MÎZÂNÜ'L-HAK İSLAMİ İLİMLER DERGİSİ,
sy. 3, 2016, s. 125-151.

صُعوباتُ تَعَلُّم مَهاراتِ التَّواصُلِ الشَّفَويِّ في اللغةِ العربيةِ لدى طُلَّابِ السَّنة التَّحضيريَّة في كُلِّيّات الشريعة.

(طُلَّاب كُلِّيّة العُلوم الإسلاميّةِ بجامعة كاتب جَلبي في إزمير نَمُوذَجًا)

ملخص البحث: هذا بحثٌ مختَصٌّ بكشف مُشكلاتِ تعلُّم اللغةِ العربيةِ عندَ الطُّلاب الأتراكِ من جهةِ التَّواصُلِ الشَّفويِّ بشِقَّيه: (الاستماع والتَّحدُّث). وقد اختار هذا البحث طلاب السنة التحضيرية في كلية العلوم الإسلامية بجامعة كاتب جلبي، مثالاً أجرى عليه مجالاتِ الدِّراسة والاستبيان. ومن خلال هذه الدراسة توضَّحتْ مشكلة البحث في شكوى مُتَعلِّمي اللغة العربية من صعوبة التواصل الشفويّ (استماعاً وتكلُّماً) مع الآخرين خلال الدراسة في برنامج السنة التحضيرية بكُلِّيّة العلوم الإسلامية في جامعة كاتب جلبي. وكذلك حاول البحثُ تذليل هذه الصعوبات أمام الطلاب من جهة، وإطلاع أساتذة اللغة العربية لغير الناطقين بها على هذه الصعوبات من جهة أخرى. وقد سعى البحثُ إلى الكشف عن صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشفويّ لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة كاتب جلبي، ويُمكنُ تعميم هذه الصعوبات على جميع جامعات تركيا.
وسعى كذلك إلى تحديد مستوى كل صعوبة من صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشفويّ لدى هؤلاء الطلاب، وبعد ذلك قَدَّمَ تصوراً مقترحاً لعلاج صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشفويّ.
الكلمات المفتاحية: صعوبات تعلم اللغة العربية – مهارات التواصل الشفوية.

ساجد الخليف الصالح*

İslami İlimler/İlahiyat Fakültelerindeki Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Arapça Sözlü İletişim Becerilerindeki Öğrenme Güçlükleri
(İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Öğrencileri Örnekliğinde)

Öz: Bu araştırmada sözlü iletişimin iki yönü (dinleme ve konuşma) açısından Türk öğrencilerin Arap dili öğrenimindeki sorunlarını ele alınmaktadır. Bu çalışmada yapılacak anket ve saha çalışmalarına İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi hazırlık sınıfı öğrencileri örnek olarak seçilmiştir. Bu inceleme boyunca hazırlık sınıfındaki öğrencilerin başka kişilerle yaptıkları sözlü iletişimin iki yönü açısından (dinleme ve konuşma) karşılaştıkları zorluklar, Arap dili öğrencilerinin şikâyetleri de göz önüne alınarak, açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. Böylece araştırmada bir taraftan öğrencilerin önündeki bu zorluklar ortadan kaldırılmaya çalışılırken, diğer taraftan da Arap dili hocalarının, başka dilleri konuşanların yaşadığı zorlukların farkına varmalarına yardımcı olmaya çalışılmıştır. Yine bu araştırmada hazırlık sınıfı öğrencilerinin sözlü iletişim öğreniminde karşılaştıkları zorluklar ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Buradan hareketle, Türkiye'deki diğer üniversiteleri kapsayacak şekilde aynı zorlukları genellemek de mümkün olabilir. Daha sonra sözlü iletişim becerileri öğreniminde öğrencilerin karşılaştıkları bütün zorluk seviyeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Son olarak da sözlü iletişim becerilerinin öğrenim zorluklarının çözümü için bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Arapça, Arapça öğretiminde/öğreniminde zorluklar, Sözlü iletişim becerileri.

Learning Difficulties of Prepatory Class Students in Oral Communication Skills in Arabic Language in the Faculties of Islamic Sciences and Theology
(The Sample of the Students of Faculty of Islamic Sciences at Izmir Kâtip Çelebi University)

Abstract: This research was devoted to identifying the problems of learning Arabic language among the Turkish students in terms of oral communication (both listening and speaking). For this research the students of the preparatory year in the Faculty of Islamic Sciences at Kâtip Çelebi University were chosen as our sample in this field of study and questionnaire. The difficulties that the students in the preparatory class faced in oral communication with other people in terms of its two aspects (listening and speaking), taking into account the complaints of Arab language students also, are aimed at clarifying throughout this research. Thus, the research tries to find a solution to these difficulties in front of the students on the one hand, and to inform the teachers of the Arabic language the difficulties that non-Arab Arabic language speakers face on the other hand. The research sought to reveal the difficulties of learning the oral communication skills of the preparatory year students at Kâtip Çelebi University essentially. The difficulties identified here can be generalized across the universities in Turkey as well. The paper also seeks to determine the level of each difficulty in learning the oral communication skills of these students, and then to propose some suggestions for addressing the difficulties of learning oral communication skills.

Keywords: Arabic as a foreign language, Difficulties in teaching/learning Arabic, Oral communication skills.

* Yrd. Doç. Dr., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belağatı Anabilim Dalı, d.sajedsaleh@gmail.com

أولاً – المقدمة:

اللغة العربية لغة حياة وتواصل، بها نعبّر عن أفكارنا ومشاعرنا، ونتفاعل مع الآخرين في مواقف الحياة المختلفة من خلال مهاراتها الرئيسة الأربعة المتمثلة في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة حيث يمكن التواصل شفوياً عبر الاستماع والتحدث، في حين يمكن التواصل كتابياً من خلال القراءة والكتابة.

والتركيز على مهارات التواصل الشفوي ناتجٌ من أهمية مهارتي الاستماع والتحدث في اللغة العربية حيث تأتي أهمية الاستماع وضرورة التركيز عليه في الجانب التعليمي من أنه يشكل جزءاً أساسياً في معظم برامج تعليم اللغة في الدول المتقدمة، ولا سيما بعد أن كشفت الدراسات أن الطلاب في بعض البلاد يُخصّص لهم ٣٠٪ من الوقت المخصص في تعليم اللغة للكلام، و٦١٪ للقراءة، و٩٪ للكتابة، و٥٤٪ للاستماع. هذا فضلاً عن أن تلاميذ المدرسة الابتدائية يقضون ساعتين ونصفاً في الاستماع من أصل خمس ساعات في اليوم.[١]

فالاستماع والتحدث يُخصص لهما ثلاثة أضعاف ما يُخصص للقراءة والكتابة عند تعليم اللغة، وإنَّ التركيز على الجانب الشفوي في اللغة هو تركيز على أصل اللغة؛ إذ إنَّ اللغة المنطوقة سبقت اللغة المكتوبة، والإنسان تكلّم قبل أن يعرف القراءة والكتابة.. لذلك ينبغي التركيز على التواصل الشفوي في تعليم اللغة العربية وتعلمها لغير الناطقين بها.

ويرى علي مدكور أنه عند تعليم الجانب الصوتي من اللغة ينبغي مراعاة ما يلي:

– اللغة نظام من الأصوات؛ لذا هناك اهتمام بتعليم النظام الصوتي قبل تعليم القراءة والكتابة.

– تقديم الأصوات في مجموعات حسب سهولة مخارجها، فعلى سبيل المثال تكون البداية بالأصوات الشفويّة مثل: ب– م– و– ف.

– وضع الصوت في كلمة أو جملة كاملة، أو في سياق له معنى، ثم تجريده بعد ذلك.

– مراعاة تعدد مواضع الصوت، بحيث يتمُّ عرض الصوت في أكثر من موضوع وأكثر من

١ إبراهيم محمد عطا: الاستماع اللغوي ومطالبه التربوية، (القاهرة، دار النشر للكتاب ٢٠٠٩م) ص١٩.

كلمة: في بداية الكلمة، ووسطها، ونهايتها، وجميع حركاته القصيرة والطويلة.

– التأكد من قدرة الأطفال على تقليد الصوت بطريقة صحيحة.

