

## الصعوبات والتحديات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها في تعلم الأوزان العشرة بمهارة الكتابة

الباحث: محمد أحمد محمد خمائسة

[khamaisehmohammad1986@gmail.com](mailto:khamaisehmohammad1986@gmail.com)

د. نورالعاشقين بنت عثمان

[norasyikinoman@unisza.edu.my](mailto:norasyikinoman@unisza.edu.my)

د. السيد محمد سالم العوضي

[elsayed.salem@mediu.edu.my](mailto:elsayed.salem@mediu.edu.my)

جامعة السلطان زين العابدين (unisza) - كلية اللغات والاتصال-ماليزيا

### ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الصعوبات والتحديات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها في تعلم الأوزان العشرة بمهارة الكتابة. استخدمت الدراسة المنهج النوعي لتحقيق أهداف الدراسة. تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة المريحة وتكوّنت من (5) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة السلطان زين العابدين. تم جمع البيانات من خلال أدوات الدراسة للقياس على صعوبات تعلم الأوزان العشرة بمهارة الكتابة مقابلة مع أعضاء هيئة التدريس. أظهرت النتائج أن هنالك مجموعة من الصعوبات التي تواجه طلبة اللغة العربية غير الناطقين بها في التعرف وممارسة الأوزان العشرة وأن هنالك ضعف في التعرف عليها ومن أهمها قدرتها على التمييز ومعرفة الأوزان العشرة المختلفة، بالإضافة هنالك ضعف لدى الطلبة في التعرف وتمييز التغييرات التي تطرأ على الأفعال وعدم قدرتهم لتحويله إلى أصل الفعل. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ من أهم تلك الصعوبات أنّ الخلفية اللغوية للطلبة ليست العربية فهم نشأوا في مدارس لا تقوم بتدريس اللغة العربية وأن اللغة الأم ليست عربية، وأن يتم تدريس مقررات اللغة العربية من معلمين غير عرب أدى إلى ضعف في مهارة كتابة الأوزان الصرفية العشرة لدى الطلبة وذلك لقلة تمكنهم من اللغة العربية بشكل جيد وإتقانهم لها.

الكلمات المفتاحية: الصعوبات، الناطقين بغير اللغة العربية، الأوزان العشرة، مهارة الكتابة.

### المقدمة

يمثل تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها إحدى أكبر التحديات لما تشمله اللغة العربية من خصائص ومشتقات تختلف عما ورد على الدارس في لغته الأم، على وجه الخصوص، تسببت طبيعة المشتقات المتعددة في العديد من الأخطاء الفادحة في النظريات الصرفية من قبل غير الناطقين باللغة العربية، والتي قد تشكل عقبة أمام مقدرة المتعلم على إتقان اللغة، فالخطأ في النظام الصرفي أشد وقعا على النفس لأنه يذهب بالهدف المراد توضيحه ويصرف العقل إلى غير الهدف الصحيح فهو خطأ يرتكب في مادة اللغة وأساسها فيؤد حالة من الخطأ المركب، إذ قد يترتب عليه أخطاء عدة في النظام اللغوي بمستوياته الأربعة الصوتية والصرفية وعلم النحو.

### مشكلة البحث

تأتي مشكلة البحث في التحديات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها في أبنية الأفعال العشرة، وقد يكمن الدليل على ذلك في العديد من الدراسات السابقة بشأن الأخطاء الصرفية في اللغة العربية للناطقين بغيرها منها: (دراسة طعيمة والناقة 2006م) حيث اهتمت الدراسة بمجال الصعوبات اللغوية وتحليل أخطاء الدارسين. كما نرى أنّ هذا المستوى يؤثر على الدارس من حيث الانتقال إلى المراحل المتقدمة، وذلك بسبب الخلط

بين الأوزان المتعددة المصادر مثلاً: الفعل واسم المفعول واسم الفاعل والصفة المشبهة لذا فإنّ المعاني المتشابهة والمتقاربة من الأوزان تسبب خلطاً بين المعاني وتؤدي إلى صعوبات في الفهم المراد.

ومن خلال خبرة الباحث أثناء تعليمه للصرف لدى الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية في المستوى المتقدم تبين وجود صعوبة عند الكتابة الصرفية أو تطبيقها، فاللغة العربية تتميز عن اللغات الأخرى في أنظمتها الصوتية والصرفية والنحوية ودلالاتها في المعجم، بالإضافة إلى أنّها تتميز بقوة بيانها ووفرة معانيها ومن هنا جاءت الصعوبة وخاصة لغير الناطقين بها، حيث ينقصهم الاستراتيجية والأساليب التي يجب استخدامها في اللغة العربية فمن خلال دراسة الأخطاء الصرفية نستطيع أن نتعرف على المشكلات ونسبة ورود الخطأ وصعوبته.

#### أسئلة البحث

- 1- ما الصعوبات التي تواجه طلبة اللغة العربية من الناطقين بغيرها في الأوزان العشرة بمهارة الكتابة؟
- 2- ما الحلول المقترحة للتخلص من الصعوبات التي يقع بها طلبة اللغة العربية من الناطقين بغيرها في الأوزان العشرة بمهارة الكتابة؟

#### أهداف البحث

- 1- الكشف عن الصعوبات التي تواجه طلبة اللغة العربية من الناطقين بغيرها في الأوزان العشرة بمهارة الكتابة.
- 2- تقديم الحلول المناسبة التي سيتم معرفتها من خلال نتائج الطلبة في الأوزان العشرة بمهارة الكتابة.

#### 1.6 أهمية البحث

تأتي أهمية البحث في محاولة تقليل من صعوبة تعلم الأوزان الصرفية العشرة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، كما وتمثلت أهمية الدراسة في ندرة الدراسات المخصصة والتي اهتمت وعالجت الصعوبات في تعلم الأوزان العشرة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، لذا هناك حاجة للمزيد من الدراسات الخاصة بالصعوبات تعلم هذه الأوزان حول طبيعة تعلم متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها القواعد الصرفية، وتتمثل أهمية البحث في أنه يحاول تسليط الضوء على الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية في تعلم الأوزان العشرة مما يتيح الفرصة لفهم طبيعة تلك الصعوبات ومحاولة إيجاد حلول لها بتطوير مناهج دراسية يمكن أن تتوافق مع خصائص المتعلمين باعتبارهم لا يتحدثون اللغة العربية كلغة أم. كما وتتبع أهمية البحث في أنّه يقدم نتائج يمكن أن تساعد المحاضرين والمعلمين في الجامعات ممن يدرسون اللغة العربية للناطقين بغيرها بتوظيف استراتيجيات تدريسية قادرة على إيجاد حلول لتلك الصعوبات لدى المتعلمين. إضافةً لذلك، يمكن أن تفتح نتائج هذا البحث الباب للباحثين والدارسين بإجراء دراسات مستقبلية تتناول حلول صعوبات تعلم الأوزان العشرة لدى فئات أخرى من متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الدول غير الإسلامية

#### 1.7 حدود البحث

- ✓ **الحد الموضوعي:** اقتصر نطاق الأطروحة على تحليل الصعوبات والتحديات في تعلم الأوزان العشرة بمهارة الكتابة التي يقع بها طلبة المستوى المتقدم في اللغة العربية من الناطقين بغيرها وإيجاد واقتراح بعض الحلول لها، وتعد الصعوبات في تعلم الأوزان العشرة كبيرة ومتشعبة مما يصعب الإلمام بجميع جوانبها..
- ✓ **الحد المكاني:** جامعة السلطان زين العابدين.
- ✓ **الحد الزمني:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022/2023.
- ✓ **الحد البشري:** أعضاء هيئة التدريس في جامعة السلطان زين العابدين.

#### 1.8 منهج البحث

اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي لمناسبته لطبيعتها.

## 1.9 مصطلحات الدراسة

الناطقين بغير اللغة العربية: هم الفئة التي تقوم بتعلم اللغة العربية أي هي الفئة التي ليست لغتهم الأم اللغة العربية وإنما يتعلمها إلى جانب لغته الأم، وهذا يضم الأجانب وغير العرب والأعاجم على نحو شامل فكل من لم تكن لغته عربية هوناطق بغير العربية.

الأوزان العشرة: "ميزان لفظي استخدمه المستشرقون على اتخاذه وتبنيه بناء على مفهوم الميزان الصرفي التراثي الذي وضعه اللغويون العرب من أحرف (فعل) لوزن الكلمات العربية القابلة للتصريف، ومعلوم أنّ اللغويين العرب احتاجوا إلى مقياس أو ميزان لمعرفة أبنية الكلم وأحوال تلك الأبنية، فاتخذوا معياراً لفظياً أطلقوا عليه اسم (الميزان) والتزموا فيه وفقاً للموزون في هيئته من تقديم وتأخير وحركة وسكون، واختاروا اللفظ (فعل) وقابلوا أحرف الميزان بأصول الكلمة الموزونة" (أبو عمشة وشنيك، 2016).

### الإطار النظري والدراسات السابقة

نتناول في هذا الإطار محددات مجموعة من المصطلحات الخاصة بالبحث والتي تتيح للقارئ التعرف على محاور البحث وتطبيقاته وتؤسس لعملية الإحصاء والتحليل لعينة الدراسة:

### طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

تعتبر اللغة العربية من أصعب اللغات العالمية تعلماً لما تحتويه من نظام صوتي وقواعد ومفردات مختلفة عن اللغات الأخرى والتي أغلبها تتشابه في حروفها وأنظمتها الصوتية، مما دفع المؤسسات التعليمية والجامعات التي يدرّس فيها اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى إيجاد طرق وأساليب لتعلمها وتسهيل فهمها لها. ولتحقيق هذا الأمر، ينبغي على معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها اختيار الطريقة والأسلوب الذي يتناسب مع قدرات هؤلاء الطلبة وخلفيتهم المعرفية عن هذه اللغة، إذ أنّ هناك علاقة وثيقة بين الطرق التي يتبعها معلمو اللغة العربية وتقدم الطلبة غير الناطقين بها والذي يبرز في مدى فهمهم لها ونطقهم لمفرداتها وحروفها بالشكل الصحيح وارتفاع تحصيلهم الأكاديمي فيها.

