات بين الوقائع والممارسات الشائعة والاتجاهات المختلفة عند الجماعات، بالإضافة إلى دراسة الحالة، ومراجعة الوثائق والتقارير الصادرة من جهات الاختصاص.

مصطلحات الدراسة

- البحث العلمي: هو عملية مخطط لها، تتسم بالموضوعية، وتعتمد على مجموعة من الخطوات؛ بهدف دراسة ظاهرة معينة ومعرفة الحقائق والمبادئ اللازمة لاكتشاف حلول تتعلق بالمشكلات وموضوع الدراسة وفي المجالات جميعها، وهو وظيفة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي والطريقة التي تتبعها في التحصيل العلمي والبناء المعرفي لمنسوبيها.
- مملكة تايلاند: دولة تقع في جنوب شرق آسيا، في شبه الجزيرة الهندية الصينية تحدها كل من لاوس وكمبوديا من الشرق، وخليج تايلاند وماليزيا من الجنوب، وبحر أندمان وميانمار من الغرب، ونظام الحكم فيها ملكي دستوري، والديانة الرسمية للدولة هي البوذية.
- جنوب تايلاند: تشمل خمس ولايات أو مقاطعات هي: فطاني، جالا، ناراثيوات، ستول، سونكلا.
- جامعة الأمير سونكلا: تأسست عام ١٩٦٧م، بوصفها أول جامعة في جنوب تايلاند، وتعد الآن من أرقى الجامعات الوطنية، وهي جامعة ذات الاتجاه البحثي المتكامل في المجالات العلمية والفنية المختلفة، وتقوم كذلك بدور جوهري في تقديم الخدمات الأكاديمية للمجتمع المحلي والوطني، وفضلاً عن حرّمها الجامعي المركزي في هات ياي (Hat Yai)، تضم أربعة حرم جامعي واقعة في المدن الجنوبية لمملكة تايلاند، وهي: فطاني (Pattani)، وبوكيت (Phuket)، وسورات ثاني (Surat Thani)، وترانغ (Trang).

الدراسات السابقة

بعد مراجعة الدراسات السابقة يظهر جلياً عدم وجود دراسات مطابقة لموضوع الدراسة الحالية شكلاً ومضموناً، والموجود في فضاء البحث العلمي عبارة عن دراسات لها تعلق بموضوع الدراسة الحالية في بعض جوانبه الجزئية كمحور اللغة العربية مثلاً أو بيئته وهي جنوب تايلاند أو ما يعرف بمنطقة فطاني، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر:

١. دراسة ماها صاري يوروه (٢٠٠٠م)، وعنوانها "أهمية اللغة العربية في نشر الدعوة الإسلامية في فطاني جنوب تايلاند" رسالة ماجستير في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية بماليزيا، حيث هدفت إلى بيان أهمية اللغة العربية في نشر الدعوة الإسلامية في فطاني جنوب تايلاند لمعرفة مدى علاقة اللغة العربية بالدعوة الإسلامية ومساهمتها في نشر الدعوة الإسلامية في فطاني، والتزمت بالمنهج الوصفي التاريخي.

٢. دراسة عبدالقادر سعد و بشير علي (٢٠١٠) بعنوان "اللغة العربية في فطاني: حضور ثقافي ودواعٍ مرحلية"، ضمن أبحاث المؤتمر الدولي حول: دور الدراسات الإسلامية في المجتمع العولمي، وهدفت إلى التعرف على واقع تعليم وتعلم اللغة العربية في المؤسسات الإسلامية ومشكلاته، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي. تناولت الدراسات السابقة موضوع اللغة العربية وهو جانب واحد فقط ومحور الدراسة الحالية، كما تتفق في بيئة الدراسة وهي جنوب تايلاند، وتفتقر أنها تخص بدراسة حالة خاصة في هذه البيئة وهي جامعة الأمير سونكلا وجهودها في نشر اللغة العربية في بيئة الدراسة وهي جنوب تايلاند، بوسيلة خاصة وهي البحث العلمي.

المبحث الأول: لمحة موجزة عن تاريخ اللغة العربية في جنوب تايلاند ومؤسسات تعليمها

لم يكن عهد سكان جنوب شرق آسيا بالعرب بعد ظهور الإسلام فقط، بل تؤكد الدراسات أنها كانت ذات صلة وثيقة بالعرب عن طريق الرحلات التجارية البحرية بين الصين والهند قبل ظهور الإسلام" (أبو شوك، ٢٠٠٣)، وهذه الرحلات التجارية تؤكد أن العرب لم يكونوا مستقلين عن غيرهم من الأمم، بل كانوا على اتصال بها. غير أن هذه اللغة حظيت بالعناية والرعاية والاهتمام عند بزوغ فجر الإسلام على هذه المنطقة، "إذ تشير المصادر التاريخية الموثوقة إلى أن دخول الإسلام إلى أرض الملايو كان في فجر الدعوة الإسلامية، إذ تُرجعه إلى القرن السابع الميلادي ٦٧٥م" (شليبي، ١٩٧٧)، بينما ترجع مصادر أخرى إلى "القرن العاشر الميلادي، وأخرى إلى القرن الرابع عشر الميلادي" (فطاني، د. ت)، ومهما يكن من أمر فالأمر المتحقق أن الإسلام وصل إلى هذه المنطقة في وقت مبكر، وتضافرت عدة عوامل انتهت إلى قيام سلطنات ومدارس ومراكز علمية إسلامية على امتداد سواحل دول المنطقة، "في الفترة ما بين القرن الثالث عشر والخامس عشر الميلاديين، مثل: سلطنة مالاقا (١٣٧٧-١٧٨٦م)، وسلطنة آتشيه (١٤٩٧-١٨٦٧م)، سلطنة فطاني (١٣٥٥-١٧٨٦م) وغيرها من السلطنات الملايوية التي قامت على امتداد سواحل المنطقة" (الألوسي، ١٩٨٨)، "وقد انتظمت في هذه الممالك والسلطنات بناء على حالة الاستقرار السياسي، الذي تحقق لها مراكز علمية الكتابية التقليدية (PONDOK) التي انخرط فيها المريدون والعلماء في حلقات علمية وثقافية نشطة في مدارس ومعاهد منفصلة وملحقة بالمساجد، كتلك التي قامت في المشرق والمغرب العربيين" (مادرمان، ١٩٩٩)، ومن أهم العلوم التي تدرس فيها علوم اللغة العربية كالنحو والصرف والبيان والبلاغة وغيرها. وتمثل منطقة جنوب تايلاند امتداد لجزر أرخبيل الملايو، التي تتكون من: "إندونيسيا، وماليزيا، والفلبين، وبروناي، وسنغافورة، وفطاني في جنوب تايلاند" (شيك، ١٩٩٨)، حيث يذكر التاريخ أن فطاني كانت مملكة إسلامية؛ بل أكبر الممالك الإسلامية وأعظمها شأنًا في عالم الملايو، وأن الإسلام في فطاني كتب له الانتشار المطرد أيام سلاطينها وملوكها المسلمين الملايويين، "كما أصبحت أحد المراكز المهمة لنشر الإسلام بين تلك البلاد بسبب النشاط التعليمي وقيام عشرات من كتابات التعليم الإسلامي فيها" (كارا، ١٤٣١)، وأضحت مقصدا لطلاب العلم في المنطقة وما جاورها، يتعلمون فيها شتى أنواع العلوم الإسلامية، ومن أهمها اللغة العربية وعلومها.

وينتشر تعليم اللغة العربية في منطقة جنوب تايلاند (فطاني) في مؤسسات تعليمية عديدة منها عتيقة قديمة وأخرى حديثة جديدة، تضم أعمار مختلفة، وهي على النحو الآتي:

١. فوندوق (PONDOK)

لقد كانت المساجد مقراً دائماً لتعليم الدين الإسلامي واللغة العربية في كل المجتمعات الإسلامية، ومنطقة جنوب تايلاند إحدى هذه المجتمعات، إذ كان التعليم الديني على شكل نظام الحلقات في المساجد وبيوت المشايخ (PONDOK)، ونظام الحلقات أول نظام تعليمي عرفه المسلمون في منطقة جنوب شرق آسيا، وقد تم من خلاله تعليم المسلمين اللغة العربية وقراءة القرآن وأمور دينهم" (شيك، ٢٠٠٧)، وهذا فيما يظهر عند بلوغهم سن معينة يستطيعون فيها استيعاب الدروس التي تلقى من قبل أستاذ محترم من قبل أهالي القرية، والمجتمع، ويطلقون عليه لقب (بابا)، "ويقدم إلى هذا الفوندوق طلاب من القرى القريبة والبعيدة وبعض الوفود الطلابية من عالم الملايو الواسع" (مادرمان، ١٩٩٩)، إذا يتوفر بجانبه دائماً مأوى للطلبة، ويعتبر أحد المؤسسات التربوية العتيقة.

٢. تاديكا (TADIKA)

وهي من المؤسسات التربوية العتيقة، "وهو اختصار للاسم الأصل باللغة الملايوية (تامن ديديقكن كاتق كاتق)، ومعناه (روضة تربية الأطفال)" (سماروه، ١٤٣٥)، وغالبا ما تكون تابعة لمسجد القرية حيث يتولاها إمام القرية والهيئة الإدارية للمسجد، ويلتحق بها الأطفال من سن خمس سنوات إلى "مدة انتهائهم من المرحلة الابتدائية" (سعد، وعلي، ٢٠١٠) في التعليم الأساسي الحكومي، ويتعلم فيها أبناء المسلمين مبادئ الدين الإسلامي، ومبادئ القراءة والكتابة باللغة العربية والملايوية الأصلية القديمة (الجاوية)، "وتفتح هذه المؤسسة أبوابها يومي السبت والأحد من كل أسبوع، وأيام العطل الرسمية للمدارس الحكومية" (سماروه، ١٤٣٥).

٣. المدارس الإسلامية الأهلية العصرية

وتعتبر من المؤسسات التربوية والتعليمية الحديثة بالمنطقة من حيث الكيف، أما إذا نظرنا من حيث النشأة والنواة فإنها موعلة في القدم؛ لأنها صورة مطوّرة من المؤسسة التعليمية العتيقة (فوندوق)، بل لازالت بعض المدارس الإسلامية إلى وقت إعداد هذه الدراسة تحتفظ بنظام التعليم في (فوندوق) العتيق جنبا إلى جنب إضافة إلى النظام الحديث. وتشير الدراسات التاريخية للمنطقة إلى أن نشأة أول مؤسسة تعليمية تربوية فيها كانت في "حوالي سنة ١٠٠٢هـ/١٥٩٢م، ثم تطورت هذه المؤسسات شيئا فشيئا حتى ظهرت المؤسسات التعليمية النظامية التي تعرف حاليا بـ(المدارس الإسلامية الأهلية) وذلك حوالي سنة ١٣٥٠هـ/١٩٢٩م" (سعد، وعلي، ٢٠١٠).

وتتبنى هذه المدارس منهجا مزدوجا، يجمع بين المنهج الشرعي والأكاديمي لمواكبة متطلبات العصر الحديث، والحصول على الشهادات التي تمكنهم من الالتحاق بالجامعات الحكومية، للمسابقة على الوظائف التي تستحدثها الدولة في مختلف قطاعاتها الحكومية.

وتتوفر فيها "مساقات دينية تدرس من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية، ومعظم المقررات الدراسية فيها مكتوب باللغة العربية، وتكون لغة التدريس فيها هي المحلية، ومساقات أخرى أكاديمية تدرس في المرحلتين المتوسطة

الثانوية فقط، وللدارسين فيها فرصة اكتساب أربع لغات هي: التايلندية، والملايوية، والعربية، والإنجليزية " (سعد، وعلي، ٢٠١٠).

"وتقوم الحكومة بدعم هذه المدارس - وبخاصة التي تخضع لمنهج وزارة التربية والتعليم - بمساعدات مالية تقدر حسب عدد الطلاب في كل مدرسة، وتصرف هذه الميزانية لتسديد رواتب المدرسين، وشراء التجهيزات واللوازم الضرورية" (جافاكيا، ٢٠٠٤).

٤. مؤسسات التعليم العالي

وتعتبر من المؤسسات الحديثة، و"كانت نواة ظهور تعليم اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي قد بدأت منذ إنشاء معهد الإعداد الإسلامي في محافظ جالا عام ١٩٨٧م" (سماروه، ١٤٣٥)، وهي مؤسسة أهلية، ثم توالى الجهود فكان أول ظهور لتعليم اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الأمير سونكلا نكرين شطر فطاني، ثم اتسعت دائرة تعليم اللغة العربية في هذا النوع من التعليم، بحيث يجد الراغبون في تعلمها وتعليمها بهذه المرحلة مبتغاهم في كل من هذه المؤسسات:

- كلية الدراسات الإسلامية بجامعة الأمير سونكلا نكرين الحكومية، شطر فطاني.
 - شعبة اللغة العربية بقسم اللغات الشرقية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الأمير سونكلا نكرين الحكومية، شطر فطاني.
 - جامعة فطاني الأهلية.
 - أكاديمية الدراسات الإسلامية والعربية بجامعة الأمير ناراديواس الحكومية، بمحافظة نارتيوات.
 - مركز اللغات واختبار اللغة العربية التابع لكلية الدراسات الإسلامية بجامعة الأمير سونكلا نكرين الحكومية، شطر فطاني، وهو موضوع هذه الورقة.
- بالإضافة إلى مؤسسات تعليمية أخرى أدخلت اللغة العربية ضمناً في أقسام الدراسات الإسلامية.

٥. مؤسسات تعليم القرآن الكريم الأهلية

وهي امتداد لما يعرف بـ (تاديكا) وشكل من أشكالها إلا أنها تدرت بلباس جديد، اكتسبتها ثوب الحداثة، ينعم فيها الطلاب بمبادئ القراءة والكتابة باللغة العربية ليتوصل بها إلى قراءة القرآن الكريم بالطريقة الصحيحة ثم حفظه، بالإضافة إلى بعض أحكام الدين الإسلامي ومبادئه، وتختلف عن (تاديكا) بأنها ليست مقتصرة على الأطفال بل تستقبل جميع الأعمار، وهي على سبيل المثال لا الحصر: "حلقات تحفيظ القرآن (قراءتي)، والمكتب، وهي كثيرة ومنتشرة في الولايات الجنوبية وتنشأ بمجهودية القراء وحفظه كتاب الله من أهالي تلك المنطقة" (ظاهر، ٢٠١٥).

المبحث الثاني: التعريف بجامعة الأمير سونكلا الحكومية بتايلاند وكلياتها التي تتعلق ببرامج اللغة العربية

تأسست جامعة الأمير سونكلا عام ١٩٦٧م، بوصفها أول جامعة في جنوب تايلاند، وتعد الآن من أرقى الجامعات الوطنية؛ إذ أن أساتذتها وباحثيها، ومراكز أبحاثها، قد حققت شهرة واسعة وتميزاً ملحوظاً في مجالات علمية عديدة على

الصَّعيد المحليّ والدُّولي على حد سواء، وهي جامعة ذات الاتجاهِ البحثيّ المتكامل في المجالات العلميّة والفنيّة المختلفة، وتقوم كذلك بدور جوهريّ في تقديم الخدمات الأكاديميّة للمجتمع المحليّ والوطني، فضلاً عن حرّمها الجامعيّ المركزيّ في هات ياي (Hat Yai)، فإنّ جامعة الأمير سونكلا تضمُّ أربعة حرم جامعيّ واقعة في المدن الجنوبيّة لمملكة تايلاند، وهي: فطاني (Pattani)، وبوكيٲ (Phuket)، وسورات ثاني (Surat Thani)، وترانغ (Trang) (Prince of Songkla University, n.d.)، وتضم الحرم الجامعي الكائن في مدينة فطاني؛ جهتان تقوم بتدريس اللغة العربية، ولهما برامج تتعلق بها، وهما:

أ. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

نشأت كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في يوم ٢٣ إبريل سنة ١٩٧٣م، وتوجد تحت الكلية عدة شعب ومن ضمن الشعب شعبة اللغة العربية، وتضم أكثر من ١٠٠ طالب وطالبة، وعدد المحاضرون خمسة بالإضافة إلى خبير أجنبي.

ب. كلية العلوم الإسلامية

كلية تنفرد باسمها ووصفها فهي الكلية الإسلامية الحكومية الوحيدة في طول هذه البلاد وعرضها، والتي يمثل المسلمون فيها أقلية مقارنة بالأكثرية البوذية، وتعتبر هذه الكلية شعلة نور، ومنازة هدى لأهل هذه البلاد، وحاملة مشعل اللغة العربية في المنطقة، وسوف نعرض في هذا المبحث إلى مسيرة هذه الكلية لخصوصيتها في مجال دراستنا عن نشر اللغة العربية عن طريق البحث العلمي.

التأسيس والتطور

كانت نواة هذه الكلية فتح برنامج الدراسات الإسلامية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في العام ١٩٨١م، ثم استقلت باسم بكلية الدراسات الإسلامية (العلوم الإسلامية حالياً) بموجب مرسوم ملكي صادر في ٢١ ديسمبر ١٩٨٩م، وذلك ضمن الخطة الخماسية القومية لفترة ١٩٨٢م-١٩٨٦م، للتنمية الاقتصادية والاجتماعية. والكلية - وإن كانت جزءاً ضمن كليّات الجامعة - فإنّها مستقلة في إدارتها، وتصريف شؤونها، وتقع في حرم الجامعة في فطاني، وهي إحدى المواقع الرئيسية التي تقوم عليها كليّات الجامعة في جنوب تايلاند، هذا وتبلغ مساحة الكلية ٢١٢٠ متراً مربعاً، وفي ١٨ ديسمبر ٢٠١٩م صدرت الموافقة السامية على تغيير مسمى الكلية من كلية الدراسات الإسلامية إلى كلية العلوم الإسلامية (FIAS).

الرؤية

وضعت إدارة الكلية لنفسها رؤية واضحة وهي: "أن تصبح قاعدة بحثية رائدة في العلوم الإسلامية لمؤسسات التعليم العالي ومسلمي المنطقة والعالم"، وتتحقق من خلال (Prince of Songkla University, n.d.):

- تطوير الكلية لتكون مجتمعاً قائماً على المعرفة بناء على المبادئ الإسلامية.
- تطوير الكلية لتكون مركزاً لشبكة البحوث التربوية الإسلامية الإقليمية في العلوم الإسلامية.

- تطوير الكلية لتكون مركزاً للتعليم والبحث حول الشرق الأوسط.
- تطوير الكلية لتكون مركزاً لتطوير الكوادر التربوية الإسلامية، ومركزاً لتنمية المهارات اللغوية للدراسات الإسلامية.
- تطوير المناهج وبرنامج العلوم الإسلامية لحياة دولية مستمرة
- دمج المعرفة القائمة على الإسلام؛ لتأهيل خريجين يتمتعون بالحكمة والأخلاق والكفاءة والنظرة العالمية.
- تعزيز مجتمع متعدد الثقافات قائم على الإسلام.
- الحفاظ على الفن والثقافة ونشرهما وفق الإطار الإسلامي.