– مراعاة دقة الصّوت ووضوحه، وذلك باستخدام بعض الوسائل السمعية عند التقديم في المحتوى. [٢]

ولعلَّ إكساب طلاب اللغة العربية غير الناطقين بها مهارات التواصل الشفوي ليتمكنوا من التواصل داخل حجرة الدراسة وخارجها ليس بالأمر السهل، وقد أشار رشدي طعيمة إلى ثلاث حقائق عند تعليم مهارات التواصل لغير الناطقين بها، وهي:

– كفاءة الاتصال بالعربية تشمل كلَّ أشكال العلاقة بين اللغة والثقافة... فالاتصال لا يحدث في فراغ، وإنما يحدث من أفراد وفي سياق اجتماعي معين.. ولعل أحد أسباب عدم كفاءة الاتصال وجود تفاوت ثقافي بين طرفي الاتصال، ولكل منهما خلفية تختلف عن أخيه، وعلى المعلم أن يوضّح هذه العلاقة عند تعليمه العربية للناطقين بلغات أخرى.

– اكتساب القدرة على الاتصال الكفء بين ناطق بالعربية وناطق بأخرى عملية تمرُّ بمراحل متدرجة، وفي كل مرحلة يكتسب الفرد شيئاً.. ولا يتمُّ هذا الاكتساب من خلال سيطرة كاملة على اللغة، وإنما هي مراحل تتداخل فيها عمليات الصواب والخطأ.. من هنا لا نعتبر الخطأ اللغوي دليلاً على العجز بقدر ما هو خطوة متداخلة ولازمة على الطريق.

– اكتساب القدرة على الاتصال الكفء أيضاً لا يتمُّ من خلال عملية المحاكاة والتذكر بقدر ما يتمُّ من خلال عمليات عقلية يدرك فيها الفرد الناطق بلغات أخرى خصائص التراكيب التي يستعملها موظفاً لها في سياق اجتماعي؛ معنى هذا أنَّ فهم اللغة شرطٌ لإنتاجها.

والحقائق التي ذكرها رشدي طعيمة تتعلق بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على نحو عام، أما في تركيا، فقد أشارت بعض الدراسات إلى المشكلات التي يواجهها الطلاب الأتراك عند تعلم اللغة العربية عامة، ومهارات التواصل الشفوي خاصة، حيث ذكر ((يوسف دوغان عدة

٢ علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (النظرية والتطبيق)، (القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٦) ص٥٠١.

مشكلات في تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك مما يسبب صعوبة في تعلم مهاراتها ومن هذه المشكلات مشكلة الأسلوبية التي تصدر عن عدم اعتبار اللغة العربية لغة اتصال، بل لغة يلزم تدريسها من أجل ترجمة النصوص الدينية الأساسية وفهمها، ولاسيّما في مؤسسات التعليم الديني. ومشكلة الأسلوبية في اللغة العربية لها ظواهر تشكل عقبات كبيرة أمام تعلمها، ومنها:

١- أن للغة العربية قواعد شتّى، ولذلك تجهد تلك القواعد الطلاب لسنوات عديدة. وكثيراً ما يجهدُ الطلابُ كثيراً عندما يتعلمون تلك التفاصيل. وبدلاً من هذا يمكن التركيز على لغة المحادثة المستخدمة في الحياة اليومية، وتدريس قواعدها بقدر الحاجة، وحينئذٍ يمكن أن تُحَل هذه المشكلة. وتشعب هذه القواعد يجعل الانشغال بها سبباً لإهمال اللغة وتغييب مهمتها في الحياة الاجتماعية. بل هو سبب لعدم إدراك المعاني الحقيقية في ترجمة النصوص الدينية أيضاً.

٢- أن عدم النظر إلى اللغة العربية بعدِّها لغة اتصال قد ولّد مشكلة في أسلوب تعليمها.[٣]

كما أشار (يوسف دوغان(إلى نتائج دراسة (Mehmet Soysaldı) التي تناولت مشكلات تدريس اللغة العربية في كليات الشريعة، حيث جاء في نتائجها أنَّ ما يقرب من ٠٦ ٪ من الطلاب لا يفهمون الحديث باللغة العربية عندما يستمعون إليه. وتدل هذه النتيجة على أن تدريس اللغة العربية لا يحظى باهتمام بالغ من ناحية الاستماع والفهم.

كما تشير النتائج أنَّ ما يقرب من ٠٨ ٪ من الطلاب لا يستطيعون ممارسة المحادثة باللغة العربية. وتدل هذه النتيجة أيضاً على عدم الاهتمام بالمحادثة العملية.[٤]

وتجدر الإشارة هنا إلى أن صعوبات تعلم مهارات التواصل الشفوي تكون نتيجة أسباب عدة؛ منها ما يكون سببه المعلم ومستوى خبرته، وبعضها يعود إلى طرائق التدريس المتبعة، بالإضافة إلى طبيعة اللغة العربية وخصائصها ودافعية المتعلم إلى تعلمها وغير ذلك.

وبناءً على ما سبق عرفنا أنّ التعرّف إلى صعوبات تعلم مهارات التواصل الشفوي التي تواجه طلاب السنة التحضيرية في كليات الشريعة بالجامعات التركية أمرٌ في غاية الأهمية؛ وذلك من

٣ يوسف دوغان: مشكلات تعليم العربية في تركيا، كلية الشريعة، جامعة الجمهورية، المجلد ١٧، ٢٠١٣، ص ٣٩.

٤ المصدر نفسه.

أجل محاولة تذليل هذه الصعوبات أمام الطلاب من جهة، وإطلاع أساتذة اللغة العربية لغير الناطقين بها على هذه الصعوبات من جهة أخرى.

ثانياً – مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في شكوى متعلمي اللغة العربية من صعوبة التواصل الشفويّ (استماعاً وتكلماً) مع الآخرين خلال الدراسة في برنامج السنة التحضيرية بكلية العلوم الإسلامية في جامعة كاتب جلبي. وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ – ما صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشفويّ لدى طلاب السنة التحضيرية بكلية العلوم الإسلامية في جامعة كاتب جلبي؟

٢ – ما مستوى صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشفويّ لدى هؤلاء الطلاب؟

٣ – ما التصور المقترح لعلاج صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشفويّ لدى هؤلاء الطلاب؟

ثالثاً – أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

– تحديد صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشفويّ لدى طلاب السنة التحضيرية بكلية العلوم الإسلامية في جامعة كاتب جلبي.

– تحديد مستوى كل صعوبة من صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشفويّ لدى هؤلاء الطلاب.

– تقديم تصور مقترح لعلاج صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشفويّ لدى هؤلاء الطلاب.

رابعاً – أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث ممّا يلي:

– إطلاع معلّمي اللغة العربية على أبرز صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشفويّ التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية في السنة التحضيرية بكليات الشريعة في تركيا.

- يمكن الاستفادة من نتائجه في التركيز على تنمية مهارات التواصل الشفوي التي تشكّل صعوبة لدى الطلاب.

- الاطّلاع على التصور المقترح لعلاج صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشفويّ.

خامساً – حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على عيّنة من طلاب السنة التحضيرية في كلية العلوم الإسلامية بجامعة كاتب جلبي، حيث طُبّق الاستبيان على ٢٥ طالباً وذلك في نهاية العام الدراسي ٢٠١٥م/٢٠١٦م، وقد طبّق الباحث الاستبيان بعد انتهاء الطلاب من اختبارات اللغة العربية حيث يكون الطلاب أكثر وعياً في تحديد هذه الصعوبات.

سادساً - صعوبات التعلم:

يرى جمال رشاد أحمد الفقعاوي أن صعوبات التعلم هي ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات المحددة، والبطء في اكتساب جوانب التعلم المختلفة من معلومات أو مهارات، بالإضافة إلى العوائق التي تمنع الطلبة من وصولهم إلى الحل السليم لبعض مسائل التعلم.[٥]

ويعرّف الباحث صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشفوي إجرائياً بأنها ضعف قدرة طلاب السنة التحضيرية في ممارسة التواصل الشفوي (استماعاً وتكلماً) مع أقرانهم أو معلميهم.