ولما سبق، فطرق وأساليب تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها متعددة ومتنوعة فقد أشار صكر والهامشي (2017) إلى أبرز هذه الطرق وهي: **طريقة القواعد والترجمة** والتي تعطي اهتماماً كبيراً في تعلم هؤلاء الطلبة لمهارتي اللغة العربية القراءة والكتابة. **الطريقة المباشرة**، وتعتبر رداً على الطريقة الأولى حيث يمكن لهؤلاء الطلبة تعلم اللغة العربية دون الحاجة إلى الترجمة بل يمكن تعلمها عن طريق الحركات والصور والتمثيل والرسومات وأساليب المحاكاة، كما أنّ هذه الطريقة تركز بشكل كبير على مهارة المحادثة أكثر من مهارات تعلم اللغة العربية الأخرى. **طريقة السمعية الشفهية**، وتنفذ خطواتها من أسهل خطوة في تعلم هذه اللغة إلى أصعب خطوة، وتعتمد هذه الطريقة على مهارة المحادثة بشكل كبير. **الطريقة الانتقائية**، وترى هذه الطريقة أنّه لا يوجد طريقة أو أسلوب معين لتعليم اللغة العربية حيث تعتقد أنّ جميع الطرق والأساليب متكاملة ولا تتعارض مع بعضها البعض، مما يجعل مؤدبيها ينظرون لها على أنّها أكثر الطرق فاعلية ويعود ذلك إلى تنوعها في استخدام طرائق تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. **الطريقة التواصلية**، تنظر هذه الطريقة إلى أنّ اللغة من خلال الاتصال والتواصل بين الطلبة حيث أنّ المحادثة أولى أهدافها، ولتحقيق هذا الهدف تعتمد هذه الطريقة على توظيف اللغة العربية بمواقف حياتية حقيقية مما يساعد الطلبة غير الناطقين بها في تبادل الأفكار واستخدام مهارات هذه اللغة لحل مشكلاتهم اللغوية والتي تتمثل في المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة.

وأكد أنسي (2018) على ما سبق، فقد ذكر أبرز الطرق التي تستخدم لتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وهي: **طريقة القواعد والترجمة**، ومن أبرز أهدافها قدرة متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على قراءة النصوص بشكل

صحيح قدرتهم إلى ترجمة من وإلى هذه اللغة، بالإضافة إلى تزويد هؤلاء الطلبة بزخم هائل من المفردات العربية. الطريقة المباشرة، وتهدف هذه الطريقة إلى جعل هؤلاء الطلبة يفكرون بأن اللغة العربية هي لغة أساسية يستخدمونها بشكل عفوي وطبيعي في الاتصال مع الآخرين بغض النظر عن لغتهم الأم، إذ أن هذه الطريقة تهتم بشكل كبير بالجانب الشفهي من اللغة العربية. الطريقة الشفوية السمعية، وتعتمد هذه الطريقة على الاتصال الفعال بين الطلبة الناطقين باللغة العربية وغير الناطقين بها حيث ترى هذه الطريقة اللغة تتكون من مجموعة رموز صوتية تساعد في التعارف بين هؤلاء الطلبة وتحقيق الاتصال فيما بينهم. طريقة القراءة، وتسعى هذه الطريقة إلى قدرة الطلبة غير الناطقين باللغة العربية على فهم ما هو مقروء بشكل دقيق، إذ إن هذه الطريقة تهتم بشكل كبير على القراءة الصامتة والمفردات وتقديمها بأسلوب مقنن ومتدرج من السهل إلى الأصعب ومن حيث أكثر هذه المفردات شيوعاً. الطريقة المعرفية، وتهدف هذه الطريقة على معرفة هؤلاء الطلبة النظام الصوتي والصرفي والنحوي والدلالات المتعلقة باللغة العربية، والهدف من ذلك جعل الطلبة أكثر تمكن وفهم أنظمة هذه اللغة.

وأورد الهدى (2018) طريقة لتعلم هذه اللغة وهي الطريقة السمعية الشفهية، والتي تتميز في أنها تهتم بالجانب الشفهي، وفي أن أغلب أنشطتها مفهومة لهؤلاء الطلبة، مما يجعلهم ينفذون خطواتها وتقويم أدائها ببسر وسهولة، بالإضافة إلى إعطاءها الاهتمام الكبير للصحة اللغوية لدى هؤلاء الطلبة ومساعدتهم على نطقهم لحروف ومفردات اللغة العربية بالشكل الصحيح، وتتميز في أنها ترتب خطواتها في تعلم هذه اللغة حيث تقسم إلى أربع خطوات مهارية وهي: الاستماع والمحادثة والقراءة وأخيراً الكتابة. كما وتقدم هذه الطريقة قواعد اللغة العربية بطرق وأساليب غير مباشرة مما يجعل تعلم هذه اللغة لهؤلاء الطلبة أكثر سهولة من الطرق المباشرة.

ولتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتحقيق أهداف هذه العملية التعليمية ينبغي على معلمي هذه اللغة اتباع طرقاً وأساليب ليسهل تعلمها على الطلبة، ومن هذه الطرق: طريقة القواعد والترجمة، تقوم هذه الطريقة على أسس تربوية علمية وعلى نظريات علم اللغة وهي من أقدم الطرق التي تستخدم لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فتبدأ هذه الطريقة بخطواتها الأولى وهي تعليم القواعد النحوية والصرفية وشرحها بشكل مفصل وذلك من خلال استخدام المعلم اللغة الأصلية للطلبة، كما وتعطي هذه الطريقة مهارتي القراءة والكتابة اهتماماً أكبر من مهارتي الاستماع والمحادثة في اللغة العربية. الطريقة المباشرة، وتركز هذه الطريقة على أن يوظف هؤلاء الطلبة اللغة العربية في حياتهم ومواقفهم اليومية مما يسهل عليهم تعلم هذه اللغة بشكل كبير. طريقة القراءة، تبدأ خطوات هذه الطريقة الأولى في إكساب هؤلاء الطلبة مهارات المحادثة حيث يتم تعليمهم على الأنظمة الصوتية للغة العربية لتمكينهم من نطق المفردات والحروف العربية بالشكل الصحيح وهذا الأمر الهدف الأسمى لهذه الطريقة. الطريقة التواصلية، تعد هذه الطريقة من أبرز طرق تعليم اللغة وأهمها حيث تركز على أن يكتسب هؤلاء الطلبة مهارة الاتصال الفعال فيما بينهم وبين المعلمين وبين الناطقين بهذه اللغة (Ali, 2020)

وهناك طرق معاصرة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فقد ذكر بعداش (2020) أن للوسائط الالكترونية دوراً مهماً في عملية تعليم هذه اللغة فهي من الطرق الحديثة التي تستخدم لتعلم هذه اللغة للطلبة غير الناطقين، حيث أن هذه الوسائط تعرض مهارات اللغة العربية الأربعة بالمحاكاة والصور والرسومات والتمثيل مما يسهل على هؤلاء الطلبة تعلم هذه اللغة وفهم قواعدها وفهمها.

وأكد تنقب (2021) على مدى مساهمة اختيار معلم اللغة العربية الطريقة المناسبة لتعليم هذه اللغة للطلبة غير الناطقين بها فهي تساعدهم في تحقيق أهداف تعلمها والوصول إلى مستويات عالية في فهمها ونطقها. وقد لخص هذا الباحث هذه الطرق وهي: طريقة الحفظ والقواعد والترجمة، وتمزج هذه الطريقة بين طريقتين وهما فهم القواعد وحفظها وطريقة الترجمة والنحو. الطريقة المباشرة، تركز هذه الطريقة على تعليم متعلمي اللغة العربية للناطقين

بغيرها مهارات المحادثة فيما بينهم والاتصال الفعّال بينهم وبين الطلبة الناطقين بها مما يسهم في قدرتهم لفهم هذه اللغة ولفظ حروفها ومفرداتها بالشكل الصحيح. **الطريقة السمعية الشفهية**، تركز هذه الطريقة بشكل هائل على تعليم هؤلاء الطلبة مهارات اللغة العربية مبتدئاً بالمشاهدة، كما وأنها تعتمد على الوسائل البصرية والسمعية بشكل مكثف مما يجعلها أكثر تركيزاً على تكرار الأنماط على الطلبة. **الطريقة البصرية السمعية**، تتعدد أهداف وخطوات هذه الطريقة حيث أنها تارةً تركز على الأهداف المطلوب تحقيقها وتارةً تعتمد على الأساس اللغوي أو على النفسي أو تعتمد على مدى تأثيرها بأحد الفلسفات التعليمية القديمة. **الطريقة الاتصالية**، تعتبر هذه الطريقة تعليم اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها على أنها وسيلة للتعبير كالتجزي والطلب والأمر.

بينما بينت زيوش (2021) طرقاً لتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وهي: طريقة من المحيط إلى الخليج، تستهدف هذه الطريقة الطلبة المبتدئين لتعليمهم هذه اللغة، كما تعتمد في تعلم هذه اللغة بالطريقة الشفاهية بشكل كبير. طريقة العربية دون معلم، تستند هذه الطريقة على التدريبات السمعية البصرية في تعليم هؤلاء الطلبة اللغة العربية، كما وأنها تقوم بتزويد الطلبة بالكثير من المفردات العربية وخاصةً المتعلقة بحياتهم اليومية. الطريقة العربية في المؤسسة، تعتمد هذه الطريقة بشكل كبير على الوسائل البصرية والسمعية، حيث تستخدم الصورة كأداة توضيحية لتوصيل المعلومة بسهولة ويسر.

وتضيف حميدة (2022) طرق تعلم اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها وهي **طريقة القواعد والترجمة**، تعتبر هذه الطريقة من أقدم الطرق التي تعلم اللغة الأخرى، وتعتمد هذه الطريقة إلى تعريف الطلبة بالقواعد الصرفية والنحوية والاشتقاق والمفردات ومعرفة تركيب الجمل وترجمتها. **الطريقة المباشرة**، وتتميز هذه الطريقة في أنها تعلم اللغة من خلال المحاكاة والصور والرسومات والتمثيل والتي تركز بشكل كبير على المحادثة بين الطلبة. **الطريقة السمعية الشفهية**، وتزى هذه الطريقة تعلم اللغة على أنها لغة محادثة وليس كتابة. **الطريقة التواصلية**، وتعتمد هذه الطريقة على عملية الاتصال الفعال بين الطلبة وإهمال القواعد والتراكيب في اللغة العربية. **الطريقة الانتقالية**، وتقوم هذه الطريقة بشكل كبير على تعدد طرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حيث ترى أن تنوع طرق التعلم متكاملة ولا تتعارض مع بعضها البعض. **الطريقة التي تعتمد على لغة الفصحى**، وتستخدم هذه الطريقة لتقديم متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مهارة الكتابة والقراءة وقواعد النحو والصرف وتركيب الجمل بشكلها الصحيح. **الطريقة التي تعتمد على اللهجة العامية**، وترتكز هذه الطريقة على تعلم متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها مهارة المحادثة مما يجعلها أكثر تمايزاً من الطرق الأخرى لما تمتاز به من جذب اهتمام هؤلاء الطلبة بسهولة. **الطريقة التي تعتمد على اللغة الوسطى**، تهتم هذه الطريقة على تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال الازدواجية في اللغة حيث أنّ هذه الطريقة تخلط بين اللغة الفصحى واللهجة العامة.