الأهداف

- رسمت إدارة الكلية أهدافاً تسعى لتحقيقها بالوسائل والأساليب التي تتبعها، وهي كالاتي (Prince of Songkla University, n.d.؛ كلية الدراسات الإسلامية بجامعة الأمير سونكلا فرع فطاني، ١٩٩٢):
- تأهيل خريجين مزودين بالمعرفة الإسلامية، والمهارات العقلية العامة، والأخلاق النبيلة، والقدرة على العيش المشترك، مع الكفاءة في سوق العمل.
 - أن تكون مركزاً للدراسات والبحوث الإسلامية والشرق الأوسط والعالم الإسلامي في المنطقة.
 - أن تكون مصدراً للعلوم الإسلامية والعربية للقطاع الحكومي والأهلي.
 - تنمية القدرات البشرية في مجال العلوم الإسلامية لتلبية متطلبات البلاد.
 - تطوير مناهج العلوم الإسلامية للتدويل.
 - تعزيز المجتمع الجامعي بأقسام علمية للسعي في طريق التميز والجودة.
 - التنسيق في المجال العلمي بين الجامعات الحكومية والأهلية داخل البلاد وخارجها.
 - تقديم الخدمات الأكاديمية للمجتمع التايلاندي.
 - إنشاء نظام إدارة استباقي يتسم بالكفاءة والشفافية والقبالية للتحقيق.
 - العمل على تعزيز مجتمع متعدد الثقافات قائم على مبادئ الإسلام ومحاسنه.
 - السعي لحفظ الثقافة المحلية وفنونها ونشرها.

المؤهلات العلمية

- تمنح الكلية مجموعة من الإجازات والدرجات العلمية من خلال برامج تقدمها في تخصصات مختلفة، وهي كالاتي (التقرير الموجز، د.ت):
- درجة البكالوريوس: تمنح الكلية درجة البكالوريوس في تخصصات محددة، وهي: الدراسات الإسلامية (البرنامج التايلاندي)، والدراسات الإسلامية (البرنامج العالمي)، والشريعة، والاقتصاد الإسلامي والإدارة الإسلامية، ودراسات الشرق الأوسط، ومناهج وطرق تدريس المواد الإسلامية.

- درجة الماجستير، تمنح الكلية درجة الماجستير في التخصصات الآتية: الشريعة الإسلامية، وأصول الدين، والتاريخ والحضارة الإسلامية، ودراسات المجتمع المسلم، والإدارة العامة والإدارة التربوية الإسلامية.
- درجة الدكتوراه، تمنح الكلية درجة الدكتوراه في تخصص الدراسات الإسلامية.

الجهات التابعة للكلية

تتبع الكلية جهتان لهما استقلالية ذاتية نسبية في بعض الأمور كالإدارة والتخطيط والبرامج، وهي:

١. مركز اختبار كفاءة اللغة العربية وتطوير مهاراتها.
 ٢. مدرسة الدراسات الإسلامية النموذجية (Prince of Songkla University, n.d).
- وفيما يلي، نبذة يسيرة عن المركز (طاهر، ومدراء، ٢٠١٧)، كونه يمثل مركزا علميا وبحثيا للكلية وهو ما يهمننا في هذه الدراسة.

أ. النشأة والتأسيس:

جاء ضمن توصيات المؤتمر العالمي للدراسات الإسلامية الأول المنعقد خلال الفترة ١٥-١٧ محرم ١٤٣٢ هـ الموافق ٢١-٢٣ ديسمبر ٢٠١٠م الذي عرف باسم (بيان فطاني) "التحضير لأن نجعل من كلية الدراسات الإسلامية بفطاني (CIS) بجامعة الأمير سونكلا (PSU) مركزا من مراكز تعليم اللغة العربية يتبادل الخبرات مع المؤسسات المماثلة" (ينظر ملحق رقم ١)، فسعت الكلية في إنشائه باسم مركز اللغات واختبار اللغة العربية، تحت إشراف كلية الدراسات الإسلامية بجامعة الأمير سونجكلا شطر فطاني بتايلاند، حيث بدأ المركز أنشطته في عام ١٤٣٥ هـ / ٢٠١٤م، وحصل على الميزانية من الحكومة التايلاندية، وفي شهر يونيو لعام ٢٠١٦م، تم تغيير اسم المركز إلى مركز اختبار كفاءة اللغة العربية وتطوير مهاراتها نظرا لتخصصها باللغة العربية، ووجود عدة مراكز أخرى في الجامعة تعنى باللغات الأخرى.

ب. المهام الرئيسة للمركز

يسعى المركز لتحقيق المهام الرئيسة الآتية :-

- تعليم اللغة العربية.
- العمل على وضع مناهج تعليم اللغة العربية لتكون وسيلة للدراسات الإسلامية.
- السعي في أن يكون مركزا هاما للدراسات والبحوث الإسلامية التي توجد الترابط بين العلوم الإسلامية وواقع المسلمين.
- تقديم الخدمات العلمية في مجالات اللغة العربية.

ج. أهداف المركز

يسعى المركز لتحقيق الأهداف الآتية:

- خدمة اللغة العربية واللغات الأخرى للمسلمين في تايلاند وباقي دول جنوب شرق آسيا.
- نشر اللغة العربية واللغات الأخرى وتفعيل دراساتها، ساعيا لأن يكون منارة تعليمية إسلامية رائدة في تايلاند وباقي دول جنوب شرق آسيا.

- العمل على تأهيل المتخصصين في اللغة العربية للدراسات الإسلامية بغرض تطوير الخبرات اللازمة للبلاد على المستوى القومي والعالمي.

- دعم التعاون الثقافي والديني والعلمي مع الجهات الحكومية وغير الحكومية محليا وإقليميا ودوليا.

- المساهمة في تطوير الخبرات وإعداد الكوادر وتأهيل الكفاءات في مجال اللغة العربية للدراسات الإسلامية.

د. أقسام إدارة المركز

تتكون أقسام إدارة المركز إلى :

- قسم الشؤون الإدارية (السكرتارية).

- قسم المناهج وتطويرها.

- قسم اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية.

- قسم الدورات وتطوير الكفاءة اللغوية.

- البرامج الدراسية.

هـ. البرامج العلمية التي يقدمها المركز

يعمل المركز في تقديم البرامج العلمية واللغوية الآتية:

- الدورات العلمية التي تهدف إلى نشر اللغة العربية وتعاليم الإسلام وقيمه في المجتمع.

- الدورات التدريبية في اللغة العربية لطلبة المعاهد والمدارس الإسلامية الأهلية في جنوب تايلند

- الدورات التدريبية في تعليم العلوم الإسلامية، واللغة العربية، لمدرسي المدارس والمعاهد الحكومية والمدارس الإسلامية الأهلية في جنوب تايلند.

و. ميزانية المركز

- يحصل المركز على ميزانية سنوية من الحكومة التايلاندية ضمن الميزانية السنوية للجامعة.

- كما يحصل المركز على دعم من المؤسسات والهيئات الخيرية وفق المشروعات المقدمة لها.

ز. نظرة مستقبلية

نظراً للتطور الملموس في الدراسات الإسلامية واللغة العربية - في جنوب تايلند بخاصة وفي جنوب شرق آسيا عامة- يسعى المركز إلى رفع مستوى أدوات اختبار قياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية المعترف بها دولياً.

المبحث الثالث: جهود الجامعة البحثية في اللغة العربية ودورها في نشر العربية في مجتمع جنوب تايلاند

لقد كان في إقرار الجامعة وموافقتها على أن تكون اللغة العربية إحدى اللغات المعتمدة والمعتبرة في النظام التأسيسي العام لكلية العلوم الإسلامية بجوار اللغات الثلاثة وهي: (التايلندية وهي اللغة للبلاد، والملايوية وهي اللغة المحلية للمنطقة، والإنكليزية وهي اللغة التدريسية في أغلب جامعات البلاد) فتح عظيم لهذه الكلية وبوابتها إلى الدولية والتدويل والانطلاق نحو العالمية بخطى راسية ثابتة ترسمها في أنظمتها وقرارتها. فكانت جهود نشر اللغة العربية عن طريق البحث العلمي في مجتمع جنوب تايلاند تسجل في قائمة جهود الجامعة العلمية قبل الكلية ؛ لأنها صاحبة القرار والفضل.

ويمكن إبراز هذه الجهود من خلال الحديث عن البنود الآتية:

أولاً: اعتبار اللغة العربية واعتمادها في كتابة الرسائل والاطروحات العلمية في مرحلتي الماجستير والدكتوراة ويشترط في ذلك أن يكون الطالب متمكناً من اللغة العربية تحدثاً وكتابة بلغة علمية سليمة، ويشرف على هؤلاء الطلاب نخبة من أعضاء هيئة التدريس بالكلية المتميزين الذين أنحوا دراساتهم الجامعية والدراسات العليا في جامعات ومؤسسات التعليم العالي في الدول العربية؛ إذ تضم الكلية في أبحاثها نخبة من الأساتذة الحاصلين على الإجازات العالية والعالمية والعالمية العالية من دول عربية مثل: المملكة العربية السعودية، المملكة الأردنية الهاشمية، المملكة المغربية، جمهورية السودان، جمهورية مصر العربية، دولة الكويت، جمهورية الجزائر.

وفيما يأتي قائمة بأهم عناوين الأطروحات العلمية المنجزة باللغة العربية حتى تاريخ إعداد هذه الدراسة:

جدول رقم (١) بيان ببعض عناوين الرسائل الجامعية بالعربية التي أجزيت من كلية العلوم الإسلامية

الباحث	الدرجة العلمية	السنة	عنوان الرسالة
محمد صلاح الدين جبي له	ماجستير	٢٠٠٧	عقيدة اليهود وعلاقتها بأرض فلسطين
سامعي بوراهينج	ماجستير	٢٠٠٨	الولاية الخاصة وتطبيقاتها لدى المسلمين
عرفان محمد لافيه	ماجستير	٢٠٠٨	دور التعليم الإسلامي في فهم الدعوة الإسلامية
صلاح الدين جارو	ماجستير	٢٠٠٨	تاريخ التعليم في المساجد والكتاتيب : التعليم النبوي
رملي هالاً	ماجستير	٢٠٠٨	مراجعة المصلحة في فقه أمير المؤمنين عمر بن الخطاب رضي الله عنه
أيوب كانجا	ماجستير	٢٠٠٨	الحرب والسلام في ضوء سورة الأنفال
زيدان سعد	ماجستير	٢٠٠٩	تطبيقات المضاربة الشرعية في المؤسسات التجارية في فطاني
البشير أسكوري	ماجستير	٢٠١١	التواصل الحضاري بين مسلمي تايلاند والعالم العربي (عمارة المساجد نموذجاً)
محمد صلاح الدين جبي له	دكتوراة	٢٠١٢	نزول عيسى في الأديان السماوية الثلاثة
إلياس سيدئ	دكتوراة	٢٠١٢	الإعجاز القرآني في تقويم القلب وإصلاح المجتمع
زهري صالح	ماجستير	٢٠١٨	جماعة التبليغ في مملكة كمبوديا (الآثار والانتشار والتقييم)
عمر خليفة فوفانا	ماجستير	٢٠١٨	واقع التعليم الإسلامي في ليبيريا
شكري إسماعيل	ماجستير	٢٠١٨	القاديانية في كمبوديا (دراسة حالة عن جمعية الأحمدية)
محمد جمال	ماجستير	٢٠١٨	المزيج التسويقي من منظور إسلامي
إبراهيم بن محمد	ماجستير	٢٠١٨	جهود الشيخ بهاء الدين ماشتي شين في الدعوة
إبراهيم براهينج	ماجستير	٢٠١٩	أغذية الحلال في الشريعة الإسلامية وتطبيقات الأسرة المسلمة في اختيارها لأولادها في دائرة مغانج محافظة جالا
محمد سماروه	دكتوراة	٢٠٢٠	تعزيز الوسطية في معالجة الانحراف الفكري في جنوب تايلاند (تصور مقترح)
فخري بن واجي سائيه	ماجستير	٢٠٢١	دراسة مقارنة بين منهج البغوي في تفسيره معالم التنزيل وابن عادل الدمشقي في تفسيره اللباب في علوم الكتاب (سورة البقرة أمودجاً)

ثانياً: قبول المقالات والأبحاث العلمية وأوراق العمل بالعربية في المؤتمرات والندوات التي تعقدتها

لقد دأبت الكلية في مسيرتها العلمية على عقد المؤتمرات والندوات المحلية والإقليمية والدولية، وهي في كل مرة تخصص لجان متخصصة لقبول المقالات والأبحاث وأوراق العمل بالعربية، وتستعين بالنخبة الأكاديمية التي تجيد العربية فيها، ثم تقوم بطباعة هذه المنجزات العلمية الأكاديمية في مطبوعات مستقلة تحمل اسم المؤتمر أو الندوة، وجميع هذه المنجزات العلمية محكمة معتبرة تحظى باعتراف الجهات المحلية والإقليمية والعالمية لذا تسابقت الجامعات المحلية والعالمية إلى إبرام مذكرات التعاون معها لعقد المؤتمرات والندوات المشتركة، ونتج عنها انعقاد عدد من المؤتمرات والندوات المشتركة والدورية وهي كثيرة من أن تحصى.

كما أنها تخصص أثناء انعقاد هذه المؤتمرات والندوات بكافة أشكالها وتصنيفاتها، للفئات الناطقة بالعربية؛ متحدثين رئيسين بالعربية، وجلسات علمية رصينة تُدار فيها العروض والمناقشات بالعربية أيضاً مع إمكانية وجود الترجمات الفورية باللغات المعتمدة فيها.

وفيما يأتي قائمة بأهم عناوين المؤتمرات والندوات العلمية المنجزة وتصنيفاتها حتى تاريخ إعداد هذه الدراسة:

جدول رقم (٢) بيان ببعض عناوين المؤتمرات والندوات المنظمة ابتداءً واستقلالاً من قبل كلية العلوم الإسلامية حتى إعداد هذه الدراسة

عنوان المؤتمر أو الندوة	السنة	تصنيفها	مكان الانعقاد
المؤتمر العالمي للدراسات الإسلامية الأول	٢٠١٠	دولي	مبنى الكلية / فطاني
المؤتمر العالمي: الدراسات الإسلامية في عالم متغير (فرص وتحديات)	٢٠١٣	دولي	مبنى الكلية / فطاني
المؤتمر العالمي نقد أدوات اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية	٢٠١٤	دولي	مبنى مركز اختبار كفاءة اللغة العربية / فطاني
ندوة الوسطية	٢٠١٤	محلي	مبنى الكلية / فطاني
المؤتمر الوطني التمهيدي لدراسات الإسلام والمسلمين	٢٠١٥	محلي	مبنى الكلية / فطاني
المؤتمر العالمي: القيم الإسلامية في عالم متغير (فرص وتحديات)	٢٠١٥	دولي	مبنى الكلية / فطاني
مؤتمر الإسلام في عالم الملايو الخامس - "الوسطية في الإسلام"	٢٠١٥	إقليمي	مبنى الكلية / فطاني
المؤتمر الوطني الأول لدراسات الإسلام والمسلمين	٢٠١٦	محلي	مبنى الكلية / فطاني
المؤتمر العالمي: التربية الإسلامية قوة للتعايش السلمي والتنمية.	٢٠١٧	دولي	مبنى الكلية / فطاني
المؤتمر الوطني الثاني لدراسات الإسلام والمسلمين	٢٠١٧	محلي	مبنى الكلية / فطاني
مؤتمر الدراسات الإسلامية في الشريعة الحقوق والقانون	٢٠١٨	إقليمي	فندق كلية السياحة جامعة الأمير سونكلا / بوكيت
المؤتمر الوطني الثالث لدراسات الإسلام والمسلمين	٢٠١٨	محلي	مبنى الكلية / فطاني
مؤتمر الإسلام في عالم الملايو التاسع	٢٠١٩	إقليمي	فندق فروم بيج / كراي
المؤتمر الوطني الرابع لدراسات الإسلام والمسلمين	٢٠١٩	محلي	مبنى الكلية / فطاني
المؤتمر الوطني الخامس لدراسات الإسلام والمسلمين	٢٠٢٠	محلي	مبنى الكلية / فطاني

ثالثاً: نشر المقالات العلمية المحكمة بالعربية في مجلة الدراسات الإسلامية التي تصدر من كلية العلوم الإسلامية

وهي مجلة علمية محكمة رصينة معتبرة عالمياً وأدرجت في قاعدة مركز بيانات ومعلومات المجلات العلمية المحكمة في تايلاند (TCI 2)، وتصدر بشكل دوري كل ستة أشهر، عددان في كل سنة جامعية، وتنشر المقالات بأربع لغات معتمدة وهي: (التايلندية/الملايوية/العربية/الإنكليزية) وتخصص لكل لغة نسبة وتناسباً في حدود أربع إلى ست مقالات في كل لغة، وضم في هيئة تحكيمها العلمي نخبة الخبراء والأكاديميين من جميع أنحاء العالم (ينظر ملحق ٢).

وفيما يأتي قائمة ببحر المقالات العربية المنشورة في المجلة حتى تاريخ إعداد هذه الدراسة:

العدد	عدد المقالات	الصفحات	عدد المؤلفين
١-٢	١	٢٠٠-١٥٩	١
١-٣	١	٢٤١-٢٠٩	١
١-٥	١	١٣٢-١٠٩	١
١-٦	١	١٥٤-١٤٢	-١
٢-٦	٤	١٤٠-٧٧	٥
١-٧	٤	١٤٣-٨٨	٤
٢-٧	٢	١١٨-٩٥	٣
١-٨	٢	١٢٢-١٠١	٢
٢-٨	٢	١٥٠-١١٧	٥
١-٩	٤	١٦٠-٨٥	٥
٢-٩	٤	١١٦-٧٠	٦
١-١٠	٤	١٢٨-٧٣	٦
٢-١٠	٣	١٣٩-١٠٠	٥
١-١١	٤	١٣٨-٨٨	٦
٢-١١	٥	١٢٣-٦٣	١٣

رابعاً: دعم الأبحاث العلمية المحررة باللغة العربية لأعضاء هيئة التدريس في الكلية

حيث تقوم الكلية في بداية كل عام جامعي جديد بفتح باب التقديم على طلب الدعم لأبحاث هيئة التدريس تشجيعها لهم وتشجع الكلية على تحرير هذه بالأبحاث باللغة العربية، ويصل الدعم إلى مبلغ (٥٠,٠٠٠) خمسون ألف بات تايلاندي يصرف من صندوق دعم الأبحاث في الكلية، تصرف للباحثين على ثلاث دفعات، على أن يتم إنجاز البحث خلال (١٢) اثنا عشر شهرا من يوم التوقيع على العقد المبرم بين فريق البحث ووكالة البحث العلمي في الكلية، وقد أنجز أكثر من (٦) أبحاث بالعربية خلال الأعوام (٢٠١٩-٢٠٢٠) (ينظر ملحق ٣).