مهارات التواصل الشفوي:

يرى علي مدكور أن التواصل الشفوي هو استخدام اللغة على نحو يتناسب مع المواقف التي يتعرض لها الفرد؛ فالكلام نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، وهو الطرف الثاني من عملية الاتصال الشفوي، فإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم وإعادة إنتاج اللغة، فإن الكلام وسيلة للإفهام. والفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال، ويتّسع الحديث عن الكلام ليشمل نطق الأصوات والمفردات والحوار والتعبير الشفوي.[٦]

٥ جمال رشاد أحمد الفقعاوي:فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس، رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية في الجامعة الإسلامية في غزة، (٢٠٠٩م) ص٩.

٦ علي أحمد مدكور وزملاؤه: المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (القاهرة – دار الفكر العربي –٢٠١٠م) ص ٠٣.

ويعرّف الباحث مهارات التواصل الشفوي إجرائياً بأنها ممارسة اللغة شفوياً (استماعاً وتكلماً) من قِبل طلاب السنة التحضيرية مع الآخرين في مواقف التواصل المختلفة.

طلاب السنة التحضيرية:

هم الطلاب الذي يتعلمون اللغة العربية لمدة سنة دراسية كاملة في كليات الشريعة بالجامعات التركية قبل البدء بدراسة (الليسانس) في الكليات ذاتها.

سابعاً- إجراءات تنفيذ البحث:

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصُّه: ما صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشفويّ لدى طلاب السنة التحضيرية بكلية العلوم الإسلامية في جامعة كاتب جلبي بإزمير؟ قام الباحث بما يلي:

- مراجعة الأبحاث والدراسات التي تناولت صعوبات تعلم مهارات اللغة العربية لدى طلاب اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- إعداد قائمة بصعوبات تعلّم مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب السنة التحضيرية، وصياغتها على شكل استبيان بهدف عرضها على المحكّمين المتخصّصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في بعض الجامعات التركية.

- عرض الاستبيان على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في بعض الجامعات التركية لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحية الاستبيان، وإضافة ما يرونه مناسباً، ثم إجراء التعديلات في ضوء آرائهم؟

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي نصُّه: ما مستوى صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشفويّ لدى هؤلاء الطلاب؟ قام الباحث بما يلي:

- بعد التأكد من صلاحية الاستبيان تمَّ تطبيقه على الطلاب عيّنة البحث، للتعرف إلى آرائهم عن مستوى الصعوبات التي يواجهونها عند تعلّم مهارات التواصل الشفويّ.

- جمع الاستبيانات، ومعالجة البيانات إحصائياً وتفسيرها.

– عرض نتائج البحث، وتقديم التوصيات.

وللإجابة عن السؤال الثالث والذي نصُّه: ما التصور المقترح لعلاج صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشفويّ لدى هؤلاء الطلاب؟ قام الباحث بما يلي:

– مراجعة الدراسات والأدبيات التي تناولت صعوبات تعلم مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب اللغة العربية لغير الناطقين بها.

– تقديم مجموعة من المقترحات التي قد تساهم في تذليل هذه الصعوبات في ضوء نتائج البحث.

ثامناً – الإطار النظري للبحث:

مهارات التواصل الشفوي:

مهارات التواصل اللغوي هي مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، حيث يتمُّ التواصل شفوياً بين المتكلم والمستمع، في حين يتمُّ التواصل كتابياً بين الكاتب والقارئ، وهذه المهارات مهارات متكاملة وترتبط فيما بينها ارتباطاً عضوياً، ويُلاحظ أنّ فيها جانباً شفوياً وجانباً رمزياً أي: يعتمد على الرموز الكتابية، فضلاً عن وجود منتج للغة يتمثل في المتكلم والكاتب، ومستقبل لها يتمثل في المستمع والقارئ. وما يهمُّنا في هذا البحث هو التواصل الشفوي الذي يتمُّ من خلال عمليتي الاستماع والكلام، وفيما يلي توضيح لهما:

أ – الاستماع:

الاستماع عملية إنسانية مقصودة تستهدف اكتساب المعرفة، حيث تستقبل فيها الأذن بعض حالات التواصل المقصودة، وتحلل فيها الأصوات، وتشتق معانيها من خلال الموقف الذي يجري فيه الحديث، وسياق الحديث نفسه، والخبرات والمعارف السابقة للفرد، ثم تكوّن أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاستماع المعتمد على الإنصات، وعدم التشتت، والتركيز على المسموع.[٧] إذاً فالاستماع أساسه الفهم والإدراك؛ إذ إنّ هناك من يرى أن الاستماع هو»

٧ رشدي طعيمة – محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام (القاهرة – دار الفكر العربي ٢٠٠٠م) ص٨٠.

السماع الموجه، ويكون مصاحباً للفهم والتحليل والتفسير والتركيز على المادة المسموعة، وبإرادة المستمع».[٨] وهذا يشير إلى مجموعة من العمليات العقلية التي تتطلبها عملية الاستماع بالإضافة إلى تركيز الانتباه، حيث يرى علي سعد جاب الله أن الاستماع فن يشتمل على عدة عمليات معقدة، فهو ليس سماعاً مجرداً، وإنما هو تلك العملية التي يصاحبها اهتمام المستمع الخاص وانتباهه المقصود لما تستقبله أذنه من أصوات مسموعة وكلام منطوق. وتشتمل عملية الاستماع من حيث طبيعتها على مكونات عدة تتمثل في الإدراك، والفهم، والتحليل والتفسير، والنقد والتقويم، والتطبيق والإفادة.[٩]

ويرى الباحث أنّ إتقان متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها مهارات الاستماع والتدرب عليها وممارستها باستمرار وبمشاركة معلّم حاذق سيُكسِب هؤلاء المتعلمين مهارات النطق الصحيح للأصوات العربية وكلماتها وجملها، فالفائدة من الاستماع لا تقتصر على عملية فهم ما يسمعه ونقده وتفسيره وتقويمه. بل إن هؤلاء المتعلمين عندما يسمعون العربية ويكررون ما يسمعونه، وكما سمعوه، سيكون النطق صحيحاً. فالاستماع هنا يقوّم لسان الأجنبي غير الناطق بالعربية.

ب – الكلام:

يذكر أغلب الباحثين بعض المصطلحات مثل التعبير الشفوي أو التحدث أو الكلام ويقصدون بها شيئاً واحداً. والكلام «مهارة إنتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من الصيغ النحوية ونظام ترتيب الكلام التي تساعده على التعبير عما يريد أن يقوله في مواقف الحديث».[١٠]

ولا شك أن الكلام أو التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار على السواء فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم؛ أي: إنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون، فضلاً عن دور المحادثة في التهيئة للقراءة والكتابة، وهذه التهيئة قد تكون تهيئة صوتية أو تهيئة

٨ راتب قاسم عاشور – محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية (عمان – دار المسيرة ٢٠١٠م) ص٩٤.
٩ علي سعد جاب الله: تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية (القاهرة – إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع٢٠٠٧م) ص١٨٤-١٨٥.
١٠ مصطفى رسلان: تعليم اللغة العربية (القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع ٢٠٠٥م) ص١١٧.

نفسية؛ فمن الناحية الصوتية هناك بعض المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في نطق بعض مخارج الحروف؛ ومن إبدال الحرف بحرف أو حذف بعض الحروف...إلخ. ويمكن تذليل هذه الصعوبات الصوتية عن طريق إجراء تدريبات علاجية متنوعة ومكثفة.

ومن الناحية النفسية يُساعد إفساح المجال أمام المتعلم لأن يتحدث كيفما يشاء من غير تدخل من قبل المعلم على أن يكسر جدار الخوف الذي يحس به في مثل هذه المواقف، كما أن مناقشة الزملاء والتعقيبات والاسترسال في قص قصة مثلاً، أو سرد حكاية يشجعه على أن يحذو حذوهم.[١١]

لذلك لا بد من الاهتمام بتعليم الكلام وإكساب مهاراته للمتعلمين، لما يحمله هذا الفن من قيمة تربوية واجتماعية للمتعلمين. وينبغي ألّا يغيب عن الأذهان الدور الأساس والمهم الذي يؤدِّيه هذا الفن في عملية التواصل.