وأضاف عثمان (Usman, 2023) أنّ هناك الكثير من الطرق التي يستخدمها معلمو اللغة العربية لغير الناطقين بها، فهناك طريقة تركز على استخدام اللغة العربية كلغة ممارسة بين المعلمين والطلبة غير الناطقين بها ليكتسب الطلبة مهارة المحادثة بشكل كبير، وهذه الطريقة تسمى الطريقة المباشرة. أما طريقة الحوار والمناظرة، فتركز بشكل هائل على أن يدور نقاشات وحوارات بين المعلمين والطلبة وبين الطلبة أنفسهم، حيث يسهم ذلك في اكتسابهم مهارة المحادثة والاستماع مما يجعلهم أكثر فهماً لأنظمة اللغة العربية كالنظام الصوتي وتركيب الجمل وحفظ المفردات ونطقها بالشكل الصحيح. طريقة حل المشكلات، وترتكز هذه الطريقة على معالجة المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها أثناء تعلمهم لها كالمشكلات الكتابية والمشكلات القرائية والمشكلات أثناء المحادثة. الطريقة التواصلية، وتعتمد هذه الطريقة بشكل كبير على الاتصال الفعّال بين متعلمي اللغة العربية

لناطقين بغيرها والناطقين بها، حيث أنها تركز على أن يوظف هؤلاء الطلبة هذه اللغة في حياتهم اليومية وفي المواقف التي يتعرض لها.

### صعوبات تدريس اللغة العربية في الأوزان العشرة بمهارة الكتابة للناطقين بغيرها

يواجه معلمو اللغة عدة مشكلات أثناء تدريس اللغة العربية للطلبة في مختلف المستويات الدراسية، وخاصة تلك المتعلقة بتدريس لغة غير مألوفة ولا أنسجم مع البناء اللغوي والتركيبي والمفردات للغة المتعلمة وهذا ما ينطبق بشكل خاص على تعليم اللغة العربية كلغة ثانية لغير الناطقين بها باعتبارها تتصف بخصائص لغوية متفردة جعلها من أكثر اللغات صعوبة للتعلم.

وقد أورد الباحثون بعضاً من هذه المشكلات والصعوبات فقد أشار الخولي (2011) إلى أنّ هناك مشكلات تعود إلى معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها كعدم وجود خبرة قوية بأساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعدم فهمهم لهذه اللغة وتمكنهم منها بالقدر المطلوب، كما أنّ هؤلاء المعلمين يتواصلون بلغة لشرح اللغة العربية للناطقين بغيرها. أما المشكلات التي تعود إلى الطلبة فتتمثل بعدم اجتهادهم في تحصيل القواعد وفهمها، وعدم رغبتهم بتعلم اللغة العربية لما فيها من صعوبة، كما أنّه يقتصر تعلمهم للغة العربية بما يتم تدريسهم هذه اللغة في البيئة الصفية. بينما هناك مشكلات تعود إلى أساليب التعليم والتي تتمثل باعتماد الطلبة والمعلمين على الترجمة أكثر من اجتهادهم في معرفة اللغة العربية والرجوع إلى القواميس التي يشرح فيها معاني الكلمات وأوزانها وجذورها، كما وأنه يعتمد المعلمون بشكل كبير على ما يحفظه الطلبة والعمل على تلقيهم فقط بغض النظر عن إن كانوا قد وصلت إليهم المعلومة وتم فهمها أم لا. كما وذكر الخولي أنّ هناك مشكلات تعود إلى الزمن والمكان المتمثلة في مدة زمن للدرس غير كافية لإعطاء الشرح الكافي له، كما ويتمثل في عدم توافر للطلبة غير الناطقين باللغة العربية بيئات تساعد في تعليمهم لهذه اللغة.

كما وتتشأ صعوبة تعلم اللغة العربية لدى طلبة من الناطقين بغيرها في العديد من الجوانب كصعوبة علم الصوتيات إذ تتميز اللغة العربية بنظامها الصوتي حيث أن مخارج حروف اللغة العربية لها أكثر من نظام صوتي فهناك حروف ومفردات مخارج نظامها صوتي حلقي وهناك من يكون نظام صوتي يخرج من الحنجرة ومنها نظام الصوتي من الأنف وأخرى بالشفيتين، وهذا ما يزيد من صعوبة تعلم اللغة العربية على غير الناطقين بها (Hidayat, 2012).

وبالرغم من أن اللغة العربية أصبحت من المجالات الواسعة والأكثر رغبةً في تعلمها للطلبة من الناطقين بغيرها إلى أنّ هؤلاء الطلبة يواجهون معيقات وصعوبات شديدة منها ما يرتبط بمعلمي هذه اللغة كعدم قدرتهم ومعرفتهم الكافية في قواعد النحو والصرف وتركيب الجمل اللغوية، وعدم قدرتهم على جذب الطلبة أثناء عملية التعليم بطريقة فعّالة ومشجعة. ومنها ما يرتبط بالطلبة أنفسهم مثل تعدد خلفيات الطلبة الثقافية وتأثرهم في لغتهم الأصلية. وأخرى تتعلق بالبرامج المقدمة لهم لتعليم اللغة العربية كعدم استخدام المعلمين للتقنيات والقنوات والبرامج التي تساعد في تعليم هذه اللغة وعدم التنوع في الوسائل مثل الوسيلة السمعية والبصرية. (Dajani, Mubaideen, & Omari, 2014).

وتبرز صعوبة تعلم قواعد اللغة العربية التي يواجهها الطلبة من الناطقين بغيرها فتتعلق في صعوبة بُنية وأساس الجمل سواءً إن كانت نحوية أم صرفية أم اسمية أم خبرية (Fahrurozi, 2014). كما وتمكن صعوبات تعلم اللغة العربية للطلبة من الناطقين بغيرها في عدم قدرتهم على تركيب الجملة بالشكل الصحيح وخاصةً في المحادثات والخطابات، وهذه الأخطاء تعود إلى عدم المعرفة الكافية باللغة العربية وقواعدها وأساساتها، كما وتعود على مدى تأثر هؤلاء الطلبة بلغتهم الأصلية (لغة الأم) (Yani, Ahmed, Sahrir, & Muritala, 2014).

ويشير الديكي (Aldeeky, 2014) إلى أهم العوائق التي تواجه الطلبة من الناطقين بغير اللغة العربية أثناء تعلمهم لهذه اللغة والتي تتمثل في قلة معرفة الطلبة بقواعد اللغة العربية ومفرداتها وأساساتها وذلك يعود إلى التأثير في لغتهم وثقافتهم الأصلية. فعلى سبيل المثال، استخدام الطلبة أداة التعريف عشوائياً دون فهم القاعدة أو الهدف من استخدامها. بالإضافة إلى عدم توجيه متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى الطرق الصحيحة في تعلم هذه اللغة وعدم وجود قواعد مستدامة مثل قواعد الإعراب وقواعد الصرف وقواعد النحو لتعليمها للطلبة غير الناطقين باللغة العربية مما يدفع الطلبة إلى تطبيق هذه القواعد بالشكل الخاطيء. ومن أهم العوائق أيضاً تداخل لغة الطلبة الأصلية مع اللغة العربية، كما وأن هناك عدم تمييز الطلبة أثناء تركيب الطلبة للجمل وخاصةً التي يكون فيها مضاف ومُضاف إليه أو صفة وموصوف.

وتظهر أغلب الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها أثناء تعلمهم هذه اللغة في أخطائهم الإملائية والتي تتمثل في القياس الخاطيء للقواعد وتركيب الجمل والمفردات لدى المتعلم، حيث أنه يصمم قاعدة خاصة به بناءً على مبدأ القياس ككتابته كلمة "لمذا" وهي في أساس قياسها "هذا"، أو سماعه للكلمة وكتابتها وفقاً لنطقه الخاطيء لهذه الكلمة، أو التشتت والسرعة مما يحدث نوعاً من عدم الانتباه لسمع الكلمة أو لشكلها بالشكل الصحيح، أما الأخطاء الصرفية فترجع إلى رؤية متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى أن هناك صعوبة في اشتقاق الأفعال والجذور والصيغة المناسبة كزيادة الحروف في النطق فتحول الهدف من الصيغة، كما وتعود إلى خطأ هؤلاء الطلبة الأزمنة مما يؤدي استخدام الصيغة الخاطئة. أما الأخطاء النحوية فتعود إلى إهمال الطلبة غير الناطقين باللغة العربية لقواعد الإعراب التي تُعد من أهم الأساسيات في اللغة العربية كالاستخدام لحركة تنوين النصب أو السكون في غير محلها الصحيح. أما بالنسبة للصعوبة التي تؤدي إلى الأخطاء التركيبية لدى هؤلاء الطلبة فتعود إلى صعوبة فهم قاعدة التقديم والتأخير وإضافة الضمائر دون سبب لإضافتها ككتابتهم "أنا فعلت". كما أن هناك أخطاء دلالية وترجع أسباب وقوع الطلبة بها إلى مدى تأثرهم بازواجية اللغة وعدم مقدرتهم على اختيار اللفظ الدلالي المناسب، وتدني مستواهم في القواعد الصرفية أحياناً إذ أن أغلب الطلبة يصيغون الألفاظ من صيغ مختلفة فتظهر بالشكل الخاطيء. وأخيراً، تداخل المستويات وتعود إلى اعتقاد الطلبة أن هناك صعوبة في النظام الصوتي كقولهم: "أشعر بالبارد" فهنا اختلف المعنى الصحيح للجمله واختلقت الصيغة الصرفية (أمين، 2016).

وأورد الزيادات (2016) أن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ليس بالأمر السهل فهناك صعوبة في فهم اللغة العربية بالرغم من وجود المتعة في تعلمها للناطقين بها إلا أنها من أصعب اللغات تعلماً لغير الناطقين بها ولو بمستوى بسيط، حيث يواجه غير الناطقين بها مشكلات في فهم وتعلم أقسامها كقواعدها وبلاغتها وتطبيقاتها، وهناك مشكلات تواجههم تعود إلى المتعلم لا يكون من أصول ثقافية عربية وهذا ما جعل تعلم اللغة العربية عليهم أكثر صعوبة. أما بالنسبة للصعوبات التي ترجع إلى الطلبة بشكل خاص فتتمثل بعدم إعطاء الطلبة أهمية بدرس اللغة العربية والتي تحتاج إلى تدريب وتفكر كالبلاغة والقواعد والصرف وغيرها، كما أن هؤلاء الطلبة لا يمتلكون الدافعية لفهم اللغة العربية، مما يؤدي إلى حفظهم لقواعدها دون فهم أو تطبيق في المواقف الحياتية وبالتالي يشعرون بالخوف من نتيجة تحصيل في اللغة العربية. وهناك صعوبات تتعلق بمعلمي اللغة العربية والتي تبرز في عدم وعيهم لأهداف تدريس اللغة العربية واقتصار إعطاء الدروس بالطريقة التقليدية الخالية من الجاذبة والتشويق، بالإضافة إلى ضعف معلمي اللغة العربية التأهيلي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وعدم التخطيط لتلك الدروس المعطاة لهم. كما أن هناك صعوبات تتمثل في الظروف الزمنية كقلة ساعات درس اللغة العربية حيث