خامساً: تمويل طباعة المقررات الجامعية والأبحاث العلمية باللغة العربية

إذ يقوم عضو هيئة التدريس في الكلية بتقديم طلب تمويل طباعة المقررات التي يقوم بتدريسها أو الأبحاث العلمية التي يقوم بإنجازها وطباعتها وإخراجها في شكل كتاب علمي أو مقرر جامعي ويبلغ مقدار هذا التمويل بين ١٠,٠٠٠-٣٠,٠٠٠ بات تايلاندي، ويمكن منه الباحث بعد اجتياز المنجز الأكاديمي (المقررات أو الأبحاث العلمية) التحكيم العلمي؛ الذي يقوم بتحكيمة ثلاثة من المحكمين والخبراء المتمكنين في المجال العلمي المحدد من داخل الجامعة وخارجها، (ينظر ملحق ٤).

سادساً: تشجيع طلاب المرحلة الجامعية على كتابة الأبحاث بالعربية

من خلال تدريس مناهج البحث باللغة العربية، وتدريب الطلاب على كتابة أبحاث التخرج في السنة الرابعة بالعربية، وإقامة مؤتمرات بحثية طلابية تناقش هذه الأبحاث في كل نهاية عام جامعي (ينظر ملحق ٥).

الخاتمة

أهم النتائج

توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

1. علاقة منطقة جنوب شرق آسيا بعامة ومنطقة جنوب تايلاند على وجه الخصوص باللغة العربية والعرب قديمة جدا.
2. العناية بتعليم اللغة العربية سمة تمتاز بها منطقة جنوب تايلاند.
3. انتشار مؤسسات تعليم اللغة العربية في منطقة جنوب تايلاند وتنوعها لتستوفي جميع الأعمار والفئات.
4. جامعة الأمير سونكلا فرع فطاني، واجهة حضارية في منطقة جنوب تايلاند، ومقصد مهمم لراغبي تعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها.
5. امتازت كلية العلوم الإسلامية بجامعة الأمير سونكلا بأنها حاملة لواء نشر اللغة العربية في منطقة جنوب تايلاند بل على مستوى تايلاند بل أيضا على مستوى جنوب شرق آسيا.
6. اتخذت كلية العلوم الإسلامية الوسائل المتنوعة لنشر اللغة العربية في منطقة جنوب تايلاند ومن أهمها على الإطلاق البحث العلمي.
7. تتجلى جهود جامعة الأمير سونكلا فرع فطاني ممثلة في كلية العلوم الإسلامية في نشر اللغة العربية عن طريق البحث العلمي في أمور أبرزها: اعتبار اللغة العربية واعتمادها في كتابة الرسائل والاطروحات العلمية في مرحلتي الماجستير والدكتوراة، وقبول المقالات والأبحاث العلمية وأوراق العمل بالعربية في المؤتمرات والندوات التي تعقدتها، ودعم الأبحاث العلمية المحررة باللغة العربية لأعضاء هيئة التدريس في الكلية، وتمويل طباعة المقررات الجامعية والأبحاث العلمية باللغة العربية، وتشجيع طلاب المرحلة الجامعية على كتابة الأبحاث بالعربية.

التوصيات والمقترحات

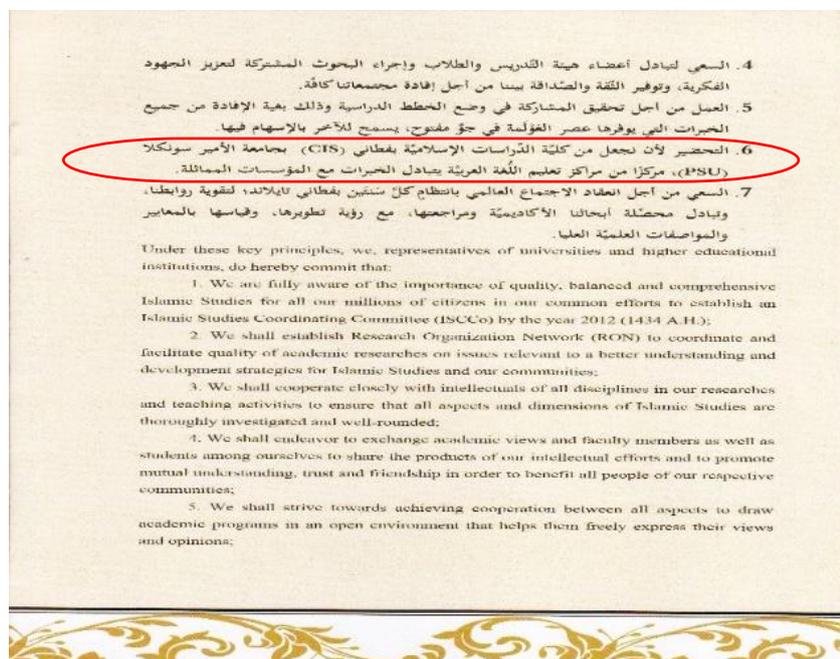
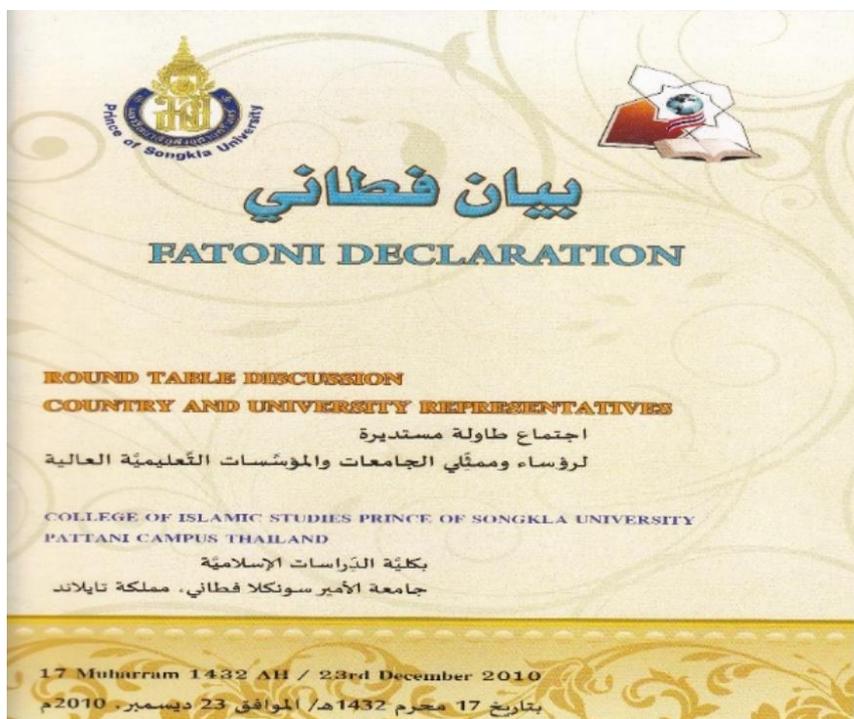
1. العناية بنشر اللغة العربية عن طريق البحث العلمي واعطائها الأولوية في بناء الخطط الاستراتيجية للكلية والجامعة.
2. إجراء دراسات ميدانية على مخرجات هذه الكلية فيما يخص نشر اللغة العربية ومدى استفادة المجتمع منها واستيعابها، والاستفادة من نتائجها في التطوير.
3. إيجاد هيئة متخصصة لجمع التجارب العالمية في مجال نشر اللغة العربية عن طريق البحث العلمي، وتطبيق مقاييس الجودة العالمية.
4. إنشاء بيوت خبرة أو بنوك معلوماتية في مجال نشر اللغة العربية عن طريق البحث العلمي، بمنطقة جنوب شرق آسيا للتشابه الكبير في ثقافة دول المنطقة، وتعدد التجارب والخبرات في هذا المجال، لنعم الفائدة، وتتوحد الجهود، وتتواصل المسيرة والإنجاز، فيقوى ويزدهر.
5. ضرورة العمل وتضافر جهود المؤسسات البحثية في المنطقة للرفع من مستوى نشر اللغة العربية فيها.

المراجع

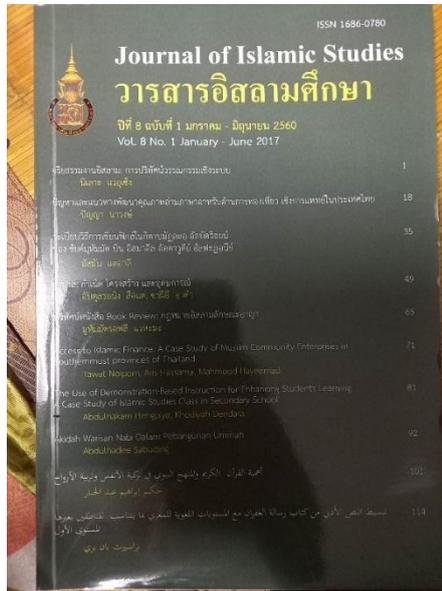
- القرآن الكريم
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم. (١٤٠٤). اقتضاء الصراط المستقیم لمخالفة أصحاب الجحیم، تحقیق وتعلیق عبد الکریم العقل، ط ١.
- ابن جنی، أبو الفتح. (د.ت). الخصائص، تحقیق: محمد علی النجار، عالم الکتب، بیروت.
- أبو شوک، أحمد إبراهيم. (٢٠٠٣). العرب والإسلام في جنوب شرق آسيا، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، الكويت، العدد ٨١.
- الأفغاني، سعيد. (١٩٧١). من حاضر اللغة العربية، دار الفكر، بیروت ت ط ٢.
- الألوسي، عادل. (١٩٨٨). العروبة والإسلام في جنوب شرقي آسيا، دار الشؤون الثقافية العامة.
- جافاكيا، إسماعيل لطفی. (٢٠٠٤). إسهامات الحوار الحضاري في المجتمع التاييلندي، ضمن أعمال مؤتمر الحوار بين الأديان، رابطة العالم الإسلامي.
- حجازي، محمود فهمي. (١٩٧٨). اللغة العربية عبر العصور، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
- سعد، عبد القادر أحمد؛ وعلي، بشير مهدي. (٢٠١٠). اللغة العربية في فطاني، حضور ثقافي ودواع مرحلية، ضمن أبحاث المؤتمر الدولي حول دور الدراسات الإسلامية في المجتمع العملي ١٢-٢٣ ديسمبر.
- سماروه، محمد داود. (١٤٣٥). مسلمو تايلاند، التاريخ.. والمستقبل، كتاب الأمة، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، قطر، العدد ١٦٢، السنة ٣٤، رجب.
- شلي، أحمد. (١٩٧٧). موسوعة التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية، مطبعة النهضة المصرية.
- شيك، عبدالرحمن. (١٩٩٨). آفاق تعليم اللغة العربية ومعوقاته في جنوب شرقي آسيا، إسلامية المعرفة، السنة ٣، العدد ١٢.
- شيك، عبدالرحمن. (٢٠٠٧). إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية، ضمن أعمال ندوة معايير الجودة ودورها في تطوير برامج اللغة العربية في ماليزيا.
- طاهر، رشدي. (٢٠١٥). دور الحلقات القرآنية "قراءتي" في الحفاظ على الهوية الإسلامية في جنوب تايلاند، ضمن أعمال مؤتمر "القراءات القرآنية في العصر الحديث بين الواقع والطموح".
- طاهر، رشدي؛ ومدراء، محمد منصور. (٢٠١٧). تجربة مركز اختبار اللغة العربية التابع لكلية الدراسات الإسلامية بجامعة الأمير سونكلا شطر فطاني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة CORDOVA، Vol 7, No 1, 2017، مركز تعليم اللغة، جامعة ماترام الإسلامية، لومبوك، إندونيسيا.
- فطاني، عبد الغني يعقوب. (د. ت). الإسلام في عالم الملايو الثقافي: الماضي والحاضر، مطبوعات الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- كارا، صافي. (١٤٣١). الجهود الدعوة في منطقة جنوب تايلاند: دراسة ميدانية، رسالة ماجستير جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، السعودية.

- الكرملي، الأب أنستاس ماري. (١٩٣٨). نشوء اللغة العربية ونموها واكتماها، المطبعة العصرية، القاهرة.
- كلية الدراسات الإسلامية بجامعة الأمير سونكلا فرع فطاني. (١٩٩٢، أكتوبر ١٩). التقرير الموجز.
- مادرماني، حسن. (١٩٩٩). فونديق دان مدرسة دفتاني، (باللغة الملايوية).
- Prince of Songkla University. (n.d.). Satit Islam PSU.
from <http://satitislam.psu.ac.th>
- Prince of Songkla University. (n.d.). College of Islamic Studies.
from <http://www.cis.psu.ac.th>
- Prince of Songkla University. (n.d.). Prince of Songkla University
from <https://en.psu.ac.th/>

ملحق ١ صورة من بيان فطاني



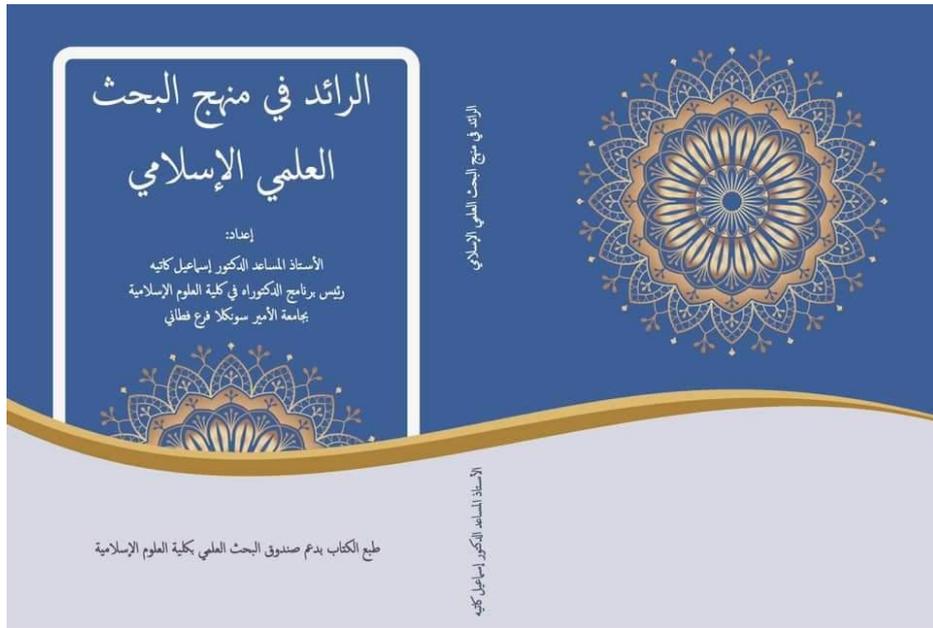
ملحق ٢ صورة من غلاف مجلة الدراسات الإسلامية



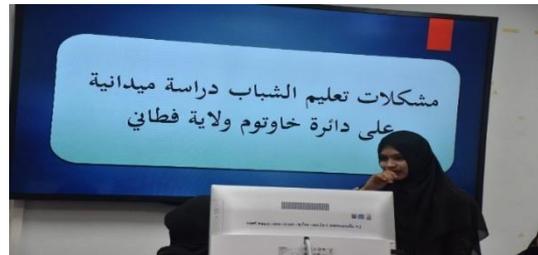
ملحق ٣ صورة من خطاب دعم الأبحاث وغلافه



ملحق ٤ صورة من غلاف كتاب طبع بتمويل صندوق البحث العلمي



ملحق ٥ صور من مؤتمرات بحثية طلابية سابقة



أبحاث باللغة الملايوية والإنجليزية
حول محاور وموضوعات مختلفة



REKA BENTUK DAN KESAHAN MODUL BAHASA ARAB MUAMALAT BERTERASKAN KEPERLUAN INDUSTRI UNTUK PROGRAM KEWANGAN ISLAM DI INSTITUSI PENGAJIAN TINGGI

تصميم وحدة في اللغة العربية للمعاملات والتحقق من صدق محتواها وفق متطلبات الصناعة
لبرنامج التمويل الإسلامي في مؤسسات التعليم العالي

Ahmad Farid Fadhli Mustafa* - Muhammad Anas Al Muhsin**

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan membangunkan Modul Bahasa Arab Muamalat (M~BAM) serta menilai keberkesannya dalam meningkatkan kefahaman pelajar terhadap muamalat dan kewangan Islam melalui penggunaan bahasa Arab. Modul ini dibangunkan dengan menggunakan Model ADDIE yang merangkumi lima fasa pembangunan. Reka bentuk kajian adalah berbentuk deskriptif dengan pendekatan kuantitatif. Instrumen kajian menggunakan borang penilaian kesahan kandungan. Modul ini telah melalui proses pengesahan oleh tujuh orang pakar yang terdiri daripada pensyarah universiti awam, universiti swasta dan Institut Pendidikan Guru (IPG). Semua pakar mempunyai kepakaran dalam pembangunan modul, isi kandungan dan pedagogi. Hasil penilaian pakar menunjukkan modul ini relevan dan sesuai digunakan dengan skor min 4.29. Dapat disimpulkan bahawa pendekatan yang teliti diperlukan dalam membangunkan modul M~BAM bagi pelajar kewangan Islam agar selari dengan piawaian pendidikan serta memanfaatkan pelbagai kaedah pengajaran. Dengan penekanan kepada dialog dan latihan yang komprehensif, modul ini berpotensi memperkukuh pemerolehan bahasa Arab serta meningkatkan kefahaman konsep muamalat. Modul M~BAM turut menunjukkan kesepadanan yang kukuh dengan objektif kursus sekali gus memudahkan pembelajaran muamalat dan kewangan Islam secara berkesan. Penilaian kesahan teknikal turut menekankan kepentingan elemen visual untuk meningkatkan keterlibatan dan kefahaman pelajar, di samping mencadangkan beberapa penambahbaikan. Disyorkan supaya pre- & post-test dijalankan untuk bagi mengukur keberkesanan penggunaan modul ini.

Kata Kunci: Modul Bahasa Arab; Pengajaran dan Pembelajaran; Pembangunan Modul; Reka Bentuk Kurikulum

ملخص

أُجريت هذه الدراسة لتطوير وحدة اللغة العربية للمعاملات (M~BAM) وتقييم مدى فاعليتها في تعزيز فهم المعاملات أو المالية الإسلامية من خلال اللغة العربية. تم تطوير هذه الوحدة باستخدام نموذج ADDIE الذي يتضمن خمس مراحل للتطوير. صُممت الدراسة تصميمًا وصفيًا باستخدام المنهج الكمي، واعتمدت استمارة تقييم صلاحية المحتوى كأداة رئيسية. خضعت الوحدة لعملية تحكيم من قبل سبعة خبراء يتألفون من محاضرين من الجامعات الحكومية والخاصة ومعاهد إعداد المعلمين (IPG)، وجميعهم يمتلكون خبرة في تطوير الوحدات والمحتوى. وأظهرت نتائج تقييم الخبراء أن الوحدة ذات صلة ومناسبة للاستخدام، إذ بلغ متوسط التقدير (4,29). ومن

ثم يمكن الاستنتاج أن اتباع نهج دقيق أمر ضروري عند تطوير وحدة *M-BAM* لطلبة المالية الإسلامية، بحيث تتوافق مع معايير التعليم وتستفيد من طرائق تدريس متنوعة. ومن خلال التركيز على الحوارات والتمارين الشاملة، تتمتع هذه الوحدة بإمكانية تعزيز اكتساب اللغة العربية وتحسين فهم مفاهيم المعاملات. كما أظهرت الوحدة توافقًا قويًا مع أهداف المقرر الدراسي، مما يساهم في تسهيل تعلم المعاملات والمالية الإسلامية بشكل فعال. وقد أكدت عملية تقييم الصلاحية الفنية على أهمية العناصر البصرية في زيادة تفاعل الطلبة وفهمهم، مع اقتراح بعض التحسينات. ويوصى بإجراء اختبارات قبلية وبعديّة لقياس فاعلية استخدام هذه الوحدة.