وثمة جوانب عدة ينبغي مراعاتها عند تعليم مهارات التواصل الشفوي سواء للناطقين بالعربية أم لغير الناطقين بها، حيث أشار عدنان بن محمد علي إلى ضرورة مراعاة الجانب اللغوي بحيث تناسب اللغة المستخدمة مستوى الأفراد وفقاً لصفاتهم وقدراتهم وخبراتهم ومهاراتهم، وتكون اللغة المستخدمة سهلة واضحة دقيقة. ومراعاة الأعراف والعادات السائدة في المجتمع والالتزام بالقيم السائدة في المجتمع عند ممارسة التواصل والابتعاد عن الاستخدام السيئ لبعض المصطلحات في الجانب الثقافي والاجتماعي. وفي الجانب الإنساني ينبغي توخّي آداب الاستماع والحديث وتحري ديمقراطية الاتصال بحيث يُعطَى الآخرون حق النقد والمشاركة. أما في الجانب التقني فيجب الاستفادة من وسائل التقنية الحديثة فيما يتعلق بوسائل التواصل السمعية والبصرية وذلك في الإيضاح وشرح المعلومات وتبادلها خلال عملية التواصل الشفوي.[١٢]

يتضح مما سبق أن عملية التواصل الشفوي ليست بالعملية السهلة، وإنما يحتاج الاستماع

١١ علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية (القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٨) ص١١١.

١٢ عدنان بن محمد علي بن حسن الأحمدي: واقع استخدام الإعلام المدرسي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، ماجستير، كلية التربية (جامعة أم القرى، ٢٠١١م) ص٣٥، ٣٦.

والكلام إلى عمل واجتهاد من الطالب والمعلم، حيث يقوم المعلم بدور المرشد والموجه لعملية التواصل حتى تتحقق أهداف التواصل الشفوي على أكمل وجه، واختيار مواقف ومجالات ذات فائدة للطالب داخل الجامعة وخارجها لممارسة مهارات الاستماع والكلام، ولا يغيب عنّا دور الممارسة والتكرار وفائدتهما للطالب في إتقان مهارات التواصل الشفوي.

أهمية التواصل الشفوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها:

التواصل الشفوي يعبّر عن أهم وظيفة من وظائف اللغة، ألا وهي الوظيفة التفاعلية التي تقوم على تبادل المشاعر والأفكار والحقائق بين شخصين أو أكثر من خلال الاستماع والكلام. وموقف التواصل الشفوي لا يمكن أن يحقق هدفه دون التمكن من مهارتي الاستماع والكلام معاً فالفرد في هذا الموقف يكون تارةً مستمعاً، وتارةً أخرى متكلماً.

وتتجلّى أهمية الاستماع والكلام في عملية التواصل الشفوي في أن الاستماع الجيد يقوي الكلام، ويبادر بالنطق به؛ فمن يسمع يتكلم، ومن لا يسمع يتأخر كلامه. كما أن الاستماع يسهم في زيادة الثروة اللغوية، وزيادة الخبرة الإنسانية، وهذا ما يدفع المستمع إلى استثمار المسموع في كتاباته. ويعضد الاستماع الجيد القراءة الجيدة، فالكلام المسموع حينما يسمعه الطفل ويسترجع نطقه السليم سرعان ما يأخذ طريقه إلى القراءة، وكلاهما يتساندان ويستهدفان النمو اللغوي السليم.[١٣] كما أن عملية تفاعل المتعلمين من خلال الكلام والاستماع تزودهم بنظرة ثاقبة لتطوير مفاهيمهم وأفكارهم بحيث تصبح مفهومة ومعروفة لديهم من خلال التفاعل بين الطلاب والمعلمين والنصوص اللغوية. إذن فما يسمعه المتعلم من مفردات وأساليب قد يستخدمها، إن فهمها، في حديثه.[١٤]

وتزداد أهمية تعلم مهارات التواصل الشفوي بالنسبة للطلاب الأتراك مع ازدياد حاجتهم إليها في ظل انفتاح تركيا أمام العرب، واهتمامات الحكومة التركية وتوجهاتها نحو اللغة العربية والعناية بتعلمها وتعليمها خاصة بعد إقرار تعليمها بصفتها لغةً أجنبيةً اختياريةً من الصف

١٣ إبراهيم محمد عطا: مرجع سابق، ص٤٠.

١٤ رامي عمر الخلف العبد الله: استراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنيوية لتنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية وأثرها في الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية العربية السورية، دكتوراة (كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٠١٤م) ص٩٣.

الثاني الابتدائي، وهذا كلُّه يحتّمُ على كليات الشريعة الاهتمام بطالب السنة التحضيرية لأنه قد يكون بعض هؤلاء الطلاب مدرّسي اللغة العربية في المستقبل، وكما يُقال (فاقدُ الشيء لا يُعطيه) بمعنى أنه إذا لم يمتلك هؤلاء الطلاب مهارات التواصل الشفوي فكيف لهم أن يُعلّموا اللغة العربية، ومن ناحية أخرى هؤلاء الطلاب في حاجة إلى هذه المهارات وخاصة مهارات الاستماع لعلاقتها الوثيقة بالاستماع إلى القرآن الكريم فضلاً عن إدخال بعض المواد الدينية باللغة العربية في مرحلة الإجازة العالية (الليسانس).

صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشفوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها:

يرى (كريم فاروق الخولي) أن أبرز مظاهر اهتمام الطلاب بالعربية وعلومها توجيه فئة من الطلاب الدارسين في كلية الشريعة في الصفوف ما بعد العام التحضيري العديد من الأسئلة التي تعبر عن همهم ورغبتهم في إتقان العربية في أسرع وقت، وكان أبرز تلك التساؤلات التي وجّهها الطلاب: بالرغم من معرفتنا الجيدة لقواعد النحو العربي والصرف العربي بعضنا:

- ليست لديه القدرة على فهم الجملة العربية.
- ليست لديه القدرة على التحدث بالعربية.
- ليست لديه القدرة على مواصلة التحدث بالعربية.
- ليست لديه القدرة على فهم القرآن وكتب التراث.[١٥]

يلاحظ أن تساؤلات الطلاب السابقة في كليات الشريعة بتركيا كلها تتعلق بالتواصل الشفوي أو التحريري، والصعوبات التي يواجهها الطلاب عند تعلم مهارات التواصل الشفوي كثيرة، ولكن «تعليم أي لغة يتخذ من الصوت انطلاقاً له فتعليم النظام الصوتي للغة المنشودة يعتبر النقطة الأولى في تعليم اللغة، وكلما كان نطق الأصوات موافقاً لحقيقته كانت جودة التعليم أحسن، والعملية التعليمية تتم بالسرعة المطلوبة».[١٦]

١٥ كريم فاروق الخولي: مشكلات تعليم العربية وطرائق حلّها، مجلة كلية الشريعة، جامعة سلجوق، تركيا، العدد ٣٢، ٢٠١١، ص ١٨٥- ١٨٠.

١٦ أحمد الدياب:المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، ماجستير، معهد العلوم التربوية، قسم اللغة العربية (جامعة غازي، أنقرة، ٢٠١٢م) ص١٧.