أنه غير كافٍ لإعطاء المعلومات وفهمها. وحيث أنّ هناك اختلاف في ثقافة متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وقوة تأثيرهم بثقافتهم ولغتهم الأصلية وهذا ما يزيد من صعوبة تعلمهم للغة العربية (Al- Omari, 2016) وأضاف هجيرة (2017) أن هناك صنفين للمشكلات التي تواجه الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية أثناء تعلمهم لها وهما: مشكلات عامة وتبرز في إعداد الطلبة الكثيفة في القاعة التدريسية، ووجود العديد من الفروق الفردية بين الطلبة، كما وأن هناك تفاوت بين طلبة في مستواهم اللغوي في البيئة التدريسية الواحدة، عدم رغبة الطلبة في معظم الأحيان للأنشطة التعليمية التي تساعدهم على تعلم اللغة العربية لما يرونه فيها من صعوبة التعلم، عدم وجود الخبرات الكافية والعالية لدى معلمي اللغة العربية للطلبة الناطقين بغيرها، وعدم إدراك هؤلاء المعلمين ومعرفتهم للأساليب التربوية الحديثة، انعدام رغبة الطلبة ودافعيتهم اتجاه تعلمهم للغة العربية، كما وأن هناك بعض الاتجاهات السلبية من أغلب الطلبة اتجاه اللغة العربية وتعلمها، إضافة إلى أن بعض الطلبة يهملون الواجبات المنزلية وعدم أدائها، عدم وجود تفاعل بين الطلبة مع بعضهم وبينهم ومعلمي اللغة العربية. أما المشكلات الخاصة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فتتمثل بصعوبات مخارج أصوات المفردات والحروف العربية، كما يلاقون صعوبة في فهم القواعد النحوية والصرفية، وهناك صعوبات خاصة في فهم الدلالة والبلاغة، كما وتكمن المشكلات الخاصة في عدم فهم متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لثقافتها وأساسها، كما يواجهون مشكلات في الكتابة كعدم تمييزهم كتابة حرف التاء مربوطاً أو مفتوحاً، وكذلك كتابة الهمزة التي في آخر الكلمة في غير مكانها، وخلطهم بين حرف التاء وحرف الهاء بشكلها مربوط. وقراءة المفردات وتركيب الجمل سواء إن كانت جملة اسمية أم فعلية، وتتجه بعض المشكلات إلى صعوبة المحادثة بين متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها مع بعضهم وبينهم وبين الطلبة الذين أصولهم عربية كقولهم "هل عندك أولاد؟" والتي صوابها في اللغة العربية "هل لك أولاد؟".

وتعود مشكلات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى البيئة الاجتماعية للناطق غير الناطق باللغة العربية فعدم اهتمام البيئة المحيطة بالمتعلم باللغة العربية وعدم التعامل بها تؤدي إلى تدني مستوى أدائه التحصيلي والقرائي، كما وتكمن صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطق بها في ضعف القراءة لديه وذلك لاختلاف اللهجة واللسان حيث تختلف الأصوات ومخارج الحروف لديه، فعلى سبيل المثال إتيان طلبة من شرق آسيا كاليابان وكوريا لتعلم اللغة العربية فهنا سيواجهون مشكلة في قراءة اللغة العربية لما هناك فوارق بين حروف وأصوات بين اللغة العربية ولغتهم. أما بالنسبة لمخارج الحروف فهناك حروف من الصعب على الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية لفظها فهي تنقسم إلى ثلاثة أقسام القسم الأول: تقارب مخارجها كحرف القاف والحاء والغين والهاء والهمزة فهم يلفظون حرف الهاء بدلاً من حرف الحاء وحرف الغين بدلاً من حرف الخاء وحرف القاف بدلاً من حرف الكاف. أما القسم الثاني فيتمثل بمطابقة الأصوات كحرف الظاء وحرف الضاد وحرف الطاء وحرف الصاد والتي يقابلها الحروف المفتوحة وهي حرف الذال وحرف الدال وحرف التاء وحرف السين، أما القسم الثالث والذي يتمثل بالحركات وهي الفتحة والضمة والكسرة وحروف المد التي تنشئ بزيادة زمن مداها فهناك تشابه بين الفتحة والألف والضمة والواو والكسرة والياء (ملك، 2016).

وتتنوع هذه الصعوبات فمنها لغوية والتي تتعلق بطبيعة اللغة وذاتها حيث أن اللغة العربية نظام صوتي وصرفي ونحوي وإملائي ومعجمي ودلالي خاص بها ومختلف عن اللغات الأخرى، مما يجعل الطلبة المتعلمين لهذه اللغة يعتقدون بأنها صعبة التعلم (الأعظمي، 2017). أما الصعوبات غير اللغوية، فتتمثل بما يمر به متعلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها من مشكلات نفسية كضعف دافعيتهم في تعلم هذه اللغة وعدم رغبتهم بالاندماج مع مجتمع اللغة وأن هناك لديهم دافع لتعلمها بهدف تحقيق هدف مادي كالحصول على وظيفة عالية، كما هناك

مشكلات تتمثل في خوفهم من عدم النجاح في تعلم هذه اللغة، كما ويواجهون صعوبة في المحادثة مع زملائهم الذين أصولهم عربية ويعود ذلك لشعور بالخجل عند وقوعهم بالخطأ. وهناك مشكلات تربوية تجعل تعلم اللغة العربية أكثر صعوبة لدى هؤلاء الطلبة حيث تتعلق هذه المشكلات بالمناهج الخاصة بتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، غير أنّ معلمي هذه اللغة ليس لديهم معرفة وخبرات كافية في طرق وأساليب تدريس هذه اللغة. المشكلات الاجتماعية، حيث يواجه متعلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها صعوبة في التعايش مع المجتمعات العربية لما يجهله من عادات وقيم وتقاليده هذه المجتمعات، كما وأنه يرى أن هناك صعوبة في التعامل مع أفراد المجتمعات العربية فلكل مجتمع أسلوبه وطريقته ومصطلحاته المتداولة أثناء الحوار (البيطار، 2017). أما المشكلات الثقافية، فتتمثل باختلاف ثقافة وحضارة المجتمعات، حيث أنّ متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها يشعرون بوجود فجوة بين ثقافة بلده الأصل وثقافة المجتمع العربي وخاصةً إن كان مجتمع إسلامي فهناك فرق كبير بين الثقافة العربية والثقافة الإسلامية. مشكلات المحادثة، يواجه الطلبة صعوبة في اكتساب مهارة المحادثة في اللغة العربية بطلاقة لما تحتويه اللغة العربية من مفردات وقواعد نحوية وصرفية واختلاف نظامها الصوتي في مخارج الأحرف والكلمات، كما وتعود هذه الصعوبة لعدم ممارسة اللغة العربية عملياً (عيساني وجحرا، 2017). وتتعدد الصعوبات التي يتعرض لها الطلبة من الناطقين بغير اللغة العربية فهناك من الطلبة لديهم صعوبة في نطق وإخراج الحروف العربية بشكلها الصحيح، وتتقسم هذه الصعوبة إلى ثلاثة صعوبات وهي: الأصوات الانفجارية كنطق غير الناطقين باللغة العربية لحرف التاء والذال وهما من الأصوات التي يكون مخرجها لثوي وحيث أن هذين الحرفين يختلف نطقهما من لغة للغة أخرى، الأصوات الاحتكاكية والتي تظهر أكثر شيوعاً في الحروف العربية الأسنان كحرف التاء وحرف الذال. كما وأن هناك صعوبة الحركات العربية والتي تعد من أكثر عوائق تعلم اللغة العربية وهذا يعود إلى محدودية هذه الحركات فهي تقتصر على حركة السكون وحركة الفتحة في أشكالها الطويلة المفخمة والقصيرة المرفقة والطويلة المرفقة والقصيرة المرفقة وحركة الضمة والتي تتمثل في شكلها الطويلة والقصيرة وحركة الكسرة في شكلها الطويلة والقصيرة (عموري، 2018).

ومن المشكلات التي تعيق النمو اللغوي لمتعلمي اللغة العربية من الطلبة غير الناطقين بها تعود بعضها إلى المتعلم وهي مشكلات إما تكون اجتماعية كعدم تقبله للبيئة العربية المختلفة عن بيئته، أو مشكلات نفسية كاضطراب الصوت كفقده أو الفلق واضطراب النطق كالتشويش والتعلم أو تبديل أحرف أو حذفها أو إضافاتها أثناء نطق المفردات العربية، كما أن هناك مشكلات تعود إلى بيئته الأسرية من ناحية التعليم حيث إن الأسرة المتعلمة تشجع أبنائها على اكتساب وتعلم اللغة العربية وقواعدها ومفرداتها بينما نرى الأسر غير المتعلمة يسود جوها الاضطراب والتوتر وعدم الاستقرار وعدم الاهتمام بتعليم اللغة للطلاب مما يؤدي إلى عدم تركيز ورغبة المتعلم في عدم تعلمه لها والنظر إليها بأنها لغة صعبة التعلم (El-Omari, 2018).

وتتمثل الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها أثناء تعلمهم هذه اللغة في ازدواجية اللغة، حيث أن الدول العربية يستخدمون لغتين لغة المحادثة وهي اللغة العامية وتختلف من بلد لآخر حسب لهجة كل دولة واللغة العربية الفصحى وهي لغة القرآن الكريم، مما يشعر متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بالحيرة في استخدام اللغة. كما وتواجه هؤلاء الطلبة كتابة مفردات وحروف اللغة العربية، وذلك يعود لما يتشكل منه الحرف العربي إذ أن لكل حرف ثلاثة أشكال شكل الحرف في وسط الكلمة وفي أولها وفي آخرها مع الحروف الأخرى، وترجع أيضاً إلى الحركات فهناك الحركات القصيرة مثل الضمة والفتحة والكسرة وهناك حركات طويلة كحروف المد. صعوبة المنهج الدراسي وبالأخص الذي يتعلق بالكتب التعليمية، حيث أنّ هذه المناهج غير كافية لتعليم مهارات اللغة العربية بشكل كامل، وتتمثل هذه المهارات في مهارة الاستماع كتعرف الطلبة غير الناطقين باللغة

العربية بالأصوات العربية والقدرة على تمييزها أثناء استخدامهم اللغوي، مهارة المحادثة نطق الحروف بالطريقة الصحيحة وخاصة الأحرف المتشابهة كالظاد والذال والذال، مهارة القراءة، والتي تتمثل في مدى التعرف المتعلم على الحروف العربية وقدرته ضبط حركاتها والربط بين هذه الحروف ونطقها من مخارجها الصحيحة، مهارة الكتابة، كإتقان المتعلم الكتابة العربية والتي تبدأ من اليمين إلى اليسار، وكيفية رسم شكل الحرف والكلمة بخط النسخ، وكتابة الإملاء بالشكل الصحيح. كما ويواجه المتعلم غير الناطق باللغة العربية صعوبة تعلم تركيب الجمل سواءً النحوية أم الصرفية أم الاسمية أم الفعلية وقدرة استخدام الضمائر العربية وأدوات العطف والاستفهام وعلامات الترقيم وكيفية الإسناد إليها وكيفية استخدام ظروف الزمان والمكان وتشكيل الجمل بحركاتها الصحيحة، وهناك صعوبة يواجهها من خلال المعلم والذي يُعد أساس العملية التعليمية فعدم امتلاك المعلم لخبرات وكفاءات عالية في أساليب تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها يشكل لديهم صعوبة تعلم هذه اللغة (الشيبيل وبني ذياب، 2019).