Pengenalan

Perkembangan kewangan Islam bermula sekitar tahun 1970-an apabila negara-negara majoriti Muslim berusaha mencari alternatif kepada sistem kewangan konvensional yang bercanggah dengan prinsip Islam (Hussain et al., 2016; Simon et al., 2015). Perkembangan ini sejajar dengan kesedaran umat Islam sedunia tentang kepentingan mematuhi prinsip kewangan Islam (Musse, 2015; Hidayat et al., 2020). Dari masa ke semasa, sistem kewangan Islam berkembang pesat dan mendapat pengiktirafan antarabangsa sebagai satu sistem kewangan yang berdaya saing. Banyak negara di Timur Tengah, Afrika Utara, Asia Pasifik, Eropah dan Amerika telah menerima pakai kewangan Islam dalam institusi kewangan mereka (Domat, 2024), sekali gus mengukuhkan kepentingan kewangan Islam dalam masyarakat global.

Perkembangan ini menonjolkan keperluan pendidikan kewangan Islam yang komprehensif (Yohanna et al., 2016). Pendidikan sedemikian memberi kefahaman mendalam mengenai prinsip ekonomi Islam, termasuk larangan riba, gharar dan maysir, di samping menggalakkan amalan perniagaan beretika seperti keadilan, ketelusan dan amanah (Uddin, 2015; Abd Razak, 2015). Para sarjana Islam dan pakar ekonomi Islam telah menyumbang secara signifikan dalam membangunkan konsep serta amalan kewangan berteraskan syariah. Prinsip-prinsip ini bersumberkan al-Quran, sunnah Nabi Muhammad ﷺ, ijmak dan qiyas bagi menangani isu-isu kewangan semasa (Abd Razak, 2015).

Permintaan terhadap pendidikan kewangan Islam mendorong kepada keperluan membangunkan bahan pengajaran yang bersesuaian dengan konteks bahasa dan budaya (Haneef, 2018; INCEIF, 2020). Walau bagaimanapun, sumber pendidikan sedia ada masih belum memenuhi keperluan khusus seperti penguasaan bahasa Arab dan kefahaman istilah Arab dalam dokumen kewangan (Musse, 2015; Harahap et al., 2019). Justeru, wujud keperluan mendesak untuk membangunkan modul bahasa Arab khusus bagi bidang muamalat dan kewangan Islam. Modul sebegini dapat meningkatkan kecekapan komunikasi pelajar dengan pelabur dan pelanggan (UNESCO, 2022) serta memudahkan kefahaman istilah transaksi Arab dalam dokumen kewangan bagi tujuan pembiayaan, jual beli, sewaan dan pajakan.

Kajian lepas tentang bahasa Arab untuk tujuan khusus telah dilakukan oleh ramai penyelidik (Najjah Salwa et al., 2015; Sahrir et al., 2017; Abdul Ghani et al., 2019; Ahmad, M. I., et al., 2020; Ajape, 2023; Umbar et al., 2024). Walaupun begitu, kajian berkaitan bahasa Arab untuk kewangan Islam oleh Rifaldi & Mohamed (2018), Al Muhsin & Ahmad (2019) dan Yusra et al. (2024) telah dijalankan, namun terdapat lompong atau **Kekurangan** yang perlu diisi. Oleh itu, penguasaan dan pemahaman bahasa Arab penting bagi memahami bidang kewangan Islam yang semakin mendapat tempat di peringkat global. Di Malaysia, keperluan pembelajaran ini menuntut kursus penguasaan bahasa Arab pada tahap pendidikan tinggi (Malaysian Qualification Agency [MQA], 2013). Oleh yang demikian, pembangunan modul bahasa Arab khusus bagi bidang muamalat adalah sangat perlu, selari dengan saranan kajian oleh Al Muhsin & Mustafa (2021) serta Abdullah et al. (2022).

Metodologi Kajian

Reka Bentuk, Pembinaan, Penghasilan dan Kandungan M~BAM

Fasa ini merupakan peringkat pembangunan modul yang melibatkan beberapa tugas penting seperti perancangan, reka bentuk, pengekodan, ujian dan aktiviti-aktiviti berkaitan yang lain. Berdasarkan semakan awal terhadap Standard Program Muamalat dan Kewangan Islam (MQA, 2013) serta silibus kursus bahasa Arab muamalat yang digunakan dalam program Kewangan Islam di pelbagai Institusi Pengajian Tinggi (IPTA dan IPTS) di Malaysia, pengkaji menyediakan cadangan untuk membangunkan M~BAM.

M~BAM direka khas untuk pelajar kewangan Islam bagi memudahkan pembelajaran bahasa Arab yang berfokuskan pada istilah dan konsep kewangan Islam. Modul ini menggabungkan petikan dialog atau perbualan berkaitan muamalat bersama asas Qawā'id Arabiyyah bagi memudahkan pemahaman konsep. Dalam fasa reka bentuk sebelumnya, draf modul telah dihasilkan oleh pengkaji berpandukan Model Sidek & Jamaluddin (2005). Fasa ini dibahagikan kepada dua bahagian iaitu langkah penghasilan draf awal dan langkah penilaian modul.

Proses pembangunan M~BAM melibatkan penetapan objektif modul, pemilihan kandungan dan latihan, serta kaedah pengajaran yang sesuai. Objektif modul ini ditapis berdasarkan hasil pembelajaran kursus iaitu:

- a) mampu menyebut, mengenal dan memahami perkataan dan ayat-ayat pendek dalam bahasa Arab yang berkaitan dengan muamalat,
- b) memahami istilah-istilah Arab dalam bidang muamalat dan
- c) mampu mengaplikasikan asas Qawā'id Arabiyyah.

Selain itu, pengkaji menyusun kandungan M~BAM mengikut topik bertema dengan memilih kandungan muamalat daripada kitab *al-Fiqh al-Manhajiyy*, berdasarkan penilaian dan kesesuaian untuk dijadikan bahan modul seperti rajah di bawah:



Rajah 1: Topik Muamalat yang Diolah Berdasarkan Kitab *al-Fiqh al-Manhajiyy*

Daripada topik-topik tersebut, pengkaji turut menambah satu topik pengenalan yang dirasakan sesuai untuk melengkapkan keseluruhan tema muamalat. Kandungan M~BAM kemudiannya dipecahkan mengikut bahagian seperti rajah di bawah.



Rajah 2: Petikan Topik dalam M~BAM

Petikan Muamalat

Semua topik petikan muamalat telah dirangka dalam bentuk dialog atau perbualan yang sesuai dengan topik kajian serta tahap kemampuan pelajar IPT. Pengkaji menyediakan draf dialog dalam bahasa Melayu yang selari dengan topik muamalat, sebelum diterjemahkan ke dalam bahasa Arab. Topik utama petikan muamalat yang terkandung dalam M~BAM disenaraikan dalam Jadual 1.

Jadual 1:
Senarai Topik Petikan Muamalat

TOPIK MUAMALAT		BIL
Perusahaan Perniagaan Petikan Sinonim & Antonim Istilah	المُؤَسَّسَةُ التِّجَارِيَّةُ (المعاملة) النص المرادفات والأضداد المصطلحات	١
Pameran / Pesta Buku Petikan Sinonim & Antonim Istilah	مَعْرَاضُ الكُتُبِ (البيع) النص المرادفات والأضداد المصطلحات	٢
Kedai Fesyen Pakaian Petikan Sinonim & Antonim Istilah	مَتَجَرُّ تصْمِيمِ الأَزْيَاءِ (السلم والاستصناع) النص المرادفات والأضداد المصطلحات	٣
Riba Petikan Sinonim & Antonim Istilah	الرِّبَا النص المرادفات والأضداد المصطلحات	٤
Tukaran Mata Wang Petikan Sinonim & Antonim Istilah	صَرَفُ العُمَلَاتِ (الصرف) النص المرادفات والأضداد المصطلحات	٥
Pembiayaan Perumahan Petikan Sinonim & Antonim Istilah	التَّمْوِيلُ السَّكَنِيّ النص المرادفات والأضداد المصطلحات	٦
Di Hotel Petikan Sinonim & Antonim Istilah	فِي المُتَنَدِّقِ (الإجارة) النص المرادفات والأضداد المصطلحات	٧
Pembukaan Akaun Bank Petikan Sinonim & Antonim Istilah	فَتْحُ حِسابِ مَصْرَفِيّ (التوفير والوديعة) النص المرادفات والأضداد المصطلحات	٨
Pertolongan yang Ikhlas Petikan Sinonim & Antonim Istilah	مُسَاعَدَةٌ مُخْلِصَةٌ (هبة والصدقة) النص المرادفات والأضداد المصطلحات	٩
Pelaburan Petikan Sinonim & Antonim Istilah	الإسْتِثْمَارُ (شركة) النص المرادفات والأضداد المصطلحات	١٠
Di Kedai Pajakan Petikan Sinonim & Antonim Istilah	فِي مَحَلِّ الرِّهْنِ (الرهن) النص المرادفات والأضداد المصطلحات	١١
Takaful Petikan Sinonim & Antonim Istilah	التَّكَافُلُ (الكفالة) النص المرادفات والأضداد المصطلحات	١٢

Qawā'id Arabiyyah

Selain itu, terdapat 12 topik Qawā'id Arabiyyah asas yang dimasukkan dalam M~BAM. Semua topik Qawā'id Arabiyyah ini disusun dengan cara yang mudah dan sesuai dengan tahap pelajar di institusi pengajian tinggi. Pendekatan yang digunakan adalah berbentuk kaedah komunikasi, di mana pelajar didedahkan dengan Qawā'id Arabiyyah melalui ayat-ayat yang praktikal supaya mereka memahami bagaimana tatabahasa digunakan dalam konteks sebenar.

Jadual 2:
Senarai Topik Qawā'id Arabiyyah

TOPIK QAWĀ'ID ARABIYYAH	BIL	
Perkataan dan Pembahagiannya	الكلمة وأقسامها	١
Muzakkar dan Muannath Tanda Muannath	المذكر والمؤنث علامات التأنيث	٢
Kata Tunggal, Duaan & Banyak	المفرد والمثنى والجمع	٣
Kata Am & Kata Khas Alif Lam Qamariyah & Shamsiyah	النكرة والمعرفة اللام القمرية والشمسية	٤
Kata Ganti Nama	الضمير	٥
Kata Tunjuk	اسم الإشارة	٦
Kata Hubung/Sambung	الاسم الموصول	٧
Kata Sandaran	الإضافة	٨
Kata Tanya	أدوات الاستفهام	٩
Huruf Jar	حروف الجر	١٠
Kata Kerja (Madhi dan Amr)	الأفعال (الفعل الماضي والأمر)	١١
Kata Kerja Mudhari'	الفعل المضارع	١٢

Latihan M~BAM, Terjemahan Perkataan dan Kaedah Pengajaran

Setiap 12 topik pembelajaran M~BAM disertakan dengan latihan yang berkaitan dengan petikan muamalat dan Qawā'id Arabiyyah. Latihan-latihan yang diberikan kepada pelajar adalah sebagai pengukuhan agar mereka benar-benar memahami setiap topik yang dibincangkan dalam setiap petikan. Latihan boleh dijalankan sama ada di dalam kelas mahupun di luar kelas.

Dalam M~BAM, pengkaji membahagikan latihan kepada dua bahagian utama iaitu (1) Latihan Petikan Muamalat dan (2) Latihan Qawā'id Arabiyyah.

Bagi setiap latihan dalam bahagian muamalat, pengkaji membahagikan latihan kepada tiga kategori.



Rajah 3. Tiga Kategori Latihan Petikan Muamalat

Sementara itu, bagi latihan dalam bahagian Qawā'id Arabiyyah, pengkaji telah memasukkan latihan yang ringkas dan sesuai dengan topik Qawā'id Arabiyyah asas. Latihan ini dimasukkan bagi membantu pelajar memahami konsep tatabahasa dengan lebih berkesan dan mengaplikasikannya dalam ayat.



Rajah 4. Latihan Qawā'id Arabiyyah

Di akhir setiap topik, pengkaji turut menyertakan senarai terjemahan perkataan daripada petikan dialog. Tujuannya adalah untuk memudahkan pelajar memahami maksud setiap perkataan, sekali gus membantu mereka menghargai ayat-ayat dan situasi yang dibincangkan.

Selain itu, pengkaji turut menjelaskan kaedah pengajaran yang dicadangkan dan dirasakan sesuai digunakan bagi setiap topik dalam M~BAM. Kaedah pengajaran dalam modul ini menekankan penguasaan kosa kata, istilah muamalat yang dipinjam daripada bahasa Arab, dan Qawā'id Arabiyyah asas melalui petikan dialog yang berkaitan dengan kewangan dan transaksi Islam. Modul ini turut menggalakkan pelbagai aktiviti interaktif supaya proses pengajaran dan pembelajaran menjadi lebih menarik dan berkesan.

Kesahan M~BAM

Peringkat seterusnya, selepas draf awal modul disiapkan, pengkaji menyerahkan draf M~BAM kepada penilai kesahan untuk menilai sejauh mana modul yang telah dihasilkan. Penilai kesahan menilai aspek kandungan, format, kaedah dan strategi bagi memastikan ia selaras dengan tujuan yang dimaksudkan. Peranan penilai kesahan amat penting dalam memastikan keputusan ujian adalah tepat dan boleh dipercayai.

Pengkaji telah memilih tujuh orang pakar penilai kesahan bagi menilai kandungan modul dari sudut reka bentuk, kandungan, pedagogi dan kesahan teknikal dalam penyediaan M~BAM. Matlamat proses pengesahan ini adalah untuk memastikan kandungan M~BAM selaras dengan subjek yang dimaksudkan, berkesan, serta meningkatkan pengetahuan berkaitan bahasa Arab dan istilah muamalat. Sehubungan itu, sekumpulan pakar penilai yang mempunyai kepakaran dan pengalaman dalam bidang yang relevan dengan modul ini telah dipilih. Kriteria pemilihan pakar-pakar ini termasuklah pengetahuan dan pengalaman mengajar bahasa Arab dan muamalat Islam, serta penglibatan dalam kajian berkaitan modul atau pembangunan modul pengajaran bahasa Arab. Maklumat mengenai pakar penilai kesahan ditunjukkan dalam Rajah 5.



Rajah 5: Maklumat Pakar Penilai Kesahan M~BAM

Oleh itu, bagi menilai kesahan kandungan dan teknikal M~BAM, pengkaji telah menggunakan skor min mengikut tafsiran seperti yang ditunjukkan dalam jadual di bawah:

Jadual 3:
Skala Skor Min dan Interpretasi

Skor Min	Interpretasi Skor Min	
1.00 Hingga 2.33	Kurang Setuju / Kurang Membantu / Kurang Memenuhi	Rendah
2.34 Hingga 3.66	Setuju / Membantu / Memenuhi /	Sederhana
3.67 Hingga 5.00	Sangat Setuju / Sangat Membantu / Sangat Memenuhi	Tinggi

Dapatan dan Perbincangan

Kesahan Kandungan M~BAM

Pandangan pakar penilai kesahan terhadap kandungan M~BAM yang dibangunkan dirumuskan menggunakan item skala Likert.

Jadual 4:
Penilaian Kesahan Kandungan M~BAM

KOD	ITEM	MIN	SP	INTERPRETASI
(a)	Kandungan modul bersesuaian dengan objektif kursus	4.29	0.488	Tinggi
(b)	Tajuk topik bersesuaian dengan isi kandungan topik	4.00	0.577	Tinggi
(c)	Petikan kandungan perbualan dalam modul ini sesuai dengan topik muamalat	4.43	0.535	Tinggi
(d)	Istilah-istilah muamalat yang diletakkan membantu pengetahuan pelajar	4.29	0.756	Tinggi
(e)	Topik muamalat bersesuaian dengan istilah yang diletakkan	4.14	0.690	Tinggi
(f)	Topik kursus modul ini tersusun baik	4.29	0.488	Tinggi
(g)	Contoh-contoh yang diberikan membantu menambah pengetahuan	4.14	0.378	Tinggi
(h)	Latihan yang diberikan bersesuaian dengan topik kursus	4.00	0.577	Tinggi
(i)	Penggunaan modul ini membantu dalam pembelajaran secara berkumpulan	4.29	0.756	Tinggi
(j)	Kandungan modul ini sesuai digunakan	4.29	0.488	Tinggi

Hasil penilaian pakar mendapati bahawa (a) Kandungan modul M~BAM selari dengan objektif kursus, dibuktikan dengan skor min 4.29 dan sisihan piawai (SP) 0.488, menunjukkan tahap keselarasan yang tinggi. Dapatan ini membuktikan bahawa kandungan modul telah direka bentuk dengan teliti bagi memenuhi objektif kursus. Selain itu, penilai pakar mendapati bahawa (b) topik yang dibincangkan dalam modul selari dengan kandungan kursus, dengan skor min 4.00 dan SP 0.577, yang menunjukkan tahap keselarasan yang tinggi walaupun terdapat sedikit variasi penilaian.

Penilaian pakar juga mengesahkan bahawa (c) petikan dialog yang digunakan adalah relevan dengan topik muamalat, dengan skor min 4.43 dan SP 0.535. Ini menunjukkan bahawa modul berjaya menyediakan dialog yang benar-benar bersesuaian dengan topik muamalat. Sisihan piawai yang rendah menunjukkan konsistensi dalam penilaian pakar. Selain itu, (d) penggunaan istilah muamalat dalam modul meningkatkan kefahaman pelajar, dengan skor min 4.29 dan SP 0.756. Ini membuktikan bahawa penggunaan istilah yang tepat sangat membantu pelajar memahami konsep muamalat.

Penilai juga mendapati bahawa (e) kesesuaian istilah dengan topik muamalat adalah baik, dengan skor min 4.14 dan SP 0.690, walaupun terdapat sedikit variasi tetapi masih dalam julat yang boleh diterima. Hasil kajian turut menunjukkan bahawa (f) susunan topik kursus dalam modul berada pada tahap tinggi, dengan skor min 4.29 dan SP 0.488. Ini menggambarkan bahawa susunan topik adalah sistematik dan konsisten.

Selain itu, (g) contoh yang diberikan dalam modul berperanan penting meningkatkan pengetahuan pelajar, dengan skor min 4.14 dan SP 0.378. Sisihan piawai yang rendah menunjukkan penilai pakar konsisten dalam menilai keberkesanan contoh yang diberikan. Seterusnya, (h) latihan yang disediakan adalah relevan dengan topik kursus, dengan skor min 4.00 dan SP 0.577. Dapatan ini mencadangkan bahawa latihan telah berjaya diselaraskan dengan kandungan kursus.