وبعض الحروف العربية تحمل صعوبة في نطقها ليس للأتراك فحسب، بل للناطقين بها؛ فمثلاً حرف الصاد يقلبونه سيناً، وحرف الدال يقلبونه ضاداً والحروف اللثوية لا يراعون المخرج الصحيح في نطقها فينطقون الثاء سيناً والذال زاياً، ومن هنا تنتقل صعوبة هذه الحروف إلى متعلميها من غير الناطقين بها. وبالنظر إلى جميع الأحرف التي يخطئ فيها الطلاب الأتراك فإننا نلاحظ أنها أحرف غير موجودة في اللغة التركية، من جهة، ومن جهة أخرى هذه الحروف في الأساس مخرجها صعب، أو الصفات التي تمتاز بها تجعل مخرجها صعباً، وهذا لا يعني أن الحروف التي تتشابه أو تماثل الحروف في اللغة التركية لايقع متعلمو العربية في الخطأ فيها، بالطبع لا، لأن أي نظام صوتي في أي لغة يختلف عن النظام الصوتي للغات الأخرى. والذي يزيد المشكلة صعوبة صوت التنوين الذي هو عبارة عن حركتين متماثلتين فيظن المتعلمون أنه نون، ومنذ بدء التعليم يجد المعلم نفسه أمام هذه المشكلة وجهاً لوجه، ويحتار كيف سيبدأ بتعليم الحركات، والحركات أساساً لا تتميز إلا وفق الكلمة ووفق الجملة ووفق المعيار الإعرابي، وهي مراحل لاحقة في تعليم الحروف، وفي الحقيقة يتعلم الطالب كلمات في البداية على شكل معين ونطق صوت واحد فيبدأ يحفظها على هذا الشكل الذي تعلمه فإذا مرت معه هذه الكلمات بصوت مختلف فإنه يبدأ بالأسئلة، هل هذه الكلمة مختلفة عن الكلمة التي تعلمتها في البداية؟[١٧]

ومن الصعوبات التي يواجهها هؤلاء المتعلمون ظاهرة الصوائت القصيرة والطويلة، وتتمثل هذه الصعوبة في عدم القدرة أحياناً على التمييز بين صائت الفتحة بالمقارنة مع ألف المد، أو الضمة مع واو المد، أو الكسرة مع ياء المد، وظاهرة تعدد تأدية الأصوات (تفخيمها، وترقيقها، وتسهيلها، وتخفيفها) التي ينتج عنها خلط لدى الدارسين بين الصوت المنطوق وشكله المكتوب، سواء أكان ذلك بسبب طريقة الأداء اللغوي المتأثرة باللهجة، أم اقتران ذلك الصوت بالضمة، أو مجاورته لصوت مفخم، وكذلك ظاهرة اختلاف بعض الأصوات نطقاً وكتابة، وتمّثل التاء مع الهاء هذه الظاهرة، بالإضافة إلى مسألة التاء المفتوحة وخلطها بالتاء المربوطة، بالإضافة إلى همزتي الوصل والقطع وأدائهما الصوتي، حيث يلاحظ بوضوح ظهور هذه المشكلة لدى متعّلمي العربية. وهي مسألة صوتية في شكلها الخارجي، مع إغفال بعدها المعرفي ذي الجانب التركيبي للغة.[١٨]

١٧ أحمد الدياب: مرجع سابق، ص٢٠-٢١-٢٣.

١٨ عوني الفاعوري، وخالد أبو عمشة: تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول، الجامعة الأردنية نموذجًا، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجّلد ٣٢ ، العدد ٣،(٢٠٠٥م) ص٤٨٩.

وإذا ما تجاوزنا مسألة الأصوات وصعوبة نطق بعضها فإننا نلاحظ أن الطلاب الأتراك يجدون صعوبة في ترتيب الجملة العربية ونطقها بترتيبها الصحيح، وذلك يرجع إلى اختلاف ترتيب الكلام بين اللغتين العربية والتركية، كما أن أغلب الطلاب الأتراك التحقوا بكليات الشريعة وقد تعلّموا شيئاً عن اللغة و لم يتعلموا اللغة نفسها؛ بمعنى أنهم تعلمّوا بعض قواعد اللغة العربية ونظامها اللغوي و لم يتعلموا مهارات اللغة العربية. ولكن ينبغي لنا ألا نحصر الصعوبات في طبيعة اللغة العربية نفسها، بل قد يكون المعلم سبباً في هذه الصعوبة إذا كان غير متمكن من مهارات التدريس وطرائقه الحديثة وخاصة في التعامل مع متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

ثامناً – أدوات البحث وبناؤها:

أ – قائمة صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشّفوي:

الهدف من القائمة:

استهدفت القائمة تحديد صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشّفوي التي يواجهها الطلاب في السنة التحضيرية بكلية العلوم الإسلامية في جامعة كاتب جلبي بإزمير.

القائمة في صورتها المبدئية:

تمَّ إعداد القائمة من خلال الاطّلاع على البحوث والدراسات التي اهتمّت بتعليم اللغة العربية في الجامعات التركية، وكذلك استطلاع آراء الأساتذة المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عامة، والأساتذة المتخصصين في تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية خاصة، وقد بلغ عددهم اثني عشر محكماً؛ لإبداء رأيهم حول مدى ارتباط كلّ صعوبة بمهارة التواصل الرئيسة، وصحة صياغتها اللغوية، ومدى وجود هذه الصعوبة فعلاً أو عدم وجودها، وأخيراً حذف ما يرونه غير مناسب أو تعديله، وإضافة ما يرونه يشكّل صعوبة لدى هؤلاء الطّلاب. وقد بلغت الصعوبات التي مصدرها طبيعة اللغة العربية بصورتها المبدئية اثنتي عشرة صعوبة في الاستماع، و إحدى عشرة صعوبة في الكلام. في حين بلغت الصعوبات التي مصدرها المعلم وطرق التدريس ست عشرة صعوبة.

القائمة في صورتها النهائية:

وبعد الاطّلاع على ملاحظات المحكّمين أجرى الباحث التعديلات حيث أضاف المحكمون صعوبة جديدة إلى صعوبات الكلام وهي (أجد صعوبة في التمييز بين (أل) الشّمسية و(أل) القمرية عند النطق)، أما في الاستماع فقد تمّت إضافة صعوبتين، وهما (أجد صعوبة في التمييز بين النون والتنوين) و(أجد صعوبة في التمييز بين الحركات (الفتحة – والضمّة – والكسرة) والأحرف (الألف – والواو – والياء عند سماعها) كما تمّت إضافة كلمة (النبر) إلى صعوبة من صعوبات الاستماع؛ وهي (أجد صعوبة في التعرّف إلى المقصود من النبر والتنغيم في الجملة التي أسمعها) حيث كانت تقتصر على كلمة التنغيم فقط. بينما أبدى أغلب المحكمين قبولهم وموافقتهم على ما جاء في قائمة صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشّفوي وبذلك اكتسبت القائمة صدقها في قياس ما وضعت لقياسه.

ب – استبيان آراء الطلاب عن صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشّفوي:

الهدف من الاستبيان:

استهدف الاستبيان معرفة مستوى كل صعوبة من الصعوبات التي تواجه الطلاب في تعلمهم مهارات التواصل الشفوي.

وصف الاستبيان:

استهل الباحث الاستبيان ببيانات الطالب وتوضيح الهدف منه وتعليماته. وقد حرص الباحث على صياغتها بلغة سهلة على الطالب، وقد تكوّن الاستبيان من ستٍّ وعشرين صعوبة من صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشّفوي، منها أربع عشرة صعوبة في الاستماع، واثنتا عشرة صعوبة في الكلام فيما يتعلق بالصعوبات التي مصدرها اللغة العربية، وست عشرة صعوبة فيما يتعلق بالمعلم وطرق التدريس.

صدق الاستبيان:

ويقصد بصدق الاستبيان أن يقيس مستوى صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشّفوي لدى الطلاب، وقد اكتسب الاستبيان صدقه من خلال عرض قائمة صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشّفوي السابقة على المحكمين حيث بُني هذا الاستبيان في ضوء قائمة الصعوبات السابقة، وشكّلت هذه القائمة الأساس الذي اعتمد عليه الاستبيان.