وأورد الحميدي (2019) بعضاً للمشكلات لتعلم اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بغيرها وهي: عدم رغبة بعض الطلبة لتعلم اللغة العربية، ووجود اختلاف في خلفيات الطلبة اتجاه اللغة العربية، بالإضافة إلى وجود فروق بين الطلبة في الجانب الشخصي، كما هناك وجود صعوبة في إنشاء بيئة لغوية مصطنعة، وعدم الاستفادة الوسائل التكنولوجية الحديثة في تعليم اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها. كما وتتفاوت درجة صعوبة تعلم اللغة العربية من طالب لطالب تبعاً لفتنه العمرية وبيئته المحيطة به أثناء تعلمه اللغة العربية، بالإضافة إلى أنّ هناك صعوبة تعود إلى اختلاف أو تشابه مخارج الأصوات والحروف وطرق الكتابة بين اللغة العربية واللغة الأخرى، وقد ذكر هذا الباحث أيضاً أن هناك صعوبات يمكن أن ترجع إلى العوامل النحوية أو الصرفية أو العوامل اللغوية للغة العربية أو تعود إلى علمها الصرف كالتذكير والتأنيث وجمع المذكر السالم وغيرها من القواعد العربية الصرفية أما المشكلات غير المتعلقة باللغة العربية فهي مشكلات تعود على المتعلم بذاته كاختلاف دافعه لتعلم اللغة العربية أو اختلاف كفاءته اللغوية وقدرته في أداء واجباته المنزلية ومتابعة الدروس، ومن هؤلاء الطلبة من يعتبر تعلمه للغة العربية فقط لسد حاجته ومساعدته لقضاء مصالحه مستقبلاً. بالإضافة إلى أن هناك عدم وجود تفاعل بين الطلبة والمعلم أو عدم مشاركة الطلبة بالأنشطة التعليمية.

بينما ذكر أحمد وإقبال (2019) أن صعوبة تعلم اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها تعود إلى التداخل اللغوي بين لغتهم الأصلية واللغة العربية، حيث أن اللغة الأصلية تأثيراً كبيراً على هؤلاء الطلبة لذلك فإنهم يجدون صعوبة في تعلم القواعد النحوية والصرفية وتركيب الجمل وحفظ مفردات واستخدام علامات الترقيم وترجيح الأفعال إلى جذورها أو الزيادة عليها أو الحذف من حروفه في اللغة العربية، كما أن هناك عوامل نفسية لدى هؤلاء الطلبة كالتوتر والتشويش وعدم رغبتهم في تعلم هذه اللغة، بينما هناك عوامل تعيق تعلمها سببها المنهج الدراسي والمعلمين وطرق تدريس اللغة العربية.

ويعتقد متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها أن هناك صعوبة في تعلمهم لهذه اللغة وذلك يعود إلى قلة تدريبهم فعلى سبيل المثال، يتلقى المتعلم القواعد ويطبقها ولكن لا يستمر في تطبيقها، عدم استماعهم وانتباههم لنطق المفردات والحروف الصحيحة كمنطقهم للتعبير الاصطلاحي "يتناسب على" بدلاً من "يتناسب مع"، وعدم فهمهم للقواعد وأساسيات اللغة العربية، كعدم فهمهم للتركيب الصحيح للجمل النحوية أو الصرفية كمنطقهم لجملة "أريد أجلس" "أريد أجلس". وخلط للعدد كقولهم "التاريخ التاسعة" بدلاً من "التاريخ التاسع"، بالإضافة إلى شعورهم بالحياء التحدث والمخاطبة باللغة العربية أمام الآخرين سواءً الناطقين باللغة العربية أم بغيرها، كما وتعود صعوبة تعلم هؤلاء الطلبة لهذه اللغة إلى عدم امتلاكهم الكثير من المفردات العربية التي تساعدهم على المحادثة والكتابة

وبالتالي يكونون جمل غير مفيدة وغير صحيحة أثناء محادثتهم مع الآخرين، كما وأنهم يسرعون أثناء التحدث باللغة العربية مما يسبب عدم التركيز والتميز كقولهم للفرد "تفضلوا بالجلوس" والصحيح "تفضل بالجلوس" (دلج، 2019).

وقد ذكر رمضان ومصباح (2019) أن صعوبة تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها تتمثل في إزدواجية اللغة العربية، وتأثر هؤلاء الطلبة بلغتهم وثقافتهم الأصلية، كما أنه تبرز صعوبة تعلم هذه اللغة في تداخل المستويات الصوتية للمفردات والحروف بين لغتهم الأم واللغة العربية، بالإضافة إلى عدم تمييز هؤلاء المتعلمين ودمجهم للجوانب اللغوية في لغتهم الأصلية مع القواعد اللغوية في اللغة العربية، كما وينظر متعلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها نظرة سلبية واعتبارهم أنها لغة تتصف بالجمود مما يزيد لديهم اعتقادهم بأنها لغة صعبة التعلم وبالتالي تؤدي إلى إحباطهم وقلة رغبتهم في تطبيق وتعلم هذه اللغة، كما وتعود الصعوبات التي يواجهها هؤلاء الطلبة إلى عدم إعطاء معلمي اللغة العربية دورات مكثفة وكافية في طرق وأساليب تعليم هذه اللغة لغير الناطقين بها، كما وأن هناك صعوبة في المنهج الدراسي للغة العربية حيث يوجد بعض المشكلات اللغوية تعيق تعلم الطلبة غير الناطقين بها بالشكل الصحيح.

وهناك صعوبات تربوية تعيق عملية تعلم اللغة العربية للطلبة من الناطقين بغيرها، وتبرز في هذه الصعوبات بثلاث مشكلات مشكلة عدم مناسبة المنهج الدراسي الخاص بتعليم اللغة العربية من الناطقين بغيرها وتكمن هنا الصعوبة في تعدد قواعد المنهاج العربية المفروض تعلمها دون تطبيقها وعدم فهم الطلبة لقواعد النحو والصرف والتي هي أساس تركيب الجمل والقراءة. مشكلة الكتابة، وتتمثل في مواجهة هؤلاء الطلبة صعوبة تشابه الأحرف كحرف التاء والدادل وتغير شكل الحرف من حيث موقعه في أول الكلمة أو في وسطها أو في آخرها. وهناك صعوبة كتابية تتمثل في الأخطاء التي يقع بها هؤلاء الطلبة ككتابة الهمزة المتوسطة بشكل خاطئ في غير موقعها ومثل فصل حرف ينبغي وصله وحذف كلمة أو أكثر أو إضافة كلمة أو حذف حرف أو إضافته بغير مكانه. المشكلات الصرفية، وتتمثل في التداخل بشكل كبير بين أبواب الصرف والنحو وذلك للتشابه بينهم بدرجة كبيرة، وفي معاناة الطلبة من الناطقين بغير اللغة العربية في صعوبة نظامها الصوتي ونطق حروفها بالشكل الصحيح. مشكلات دلالية، وتتمثل في تعدد مفردات اللغة العربية وتجذر الكلمة ومعانيها وبتصريف المفردات العربية وربطها بالقواعد الصرفية كالميزان الصرفي والذي يعد من أكثر الصعوبات التي يواجهها هؤلاء الطلبة، بالإضافة إلى عدم وجود خلفية ثقافية لدى هؤلاء الطلبة عن اللغة العربية وقواعدها ومهاراتها ونظامها الصوتي، كما وأنهم يواجهون صعوبة في استخدام المعاجم العربية لاستخراج معاني المفردات وتعود هذه الصعوبة إلى أنه ينبغي عليهم تحديد جذر المفردة ومن ثم استخراج المعنى (النجار، 2019).

وقد أكدت بعض الدراسات على صعوبة تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وبالأخص في مهارة الكتابة لبعض الكلمات والجمل والمفردات كدراسة عبد التواب (2019) التي أشار إلى أنه تكاد تكون الكتابة باللغة العربية على صعيد تعلم اللغات الأخرى من أصعب اللغات كتابةً وقراءةً وفهماً وذلك لما تحتويه اللغة العربية من قواعد متفرعة كالنحوية والصرفية وغيرها وتعدد مفرداتها وصعوبة الوصول إلى جذر الكلمة العربية، وحيث أن هذه القواعد والأساسيات تعد بالنسبة لهؤلاء الطلبة من أشد العمليات التعليمية تعقيداً وذلك يعود لما يتطلب تعلم اللغة العربية من قدرة هؤلاء الطلبة على توظيف جيداً لقواعد هذه اللغة وفهمها لتكوين الجمل والنصوص في مختلف أنواعها بشكلها الصحيح. إضافةً إلى ذلك، ما يزيد صعوبة الكتابة في اللغة العربية لدى تعليم الطلبة غير الناطقين بها هو نظامها الصوتي للكتابة إذ هناك حالات في ما يكتب لا يمثل ما هو منطوق بشكل كامل وبالعكس ما ينطق لا يكتب، كما وأن الكتابة في اللغة العربية تتطلب الدقة والكفاءة بدرجة كبيرة لتحسين التعبير الكتابي وهذا ما

يستصعبه الطلبة غير الناطقين بهذه اللغة ويعود ذلك لكثرة تشتتهم في مهارات اللغة العربية التي تعتمد على بعضها البعض وهي: الكتابة، والقراءة، والاستماع، والمحادثة.

وتعد صعوبة معرفة جذور المفردات العربية والوصول إلى مصادرها من أكثر الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها، كما ويواجهون صعوبة في نطق الحروف والمفردات من مخارجها الصحيحة، ويؤدي وجود اختلاف كبير بين اللغة العربية واللغات الأخرى إلى صعوبة معرفة المعلمين للاستراتيجيات والأساليب التي ينبغي أن يستخدموها في تعليم متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها مما يجعل هناك صعوبة في تمكنهم من قراءة اللغة العربية وكتابتها ككتابة الأفعال بشكلها الصحيح نحوياً وصرفياً وعدم تركيب الجمل سواءً إن كانت اسمية أم فعلية بالشكل الصحيح، كما وأن هؤلاء الطلبة يواجهون حيرة شديدة لما في اللغة العربية من تعدد مفرداتها ومعانيها وجذور هذه المفردات وصعوبة عدم معرفتهم في استخدام القواميس العربية (Perveen & Dahar, 2019). كما ويشير شمس الدين وأحمد (Shamsuddin & Ahmad, 2019) أن لاختلاف البيئة دوراً كبيراً في صعوبة تعلم اللغة العربية حيث أن تعلم اللغة العربية في دول أصولها عربية يختلف عن تعلمها في دول أصولها غير عربية حيث أن لغتهم وثقافتهم تختلف تماماً عن لغة وثقافة الدول العربية.