Tambahan pula, penilai mengesahkan bahawa (i) modul ini dapat meningkatkan pembelajaran berkumpulan dengan skor min 4.29 dan SP 0.756, menunjukkan keberkesanan modul dalam menggalakkan pembelajaran berpusatkan pelajar. Akhir sekali, (j) kandungan modul ini sesuai digunakan, dengan skor min 4.29 dan SP 0.488, yang mencerminkan keselarasan tinggi antara kandungan modul dengan objektif pembelajaran.

Secara keseluruhan, hasil penilaian pakar menunjukkan bahawa M~BAM mendapat penarafan yang sangat baik dari segi kesesuaian dengan objektif kursus. Skor min yang tinggi dan sisihan piawai yang rendah membuktikan keselarasan kandungan dengan objektif pembelajaran. Petikan dialog dan istilah muamalat yang digunakan terbukti relevan, manakala susunan topik, contoh dan latihan memberi impak positif terhadap kefahaman pelajar. Modul ini juga berkesan dalam merangsang pembelajaran secara berkumpulan, sekaligus memperkukuh penguasaan bahasa Arab bagi bidang kewangan Islam.

Kesahan Teknikal M~BAM

Penilaian pakar terhadap kesahan teknikal M~BAM turut dirumuskan menggunakan item skala Likert seperti yang ditunjukkan.

Jadual 5:
Penilaian Kesahan Teknikal M~BAM

KOD	ITEM	MIN	SP	INTERPRETASI
(a)	Font tulisan yang digunakan menarik	4.00	0.816	Tinggi
(b)	Saiz tulisan yang digunakan sesuai	4.14	0.690	Tinggi
(c)	Gambar ilustrasi bagi setiap petikan diperlukan	4.43	0.535	Tinggi
(d)	Modul berwarna bagi diperlukan	4.57	0.535	Tinggi

Hasil penilaian pakar mendapati bahawa (a) jenis tulisan yang digunakan adalah menarik, dengan skor min 4.00 dan SP 0.816, menunjukkan tahap yang tinggi. Ini membuktikan bahawa penggunaan font Traditional Arabic sesuai dan menarik dalam versi bercetak. Selain itu, (b) saiz

tulisan 18 sesuai digunakan, dengan skor min 4.14 dan SP 0.690, menunjukkan tahap kesesuaian yang tinggi untuk pembacaan yang jelas.

Seterusnya, penilaian mendapati bahawa (c) gambar ilustrasi diperlukan untuk setiap petikan, dengan skor min 4.43 dan SP 0.535. Dapatan ini mengesahkan bahawa gambar ilustrasi mampu membantu menarik minat pelajar dan memudahkan pemahaman. Pakar juga mencadangkan bahawa (d) modul perlu dicetak berwarna, dengan skor min 4.57 dan SP 0.535, membuktikan keperluan modul berwarna bagi menarik perhatian dan meningkatkan motivasi pelajar.

Secara keseluruhannya, dapatan ini menunjukkan bahawa aspek visual memainkan peranan penting dalam menarik minat dan meningkatkan keberkesanan M~BAM. Pemilihan font yang menarik, saiz tulisan yang sesuai, penggunaan gambar ilustrasi, dan modul berwarna dapat menjadikan pengalaman pembelajaran lebih menyeronokkan dan berkesan. Cadangan ini memberikan panduan penting untuk penambahbaikan dari segi penyampaian visual modul agar keberkesanan pengajaran dapat dioptimumkan.

Kesimpulan

Pembangunan M~BAM bagi Program Pembelajaran Kewangan Islam di IPT berteraskan topik-topik kewangan Islam, termasuk penggunaan istilah muamalat yang sesuai, topik Qawā'id Arabiyyah serta latihan yang disediakan selaras dengan objektif modul ini.

Dapatan kajian secara konsisten menegaskan keberkesanan dan kesesuaian modul M~BAM dalam memudahkan pembelajaran bahasa Arab dalam konteks muamalat. Matlamat utama pengkaji melalui modul ini adalah untuk membantu pelajar memahami bahasa Arab, khususnya berkaitan isu-isu muamalat dan istilah-istilah yang digunapakai. Keselarasan modul ini dengan objektif pembelajaran serta keberkesanannya dalam meningkatkan pemahaman pelajar terhadap kewangan Islam merupakan antara kekuatan utama yang diketengahkan.

Selain itu, penekanan turut diberikan kepada kepentingan elemen visual dalam meningkatkan daya tarikan dan keberkesanan pendidikan modul. Cadangan penggunaan fon yang menarik, saiz tulisan yang sesuai, gambar ilustrasi yang relevan serta pewarnaan modul yang menarik dapat mengoptimumkan pengalaman pembelajaran pelajar.

Secara keseluruhannya, modul ini berpotensi dalam menyediakan pendidikan dan latihan kepada pelajar dalam bidang kewangan Islam. Penambahbaikan yang dicadangkan, seperti pelaksanaan ujian pra dan pasca penggunaan modul, dapat meningkatkan lagi keberkesanan modul ini sebagai sumber pembelajaran yang komprehensif dan berkualiti.

Rujukan

- Abd Razak, A. H. (2015). The Fundamentals of Islamic Banking and Finance: A Prologue. *European Journal of Islamic Finance (EJIF)*, (2). Retrieved from <https://ojs.unito.it/index.php/EJIF/article/view/790>
- Abdul Ghani, M. T., Wan Daud, W. A. A., & Ramli, S. (2019). Arabic for Specific Purposes in Malaysia: A Literature Review. *Issues in Language Studies*, 8(1), 1-14.
- Abdullah, R., Asni, F., & Mohd Syarbaini, K. (2022). An Analysis of Arabic Language Syllabus Appropriateness Level in The Faculty of Muamalat and Islamic Finance KUIPs. *Al-Qanatir: International Journal of Islamic Studies*, 26(1), 1–14.

- Ahmad, J., & Mohd Noah, S. (2005). *Pembinaan Modul: Bagaimana Membina Modul Latihan dan Modul Akademik*. Serdang: Universiti Putra Malaysia.
- Ahmad, M. I., Jaafar, M. N., Adnan, A. S., & Mansor, N. (2020). Arabic Language Requirements and Major Key Components of Smart Mobile Development Applications for Islamic Tourism in Selangor: A Literature Study. *The Sultan Alauddin Sulaiman Shah Journal (JSASS)*, 7(2), 13-31.
- Ajape, K. O. (2023). Teaching Arabic Language for Specific Purposes in Nigerian Universities: Trends, Tools and Tasks. *Journal of Religion and Philosophy (JJRP)*, 4(2), 66-82.
- Al Muhsin, M. A., & Ahmad, N. Z. (2019). The Emergence of Education 4.0 Trends in Teaching Arabic Islamic Finance Curriculum Design: A Case Study. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 23(4), 1019-1029.
- Al Muhsin, M. A., & Mustafa, A. F. F. (2021). Requirements of Learning Arabic Language Among Islamic Financial Students. *Psychology and Education*, 58(2), 1545-1556.
- Al-Khin, M., al-Bugha, M., & asy-Syarbaji, A. (2009). *Al-Fiqh al-Manhaji Mazhab al-Syafie*. Damšiq: Dār al-Qalam Liṭībā'ī Wālnašr Wāltaūzī.
- Domat, C. (2024, January 1). Islamic Finance: Just for Muslim-Majority Nations? Retrieved from <https://gfmag.com/banking/islamic-finance-just-muslim-majority-nations/>
- Haneef, M. A. (2018). Islamic Finance Education: Is There a Misallocation of Resources Between Curriculum and Academic Talent? *Islamic Banking and Finance Review*, 5, 58–67.
- Harahap, I., Marliyah, M., Syahnan, M., Qarni, W., Nasution, S., Batubara, C., & Tambunan, K. (2019). Students' Comprehension of Arabic and English Terminology in Islamic Finance: A Comparative Study. In *The Second Annual International Conference on Language and Literature* (pp. 317–325). KnE Social Sciences.
- Hidayat, S. E., Rafiki, A., & Svyatoslav. (2020). Awareness of Financial Institutions' Employees Towards Islamic Finance Principles in Russia. *PSU Research Review*, 4(1), 45-60.
- Hussain, M., Shahmoradi, A., & Turk, R. (2016). An Overview of Islamic Finance. *Journal of International Commerce, Economics and Policy*, 7(1).
- INCEIF, & Refinitiv. (2020). Taking Islamic Finance Education to New Heights: INCEIF Refinitiv Islamic Finance Knowledge Outlook Report 2020. Retrieved from [2020 INCEIF Report.pdf \(zawya.com\)](#)
- Malaysian Qualifications Agency. (2013). *Programme Standards: Muamalat and Islamic Finance*. Retrieved from <https://www2.mqa.gov.my/qad/v2/2022/Feb/PS%20MIF%202019%20-%20updated%20version%20Jan%202022%20v2.pdf>
- Musse, A. M. (2015). Awareness of Islamic Banking Products and Services Among Non-Muslim Students in Selected Northern Universities of Malaysia (Master's Thesis. Universiti Utara Malaysia).
- Najjah Salwa, Ismail, A. M., & Abu Bakar, K. (2015). Analisis Keperluan Bahasa Arab untuk Tugas Rasmi Anggota Tentera Malaysia di Negara Arab. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics (IJLEAL)*, 3(3), 79-90.
- Rifaldi, J. D. S., & Mohamed El Mustafa. (2018). Al-Mufradat al-Istilahiyah fi Kitab Fiqh al-Mu'amalat al-Maliyyah al-Mu'asirah li Isra' al-Lugah. *Rayah Al-Islam*, 2(2), 148-158.
- Sahrir, M. S., Yahaya, M. F., Zubir, M. A., & Ismail, T. (2017). Analyzing The Learners' Needs in Mobile Language Application in Arabic for Mutawwif (Umrah Tour Guide). *Journal of Global Business and Social Entrepreneurship (GBSE)*, 3(5), 58-72.
- Simon, S., Omar, M., & Lazam, N. M. (2015). The Asset Pricing Model of Musharakah Factors. *Proceedings of The International Statistical Conference 2014 (I)*, 1643(1).

- Uddin, M. A. (2015). Principles of Islamic Finance: Prohibition of Riba, Gharar and Maysir. MPRA Paper 67711. University Library of Munich, Germany. Retrieved from https://mpra.ub.uni-muenchen.de/67711/1/MPRA_paper_67711.pdf
- Umbar, K., Zulkifli, & Maswani. (2024). Current Trends in Language for Specific Purposes Research and Their Relevance to Arabic for Specific Purposes (ASP): A Systematic Literature Review. *International Journal of Religion*, 5(5), 1097-1112.
- UNESCO Office Cairo and Regional Bureau for Science in The Arab States. (2022). Building Knowledge Societies in The Arab Region: Arabic Language as A Gateway to Knowledge. Paris: UNESCO.
- Yohanna, L., Sondari, E., & Syahid, S. (2023). The Importance of Designing Islamic Financial Education M-Learning for Increasing Islamic Financial Literacy. *Proceedings of the 7th Global Conference on Business, Management, and Entrepreneurship. Advances in Economics, Business and Management Research*, 157-169.
- Yusra, S. A. Z., Fikri, M. S., Huzafah, N., Qotrunnida, I. N., & Fuadin, A. (2024). Persepsi Mahasiswa Ilmu Ekonomi dan Keuangan Islam Terhadap Pembelajaran Bahasa Arab. *Jurnal Ilmu Pendidikan, Bahasa, Sastra dan Budaya (MORFOLOGI)*, 2(1), 255-264.



PELAKSANAAN PROGRAM TAHBIB AL-LUGHAH AL-‘ARABIYYAH DI SEKOLAH MENENGAH: SATU TINJAUAN AWAL

تنفيذ برنامج تحبيب اللغة العربية في المدرسة الثانوية: دراسة وصفية استطلاعية

Hawa Alias* - Muhammad Hafizzudin Zakaria* - Nurul Wardah Nazifah Razali*

Ahmad Abdul Rahman* - Rahimah Abdul Rahman* - Ali Zainal Abidin Rosli*

Ahmad Adib Mohammad Sofian*

Abstrak

Pembelajaran bahasa Arab dalam kalangan pelajar sekolah menengah sering berdepan cabaran, khususnya dari aspek minat dan motivasi. Sehubungan itu, Program *Tahbib al-Lughah al-‘Arabiyyah* diperkenalkan sebagai inisiatif untuk meningkatkan minat dan motivasi terhadap pembelajaran bahasa Arab melalui pendekatan pembelajaran luar bilik darjah (PLBD). Program ini dilaksanakan dengan aktiviti terancang dan berstruktur berasaskan elemen gamifikasi dan pembelajaran kolaboratif. Oleh itu, kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti persepsi pelajar sekolah menengah terhadap tahap motivasi dan minat mereka dalam mempelajari bahasa Arab melalui pelaksanaan Program *Tahbib al-Lughah al-‘Arabiyyah*. Kajian kuantitatif ini menggunakan reka bentuk kajian tinjauan dengan instrumen soal selidik, melibatkan 90 pelajar tingkatan tiga di SMK Bukit Merchu, Kuala Kangsar, Perak. Hasil kajian menunjukkan bahawa pelaksanaan Program *Tahbib al-Lughah al-‘Arabiyyah* berupaya meningkatkan tahap minat dan motivasi pelajar sekolah menengah terhadap pembelajaran bahasa Arab. Kaedah pelaksanaan program yang berasaskan pendekatan pembelajaran kolaboratif dengan disertai elemen gamifikasi didapati berkesan dalam mewujudkan suasana pembelajaran yang interaktif dan menyeronokkan, sekali gus menyokong proses pembelajaran serta meningkatkan kefahaman pelajar terhadap bahasa Arab. Kajian ini membuktikan pelaksanaan Program *Tahbib al-Lughah al-‘Arabiyyah* sebagai satu model intervensi yang berkesan dalam meningkatkan minat dan motivasi pelajar terhadap pembelajaran bahasa Arab dengan memberi penekanan kepada faktor intrinsik (minat dan motivasi) serta faktor ekstrinsik (kaedah dan suasana pembelajaran). Kajian ini mencadangkan agar dilaksanakan penyelidikan yang lebih mendalam mengenai keperluan guru dan pelajar terhadap aktiviti PLBD bahasa Arab, serta pembangunan modul *Tahbib al-Lughah al-‘Arabiyyah* yang berasaskan konsep PLBD secara lebih sistematik dan menyeluruh.

Kata kunci: Bahasa Arab; Persepsi pelajar; *Tahbib al-Lughah al-‘Arabiyyah*; Pembelajaran luar bilik darjah (PLBD); Pembelajaran kolaboratif; Gamifikasi

ملخص

يواجه طلبة المرحلة الثانوية صعوبات متعددة في تعلم اللغة العربية، ولا سيما من حيث إيجاد الرغبة والدافعية. ومن هذا المنطلق، تم إجراء برنامج تحبيب اللغة العربية بوصفه مبادرة تهدف إلى ارتفاع رغبة الطلبة ودافعيتهم نحو تعلم اللغة العربية من خلال منهج التعلم خارج الصف. يقوم هذا البرنامج على أنشطة منظّمة ومهيكلّة متضمّنة عناصر التلعيب والتعلم التعاوني. ومن ثم، يهدف هذا البحث إلى دراسة

تصوّرات طلبة المرحلة الثانوية لمستوى الدافعية والرغبة لديهم في تعلم اللغة العربية من خلال تنفيذ برنامج تحبيب اللغة العربية. اعتمد البحث على المنهج الوصفي الاستطلاعي باستخدام أداة الاستبانة، وطبق على 90 طالباً في المرحلة الثانوية الثالثة بالمدرسة الثانوية الوطنية بوكيت مرجو (SMK Bukit Merchu) في كوالا كنسر، فيراق. وأظهرت النتائج أن تنفيذ برنامج تحبيب اللغة العربية قادر على تعزيز مستوى الدافعية والرغبة لدى الطلبة نحو تعلم اللغة العربية. وثبتت هذه الدراسة أن تنفيذ برنامج تحبيب اللغة العربية يُعد نموذجاً تدخلياً فعالاً في رفع اهتمامات الطلبة ودوافعهم نحو تعلم اللغة العربية، وهذا من خلال التركيز على العوامل الذاتية (كالرغبة والدافعية) والعوامل الخارجية (كأسلوب التعلم والبيئة التعليمية). وتوصي الدراسة بإجراء دراسات معمّقة حول احتياجات المعلمين والطلبة تجاه أنشطة التعلم خارج الصف للغة العربية، وكذلك تطوير مودول تعليمي لبرنامج تحبيب اللغة العربية قائم على منهج التعلّم خارج الصف بشكل أكثر منهجية وشمولية.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية؛ تصوّر الطلبة؛ تحبيب اللغة العربية؛ التعلم خارج الصف؛ التعلم التعاوني؛ التلعيب

Pengenalan

Penguasaan bahasa Arab di Malaysia semakin diberi perhatian sejajar dengan keperluan penguasaan bahasa asing dalam era globalisasi. Kepentingan ini dapat dilihat dengan jelas menerusi penekanan terhadap penguasaan bahasa asing, khususnya bahasa Arab, dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013–2025, di mana Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) telah menggariskan sebelas anjakan utama bagi mentransformasi sistem pendidikan negara. Salah satu daripada anjakan tersebut ialah penguasaan bahasa asing, dengan tujuan melahirkan murid yang bukan sahaja menguasai bahasa Melayu dan bahasa Inggeris, malah juga bahasa asing seperti bahasa Arab, agar mereka berupaya bersaing dalam pasaran tenaga kerja global (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2015). Bertitik tolak daripada hasrat ini, pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab kini semakin meluas, bermula dari peringkat sekolah rendah hingga ke sekolah menengah, bahkan sehingga ke peringkat pengajian tinggi.

Walaupun pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab kini semakin berkembang di setiap peringkat pendidikan, penguasaan pelajar terhadap bahasa ini masih menjadi persoalan. Tahap penguasaan bahasa Arab dalam kalangan pelajar sekolah menengah di Malaysia didapati belum mencapai tahap yang memuaskan sama ada dalam aspek penulisan, pertuturan, penguasaan kosa kata dan tatabahasa (Siti Salwa, 2021; Najah Nasuha & Harun, 2024; Samah & Isahak, 2024). Antara faktor yang sering dikaitkan dengan isu ini ialah tahap motivasi dan minat pelajar yang rendah dalam mempelajari bahasa Arab (Samah et al., 2016; Samah & Isahak, 2024), yang sebahagiannya berpunca daripada kaedah pengajaran yang digunakan oleh guru (Ahmid et al., 2018), pembelajaran yang kurang interaktif (Hashim et al., 2022), serta faktor persekitaran pembelajaran yang formal (Jaafar et al., 2018) dan persekitaran tidak menyokong pembelajaran bahasa Arab (Ismail et al., 2020).

Oleh itu, antara pendekatan yang boleh digunakan bagi menangani isu minat dan motivasi ini ialah menerusi pelaksanaan pembelajaran luar bilik darjah (PLBD). PLBD merupakan pendekatan pedagogi yang menghubungkan pelajar dengan persekitaran luar bilik darjah untuk memberi pengalaman autentik dan ruang untuk membolehkan pelajar menghubungkan maklumat yang dipelajari dengan dunia sebenar (Becker, 2018). Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, PLBD membolehkan pelajar mempraktikkan bahasa dalam kehidupan sebenar, bukan hanya

secara teori (Becker, 2018), meningkatkan interaksi sosial menerusi aktiviti kumpulan luar bilik darjah yang memupuk kerjasama, komunikasi dan keyakinan diri (Maheran Yaman et al., 2022) serta meningkatkan minat dan motivasi pelajar dalam pembelajaran (Rony Zulfirman & Gunawan, 2022). Antara bentuk pelaksanaan PLBD dalam konteks pembelajaran bahasa Arab termasuklah pelaksanaan bengkel, kem atau program bahasa Arab di luar bilik darjah.