ثبات الاستبيان:

تتعدد طرائق التأكد ومقاييسها من ثبات الأداة، وقد اعتمد الباحث في التأكد من ثبات استبيان صعوبات تعلّم مهارات التواصل الشّفوي على حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) وذلك من خلال معالجة إجابات عشرة طلاب، وقد تمَّ حساب الثبات بين بنود الاستبيان فبلغ معامل الثبات لصعوبات الاستماع (٥,٢٧)، وبلغ معامل الثبات لصعوبات الكلام (٧,٨٦)، أما الثبات الكلّي للاستبيان فقد بلغ (٦,٠٧)، وهي نسبة مقبولة تشير إلى ثبات الاستبيان، كما هو موضح في الجدول رقم (١):

جدول (١) معامل ثبات (ألفا كرونباخ) لاستبيان صعوبات تعلم مهارات التواصل الشفوي:

الصعوبات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
صعوبات الاستماع	(72.5)
صعوبات الكلام	(68.7)
الثبات الكلّي	70.6

تطبيق الاستبيان:

– طبّق الباحث الاستبيان على طلاب السنة التحضيرية في كلية العلوم الإسلامية بجامعة كاتب جلبي بإزمير في نهاية العام الدراسي ٢٠١٥م–٢٠١٦م، حيث أجاب عن الاستبيان (٢٥) طالباً من طلاب السنة التحضيرية، واختيار الباحث هذا التوقيت لتطبيق الاستبيان يعود إلى توقعه بأن الطلاب قد كوّنوا فكرة عن المشكلات التي اعترضتهم والصعوبات التي واجهتهم خلال دراستهم اللغة العربية مدة سنة دراسية كاملة.

نتائج البحث وتفسيرها:

قام الباحث بتفريغ البيانات والمعالجة الإحصائية، وقد اكتفى الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية لكل صعوبة على حدة، وتمَّ تصنيف الصعوبات المتعلقة بطبيعة اللغة العربية كما يلي:

– الصعوبة التي تحصل على (٧٢) تكراراً فأكثر، وبنسبة مئوية تزيد على ٥٠٪ تعتبر(صعبة).

- الصعوبة التي تتراوح تكراراتها ما بين (٤١-٦٢) تكراراً، وبنسبة مئوية تتراوح بين ٥٢٪ و٠٥٪ تعتبر (متوسطة الصعوبة).

- الصعوبة التي تحصل على (٣١) تكراراً فأقلّ، وبنسبة مئوية تقل عن ٥٢٪ تعتبر (ليست صعبة).

بينما تمّ أخذ رأي الطلاب في القسم الثاني من الاستبيان من خلال موافقة الطالب أو عدم موافقته على وجود الصعوبة التي مصدرها المعلم وطرق التدريس.

والجدول التالي يوضّح ترتيب الصعوبات ترتيباً تنازلياً من أعلاها حدّةً إلى أقلّها حدّةً، وفقاً للتكرارات والنسب المئوية التي حصلت عليها الصعوبات المتعلقة بطبيعة اللغة العربية:

م	صعوبات الاستماع	صعبة		متوسطة الصعوبة		ليست صعبة	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
١	أجد صعوبة في فهم المعاني الناتجة عن التحويل في بنية الكلمة	٣٤	٦٥,٣٨٪	١٦	٣٠,٧٧٪	٢	٣,٨٥٪
٢	أجد صعوبة في فهم الجمل الطويلة التي أسمعها	٣٠	٥٧,٦٩٪	٢٢	٤٢,٣١٪	٠	٠
٣	أجد صعوبة في متابعة الحديث للآخر وفهم جوانبه	٢٨	٥٣,٨٤٪	٢٠	٣٨,٤٦٪	٤	٧,٦٩٪
٤	أجد صعوبة في الربط بين جمل الفقرة المسموعة	٢٨	٥٣,٨٤٪	٢٢	٤٢,٣١٪	٢	٣,٨٥٪
٥	أجد صعوبة في فهم المادة المسموعة واسترجاعها عند الحاجة	٢٦	٥٠٪	٢٢	٤٢,٣١٪	٤	٧,٦٩٪

٦	أجد صعوبة في التمييز بين الفكرة الرئيسة والأفكار الثانوية	٢٤	٪٤٦,١٥	١٦	٪٣٠,٧٧	١٢	٪٢٣,٠٨
٧	أجد صعوبة في التعرّف إلى المقصود من النبر التنغيم في الجملة التي أسمعها	١٨	٪٣٤,٦٢	٢٦	٪٥٠	٨	١٥,٣٨
٨	أجد صعوبة في التمييز بين الأصوات المتشابهة في النطق مثل: (ث- ذ- ظ –ض/س – ص..)	١٨	٪٣٤,٦٢	٢٢	٪٤٢,٣١	١٢	٪٢٣,٠٨
٩	أجد صعوبة في تلخيص النص المسموع	١٦	٪٣٠,٧٧	٣٠	٪٥٧,٦٩	٦	٪١١,٥٤
١٠	أجد صعوبة في التمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة في النطق مثل: (ذمّ- ضمّ ..)	١٦	٪٣٠,٧٧	٢٠	٪٣٨,٤٦	١٦	٪٣٠,٧٧
١١	أجد صعوبة في التمييز بين النون والتنوين	١٤	٪٢٦,٩٢	٣٢	٪٦١,٥٤	٦	٪١١,٥٤
١٢	أجد صعوبة في التمييز بين الحركات القصيرة (الفتحة – الضمّة – الكسرة) والحركات الطويلة (الألف – الواو – الياء) عند سماعها	١٠	٪١٩,٢٣	١٦	٪٣٠,٧٧	٢٦	٪٥٠

١٣	أجد صعوبة في التمييز بين التذكير والتأنيث في النص المسموع	١٠	٪١٩,٢٣	١٤	٪٢٦,٩٢	٢٨	٪٥٣,٨٤
١٤	أجد صعوبة في التمييز بين أزمنة الأفعال في النص المسموع	٦	٪١١,٥٤	١٢	٪٢٣,٠٨	٣٤	٪٦٥,٣٨

صعوبات تعلم مهارات الكلام

م	صعوبات تعلم مهارات الكلام	صعبة		متوسطة الصعوبة		ليست صعبة	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
١	أجد صعوبة في إدارة حوار أو مناقشة مع عربيّ	٤٠	٪٧٦,٩٢	١٢	٪٢٣,٠٨	٠	٠
٢	لا أستطيع التنويع في أساليب الكلام مع الآخرين	٣٦	٪٦٩,٢٣	١٢	٪٢٣,٠٨	٤	٪٧,٦٩
٣	أجد صعوبة في التكلم بشكل متصل ولفترة زمنية مقبولة	٣٤	٪٦٥,٣٨	١٦	٪٣٠,٧٧	٢	٪٣,٨٥
٤	أجد صعوبة في التعبير عن فكرة باستخدام الصيغة النحوية المناسبة	٣٢	٪٦١,٥٤	٢٠	٪٣٨,٤٦	٠	٠
٥	أجد صعوبة في تركيب الجملة العربية عند التكلّم	٣٢	٪٦١,٥٤	١٦	٪٣٠,٧٧	٤	٪٧,٦٩

٦	أجد صعوبة في استخدام التنغيم المناسب للكلام	٢٠	٪٣٨,٤٦	٢٦	٪٥٠	٦	٪١١,٥٤
٧	لا يمكنني الاستجابة التلقائية للحديث	١٨	٪٣٤,٦٢	٢٨	٪٥٣,٨٤	٦	٪١١,٥٤
٨	أجد صعوبة في نطق بعض الأصوات العربية غير الموجودة في اللغة التركية مثل (ع – ح – ط – ظ –ض..)	١٨	٪٣٤,٦٢	١٤	٪٢٦,٩٢	٢٠	٪٣٨,٤٦
٩	لا أملك الجرأة للتكلم بالعربية مع الآخر	١٦	٪٣٠,٧٧	٢٨	٪٥٣,٨٤	٨	٪١٥,٣٨
١٠	أجد صعوبة في التمييز بين همزة الوصل (ا) وهمزة القطع (أ – إ) والمد (آ) عند النطق	١٦	٪٣٠,٧٧	٢٢	٪٤٢,٣١	١٤	٪٢٦,٩٢
١١	أجد صعوبة في التمييز بين الحركات القصيرة (الفتحة – الضمّة – الكسرة) والأحرف (الألف – الواو – الياء) عند النطق	٦	٪١١,٥٤	٢٠	٪٣٨,٤٦	١٦	٪٣٠,٧٧
١٢	أجد صعوبة في التمييز بين (ال) الشّمسية و (ال) القمرية عند النطق	٠	٠	١٨	٪٣٤,٦٢	٣٤	٪٦٥,٣٨