وتتقسم الصعوبات والمشكلات التي تواجه طلبة متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها قسمين قسم الصعوبات اللغوية وفي بعض الأحيان يطلق عليها الصعوبات الخاصة حيث أنها خاصة باللغة وطبيعتها والتي تتمثل في صعوبات صوتية، وهي مخارج الأصوات على سبيل المثال، يلفظ حرف السين باللغة العربية بصوت واحد أما في اللغة الإنجليزية (C) فإنه من الممكن أن يلفظ بثلاثة أصوات كلفظه سيناً أو شيناً أو صاداً أو جيماً وفي بعض الأحيان لا ينطق في الأساس، وكما هو الحال في الحروف المتشابهة في اللغة العربية كحرفي (س)، (ص) فيمكن أن يلفظه الناطقين بغير اللغة العربية كلمة (سيف) (صيف) وكلمة (سار) (صار). صعوبات نحوية وصرفية، وتتمثل في قواعد الإعراب وبناء الجمل الإسمية والفعلية وميزان الصرف وعلامات التنكير والتأنيث. صعوبات دلالية ومعجمية، حيث تعد اللغة العربية من أكثر اللغات تنوعاً في احتوائها على مفردات لذلك فإن هناك العديد من المعاجم التي يمكن الاستعانة بها لاستخراج معنى المفردات أو الوصول إلى أصولها. صعوبات كتابية، حيث يواجه الناطقون بغير اللغة العربية تعلم طريقة الكتابة من الجهة اليمنى، ومن الطلبة من يصعب عليه الكتابة لتشابه الحروف ككتابة حرف التاء والطاء. أما الصعوبات غير اللغوية فهي صعوبات نفسية، كضعف رغبة المتعلم لتعلم اللغة العربية. صعوبات تربوية، والتي تتعلق بالمناهج التعليمية وأساليب تدريس اللغة العربية. صعوبات اجتماعية، والتي تتمثل في مشكلات التعايش مع المجتمعات العربية والتواصل المباشر مع أفرادها. وصعوبة ثقافية، حيث أن لكل مجتمع ثقافة وحضارة وعادات مختلفة عن المجتمع الآخر لذا فإن وجود الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية في المجتمعات العربية من الممكن أن تواجههم صدمة ثقافية بسبب تأثره بثقافة بلده الأصل. وصعوبة في المخاطبة، فالبرغم من حفظ الطلبة غير الناطقين باللغة العربية لقواعدها النحوية والصرفية ولمفرداتها إلا أنهم يعانون من صعوبة في محادثة اللغة العربية مع من هم أصولهم عربية (الشايح، 2020).

وذكرت عامر (2020) إن من أكثر الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها أثناء تعلمهم لها هي مهارات الكتابة والمحادثة إن لم تكن أيضاً من أهم هذه الصعوبات حيث تعتبر من أهم الجوانب التطبيقية والعلمية في اكتساب اللغة العربية وتعلمها. بينما قسم العكل (2020) الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها إلى قسمين وهما: صعوبات تعلم تتعلق بالنمو العقلي المتعلم وتتمثل بقدراته العقلية ومدى توافق شخصية المتعلم مع البيئة الاجتماعية والمهنية والتي تشتمل على صعوبة الانتباه، صعوبة التفكير، صعوبة الحفظ والتذكر، صعوبة الإدراك، صعوبة حل المشكلات، وحيث أن الانتباه يعتبر من أول الخطوات التي

يخطوها المتعلم يليه الإدراك وما يلحق به من عمليات عقلية والتي يترتب عليها الاضطرابات ومن ثم تؤدي إلى تدني مستوى المتعلم في المادة الدراسية التي ترتبط بالكتابة والقراءة وغيرها من الأمور المتعلقة بتعلم اللغة العربية. أما صعوبات التعلم التي تتعلق بالمستوى الأكاديمي فتشمل على الصعوبة في الكتابة والقراءة والحساب، وتحدث هذه الصعوبات نتيجة لصعوبة التعلم التي تتعلق بنمو المتعلم العقلي.

وتؤكد منيرا (2020) تكمن صعوبة تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في قلة مفرداتها والتي تعد مفتاحها الأساسي للنجاح في المحادثة فيها، كما وأن لغة الطلبة الأصلية لها تأثير كبير على مواجهتهم صعوبة تعلم اللغة العربية، ومن هذه الصعوبات أيضاً عدم فهم هؤلاء الطلبة لقواعد اللغة العربية النحو والصرفية وغيرها وتعد هذه القواعد أكثر الأخطاء التي يقع بها متعلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها حيث يعتقدون بأنها من أصعب الأمور للفهم مما يدفعهم إلى الاقتصر على تلقنها حفظاً مما يسبب تطبيق الطلبة هذه القواعد بالشكل الخاطيء، وبالرغم من حفظهم لهذه القواعد إلا أنهم أيضاً يهملون تطبيقها أثناء المحادثة ويعود ذلك إلى اعتقادهم بأنهم ليس هناك حاجة في تطبيقها لما يشعرون به من خوف الوقوع في الأخطاء وعدم ثقتهم بأنفسهم لتطبيق هذه القواعد بالشكل الصحيح أثناء محادثتهم. كما ومن الصعوبات التي يواجهونها هؤلاء الطلبة تأثرهم بخلفياتهم التعليمية مثل أخطاءهم اللغوية المتنوعة التي وقعوا بها أثناء تعلمهم اللغة العربية. كما أن هناك صعوبة في عدم رغبة هؤلاء الطلبة في تعلم اللغة العربية ويعود هذا الأمر إلى قلة دافعهم وتحفيزهم لتعلم هذه اللغة، واعتقادهم بأن اللغة العربية من أصعب اللغات تعلماً ومحادثةً وفهماً وكتابةً.

كما وتبرز صعوبة تعلم اللغة العربية للمتعلمين غير الناطقين بها من خلال ما يواجهه هؤلاء الطلبة من صعوبة شديدة في فهم قواعد اللغة العربية سواء النحوية أم الصرفية، يمكن تعود هذه الصعوبة إلى اختلاف البيئات الاجتماعية للطلبة وتعلم ثقافة جديدة مختلفة عن ثقافتهم الأصلية (Wargadinata & Imam, 2020).

وعلى الرغم من أن المؤسسات التعليمية اهتمت بمناهج اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها وتوفير كوادر تدريسية كفؤة إلى أن أغلب الدراسات قد أشارت إلى مشكلات عديدة تواجه هؤلاء الطلبة كالمشكلات اللغوية التي تتمثل بطبيعة هذه اللغة من ناحية تشابه واختلاف جوانبها التركيبية والصوتية والصرفية عن اللغات الأخرى. وهناك مشكلات غير لغوية والتي تكمن في المناهج التدريسية. وقد تكون مشكلات تعود للمعلم باستخدامه طرق تدريسية غير مناسبة لتعلم اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها. ومنها ما يعود على عدم رغبة المتعلم في تعلم اللغة العربية لشدة تأثيره بلغته الأم (الصاعدي، 2021).

وعلى الرغم من ذلك أصبحت بعض المجتمعات غير الناطقة باللغة العربية أكثر إدراكاً ووعياً لأهمية هذه اللغة، وأصبح هناك إقبال كبير من أفراد هذه المجتمعات إلى السفر إلى دول عربية لتعلم اللغة العربية، إلا أنه لا يمكن إغفال غير الناطقين بغير اللغة العربية بالصعوبات التي ستواجههم أثناء تعلمهم لهذه اللغة، حيث تتمثل هذه الصعوبات في مشكلات اجتماعية كصعوبة الاندماج مع المجتمع العربي بسبب اختلاف العادات والتقاليد، ومثل انزاعهم اجتماعياً مما يشعر هؤلاء الطلبة بالملل في أكثر الأحيان والسعي وراء الكمالية مما يؤثر على تكيفهم النفسي والاجتماعي. صعوبات ثقافية، وتتمثل هذه الصعوبات في كون أن هناك فجوة كبيرة بين ثقافات المجتمعات العربية ولغتهم وثقافات المجتمعات غير الناطقين باللغة العربية كما وأن هناك اختلاف بشكل كبير في عادات وتقاليد كل مجتمع، مما يصعب على متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها تعلم مهاراتها الأساسية وهي الكتابة والمحادثة والاستماع والقراءة (المالكي والنجار، 2022).

وتضيف حميدة (2022) تنقسم الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها أثناء تعلمهم لهذه اللغة إلى صعوبات تتعلق بالمنهج الدراسي الخاصة بتعليم اللغة العربية لهؤلاء الطلبة حيث أن معظم العاملين

على المنهج الدراسي المتعلق بهم غير متخصصين بوضعها وبالتالي يصعب على هؤلاء الطلبة تعلم اللغة العربية لعدم وضوح وبساطة المنهج الدراسي الذي سوف يدرسونه واعتباره نوعاً من التعقيد في تعلم اللغة العربية، كما وأن هذا المنهج لا يتضمن وسائل تعليمية تواكب وسائل تعليمية حديثة والتي تسهم في مساعدة متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على فهمهم وتطبيقهم الصحيح لقواعد وتطبيقات اللغة العربية والتي تتمثل في وسائل بصرية ووسائل حركية ووسائل سمعية، بالإضافة إلى عدم استخدام برامج تعليمية حديثة وربط هذه البرامج بالتعليم المتعلم الذاتي أو الجماعي لجعل المنهج المقدم لهم والعملية التعليمية أكثر تكاملاً وتطوراً ذاتياً. أما الصعوبات المتعلقة بمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها فتتمثل بعدم إلمام بعض المعلمين بأساليب ووسائل حديثة وعدم امتلاكهم خلفية ثقافية تتعلق بالحضارة العربية الإسلامية حيث أن هذه الحضارة تعد أساس اللغة العربية والتي تسهم بشكل كبير في فهم اللغة العربية وكيفية تعليمها لغير الناطقين بها، بالإضافة إلى عدم امتلاكهم لخبرات تدريسية ناجحة تساعدهم على جذب انتباه متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتنشيط تفكيرهم في تعلم هذه اللغة. وهناك صعوبات تتعلق بالطلبة أنفسهم كعدم تحديد المتعلم غير الناطق باللغة العربية الهدف الأساسي من تعلمه لهذه اللغة ويمكن ان تعود هذه الصعوبة لعدة أسباب كاختلاف البيئات وتأثر هؤلاء الطلبة بثقافتهم ولغتهم الأم.

وأكد بشير (2022) أن هناك صعوبات عديدة تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية أثناء تعلمهم لها فقد أشار إلى وجود مشكلة في فهمهم لمنهج اللغة العربية وعناصرها، وذلك لعدم وجود أفراد يمتلكون خبرات عالية ومتخصصين في وضع هذه المناهج بشكل يتناسب مع الطلبة غير الناطقين باللغة العربية وغياب أهداف هذا المنهج سواء الخاصة أم العامة به، وعدم مراعاة المناهج التي يتم تدريسها لهؤلاء الطلبة لحاجتهم وبيئاتهم وثقافتهم، بالإضافة إلى أن هناك مشكلة في اقتصار تدريس وتعليم اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها فقط على الكتابة والقراءة وعدم الدخول في مداخل وأساليب تدريس اللغة العربية لهم، واعتبار المعلمين تقويم الطلبة اليومي أو الشهري تقويماً تحصيلياً يقدموه للطلبة في نهاية الفصل الدراسي.