Terdapat pelbagai kajian tentang pelaksanaan PLBD berbentuk bengkel, kem atau program bahasa Arab di luar bilik darjah termasuklah kajian *Kem Bahasa Arab Sebagai Medium Pemantapan Kemahiran Bahasa Arab* (Zailani @ Hj. Ahmad, S., 2018) yang bertujuan mengenal pasti aktiviti-aktiviti dalam kem bahasa Arab yang dapat membantu pemantapan kemahiran bahasa para pelajar, di samping mengkaji kesan pelaksanaan aktiviti tersebut terhadap peningkatan keyakinan diri pelajar dalam kemahiran bahasa. Kajian ini berbentuk kuantitatif dengan menggunakan instrumen soal selidik ke atas 38 pelajar universiti yang mengikuti kem tersebut. Hasil kajian mendapati aktiviti seperti *al-muqabalah al-maftuhah* dan *sayd al-kunuz* amat digemari oleh peserta dan mampu meningkatkan keyakinan mereka untuk berinteraksi dalam bahasa Arab. Namun begitu, kajian ini lebih memberi tumpuan terhadap bentuk aktiviti yang dapat memperkukuhkan penguasaan bahasa, tanpa meneliti persepsi pelajar terhadap pelaksanaan program tersebut.

Selain itu, terdapat juga kajian *The Effectiveness of the Mukhayyam Al-‘Arabī Program in Improving Students' Speaking Skills in Malaysia* (Masnun, M., 2025). Kajian ini bertujuan untuk meneliti keberkesanan program *Mukhayyam al-‘Arabī* dalam meningkatkan kemahiran bertutur pelajar tingkatan empat di Maktab Mahmud Yan, Kedah. Kajian ini menggunakan kaedah campuran menerusi ujian pra dan pasca, pemerhatian, serta temu bual separa berstruktur terhadap 60 orang pelajar tingkatan empat. Hasil kajian menunjukkan peningkatan signifikan dalam aspek kelancaran, koherensi, ketepatan tatabahasa, dan sebutan, selain peningkatan motivasi, keyakinan diri, emosi yang lebih positif dalam penglibatan bahasa. Namun, kajian ini lebih memfokuskan kepada penilaian persepsi pelajar terhadap keberkesanan program *Mukhayyam* dalam meningkatkan kemahiran bertutur, serta kurang memberikan penekanan terhadap aspek minat mempelajari bahasa Arab.

Seterusnya, kajian *Enhancing Vocabulary, Motivation and Confidence Among Primary School Students Through Arabic Language Program* (Mohd Nawi, 2020). Kajian tindakan ini bertujuan untuk mengkaji kesan program bahasa Arab dalam meningkatkan kosa kata, motivasi dan keyakinan murid iaitu sebelum dan selepas mengikuti program. Kajian tindakan ini dijalankan dengan menggunakan kaedah campuran menerusi pemerhatian dan soal selidik terhadap 30 orang pelajar sekolah rendah yang mengikuti program tersebut. Hasil kajian mendapati terdapat peningkatan kosa kata, tahap motivasi dan keyakinan pelajar terhadap subjek bahasa Arab setelah mengikuti program tersebut. Kajian turut menyarankan agar aktiviti dalam program dipelbagaikan, dirancang dengan baik, serta dilaksanakan dalam tempoh yang lebih panjang. Walau bagaimanapun, kajian ini memfokuskan terhadap pelajar sekolah rendah sahaja serta tidak meneliti persepsi pelajar terhadap pelaksanaan program.

Secara keseluruhannya, kajian-kajian lepas telah membuktikan bahawa program PLBD seperti kem bahasa dan *Mukhayyam al-Lughah* memberi impak positif terhadap penguasaan bahasa Arab serta memupuk keyakinan dan motivasi pelajar. Walau bagaimanapun, terdapat beberapa jurang kajian yang dapat dikenal pasti. Pertama, masih kurang kajian empirikal yang menilai secara khusus penglibatan pelajar peringkat menengah dalam program atau kem bahasa

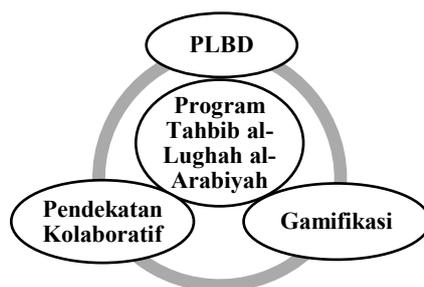
Arab. Kedua, kebanyakan kajian terdahulu lebih memfokuskan kepada pencapaian penguasaan bahasa atau keberkesanan aktiviti tertentu, berbanding menilai persepsi pelajar terhadap pelaksanaan program tersebut. Persepsi pelajar merupakan salah satu elemen penting dalam menilai kejayaan sesuatu program kerana ia mencerminkan tahap penerimaan, kefahaman dan kesediaan pelajar untuk terlibat secara aktif dalam sesebuah program. Justeru, bagi mengisi jurang tersebut, kajian ini dijalankan untuk meninjau persepsi pelajar sekolah menengah terhadap pelaksanaan Program *Tahbib al-Lughah al-'Arabiyyah*, dengan memberi tumpuan kepada tahap motivasi dan minat mereka dalam mempelajari bahasa Arab melalui program tersebut.

Metodologi

Kajian ini dilaksanakan secara kuantitatif melalui kajian tinjauan terhadap 90 orang pelajar menengah rendah yang melibatkan pelajar tingkatan tiga di SMK Bukit Merchu, Kuala Kangsar, Perak. Pemilihan populasi dilakukan melalui persampelan bertujuan dengan menetapkan kriteria tertentu, iaitu sekolah yang menawarkan subjek Bahasa Arab yang menggunakan Kurikulum Standard Sekolah Menengah (KSSM) serta pelajar Tingkatan 3. Sampel kajian dipilih secara menyeluruh melalui kaedah persampelan menyeluruh (*census sampling*) untuk memastikan ketepatan dan kebolehpercayaan dapatan kajian. Oleh itu, kesemua 90 orang pelajar yang menyertai program tersebut terlibat sebagai responden melalui edaran soal selidik yang dilaksanakan di awal dan di hujung program bagi mendapatkan persepsi mereka terhadap Program *Tahbib al-Lughah al-Arabiyyah*. Data yang diperolehi dianalisis secara deskriptif dengan menggunakan jadual untuk memudahkan tafsiran dan pemahaman pembaca.

Pendekatan dan Pelaksanaan Program Tahbib al-Lughah al-Arabiyyah

Program Tahbib al-Lughah ialah sebuah program berasaskan PLBD yang bermatlamat untuk meningkatkan minat dan motivasi mempelajari bahasa Arab dalam diri pelajar menerusi aktiviti-aktiviti bahasa yang bersifat kolaboratif dengan elemen gamifikasi. Pendekatan kolaboratif merujuk kepada kaedah pengajaran yang menekankan kerjasama pelajar secara aktif dalam kumpulan kecil untuk mencapai objektif pembelajaran bersama (Johnson & Johnson, 2019). Pendekatan ini membolehkan mereka saling berkongsi idea, membina kefahaman bersama, dan menyelesaikan tugas dengan lebih berkesan, sekali gus meningkatkan motivasi dan keyakinan diri mereka (Slavin, 2015; Alrabai, 2022), serta membuatkan mereka berasa bahasa Arab mudah untuk difahami dan dipelajari (Ismail, Z. et al., 2020). Dalam masa yang sama, elemen gamifikasi juga turut diintegrasikan menerusi penggunaan elemen permainan seperti mata, tahap, ganjaran, dan cabaran dalam konteks bukan permainan bagi meningkatkan keterlibatan pelajar (Deterding et al., 2011). Hal ini bertujuan supaya pembelajaran yang asalnya formal dan serius menjadi lebih menarik, interaktif (Cugelman, Brian, 2013), serta mampu mewujudkan persekitaran pembelajaran yang aktif, berdaya saing dan menggalakkan interaksi sosial sesama mereka (Abdullah, A. H. B. et al, 2015). Rajah 1 menunjukkan hubungan antara Program Tahbib al-Lughah al-Arabiyyah dan pendekatan yang mendasari program tersebut.



Program Tahbib al-Lughah al-‘Arabiyyah dilaksanakan dalam tempoh sehari dengan pembahagian kepada tiga slot utama yang disusun secara berpemeringkatan. Slot-slot tersebut merangkumi slot pengenalan (*Muqoddimah*), slot pengukuhan (*Ta’ziz*) dan slot pengaplikasian (*Tatbiq*). Setiap slot direka bentuk bagi mengintegrasikan penggunaan bahasa Arab secara berterusan melalui pelbagai aktiviti kumpulan yang melibatkan fasilitator dan peserta. Elemen bahasa Arab yang berbeza dititikberatkan dalam setiap slot, manakala aktiviti permainan bahasa yang bersifat kolaboratif disusun dengan mengambil kira objektif khusus yang ingin dicapai dalam setiap slot. Selain itu, penggunaan bahan multimedia dan penerapan unsur persaingan turut diselitkan dalam setiap slot menerusi pemberian skor, kedudukan kumpulan, dan pemberian ganjaran bagi menggalakkan persaingan sihat antara kumpulan. Ringkasan aktiviti yang dilaksanakan dalam setiap slot seperti dalam Jadual 1.

Jadual 1: Ringkasan Aktiviti Dalam Setiap Slot

Slot	Tahap Pemeringkatan	Objektif Slot	Aktiviti Permainan
Slot 1	Pengenalan (<i>Muqoddimah</i>)	1. Memperkenalkan kalimah dan ungkapan lazim bahasa Arab menerusi aktiviti beramai-ramai & berkumpul. 2. Membahagikan pelajar kepada kumpulan-kumpulan menerusi aktiviti bahasa yang dilaksanakan.	Mari kita bergerak (<i>Hayya Nataharrah</i>) Ikut Arahan Saya (<i>Ittabi’ Amri</i>) Laungkan warnamu (<i>Nadi Lawnak</i>)
Slot 2	Pengukuhan (<i>Ta’ziz</i>) Secara berperingkat - Kalimah - Tarokib - Jumlah	1. Mengenal pasti jenis kalimah. 2. Memahami penggunaan fi’il berdasarkan tasrif.	Susun Kad (<i>Tartib Bitoqoh</i>)
		1. Mengenal pasti jenis tarkib (na’ti & idhofi) 2. Memahami kaedah pembinaan tarkib (na’ti dan idhofi) 3. Mengguna pakai mufradat yang dipelajari sebelum ini dalam pembinaan tarokib.	Cabaran Tarokib (<i>Tahaddiyat Tarokib</i>)
		1. Memahami cara membina ayat yang betul (<i>jumlah ismiyah</i>) 2. Mengetahui kaedah mengembangkan ayat mudah menjadi ayat 3. Mengasah kemahiran menulis pelajar.	Kotak Misteri (<i>Sunduk Sirri</i>)
Slot 3	Pengaplikasian (<i>Tatbiq</i>)	1. Menguji kosa kata pelajar. 2. Menguji kefahaman pelajar terhadap aspek Bahasa Arab yang dipelajari. Menguji: Hafalan kosa kata (<i>Mufradat</i>) Kefahaman (<i>Isti’ab</i>) Kemahiran mendengar (<i>Istima’</i>) Kemahiran bertutur (<i>Kalam</i>) Pembinaan ayat (<i>Takwin Jumlah</i>)	Kembara Bahasa (<i>Mughomarah al-Lughah</i>)

Dapatan dan Perbincangan

Bahagian ini membentangkan dapatan yang diperoleh daripada maklum balas peserta program melalui soal selidik yang telah diedarkan, diikuti dengan perbincangan bagi menjawab objektif utama kajian yang telah ditetapkan.

Bahagian A: Diisi Sebelum Program

Item 1: Adakah anda pernah terlibat dalam sebarang aktiviti tambahan (seperti kem bahasa, permainan bahasa) yang berkaitan dengan bahasa Arab?

Ya	Tidak
37%	63%

Item 2: Bagaimana anda menilai minat anda terhadap pembelajaran bahasa Arab?

Tidak Berminat	Kurang Berminat	Berminat	Sangat Berminat
0%	24%	63%	13%

Item 3: Sejauh manakah anda rasa yakin untuk mencapai kemahiran berbahasa Arab yang baik?

Tidak Yakin	Kurang Yakin	Yakin	Sangat Yakin
2%	46%	43%	9%

Bahagian B: Diisi Selepas Program

Item 4: Sejauh mana aktiviti ini membantu meningkatkan minat anda mempelajari bahasa Arab?

Tidak Membantu	Kurang Membantu	Membantu	Sangat Membantu
0%	1%	53%	46%

Item 5: Sejauh manakah aktiviti ini membantu meningkatkan motivasi anda untuk terus mempelajari bahasa Arab?

Tidak Meningkatkan	Kurang Meningkatkan	Meningkatkan	Sangat Meningkatkan
0%	11%	60%	29%

Item 6: Adakah anda lebih yakin dalam menggunakan bahasa Arab selepas aktiviti ini?

Tidak Yakin	Kurang Yakin	Yakin	Sangat Yakin
0%	19%	64%	17%

Item 7: Apakah elemen aktiviti yang paling menarik bagi anda dalam program ini?

Permainan bahasa	Aktiviti berkumpul	Latihan tatabahasa	Perbincangan & soal jawab	Lain-lain
16%	70%	6%	8%	0%

Item 8: Apakah faktor utama yang membantu anda dalam memahami bahasa Arab semasa aktiviti ini?

Kaedah pengajaran	Sokongan rakan-rakan	Bahan pembelajaran yang digunakan	Suasana pembelajaran menyeronokkan	Lain-lain
30%	22%	12%	36%	0%

Item 9: Bagaimanakah anda menilai keseluruhan aktiviti bahasa Arab yang telah dijalankan?

Tidak Menyeronokkan	Kurang Menyeronokkan	Menyeronokkan	Sangat Menyeronokkan
0%	2%	32%	66%

Persepsi Pelajar Sekolah Menengah Terhadap Tahap Motivasi dan Minat Mereka Dalam Mempelajari Bahasa Arab Melalui Pelaksanaan Program Tahbib al-Lughah al-‘Arabiyyah

Berdasarkan dapatan yang diperolehi, kajian mendapati pelaksanaan Program *Tahbib al-Lughah al-‘Arabiyyah* telah memberikan kesan positif terhadap tahap motivasi dan minat pelajar sekolah menengah dalam mempelajari bahasa Arab. Sebelum pelaksanaan program (Item 2), sebanyak 76% pelajar menyatakan mereka berminat dengan pembelajaran bahasa Arab, manakala 24% kurang berminat. Namun, selepas mengikuti program tersebut (Item 4), sebanyak 99% pelajar bersetuju bahawa program tersebut membantu meningkatkan minat mereka terhadap bahasa Arab, dengan 46% pelajar memilih kategori *sangat membantu* dan 53% pelajar memilih *membantu*. Dapatan ini seiring dengan kajian Dwi Nurcahyaningtias, N. et al. (2025) yang menyatakan pelaksanaan aktiviti bahasa Arab di luar bilik darjah seperti kem bahasa Arab berupaya meningkatkan minat pelajar terhadap pembelajaran bahasa Arab.

Dalam aspek motivasi pula (Item 5), 89% pelajar melaporkan bahawa program ini telah meningkatkan motivasi mereka untuk terus mempelajari bahasa Arab, dengan 29% menyatakan *sangat meningkatkan* dan 60% menyatakan *meningkatkan* dengan hanya 11% sahaja yang menyatakan *kurang meningkatkan*. Bukan itu sahaja, kajian juga menunjukkan peningkatan dalam aspek keyakinan pelajar terhadap pembelajaran bahasa Arab. Sebelum pelaksanaan program (Item 3), sebanyak 52% pelajar menyatakan mereka berasa yakin dengan pembelajaran bahasa Arab dengan 9% pelajar memilih *sangat yakin* dan 43% pelajar memilih *yakin*, manakala 46% pelajar memilih *kurang yakin* dan 2% pelajar memilih *tidak yakin*. Namun, selepas mengikuti program tersebut (Item 6), sebanyak 81% pelajar menyatakan mereka yakin dengan pembelajaran bahasa Arab, manakala hanya 19% pelajar menyatakan masih kurang yakin. Dapatan ini selari dengan kajian Masnun, M. (2025) dan Mohd Nawawi (2020) yang mendapati pelaksanaan aktiviti bahasa Arab di luar bilik darjah mampu meningkatkan motivasi pelajar dan keyakinan pelajar dalam mempelajari mata pelajaran tersebut.

Peningkatan minat dan motivasi pelajar ini dapat dikaitkan dengan reka bentuk aktiviti program yang berasaskan PLBD dengan mengintegrasikan elemen kolaboratif dan gamifikasi. Menurut Zulfirman dan Gunawan (2022), aktiviti luar bilik darjah berupaya meningkatkan minat dan motivasi pelajar terhadap pembelajaran melalui pengalaman autentik dan penglibatan aktif dalam suasana yang menyeronokkan. Sementara itu, pendekatan pembelajaran kolaboratif pula membolehkan pelajar saling berkongsi idea, membina kefahaman bersama, serta menyelesaikan tugas secara berpasukan dengan lebih berkesan, sekali gus meningkatkan keyakinan diri mereka (Slavin, 2015; Alrabai, 2022). Di samping itu, penerapan elemen gamifikasi turut menjadikan proses pembelajaran lebih interaktif dan menyeronokkan, mendorong persaingan sihat antara pelajar, serta meningkatkan tahap motivasi dan penglibatan mereka secara menyeluruh (Xu & Chen, 2024).

Dapatan ini selari dengan penemuan Suhaili et al. (2021) yang menegaskan bahawa penerapan elemen gamifikasi dalam pembelajaran bahasa Arab dapat menjadikan proses pembelajaran lebih menyeronokkan, interaktif dan berpusatkan pelajar, sekali gus meningkatkan motivasi serta penglibatan mereka. Pada masa yang sama, pendekatan pembelajaran kolaboratif yang diterapkan turut menggalakkan interaksi dan perkongsian idea antara pelajar, di samping membina kerjasama dalam menyelesaikan tugas dengan lebih berkesan (Osman & Abdullah, 2023). Keadaan ini bukan sahaja menjadikan pelajar berasa lebih selesa untuk melibatkan diri

secara aktif, bahkan membina sikap positif terhadap bahasa Arab iaitu mereka berasa bahasa Arab lebih mudah difahami serta dikuasai (Ismail et al., 2020).