يلاحظ من الجدول السابق أن أكثر الصعوبات التي تواجه الطلاب عند تعلم مهارات الاستماع هي صعوبة (أجد صعوبة في فهم المعاني الناتجة عن تحويل في بنية الكلمة) وذلك بسبب كثرة الاشتقاقات في اللغة العربية للكلمة الواحدة وتعدد الوجوه التي تأتي بها فضلاً عن تعدد الجموع أيضاً؛ لذلك تختلط الكلمات والجمل المسموعة على الطالب. وعندما تكون جمل اللغة العربية طويلة لا يستطيع الطالب أن يركز تفكيره لفترة زمنية طويلة وقد جاءت صعوبتا (أجد صعوبة

في فهم الجمل الطويلة التي أسمعها) و(أجد صعوبة في متابعة الحديث للآخر وفهم جوانبه) في المرتبتين الثانية والثالثة؛ وبناء عليه ينبغي لمعلم اللغة العربية أن يراعي طول الجمل أو الفقرات التي يُسمعها لطلابه، وتلتهما صعوبة (أجد صعوبة في الربط بين جمل الفقرة المسموعة)، وهذه الصعوبة لها علاقة بالتمييز بين الفكرة الرئيسة والأفكار الثانوية في النص؛ لذلك ينبغي لمعلم اللغة العربية أن يبين للطلاب هذه المهارة وضرورة التركيز عليها قبل البدء بدرس الاستماع.

أما بقية الصعوبات فقد كانت متوسطة الصعوبة بالنسبة للطلاب، ويعدُّ الباحث أن هذه المهارات التي يكون مستوى صعوبتها متوسطاً تشكل صعوبة بالنسبة للطلاب؛ لأن الباحث لمس ذلك خلال تعليم اللغة العربية لطلاب السنة التحضيرية..

الصعوبات التي يرى الطلاب أنها ليست صعبة (أجد صعوبة في التمييز بين التذكير والتأنيث في النص المسموع) و(أجد صعوبة في التمييز بين أزمنة الأفعال في النص المسموع) ويفسر الباحث ذلك بارتباط هاتين المهارتين بالقواعد النحوية بشكل مباشر مما يسهّل على الطالب هاتين المهارتين.

أما فيما يتعلق بصعوبات تعلم مهارات الكلام فقد جاءت صعوبة (أجد صعوبة في إدارة حوار أو مناقشة مع عربيّ) أولاً ؛ وربما يعود ذلك إلى أن الطالب لم يألف النغمة التي يتكلم بها العربي معه رغم وجود مدرسين عرب في معظم كليات الشريعة، وجاءت صعوبة (لا أستطيع التنويع في أساليب الكلام مع الآخرين) ثانياً، وصعوبة (أجد صعوبة في التكلم بشكل متصل ولفترة زمنية مقبولة) ثالثاً، ويفسر الباحث ذلك بفقر المعجم اللغوي أو الثروة اللغوية لدى الطلاب؛ لأن الثروة اللغوية تُسعف الطالب بالكلمات والجمل، وتعينه على التنويع بأساليب الكلام، والتكلّم لفترات زمنية مقبولة، ومما شكّل صعوبة للطلاب أيضاً (أجد صعوبة في التعبير عن فكرة باستخدام الصيغة النحوية المناسبة) و(أجد صعوبة في تركيب الجملة العربية عند التكلّم) وسبب ذلك هو اختلاف تركيب الجملة بين اللغتين العربية والتركية، وهذه من الأمور المهمة التي ينبغي أن يتعلمها الطالب التركي؛ لأنه لو تكلم اللغة العربية كما يتكلم اللغة التركية بشكل حرفي لجاء الكلام معكوساً لا معنى له في اللغة العربية.

أما الصعوبات التي رأى الطلاب أنها لا تشكّل صعوبة بالنسبة لهم فهي (أجد صعوبة في التمييز بين الحركات القصيرة (الفتحة – الضمّة – الكسرة) والحروف (الألف – الواو – الياء) عند

النطق، و(أجد صعوبة في التمييز بين (أل) الشّمسية و(أل) القمرية عند النطق) وهذا يتفق مع ما جاء في الاستماع وتفسيره كما ذكرت سابقاً يعود إلى إجادة أغلب الطلاب لقواعد اللغة العربية.

وفيما يتعلق بالصعوبات التي مصدرها المعلم وطرق التدريس فقد ظهرت ثلاث صعوبات أمام الطلاب فقط، أما ما تبقى فهو لايشكّل أيَّ صعوبة، حيث طُلب من الطلاب إبداء آرائهم بالموافقة أو عدم الموافقة على وجود الصعوبة وذلك في القسم الثاني من الاستبيان، والجدول التالي يوضح ذلك:

	ثانياً – صعوبات مصدرها معلم اللغة العربية	موافق	غير موافق
	أ – الاستماع		
١	لا يثير الدافع لديّ للاستماع	٪٩,٦١	٪٩٠,٢٩
٢	لا يشرح الهدف من الاستماع	٪٧١,١٥	٪٢٨,٨٥
٣	لا يبين لنا أساليب الاستماع المفيد	٪ ٧٦,٩٢	٪ ٢٣,٠٨
٤	لا يناقشنا بالمادة المسموعة بعد انتهاء عملية الاستماع	٠	٪١٠٠
٥	لا يوضح المصطلحات اللغوية الجديدة التي وردت في النص المسموع	٠	٪١٠٠
٦	لا يأخذ رأينا بالنصوص التي نفضّل الاستماع إليها	٪١٣,٤٦	٪٨٦,٥٤
٧	لا يحدد مهارات الاستماع المقصودة قبل البدء بالاستماع	٪٩٢,٣٢	٪٧,٦٨
	ب – الكلام		
١	المعلم يتحدث أكثر من الطلاب	٪٥,٧٧	٪٩٤,٢٣
٢	المعلم لايشجع على التكلم في الصف	٠	٪١٠٠

٣	المعلم لايهيئ المواقف المناسبة للتكلم	٣,٨٥ ٪	٩٦,١٥٪
٤	المعلم لايعطي الفرصة الكافية للطلاب كي يتكلموا	٠	١٠٠٪
٥	المعلم يقاطع الطلاب أثناء التكلم	٠	١٠٠٪
٦	المعلم يدير المحادثة وهو جالس	٠	١٠٠٪
٧	المعلم لايضبط الضوضاء و الضجة التي يسببها الطلاب أثناء المحادثة	٣,٨٥ ٪	٩٦,١٥٪
٨	المعلم يتكلم بسرعة	١٥,٣٨ ٪	٨٤,٦٢٪
٩	طريقة التدريس مملة ولاتدفعنا للمشاركة في المحادثة	٥,٧٧٪	٩٤,٢٣٪

يتبين من الجدول السابق أن ثلاث صعوبات فقط تشكّل عائقاً أمام تعلّم مهارات اللغة العربية وهذه الصعوبات هي: (لا يحدد مهارات الاستماع المقصودة قبل البدء بالاستماع) و(لا يبين لنا أساليب الاستماع المفيد) و (لا يشرح الهدف من الاستماع) وهنا أقول حقيقة وهي أن معظم معلمي اللغة العربية لا يهتمون بدرس الاستماع، وإن اهتموا به أهملوا بعض مهاراته على الرغم من أهمية الاستماع في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ فهو أبو الملكات وهو المدخل للنطق الصحيح السليم، فالنطق الصحيح يعكس مدى أهمية الاستماع ودوره في تقويم النطق وتجويده، ووظيفة معلم اللغة العربية لا تقتصر على إسماع الطلاب النصوص ومناقشتهم بها بل لا بد من شرح المهارات المستهدفة للطلاب قبل الشروع بالدرس حتى يركز الطالب تفكيره في هذه المهارات، بالإضافة إلى شرح الهدف من الاستماع وتوعية الطلاب بآداب الاستماع وفوائده .

وملخص النتائج هنا ما يلي:

- يعاني الطلاب من صعوبات في تعلم مهارات التكلّم أكثر من صعوبات تعلم مهارات الاستماع.

- أكثر صعوبة تواجه الطلاب في تعلم مهارات الاستماع هي (أجد صعوبة في فهم المعاني الناتجة عن تحويل في بنية الكلمة)، و(أجد صعوبة في فهم الجمل الطويلة التي أسمعها)، و(أجد صعوبة في متابعة الحديث للآخر وفهم جوانبه)، بالإضافة إلى صعوبات أخرى.