وبالرغم من أن الجامعات تهتم بشكل كبير في تعليم متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها هذه اللغة من حيث أساسياتها وكيفية كتابتها ونطق حروفها إلا أنهم ما زالوا لوقتنا الحاضر يواجهون هؤلاء الطلبة صعوبات تعلم هذه اللغة. وتتمثل في الصعوبات الكتابية من الملاحظ أن هناك من الطلبة من يقع بأخطاء كتابية عديدة ويعود ذلك إلى اختلاف بنية الجمل والمفردات بين اللغة العربية ولغتهم الأصل كاشتقاق المفردات والتصريف والنحو، كما وأن هناك صعوبة في تعلم اتجاه كتابة اللغة العربية حيث أن هذه اللغة تبدأ بالكتابة من اليمين إلى اليسار عكس سائر اللغات الأخرى. إضافة إلى ذلك، يواجه هؤلاء الطلبة صعوبة في كتابة حروف اللغة العربية إذ أن حروفها تكتب وتشكل متصلة وخاصة أن لكل حرف أشكال مختلفة وهي في بداية الكلمة وفي وسطها وفي نهايتها بينما تكتب حروف أغلب اللغات الأخرى منفصلة وهنا تبرز الصعوبة الكتابية باللغة العربية. الصعوبات النحوية، حيث أن متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها تختلف عليهم بنية الجملة فاللغة العربية قواعدا وتركيباتها ومفرداتها ونظام صوتي خاص بها ومختلف بشكل كبير عن لغاتهم الأصلية، بالإضافة إلى ما تحتويه اللغة العربية من عمليات إعرابية فهناك إعراب للكلمة كاملة وهناك إعراب للحرف وأخرى للضمير العائد وغيرها من هذه العمليات، مما يؤدي إلى اعتقاد هؤلاء الطلبة بأنه من الصعب تعلم اللغة العربية ووصفها بأنها لغة معقدة وبالتالي شعورهم بالإحباط وعدم الرغبة في تعلمها. الصعوبات الصرفية، حيث يعتقد هؤلاء الطلبة أن هناك صعوبة في تصريف الأفعال والمفردات ويعود ذلك لكثرة الأبواب الصرفية في اللغة العربية وتنوعها وتشعبها فلكل باب صرفي قواعد خاصة به ولكل قاعدة تفرعاتها المتنوعة مما يؤدي إلى تشتت الطلبة غير الناطقين باللغة العربية أثناء تعلمهم لها.

أما الصعوبات القرائية، فتتمثل في صعوبة الطلبة في إبدال الحروف وقلبيها وهي من أكثر الأخطاء شيوعاً لدى هؤلاء الطلبة، بالإضافة إلى ضعفهم في التمييز بين الحروف التي تتشابه وتختلف في نظامها الصوتي مثل (ك، ق) (ح، ه) (س، ز)، ويواجه هؤلاء الطلبة أيضاً صعوبة في مخارج الحروف العربية أو بعضاً منها مثل حرف الحاء وحرف الخاء وحرف العين وحرف الغين، كما وأن تنوع الخطوط في اللغة العربية واختلاف شكل الحروف على هؤلاء الطلبة يؤدي إلى اعتقادهم بأنه من الصعب تعلم هذه اللغة، وبالتالي شعورهم بالإحباط وعدم الرغبة في تعلم هذه اللغة وتدني تحصيلهم فيها (محمد، 2022).

ويشير لوبيس وليسي وحسن (Lubis, Lessy & Hasan, 2022) إلى أن صعوبة تعلم اللغة العربية تنقسم إلى صعوبة لغوية وتتمثل في النظام الصوتي وتركيب الجمل والمفردات، وصعوبة غير لغوية والتي تتمثل في المشكلات الاجتماعية والنفسية والثقافية والمنهجية. كما وتنقسم إلى عوامل خارجية وداخلية تجعل تعلم اللغة العربية أكثر صعوبة على الطلبة غير الناطقين بها، فتتمثل العوامل الخارجية في البيئة المحيطة بالمتعلم، وعدم وجود تفاعل متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها مع بعضهم البعض كتعلم المحادثة مع بعضهم وعدم تفاعلهم مع معلمي اللغة العربية، بالإضافة إلى تأثير متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بخلفياتهم الثقافية وبتقافة بلادهم الأصلي. بينما تتمثل العوامل الداخلية في ضعف محاولة متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها تعلم هذه اللغة، كما وأن أغلبية الطلبة ليس لديهم الرغبة في الاجتهاد في تعلمها والتغيب عن محاضراتهم، بالإضافة إلى فهمهم الخاطئ لعملية المحادثة، وانخفاض مستوى اهتمامهم بقدراتهم اللغوية فيما تعلموه في السابق، بالإضافة إلى أنه ليس هناك دافعية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ويعود هذا الأمر لما يتكبده من تكاليف باهظة الثمن كتكاليف الدراسة أو اضطرارهم للسفر إلى دول أخرى لتعلم اللغة العربية وذلك سيكون مكلف عليهم. كما وتشمل العوامل الداخلية على الجوانب الجسدية والتي تحدد من خلال حالة الحواس الخمس للطالب، حيث أن وجود ضعف في هذه الحواس أو عضو من أعضاء الجسد مما يسبب عائقاً في عملية التعلم كالكتابة أو النطق أو السمع. وهناك الجانب الروحي والذي يتمثل في الاضطرابات العقلية أو العاطفية لدى المتعلم والتي تؤثر على وفي جودة الجانب المعرفي ونوعية نتائج التعلم للطالب. وهناك صعوبة في تعلم اللغة العربية تعد من أهم وأكثر الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الطلبة غير الناطقين باللغة العربية تتعلق بازواجية اللغة (الفصحى والعامية) (Khasawneh & Khasawneh, 2022).

كما تعود صعوبة تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى بعض المشكلات التي تواجه هؤلاء الطلبة، وتتمثل في مشكلات متعلقة بقواعد النحو والصرف، حيث تعد هذه القواعد عمدة أساس تعلم اللغة العربية سواءً لناطقها أو للناطقين بغيرها، وترجع صعوبة تعلم هذه القواعد إلى أنها تعتبر في المرتبة الأولى من الصعوبات التي يواجهها هؤلاء الطلبة من حيث ضبط نظام تركيب وإنشاء الجمل العربية بشكلها الصحيح. أما المشكلات المتعلقة بالمصطلحات النحوية، فتتمثل في تعدد التعريفات والمفردات ومعانيها وكثرة المصطلحات في المعاجم العربية على مستوى الرمز اللغوي وفي يشير بترادف الكلمة والوصول إلى جذر المصطلح الأصلي. وأخيراً، المشكلات المتعلقة بالشواهد النحوية، حيث أن هناك قواعد وآراء في القواعد النحوية متناقضة مما يؤدي إلى صعوبة تفسيرها لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها (ناعيم، 2023).

بينما أضافة قوفي (2023) أن من الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها تعود إلى مشكلات تتعلق بالمعلم، حيث أن أغلب المعلمين الذي يعلمون اللغة العربية لغير الناطقين بها لا يمتلكون الكفاءة والتأهيل والتدريب الكافي، كما أنهم ليس لديهم الخبرات والمعرفة في وسائل وأساليب تدريس هذه اللغة لغير الناطقين بها. أما المشكلات التي تتعلق بالفروق الفردية، فتكمن في صعوبة تقديم هؤلاء المعلمين نفس صيغة الامتحانات

للطلبة غير الناطقين باللغة العربية متفاوتين في مستوياتهم المعرفية في هذه اللغة. وهناك مشكلات تتعلق بعدم تفاعل الطلبة مع المعلمين، وتعود هذه المشكلة لما ينظر إليه بعض متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على أنها لغة ثانوية مما يشعرهم بعدم أهمية تعلمهم وانعدام الرغبة في ذلك. أما المشكلات التي تتعلق بالثقافة، فتبرز في اختلاف ثقافة متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتداخل لغتهم الأصلية والمختلفة تماماً عن ثقافة المجتمعات العربية، مما يؤدي إلى شعورهم بالانطواء على أنفسهم دون التفاعل مع الطلبة الآخرين أو المعلمين واعتقادهم بأن اللغة العربية من اللغات معقدة الفهم. وهناك مشكلات تتعلق باللغة العربية خاصة كمشكلة القراءة، وتكمن في عدم إدراك الطلبة لمخارج حروف اللغة العربية، كما أنهم لا يمتلكون معرفة كافية في أساسيات وقواعد اللغة العربية، بالإضافة إلى مشكلة تتعلق بالقواعد النحوية والصرفية لهذه اللغة، والتي تتمثل في أساليب وطرق تدريس هذه القواعد كربط القاعدة النحوية بالبلاغة وتدريس القواعد الصرفية قبل القواعد النحوية ودراسة هؤلاء الطلبة للمشكلات كاسم الآلة والممنوع من الصرف، والمرادفات وصعوبة استخراج جذورها الأصلية. أما المشكلات الصوتية، فتتمثل في عدم قدرة متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على التفريق بين الحروف العربية خاصة المتشابهة كحروف الألف المقصورة وألف المد والألف القائمة، وحيث أن الطلبة يواجهون صعوبة الأخطاء التي يقعون بها كالتنونين ككتابتهم (نوناً) وعدم القدرة على التمييز بين همزة الوصل وهمزة القطع وغيرها من الأخطاء التي تجعلهم يشعرون بصعوبة هذه اللغة، مما يؤدي إلى إحباطهم من فهم اللغة العربية.

وأبرز يونس وخالد (2023) أهم الصعوبات الصوتية والتي تتمثل بمخارج حروف وأصوات اللغة العربية وتعليمها للطلبة الناطقين بغيرها، وهذه الصعوبات تنتج بسبب اختلاف مخارج اللغة العربية عن اللغات الأخرى، وحيث أن هؤلاء الطلبة يكون قد رسخ لديهم مخارج الأصوات في لغاتهم فهي اللغة الأم منذ طفولتهم إذ يكون الجهاز النطقي لديهم مرناً ويتحرك تلقائياً عند إخراج الأصوات والحروف وذلك يجعل هناك صعوبة في تعلم إخراج أصوات وحروف اللغة العربية بما أنها لغة ثانية ومختلفة تماماً عن مخارج أصوات وحروف لغتهم الأصلية.

وأشارت الكحلاني (2023) في دراستها أنه بالرغم من بلوغ متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها مراحل متقدمة في تعلمهم اللغة العربية وتطور قدراتهم العقلية ومهاراتهم فيها إلا أنه ما زال هناك مشكلات تواجه هؤلاء الطلبة كإثباتية اكتساب نظام اللغة العربية بالشكل الصحيح كإدخالهم لأداة التعريف (ال) على المفردات والأفعال العربية، وحيث تُعد هذه المشكلة من المشكلات الكبرى لما لها أهمية كبيرة في تناسق النص وترابطه وتوضيح المعنى أثناء المخاطبة والكتابة. وقد ذكر بردادي وغول (2023) أن معيقات استخدام اللغة العربية لغير الناطقين بها تتمثل في صعوبة تخاطبهم وتواصلهم مع الطلبة من أصول عربية نتيجة لتأثرهم بلغتهم الأصلية بشكل كبير وصعوبة مخارج حروف اللغة العربية كلفظهم لحرف الهاء بدلاً من حرف الحاء.