Rumusan

Kesimpulannya, kajian ini membuktikan bahawa pelaksanaan Program *Tahbib al-Lughah al-'Arabiyyah* berupaya meningkatkan tahap minat, motivasi, dan keyakinan pelajar sekolah menengah terhadap pembelajaran bahasa Arab melalui pendekatan pembelajaran luar bilik darjah (PLBD). Kaedah pelaksanaan program yang berasaskan pendekatan pembelajaran kolaboratif dengan disertai elemen gamifikasi didapati berkesan dalam mewujudkan suasana pembelajaran yang aktif, interaktif, saling menyokong dan menyeronokkan. Secara tidak langsung, pendekatan ini turut membantu meningkatkan kefahaman pelajar terhadap bahasa Arab dan membentuk persepsi positif bahawa bahasa tersebut mudah untuk dipelajari dan difahami. Kajian lanjutan disarankan agar meneliti dengan lebih mendalam berkaitan persepsi guru terhadap pelaksanaan pendekatan PLBD, keperluan guru dan pelajar terhadap aktiviti PLBD, serta pembangunan modul *Tahbib al-Lughah al-'Arabiyyah* yang berasaskan konsep PLBD secara lebih sistematik dan menyeluruh.

Rujukan

- Abdeldaim, E., Fauzi, A. F., Biha, M. I. A., Zulkifli, A. R., & Wan Mustaffa, W. M. 'Ammar. (2023). The effect of motivation on the problems of learning the Arabic language among students of the Languages Center at the International Islamic University in Malaysia. *IIUM Journal of Educational Studies*, 11(2), 47–70. <https://doi.org/10.31436/ijes.v11i2.482>
- Abdullah, A. H. B., Sulaiman, A. A. B., & Wan Abdullah, W. I. B. (2015). Faktor-faktor yang mempengaruhi motivasi terhadap pembelajaran bahasa Arab [Factors affecting motivation on learning Arabic]. *Jurnal Islam dan Masyarakat Kontemporari*, 10(2), 82–97. <https://doi.org/10.37231/jimk.2015.10.2.112>
- Ahmid, M. H., Abdullah, M. K. and Johari, K. (2018). Pengajaran guru dan kepercayaan motivasi pelajar dalam pembelajaran bahasa Arab di sekolah menengah. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 3(3), 136-147. doi: 10.47405/mjssh. v3i3.99.
- Al-Zahrani, M. (2020). Collaborative learning and engagement in EFL classrooms: A case study. *International Journal of Instruction*, 13(1), 871–884. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13156a>
- Boulaares Djemai. (2025). The importance of outdoor education as a strategy for language exploration, experimentation, and development among students in the Arabic language proficiency diploma for non-native speakers at KSU. *Journal of Studies in Language, Culture and Society (JSLCS)*, 8(2), 210-234.
- Cugelman, B. (2013). Gamification: What it is and why it matters to digital health behavior change developers. *JMIR Serious Games*, 1(1), e3139. <https://doi.org/10.2196/games.3139>
- Dwi Nurcahyaningtias, N., & Ali Sahana Anggian, L. (2025). Improving students' Arabic language abilities through outdoor-based Arabic camp program at MI Thoriqul Jannah Jambon Ponorogo. *Proceeding of the International Conference on Religion, Science and Education*, 4, 201–206. <https://sunankalijaga.org/prosiding/index.php/icrse/article/view/1386>
- Hj. Osman, R. A., & Abdullah, N. A. (2023). Perceptions of Arabic language learners on the development of speaking skills through cooperative learning: AHAS-KIRKHS' students as a

- model. *IIUM Journal of Educational Studies*, 11(1), 69–86. <https://doi.org/10.31436/ijes.v11i1.481>
- Hashim, R., Awang Mat, M. Z., Abd Rashid, A., Zubairi, A. M., & Mohd Shahrar, M. F. (2022). Pelaksanaan kurikulum pendidikan Islam sekolah menengah bagi menghadapi cabaran pendidikan abad ke-21 dari perspektif guru. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 47(1), 65–79.
 - Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
 - Ismail, Z., Rasit, N., Zailaini, M. A., & Hussin, Z. (2020). Relationship between Arabic language speaking anxiety and motivation among religious secondary school students in Malaysia. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(2e), 116–123. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.82e14>
 - Jaafar, M. N., Md Isa, Z., Mansor, W., Abu Bakar, A., & Hajib, Z. A. (2018). Cabaran dan keyakinan pelajar Melayu terhadap pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab di sekolah menengah [The obstacle and confidence level among Malay secondary students towards teaching and learning Arabic language]. *Ulum Islamiyyah*, 23(April), 67–78. <https://doi.org/10.33102/uij.vol23no0.52>
 - Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). Cooperative learning: The foundation for active learning. *Active Learning in Higher Education*, 20(1), 5–18. <https://doi.org/10.1177/1469787418821187>
 - Jundi, M., Dalle, M., & Rehan, S. (2024). Cultivating unity, soft skills, and Arabic proficiency among students: A comprehensive exploration of Mukhayyam al-Lughah al-‘Arabiyyah program. *LISANIA: Journal of Arabic Education and Literature*, 8(1), 58–82.
 - Ligun, S. A., Awang, M. M., Ahmad, A. R., Hamzah, M. I., & Hasan, N. W. (2017). Muzium sebagai instrumen pembelajaran sejarah luar bilik darjah. *JUKU: Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 5(1), 19–30.
 - Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). Pelan pembangunan pendidikan Malaysia 2013–2025. Kementerian Pendidikan Malaysia. Retrieved from <https://www.moe.gov.my/storage/files/shares/Dasar/PPPM/Pelan%20Pembangunan%20Pendidikan%202013%20-%202025%20Prasekolah%20-%20Lepas%20Menengah.pdf>
 - Mat Razali, A. S., Husaini, M. H., Mohd Pisol, M. I., Mat Saad, D. U., Mohd Hairon, S., Hussin, N. H., & Md Daud, M. K. (2017). Kemahiran dan penyediaan bahan guru bahasa Arab terhadap penggunaan bahan bantu mengajar. *Journal of Sultan Alauddin Sulaiman Shah (JSASS)*, 120-126. Retrieved from <https://jsass.uis.edu.my/index.php/jsass/article/view/114>
 - Masnun, M., Nur Hanifansyah, Solehudin, M., Mahmudah, M., & Syakur, S. A. (2025). The effectiveness of the mukhayyam al-‘arabī program in improving students' speaking skills in Malaysia. *ALSUNIYAT: Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra dan Budaya Arab*, 8(1), 55-70.
 - Mohd Ismath, N. H., Jalil, S. Z., & Tg Abdul Rahman, T. A. F. (2022). The effectiveness of gamification in learning Arabic cohesive devices [Keberkesanan gamifikasi dalam mempelajari kata penyambung dalam bahasa Arab]. *ATTARBAWIY: Malaysian Online Journal of Education*, 6(2), 28–36. <https://doi.org/10.53840/attarbawiy.v6i2.96>
 - Mohd Nawī, M. Z. (2020). Enhancing vocabulary, motivation and confidence among primary school students through Arabic language program: Meningkatkan kosa kata, motivasi dan keyakinan dalam kalangan murid sekolah rendah kebangsaan melalui program bahasa Arab. *Evaluation Studies in Social Sciences*, 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.37134/esss.vol1.1.1.2020>

- Mohd Noor, S. S., Osman, N., Mohmad Rouyan, N., Che Hat, N., & Mat Saad, K. N. (2021). Kemahiran bertutur bahasa Arab luar kelas dalam kalangan penutur bukan asli bahasa Arab. *BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences*, 4(2), 59–69.
- Mohd Yunus, N. N., & Baharudin, H. (2024). Strategi pembelajaran sebutan bahasa Arab dalam kemahiran bertutur pelajar di Sekolah Agama Menengah (SAM). *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 9(4), e002780. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v9i4.2780>
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.
- Rasit, N., & Ismail, Z. (2024). Relationship between motivation and students' Arabic language learning outcomes in Malaysian religious secondary school. *Al-Azkiyaa - International Journal of Language and Education*, 3(1), 25–38. <https://doi.org/10.33102/alazkiyaa93>
- Rozaanah, M., Mardhatillah, M., Munthe, R. M., Murdy, S. K., Salsabila, S., & Rahmadani, T. (2024). Qur'an and Arabic camp: Bridging the gap between vocabulary acquisition and writing proficiency in Arabic language learning—An interactive approach. *AL-ARKHABiiL: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 4(4), 10–21.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Rosnani Hashim, Awang Mat, M. Z., Abd Rashid, A., Zubairi, A. M., & Mohd Shahrin, M. F. (2022). Pelaksanaan kurikulum pendidikan Islam sekolah menengah bagi menghadapi cabaran pendidikan abad ke-21 dari perspektif guru. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 47(1), 65–79. <https://doi.org/10.17576/JPEN-2022-47.01-05>
- Samah, R., Puteh-Behak, F., Mohd. Salleh, N. S., Mohd. Amin, S., Daud, R., & Hashim, H. (2016, November). Konsep gamification sebagai kaedah meningkatkan motivasi dalam pembelajaran bahasa Arab di Malaysia. In *Kolokium Pendidikan Bahasa Arab 2016 (KOLBAR 16)*. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Samah, R., & Isahak, A. (2024). Cabaran dan solusi pembelajaran bahasa Arab di Malaysia [Challenges and solutions of learning Arabic language in Malaysia]. *Al-Qanatir: International Journal of Islamic Studies*, 33(5), 13–21. Retrieved from <https://al-qanatir.com/aq/article/view/1000>
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education* 3–13, 43(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>
- Suhaili, M. S., Ismail, M. E., & Hamzah, M. I. (2021). Gamification in education: Enhancing students' engagement and learning outcomes in Malaysian classrooms. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(2), 222–234. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i2/10293>
- Sukardi, R., Baharudin, H., & Lubis, M. (2016). Konsep gamification sebagai kaedah meningkatkan motivasi dalam pembelajaran bahasa Arab di Malaysia. In N. M. R. N. Yusof, H. Baharudin, M. Azmizul, H. Suboh, S. S. M. Shamsir, F. S. A. Ghani, A. N. S. Mohamed, N. M. Mokhtar, N. A. Samat, N. Suhaimi, & N. A. A. Kamaruzzaman (Eds.), *Kolokium Pendidikan Bahasa Arab 2016 (KOBAR '16)* (pp. 128–135). Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Yaman, M., Abdullah, F., Rozali, N. F., & Salim, F. (2018). The relevancy of outdoor classroom for pbl approach in selected university in Kuala Lumpur. *Planning Malaysia Journal*, 16(2), 186-196. <https://doi.org/10.21837/pm.v16i6.473>
- Yusoff, A., Nik Yusoff, N. M. R., & Baharuddin, H. (2020). Efikasi sendiri dan keseimbangan bahasa dalam kelas pembelajaran bahasa Arab di sekolah agama [Self-efficacy and language

- anxiety in the Arabic language classroom at religious school]. ATTARBAWIY: Malaysian Online Journal of Education, 4(1), 35–47. <https://doi.org/10.53840/attarbawiy.v4i1.26>
- Xu Han & Pingqing Chen. (2024). Gamification in education: Enhancing engagement and learning outcomes through game-based strategies. Curriculum and Teaching Methodology, 7(10), 1-8.
 - Zailani @ Hj. Ahmad, S., Ahmad, S., Zainal, H., & Abu Bakar, K. (2018). Kem Bahasa Arab sebagai medium pemantapan kemahiran bahasa Arab. Jurnal Sultan Alauddin Sulaiman Shah, 5(2), 1–10.
 - Zulfirman, R., & Gunawan. (2022). Implementation of outdoor learning methods in improving student learning outcomes in Islamic religious education subjects at MAN 1 Medan. Edumaniora: Jurnal Pendidikan dan Humaniora, 1(2), 84–89.



LANGUAGE, LOGIC, AND MEANING PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF CLASSICAL ARABIC GRAMMAR

اللغة، والمنطق، والمعنى الأسس الفلسفية للنحو العربي الكلاسيكي

Solehah Yaacob*

Abstract

This study examines the philosophical, epistemological, and civilizational dimensions of Classical Arabic grammar, highlighting its integration of logic, semantics, and linguistic structure. Moving beyond technical syntax and morphology, the research situates Arabic grammar as an epistemological framework connecting language, thought, and revelation. Drawing on classical scholars alongside modern perspectives on Orientalism and linguistics, the study demonstrates that semantic shifts resulting from phonetic and syntactic variations embody deep structures of meaning. Comparative references to Aristotelian logic and Latin grammar underscore the universality of this language–logic interface. The article also addresses Orientalist critiques of the Qur'ān and ḥadīth, highlighting the resilience of Islamic transmission sciences and the internal coherence of grammatical thought. By linking classical insights with contemporary models of critical thinking, this study shows that Arabic grammar constitutes a philosophy of language in which meaning, coherence, and eloquence arise from the precise interplay of linguistic form and logical reasoning. These findings reaffirm the enduring relevance of Arabic grammar for linguistics, philosophy, and Islamic studies.

Keywords: Arabic grammar; philosophy of language; semantics; logic; Orientalism; critical thinking

ملخص

تتناول هذه الدراسة الأبعاد الفلسفية والمعرفية والحضارية للنحو العربي الكلاسيكي، مبرزة تكامله بين المنطق والدلالة والبنية اللغوية. وبما يتجاوز الاعتبارات التقنية للمصرف والنحو، يضع البحث النحو العربي كإطار معرفي يصل بين اللغة والفكر والوحي الإلهي. ومن خلال الاستناد إلى أعمال العلماء المسلمين الكلاسيكيين إلى جانب المنظورات الحديثة في الدراسات الاستشراقية واللسانيات، تُبين الدراسة أنّ التحولات الدلالية الناتجة عن التغييرات الصوتية والتركيبيّة تجسّد بنيات عميقة للمعنى. كما تكشف المقارنات مع منطق أرسطو والنحو اللاتيني عن عالمية الصلة بين اللغة والمنطق. ويتناول المقال أيضًا انتقادات المستشرقين للقرآن الكريم والحديث النبوي، مبرزًا صمود علوم النقل الإسلامية واتساق الفكر النحوي الداخلي. ومن خلال ربط الرؤى الكلاسيكية بنماذج التفكير النقدي المعاصرة، تؤكد الدراسة أنّ النحو العربي يمثل فلسفة للغة تنبثق منها الدلالة والاتساق والبلاغة من التفاعل الدقيق بين الشكل اللغوي والمنطق العقلي. وتعيد هذه النتائج التأكيد على الأهمية المستمرة للنحو العربي في مجالات اللسانيات والفلسفة والدراسات الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: النحو العربي، فلسفة اللغة، الدلالة، المنطق، الاستشراق، التفكير النقدي

Introduction

The study of Classical Arabic grammar offers a window into the intellectual foundations of Islamic civilization. Far from being a set of prescriptive rules, grammar (*naḥw*) functions as a sophisticated epistemological system bridging language, cognition, and revelation. Pre-Islamic Arabic, with its oral poetry and mnemonic traditions, required mechanisms to preserve semantic integrity across generations. The revelation of the Qur'ān catalyzed this process, demanding precision to safeguard meaning, coherence, and ethical guidance (Sībawayh, 1988).

The eight grammatical cases—nominative (*raf'*), accusative (*nasb*), genitive (*jarr*), apocopate (*jazm*), vowel distinctions (*fath*, *kasr*, *ḍamm*), and pause (*waqf*)—act as cognitive signposts guiding interpreters toward accurate understanding. The syntactical governor (*'āmil*), categorized as real, moral, or oral, regulates semantic accuracy, ensuring that utterances preserve logical and theological coherence (Dayf, 1976).

Grammar serves epistemological, cognitive, and civilizational functions. It structures thought, guides ethical reasoning, and maintains continuity in jurisprudence, theology, and literary expression. Scholars such as al-Fārābī (1986) and al-Jurjānī (1960) emphasized that meaning emerges from the arrangement and coherence of words, not from isolated terms. In this sense, grammar is a philosophical discipline connecting language, logic, and civilization.

This study aims to demonstrate that Arabic grammar is an integrated epistemological system, capable of supporting critical thinking, preserving semantic integrity, and resisting distortions, whether from misinterpretation or Orientalist critique.

Historical Development of Arabic Grammar

Table 1: Timeline of Classical Arabic Grammarians

Period	Grammarians	Contribution	Key Work
8th–9th C	Sībawayh	Systematized syntax & morphology	<i>Al-Kitāb</i>
9th C	Ibn Jinnī	Philosophy of language & origin debates	<i>Al-Khaṣā'is</i>
10th C	al-Fārābī	Grammar and logic integration	<i>Kitāb al-Ḥurūf</i>
11th C	al-Jurjānī	Theory of <i>nazm</i> and rhetoric	<i>Dalā'il al-I'jāz</i>

Caption: Key figures in the development of Classical Arabic grammar and their contributions to linguistic and philosophical thought.

Classical Arabic grammar emerged as a response to the needs of textual preservation, particularly of the Qur'ān. Sībawayh (1988) codified Arabic syntax, morphology, and phonetics in *Al-Kitāb*, establishing a foundation for rigorous linguistic analysis. Ibn Jinnī (1993) introduced philosophical debates on language origin, exploring whether it was divinely inspired or a human convention. Al-Fārābī (1986) linked grammar with logic, and al-Jurjānī (1960) developed a sophisticated theory of literary and semantic coherence (*nazm*), connecting syntax, rhetoric, and meaning.

Intellect and Mind in Classical Thought

The Arabic term *'aql* (“intellect”) denotes rational comprehension, understanding, and ethical discernment. The Qur'ān repeatedly asks, “*Afalā ta'qilūn?*” (“Do they not understand?”) (Qur'ān 2:44; 36:68), underscoring intellect as central to moral and cognitive responsibility. Classical grammarians and philosophers regarded thought as inseparable from language.

Al-Jurjānī's (1960) *nazm* theory posits that meaning emerges from syntactic arrangement, reflecting the interdependence of words. Sībawayh (1988) demonstrated that morphological markers, case endings, and syntactic relations function as cognitive tools, allowing precise interpretation of Qur'ānic and literary texts.

Aristotelian logic reinforced this framework. Aristotle's categorization of nouns, verbs, and particles facilitated the analysis of human thought and language structures (Aristotle, 2001). For example, the sentence "*Socrates rides the white horse*" can be analyzed as subject, predicate, and quality, illustrating that meaning is contingent upon structured relations rather than individual words. Classical Arab grammarians extended this insight, showing that grammar and logic are mutually reinforcing in shaping cognition.

The practical impact is clear: improper syntax or misapplied case endings can distort meaning, affecting jurisprudential reasoning, exegetical interpretation, and rhetorical clarity. Grammar functions as both cognitive and ethical scaffolding, preserving semantic coherence and enabling knowledge transmission.

Modern Thought and Critical Thinking

Modern critical thinking frameworks share notable parallels with classical Arabic grammatical pedagogy. Scholars such as Bloom (1956), Facione (2011), Ennis (2011), and Paul (2012) identify components including analysis, evaluation, inference, reflection, and ethical reasoning.