– أكثر صعوبة تواجه الطلاب في تعلم مهارات الكلام هي (أجد صعوبة في إدارة حوار أو مناقشة مع عربيّ) و(لا أستطيع التنويع في أساليب الكلام مع الآخرين) وصعوبة (أجد صعوبة في التكلم بشكل متصل ولفترة زمنية مقبولة) بالإضافة إلى صعوبات أخرى.

– الصعوبات التي لا تشكل صعوبة لدى الطلاب هي الصعوبات المرتبطة بالقواعد النحوية وهذا يشير إلى مدى تمكّن الطلاب من القواعد النحوية.

– وفيما يتعلق بالصعوبات التي مصدرها المعلم وطرق التدريس فقد ظهرت ثلاث صعوبات أمام الطلاب فقط؛ وهي : (لا يحدد مهارات الاستماع المقصودة قبل البدء بالاستماع) و(لا يبين لنا أساليب الاستماع المفيد) و(لا يشرح الهدف من الاستماع).

التصور المقترح للتغلّب على الصعوبات التي تواجه طلاب اللغة العربية بتركيا:

ثمة مجموعة من التوصيات والمقترحات التي قد تفيد في علاج ومواجهة صعوبات تعلم مهارات التواصل الشفوي لطلاب السنة التحضيرية في كليات الشريعة، ولعل نتائج البحث بالإضافة إلى الأبحاث والدراسات السابقة كان له أثر كبير في تحديد هذا التصور العلاجي والذي يتمثل بما يلي:

– اعتماد المدخل التواصلي في تعليم مهارات اللغة العربية من خلال الاستراتيجيات التي يعتمد عليها، كاستراتيجيات التعلم التعاوني والحوار والمناقشة والعصف الذهني والتدريس التبادلي وحل المشكلات.

– تخصيص سنة دراسية كاملة لإعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم وتنميتهم مهنياً بعد الانتهاء من الدراسة الجامعية سواء تخرّج من كلية الشريعة أم من الآداب (لغة عربية) ويدرس خلال هذه السنة جميع مواد اللغة العربية باللغة العربية وعلى رأسها مهارات اللغة العربية وطرائق تدريسها.

– إعداد وتدريب المعلمين على مهارات تعليم التواصل الشفوي والتقنيات والوسائل التكنولوجية الحديثة المساعدة في تعليم التواصل الشفوي.

– ممارسة أنشطة لا صفية خلال العام الدراسي، كالمسرحيات في اللغة العربية، والمسابقات والرحلات العلمية التي تتيح للطلاب الاندماج مع العربي والاحتكاك معه لغوياً.

– ينبغي لمدرسي اللغة العربية من الأتراك أن يعتمدوا كثيراً على الوسائل السمعية البصرية في تعليم مهارات اللغة العربية، لأن معظمهم خريجو كليات الشريعة، بسبب الاعتقاد السائد أن معلمي التربية الإسلامية هم معلمو لغة عربية.

– التعاقد مع جامعات عربية لاصطحاب الطلاب إليها والخضوع لبرنامج علمي وجدول أعمال ينخرط فيه الطلاب الأتراك مع الطلاب العرب في تلك الجامعات.

– تزويد الطلاب بقدر كاف من المفردات حتى ينمو المعجم اللغوي لديهم ويتطور بحيث يتكون لديهم من الرصيد اللغوي ما يعينهم على التواصل شفوياً مع الآخرين، ويُفضّل تقديم المفردات ضمن جمل وأساليب لغوية مستخدمة في الحياة اليومية.

– شرح النظام اللغوي للجملة في اللغة العربية وكيف يختلف تركيبها عن اللغة التركية، حتى يتمكن الطالب من نظم الجمل بشكل صحيح ولايختلط عليه الأمر.

– تكرار عملية الاستماع للطلاب في بداية التعلم يُكسب الطلاب نوعاً من الأُلفة للأصوات العربية والوصول إلى درجة من التمييز بين النبر والتنغيم الذي يصاحب الكلام ويساعد في إيضاح المعنى. والمعلم الناجح من يوظف جميع مهارات اللغة في خدمة الاستماع؛ فالمحادثة لاتكون بلا استماع، وكذلك القراءة، أما الكتابة فيمكن للطلاب أن يستمعوا ما يُمليه عليهم المعلم ليدونوه.

– ينبغي أن يدرك المعلم والطالب أن الاستماع عملية منظمة هادفة تحتاج إلى التخطيط والمشاركة والجدية، ولها مراحل وخطوات، وليس عملية عفوية عشوائية.

– عدم التركيز على تدريس النحو والصرف بشكل مستقل ومكثف من خلال كتب مستقلة بالقواعد النحوية وأمثلتها، علماً أن هذه القواعد موظفة بشكل جيد في سلسلة اللسان لتعليم اللغة العربية.

– تكليف الطلاب بقراءة القصص وتلخيصها في البيت ليقوم الطلاب بعد ذلك بقراءة الملخص شفوياً أمام الطلاب.

– تغيير نظرة الطالب في كلية الشريعة تجاه تعلمه اللغة العربية، حيث إن معظم الطلاب يعتقدون أن الهدف من دراسة اللغة العربية فهم القرآن الكريم والحديث الشريف فقط.

فتجدهم يهتمون بالقواعد أكثر من مهارات اللغة.

– ينبغي تخصيص اختبار خاص بالاستماع والكلام وتُخصّص له درجات تحدد مصير الطالب من حيث النجاح أو الرسوب.

– تدريب الطلاب على التبدلات الصوتية التي تطرأ على بنية الكلمة وما يصاحبها من تغير في المعنى.

– التركيز في بداية التعليم على الحروف التي تشكل صعوبة لدى الطلاب؛ فالطالب التركي ينطق العين همزة، والحاء هاء أو خاء.

مراجع البحث

عطا، إبراهيم محمد: الاستماع اللغوي ومطالبه التربوية (القاهرة، دار النشر للكتاب، ٢٠٠٩م).

الدياب، أحمد: المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، ماجستير، معهد العلوم التربوية، (٢٠١٢م).
قسم اللغة العربية، جامعة غازي، أنقرة.
الفقعاوي، جمال رشاد أحمد: فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس،رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية في (الجامعة الإسلامية في غزة، ٢٠٠٩م).

عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد: أساليب تدريس اللغة العربية (عمان، دار المسيرة ٢٠١٠م).

العبد الله، رامي عمر الخلف: استراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنيوية لتنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية وأثرها في الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية العربية السورية، دكتوراه، (كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة ٢٠١٤م).

طعيمة، رشدي أحمد: المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها) (القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م).

طعيمة، رشدي و مناع، محمد السيد : تدريس العربية في التعليم العام (القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م).

الأحمدي، عدنان بن محمد علي بن حسن: واقع استخدام الإعلام المدرسي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، ماجستير (كلية التربية بجامعة أم القرى،١١٠٢م).

مدكور، علي أحمد: تدريس فنون اللغة العربية (القاهرة، دار الفكر العربي، ٨٠٠٢م).

مدكور، علي أحمد ، وهريدي، إيمان أحمد: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (النظرية والتطبيق) (القاهرة، دار الفكر العربي، ٦٠٠٢م).

مدكور، علي أحمد وزملاؤه : المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (القاهرة، دار الفكر العربي، ٠١٠٢م).

جاب الله، علي سعد: تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية، (القاهرة ، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ٧٠٠٢م).

الفاعوري، عوني ، وأبو عمشة، خالد: تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول، الجامعة الأردنية نموذجًا، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجّلد ٢٣ ، العدد ٣ ، ٥٠٠٢م).
رسلان، مصطفى: تعليم اللغة العربية (القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٥٠٠٢م).

دوغان، يوسف: مشكلات تعليم العربية في تركيا، كلية الشريعة، جامعة الجمهورية، تركيا، المجلد ٧١، ٣١٠٢.

الخولي، كريم فاروق: مشكلات تعليم العربية وطرائق حلّها، مجلة كلية الشريعة، جامعة سلجوق، تركيا، العدد ٢٣، ١١٠٢.