This study adopts a six-component model of critical thinking:

1. Mental Constructs – Frameworks for understanding linguistic and logical relations
2. Mental Operations (Macro-skills) – Strategies for reasoning and analysis
3. Mental Abilities (Micro-skills) – Deductive and inductive skills for evaluation
4. Mental Dispositions (Habits of Mind) – Ethical and epistemic responsibility in interpretation
5. Mental Conditions – Contextual factors influencing reasoning
6. Mental Activities – Engagement with data, text, and arguments

Table 2: Classical vs Modern Critical Thinking Skills

Skill	Classical Arabic Grammar	Modern Framework (Bloom, Facione, Ennis)
Analysis	Parsing sentences, resolving ambiguities	Breaking down concepts into components
Evaluation	Judging linguistic correctness & meaning	Assessing evidence, arguments, and validity
Inference	Deriving implications from syntax & semantics	Logical deduction & predictive reasoning
Reflection	Ethical and epistemic responsibility	Metacognition and self-regulation

Caption: How Classical Arabic grammatical pedagogy parallels contemporary critical thinking models.

Arabic grammar cultivates critical faculties by training scholars to identify semantic nuance, syntactic precision, and rhetorical coherence. Such training anticipates modern notions of data evaluation, logical inference, and ethical reasoning.

The Philosophy of Linguistic Argumentation

Grammar in the Islamic tradition is intimately linked to logic and argumentation (*ḥijāḡ lughawī*). Al-Fārābī (1986) in *Kitāb al-ḥurūf* argues that grammar governs rules of expression in the same way logic governs thought. The Ikhwān al-Ṣafā' emphasized that meaning emerges from the heart

and mind interpreting intelligible sounds, bridging cognition, ethics, and language (Netton, 1982). Ibn Ḥayyān's *Mizān al-ḥurūf* extended Greek-influenced frameworks into Islamic epistemology, analyzing phonetics, morphology, and semantics. Ibn Jinnī (1993) and Ibn Fāris debated the origin of language, illustrating grammar's philosophical depth. Al-Jurjānī linked eloquence (*balāgha*) to the harmonious organization of words, foreshadowing modern text linguistics.

Table 3 : Grammar as a Framework for Epistemology

[Word] → [Syntax/Arrangement] → [Thought/Reasoning] → [Knowledge Transmission]
--

Caption: Classical Arabic grammar structures thought and facilitates coherent knowledge transmission.

In modern times, Orientalists such as Goldziher (Goldziher, Ignaz, 1994) erroneously concludes that no syntactical concepts can be formed without the vowel signs because there is hardly a syntactical function in the Arabic language which is not connected to vowel endings.

Indeed, the Arabs were certainly and necessarily aware of the importance of these short vowel endings and the meaning they purported. Thus, scriptural vowel signs were introduced later in order to prevent the reading of erroneous variants (Dayf., 1995). Specifically, Abu al-Aswad ad-Du'ālī asks his students to use additional symbols in their writings to signify the opening and closing of his mouth and lips when creating the sounds of the short vowels; so called dotting of declension (Ibn an-Nadīm, 1994), which was introduced in the seventh century C.E. (second century A.H.) by the leading Qurān reciters (Dayf, 1995). In the same century, Abu Iṣḥāq al-Hadramī introduced the grammatical argumentation method of analogy when he tried to explain readings which do not agree with syntactical rules, for example, the rhyme of al-Farazdaq:

وعضُ زمانٍ يابنَ مروان لم يدَع * من المال إلا مُسَحَّتاً أو مجرَّف

Al-Farazdaq pronounces the last word of the stanza in the nominative case, which is incorrect in al-Hadramī's opinion, the stanza should have been read in the accusative case as *mushatan* 'finished' having been effected by the preceding oral governor *lam yada* 'did not remain'. Nevertheless, al-Farazdaq was convinced of what he said, so he asked al-Hadramī to find the appropriate grammatical interpretation of the meaning which he intends (Al-Jumahī, Ibn Salām, 1968).

This does not mean that the system of declension does not warrant the development of proper Arabic linguistic theory, yet semantics also play a fundamental role in this process when the deep structure discussion relies on the semantic approach in brain word processing (is a physical substance) transferred into a mind (a spiritual substance). But how does thought (an abstract part) become language?

That fact can be explained when speaking and writing become a serial sequence of sounds or letters. When sound is articulated and composed of consonants and its meaning is recognised, the linguistic sign is formed by the association of a concept and a sound representation. When sound is articulated and composed of consonants and its meaning is recognised, the linguistic sign is formed (Schurz, Christine. 2015). In other words, we need to synthesize these concepts as formulated by the Arab grammarians, theologians, and logicians; which emphasize the unique characteristics of the Arabic syntax.

When Sībawayh (1999) states the eight cases which differ from any type of endings of the Arabic words; he adds that these cases - especially with respect to the declension statement - as a result of syntactical governors. Thus, the idea of the linguistic elements governing each other has been raised, because grammarians do not accept the action of declension - which refer to the

different endings of the Arabic words - without a reason, so they ask e.g. why is the subject always in nominative statement, and the object in accusative statement? The grammarians' answer is to prove the relationships between words according to the role of syntactical regulator in interpreting semantic changes, in order to emphasize the governing concept anonymously (Al-Mōsā, Nihād. 1980). The resulting action of declension via the intellectual process is created by the speaker himself in expressing the syntactical governor which consists of two stages: first, the presupposed abstract called (moral governor), and second, the term usage called (oral governor), and both called (syntactical governor). As mentioned by ar-Radī (Ar-Radī, 1996) “Know that the speaker of each sentence is a creator of meaning and sign of word ending, this forming was attributed to the term, so called (the governor), as mentioned that the verb is a governor of the subject”. From the discussion above, the governor can be divided into three categories: the actual one is the speaker, so called (real governor) and two figurative governors: the moral governor and the oral governor. Nevertheless, the question arises when some schools of Arab grammarians acquiescently declare their principle in omitting the moral governor which deals with the presumed abstract of the concept, otherwise, the oral governor focuses more on usage term which only deals with any kind of surface structure arrangement or demonstration? The answer is that the study focuses on teaching, more than the philosophical approach, depending on the student's ability, the study must develop surface thinking at the preliminary level rather than the philosophical approach or discussion. It means that the moral governor has to be studied in high level contents which deal with philosophical thought and metaphorical signs figuratively. Thus, Anbārī (2002) said: “The governors in this science are not effective and elemental as burning for fire, sinking for water, and amputating for sword, but they are just signs for the presupposed abstracts”.

The intellectual process of connection with the subject and predicate, either direct or indirect, has to deal with the phrase structure arrangement of Immediate Constituents (IC), so called the concept of cohesion by al-Jurjānī (1960), the concept is relying on meaning construction understanding as the determining factor in the quality of a text to a linguist dimension by considering it not in isolation but always as realized within a coherent text composition or cohesive unit, so he defines this principle in purely linguistic terms (Versteegh, Kees. 1997), as mentioned: “The purpose of cohesive speech is not the sequence of words, but meaning significance has to be harmonized as what the mind supposes it to be” (Al-Jurjānī, 1960).

The established concept of meaning and term usage via the method of real governor i.e. the speaker in expressing mind ability verbally, which has been controlled by the figurative governors anonymously, either moral governor or oral governor, in interpreting semantic changes by illustrating the arrow sign dashed between speech and thought is an invisible indirect relationship as a result of a transmission interconnect which occurs unless the speech utterances are incomprehensible resulting in meaninglessness. The production of the above process of orientation will affect the precise and accurate meaning construction articulately and comprehensively.

The famous recitation is in the nominative case (ورسولُهُ) *rasūluhu* ‘His messenger’ as a primate or a governee of the moral governor i.e. the primacy, so the meaning will be that God is free from all obligations to the polytheists and so is His messenger. And the less famous recitation is in the accusative case (ورسولَهُ) *rasūlahu* as an attracted noun to the noun of the confirmation particle *anna* which is the oral governor for both, and the meaning is that, both God and His messenger are free from all obligations to the polytheists. Another opinion is suggested by az-Zamakhsharī (1998), he says that the governor in this accusative case is the particle of

concomitance *wa* ‘and’, so the governee *rasūlahu* is a concomitant object, and the meaning of the verse is that God with His messenger are free from all obligations to the polytheists. But the irregular recitation was (ورسوله) *rasūlihi* in the genitive case as an attracted noun to the genitive noun (المُشْرِكِينَ) *al-mushrikīna* ‘the polytheists’ which is a governee of the preposition *min* ‘of’, and it is irregular because the related meaning of it, is that God’s messenger would be included in the group of addressed idolaters, and this is impossible.

In other words, reason and syntax are not considered isolated aspects of language, and syntactical concepts are included in semantic concepts. Thus, without the expression of a desired meaning, the understanding of the meaning cannot be realized. Undoubtedly, more studies are needed to further illuminate the relationship between syntax and its semantic, especially in terms of terminology. On a practical level, many educators and students encounter obstacles when teaching and learning Arabic syntax, which can be overcome by substituting rhetorical topics that focus on the relationship between term and meaning for some non-functional topics.

Established Semantic Changes in Philosophical Interpretation

Semantic precision relies heavily on vowel endings and case distinctions. Sībawayh (1988) identified eight grammatical cases and vowel markers, which affect meaning fundamentally.

Table 4: Semantic Shifts and Case Endings

Qur’ānic Phrase	Case Ending	Meaning Implication
rasūluhu (raf’)	Nominative	Subject; confirms Prophet’s role
rasūlahu (nasb)	Accusative	Object; alters role in context

Caption: Illustrates how small changes in case endings influence semantic and theological interpretation.

The syntactic governor (*‘amil*) regulates semantic integrity: real, moral, and oral governors ensure that utterances maintain logical and theological consistency, preventing misinterpretation in legal, theological, and literary contexts.

Islamic Sources and the Orientalist Challenge

Orientalism, as defined by Said (1978), represents a hegemonic discourse through which the West studied and often misrepresented the East. Colonial campaigns, such as Napoléon’s Egyptian expedition, and philologists like William Jones, aimed to codify and interpret Islamic texts from external epistemologies. Orientalists, including Nöldeke (1909), Goldziher (1971), and Schacht (1950), questioned the authenticity of Qur’ānic and ḥadīth transmissions.

Table 5: Orientalist Claims vs Muslim Responses

Orientalist Scholar	Claim	Muslim Response	Outcome
Nöldeke (1909)	Qur’ān as historical compilation	Al-A‘zamī (1977)	Early manuscripts validate traditional accounts
Goldziher (1971)	Many ḥadīths fabricated	Mustafa al-Sibā‘ī (1985)	Transmission chains confirm authenticity
Schacht (1950)	Early jurisprudence unreliable	Sezgin (1967)	Corroboration of early texts and practices

Caption: Historical debate over the authenticity and epistemological foundations of Islamic sources.

Muslim scholars responded rigorously, demonstrating the reliability of isnād criticism, textual preservation, and internal coherence. The debate highlights that Arabic grammar and transmission sciences constitute a robust epistemological system resilient to external critique.

Orientalism, as defined by Said (1978), represents a hegemonic discourse through which the West studied and often misrepresented the East. Colonial campaigns, such as Napoléon's Egyptian expedition, and philologists like William Jones, aimed to codify and interpret Islamic texts from external epistemologies. Orientalists, including Nöldeke (1909), Goldziher (1971), and Schacht (1950), questioned the authenticity of Qur'ānic and ḥadīth transmissions.

Table 6: Orientalist Claims vs Muslim Responses

Orientalist Scholar	Claim	Muslim Response	Outcome
Nöldeke (1909)	Qur'ān as historical compilation	Al-A'zamī (1977)	Early manuscripts validate traditional accounts
Goldziher (1971)	Many ḥadīths fabricated	Mustafa al-Sibā'ī (1985)	Transmission chains confirm authenticity
Schacht (1950)	Early jurisprudence unreliable	Sezgin (1967)	Corroboration of early texts and practices

Caption: Historical debate over the authenticity and epistemological foundations of Islamic sources.

Muslim scholars responded rigorously, demonstrating the reliability of isnād criticism, textual preservation, and internal coherence. The debate highlights that Arabic grammar and transmission sciences constitute a robust epistemological system resilient to external critique.

Conclusion

Classical Arabic grammar is a philosophical system integrating language, logic, and epistemology. Minor phonetic variations can alter meaning, demonstrating grammar's central role in preserving coherence and semantic integrity. The intellectual framework of Arabic grammar aligns with modern critical thinking, anticipating evaluation, inference, and reflection. Orientalist critiques often misinterpret the internal logic of Islamic scholarship by applying alien epistemologies. Muslim scholars, through rigorous study of grammar, rhetoric, and transmission sciences, have reaffirmed the resilience and coherence of Islamic epistemology. At its highest level, Arabic grammar harmonizes form, meaning, and thought, reflecting both intellectual rigor and divine guidance. Studying it illuminates the profound connection between language, cognition, and civilization, affirming its continued relevance for linguistics, philosophy, and Islamic studies.

References

- Al Qur'ān. (n.d.). Translation by Saheeh International.
- Al-Anbārī. (2002). Al-Insāf fī masā'il al-khilāf [The compilation of questions of disagreements] (J. Mabrōk & R. A. Al-Tawāb, Eds., p. 42). Cairo: Maktabat al-Khānjī.
- Abbott, N. (1967). Studies in Arabic literary papyri. University of Chicago Press.
- Al-Fārābī. (1986). Kitāb al-ḥurūf (M. Mahdi, Ed.). Dar al-Mashriq.
- Al-Jurjānī, A. Q. (1960). Dalā'il al-i'jāz. Cairo: Al-Maktabah al-Tijāriyyah al-Kubrā.
- Al-Jumahī, I. S. (n.d.). Ṭabaqāt fuḥūl al-shu'arā' [Stallions poets layers] (M. Shākir, Ed.). Jeddah: Dār Al-Madanī.
- Al-Mōsā, N. (1980). Nazariyat al-naḥw al-'arabī [The Arabic syntax theory]. Arabic Institution for Studies and Publishing.

- Al-Radī, Y. H. O. (Ed.). (1996). *Sharḥ al-Kāfiyah* [Al-Kāfiyah explaining] (3rd ed., Vol. 1). Benghazi: University of Qaryunus.
- Aristotle. (2001). *The basic works of Aristotle* (R. McKeon, Ed.). Modern Library.
- Az-Zamakhsharī, M. (1998). *Al-Kashshāf* [The prospector explanation] (‘A. ‘Abdulmawjūd, ‘A. Mu‘awad, & F. Ḥijāzī, Eds., Vol. 3). Riyadh: Maktabat al-‘Ubaykān.
- Ibn al-Nadīm. (1391 A.H.). *Al-Fihrist* [The index] (R. Tajaddud, Ed., p. 45). Tehran.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans, Green.
- Dayf, S. (1976). *Tārīkh al-naḥw wa al-nuḥāt*. Cairo: Dār al-Ma‘ārif.
- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.
- Frege, G. (1960). *The foundations of arithmetic*. Northwestern University Press.
- Goldziher, I. (1971). *Introduction to Islamic theology and law*. Princeton University Press.
- Goldziher, I. (1994). *History of grammar among the Arabs* (73rd ed., p. 6). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Netton, I. R. (1982). *Muslim Neoplatonists: An introduction to the thought of the Ikhwān al-Ṣafā’*. Allen & Unwin.
- Moore, B. N., & Parker, R. (2012). *Critical thinking* (10th ed.). McGraw-Hill.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Schacht, J. (1950). *The origins of Muhammadan jurisprudence*. Oxford University Press.
- Sībawayh. (1988). *Al-Kitāb* (‘Abd al-Salām Harūn, Ed.). Cairo: Dār al-Ḥadīth.
- Sezgin, F. (1967). *Geschichte des arabischen Schrifttums*. Brill.
- Schurz, C. (2015). Contextual-hierarchical reconstructions of the strengthened liar problem. *Journal of Philosophical Logic*, 44(5), 517–550. <https://doi.org/10.1007/s10992-014-9333-3>
- Versteegh, K. (1997). *Landmarks in linguistic thought*. London: Routledge.

ملحق

قائمة بعناوين أوراق المؤتمر المنشورة في المجلات العلمية المحكمة

مجلة الإيسيسكو للغة العربية

<https://ijal.icesco.org/index.php/journal/index>

اسم الباحث	عنوان الورقة	ت
عبد الرزاق السعدي	مسيرة المرأة في ميدان علوم اللغة العربية وآدابها	١
قمر الزمان عبد الغني	مناهج التعليم البديلة في عالم مفتوح: التعلم المتكامل للعربية لغةً أجنبيةً في دول جنوبي شرق آسيا	٢

مجلة الثقافة العالمية

<https://jurnal.usas.edu.my/gjat/index.php/journal/issue/view/44>

اسم الباحث	عنوان الورقة	ت
بدر ناصر الجبر	استثمار العلوم اللغوية والدكاء الاصطناعي في تصحيح تلاوة القرآن: تطبيق الفاتحة للإندونيسيين نموذجًا	١
محمد شرعي أبو زيد	القرآن الكريم بوابةً لإتقان اللغة العربية الأكاديمية إطار تعليمي لطلاب التعليم العالي الناطقين باللغة الملايوية	٢

مجلة التكامل المعرفي

<https://jurnal.usas.edu.my/altakamul/index.php/altakmulfiles>

اسم الباحث	عنوان الورقة	ت
عمر محمد دين عبد الغني محمد دين	محتوى تعليم علوم اللغة العربية في حسابات الفيسبوك واليوتيوب: تقييم الجهود وتحليل أوجه القصور والتحديات المنهجية	١
محمد سيف الأمر إسماعيل رجب إبراهيم أحمد عوض سيتي عائشة عابدين	توظيف المعجم الشعري في تنمية الحصيلة اللغوية دراسة تحليلية في مخنارات من شعر أحمد محرم وكمال المترجم	٢
Rahimah Abd Rahman Muhammad Fahmi Abd Jalil Fauwaz Ebau	Analisis Morfologi Terhadap Derivasi Kata 'Taqwa' dalam Al-Qur'an	٣



هذا الكتاب

يمثل هذا الكتاب ثمرة علمية بارزة للمؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية وآدابها (ICTALL 2025)، إذ يجمع نخبةً من البحوث والدراسات التي تعكس واقع تعليم العربية في جنوب شرق آسيا، واتجاهاته المعاصرة، وتحدياته، وفرص تطويره في المؤسسات التعليمية والبحثية. يضم الكتاب أعمالاً تتناول قضايا تعليم العربية، وتحليل المناهج، وتجارب الممارسين، والدراسات اللغوية والأدبية والبلاغية الداعمة للبرامج التعليمية، إلى جانب أوراق تتصل بالبيئة المؤسسية والاجتماعية المحيطة بعملية التعليم. يقع الكتاب في جزأين، حرّرتهما لجنة علمية متخصصة، ليقدم للقارئ مرجعاً موثوقاً يمكن الاستفادة منه في تطوير مناهج تعليم العربية، ودراسة تجارب المنطقة، وتعزيز البحوث اللغوية والتربوية ذات الصلة. وهو موجّه إلى الأكاديميين، والباحثين، ومدرّسي اللغة العربية، وصنّاع السياسات التعليمية، وإلى كل مهتم بتجارب تعليم العربية في السياقات الدولية المعاصرة.

ISBN 978-629-95233-6-9



9 786299 523369

Penerbit USAS Press
Universiti Sultan Azlan Shah (USAS)
Bukit Chandan, Bandar Diraja Kuala Kangsar 33000
Perak Darul Ridzuan
Malaysia