بينما أشار كيزي وأحمدوف (Kizi & Akhmedov, 2023) إن من المعوقات التي تصعب على متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها تعلمها تتمثل بقلّة المصادر التي تساعد هؤلاء الطلبة بتعلم اللغة العربية، كما وتكمن صعوبة تعلمها في ندرة البرامج والأنشطة التي تسهم في جذب الطلبة مما يؤدي إلى ضعف في أدائهم وتعلمهم للغة، بالإضافة إلى عدم اهتمام الوسائل الإعلامية العربية بمعالجة المشكلات النحوية والصرفية لديهم حيث يعتمد أغلب الطلبة على حضور الفيديوهات والقنوات الإعلامية العربية للاستفادة منها، وعدم تخصيص قنوات متخصصة في تعليم الطلبة غير الناطقين باللغة العربية. وأضاف هذان الباحثان أنّ من الصعوبات التي يواجهها طلبة اللغة العربية غير الناطقين بها كمواجهة صعوبة فهم قواعد اللغة العربية سواء الصرفية أم النحوية أم غيرها، بالإضافة إلى عدم توافر أساليب تدريس اللغة العربية خاصة بتعليم هؤلاء الطلبة. وعلى الرغم من أن أغلب المعلمين يمتلكون الخبرات العالية وعدد سنوات كبيرة إلا أنهم يواجهون أيضاً صعوبات في تعليم اللغة العربية للطلبة غير الناطقين

بها حيث أنهم يفتقرون لأساليب تدريسها الحديثة، كما أنّ معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها يعتقدون أن تعلم قواعد اللغة العربية النحوية والصرفية وتطبيقها من الأمور بالغة الصعوبة في تعليمها وتفهمها لغير الناطقين بها، بالإضافة إلى تركيزهم فقط على تعليمهم هذه القواعد دون إعطاء أهمية لتعليمهم كفاءات أخرى متعلقة باللغة العربية كالمحادثة والاستماع والكتابة مما يؤدي إلى تدني مستوى تعلم طلبة غير الناطقين باللغة العربية.

كما وتعود صعوبة تعلم اللغة العربية إلى عدم وضوح أهداف تعلمها لدى الطلبة والمعلمين وعدم وجود مناهج تعليمية مطورة وخاصة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وعدم قدرة الطلبة فهم مفردات اللغة العربية وحفظ معانيها والوصول إلى جذورها إلى أنه من غير الممكن أن تتم العملية التعليمية للطلبة دون إتقانهم لمفردات اللغة العربية. ومن الممكن أن تعيق عملية تعليم اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها من خلال عدم فهم الطلبة للجمل العربية ويعود ذلك لما يعانيه بعض الطلبة من تشتت وتوتر أثناء تركيبهم للمفردات لتكوين جملة كاملة صحيحة بسبب ضعف فهم الطلبة لقواعد اللغة العربية، كما أن أغلب الطلبة ليس لديهم معرفة كافية في عناصر القواعد النحوية والصرفية مما يسبب لديهم إنتاج لغوي ضعيف، وبالتالي شعور هؤلاء الطلبة معوقات تعلم اللغة العربية ويرجع ذلك لافتقارهم لممارسة هذه اللغة واختلافها عن لغتهم وثقافتهم الأصلية (Maimunah, Sutaman, & Zubaidah, 2023).

#### الدراسات السابقة

ثمة الكثير من الدراسات التي حاولت الكشف عن التحديات والصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وسوف يتم عرض هذه الدراسات كما يلي:

- دراسة دّلع (2019): التي هدفت إلى مقارنة الأخطاء الصرفية والنحوية لدى الناطقين بغير اللغة العربية عند تركيبهم للكلمات في برنامج الجدال العربي الكندي وبرنامج الجدال العربي منابر. كما هدفت إلى معرفة المعوقات التي تسبب في حدوث هذه الأخطاء. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم عمل مقابلة مع طلبة ورؤساء البرنامجين وتسجيل الملاحظات وتوثيقها. اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي النوعي. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الأخطاء النحوية والصرفية لدى طلبة برنامج الجدال العربي منابر أقل من أخطاء طلبة برنامج الجدال العربي الكندي، وذلك يرجع إلى أسلوب شرح المادة وكثرة التنوع والتفصيل في تصويب وتصحيح أخطاء الطلبة.

- دراسة الزغواني والزروقي وبلا (Zaghouani, Zerrouki & Balla, 2015) التي هدفت إلى الكشف عن أكثر الأخطاء شيوعاً لدى طلبة متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وطرق تصحيحها. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم إنشاء أداة تصحيح تلقائية لتصحيح الأخطاء في بعض المقالات المنشورة على موقع ويكيبيديا. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك إملاتية متكررة في كتابة أشكال الهمزة، كما وبينت نتائج هذه الدراسة إلى أن الأخطاء في تهجئة الحروف كانت أكثر الأخطاء شيوعاً كتهجئة حرف الهمزة والذال والطاء والضاد، كما أن هناك عدد كبير من الأخطاء في كتابة حرف الباء وحرف التاء حيث كان بعض الطلبة يحذفون نقاط هذه الحروف، وأبرزت نتائج هذه الدراسة أن هناك أخطاء دلالية وأخطاء في تطبيق قواعد النحو والصرف.

- دراسة العمري (Omari, 2015): التي هدفت إلى الكشف عن الأخطاء الصرفية والتركيبية والنحوية والكتابية التي يرتكبها الطلبة غير الناطقين باللغة العربية. تكونت عينة الدراسة من طلبة مركز اللغات في الجامعة الأردنية لغير الناطقين باللغة العربية. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم تحليل الأخطاء التي يقع بها طلبة غير الناطقين باللغة العربية. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أكثر الأخطاء شيوعاً تنتج من مدى صعوبة النظام الصوتي للغة العربية.

- دراسة محمد وسقباني (2016): التي هدفت إلى الكشف عن تحليل الأخطاء الصرفية في مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. حيث تم تحليل أخطاء الطلبة اللغوية التي يقعون بها في مهارة الكتابة والتي تتضمن مصادر الأفعال وأوزانها العشرة كاسم الفاعل. وقد تم الاستناد إلى أطروحة خلود سقباني التي كان موضوعها عن مشكلة الأوزان الصرفية في مهارة الكتابة: توصيفها وأسبابها وحلولها.

- دراسة عمارة (2007م)، التي بحثت في الأخطاء الصرفية لدى الناطقين بغير العربية من خلال دراسة التعالقات الصرفية التي تتمظهر بين الاستخدام الفصح وغير الفصح للعربية وما يترتب على ذلك من ازدواجية بين العامية والفصحى، وقد بينت مدى تأثير الازدواجية في الأداء اللغوي الشفوي والمكتوب، عرضت الدراسة نماذج لغوية حية وقعت فيها أخطاء متنوعة، وقد أخذت تلك النماذج من كتابات الطلبة الدارسين للعربية في العام الجامعي 2004-2005م، وهي دراسة تحليلية أبرزت أن الأخطاء المرتكبة على المستوى الصوتي في البناء الصرفي يتولد عنه حدوث أخطاء لغوية بأنواعها: علم النحوية، والصرفية، والصوتية، والمعجمية. ولعل من أبرز أوجه التشابه بين دراستنا وهذه الدراسة التأكيد على أهمية الجانب الكتابي في تحديد الأخطاء وتطورها وما تحدثه من بعد عن جوهر الدلالة في الاستعمال اللغوي ويؤخذ على هذه الدراسات عدم التعمق في دراسات جزئيات البنية الصوتية والكتابية كالنبر والتنغيم والوقف ولا يخفى دور هذه القضايا في الكشف عن صحة فهم البنية الصرفية أثناء الكلام أو عدم صحتها.

- دراسة كنجي وجلالي (2008): التي هدفت إلى الكشف عن الأسباب الكامنة وراء نقص الكفاءة اللغوية في الكتابة باللغة العربية لدى طلبة الجامعات الإيرانية الناطقين باللغة الفارسية. اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تكونت عينة الدراسة من (57) طالباً من طلبة الجامعتين أصفهان وكاشان (34) طالباً من جامعة أصفهان و(23) طالباً من جامعة كاشان، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق هدف الدراسة، تم إعداد اختباران من قبل الباحث ومن ثم تم تسجيل الأخطاء والعمل على تصنيفها. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أكثر الأخطاء شيوعاً تعزى إلى تداخل اللغة العربية نفسها والتداخل اللغوي ونسج التعلم.

دراسة عبد الله وعمارة (2018): التي هدفت إلى التعرف على صور الأفعال المزيدة ومعرفة معانيها عند الزيادة عليها ومقابلتها لغة الناطقين باللغة الإنجليزية، كما هدفت هذه الدراسة إلى إبراز أخطاء هؤلاء الطلبة ومقارنتها بأخطاء الطلبة الناطقين باللغة العربية وذلك للوصول إلى حلول تناسب كل من الناطقين باللغة الإنجليزية واللغة العربية ومحاولة اجتياز صعوبة التعلم عند الناطقين باللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من عينتين وهي: (20) طالباً من طلبة مركز قاصد للناطقين باللغة الإنجليزية وهم ممن يتعلمون منهاج "الكتاب في تعلم العربية" و(20) طالبةً من طلبة مدرسة أبو علندا للناطقين باللغة العربية، وهن اللواتي يدرسن منهاج الصف العاشر "كتاب القواعد والتطبيقات اللغوية". ولتحقيق هدف الدراسة، تم إعداد اختبار قبلي وبعدي لعينة الدراسة والذي تكون من (27) سؤالاً. اتبعت هذه الدراسة منهجين وهما: المنهج التقابلي والذي يكشف عن المشاكل التي تنجم عن تعلم اللغة العربية، والمنهج الإحصائي للوصول إلى نتائج كالنسب المئوية ونسبة الخطأ. أظهرت نتائج الدراسة إلى الطلبة الناطقين باللغة الإنجليزية كانت نسبة نجاحهم في صيغ (أَفْتَعَلَ وَتَقَاعَلَ وَأَفْعَلَ) بلغت (20%)، في بلغت نسبة نجاحهم في الامتحان البعدي في الصيغتين (أَفْتَعَلَ وَأَفْعَلَ) من (50% - 70%) مما يدل أن هناك تحسن في صيغة الأفعال لدى الناطقين باللغة الإنجليزية، بينما كانت هناك تراجع في صياغة الفعل (تَقَاعَلَ) بنسبة مئوية (15%). وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أكثر الأخطاء الصرفية للناطقين بالإنجليزية كان في (الخطأ في معنى الزيادة في الفعل، بينما كان للناطقين باللغة العربية في (الجهل بالبنية الفعلية)).

- دراسة الفاعورى (2011م)، التي هدفت إلى تحليل الأخطاء الكتابية التي يقع فيها طلبة قسم اللغة العربية من مستوى السنة الرابعة في جامعة جين جى بتايوان. تكونت عينة الدراسة من ثلاثة عشر طالبا وطالبة من تلك الجامعة للعام الدراسي 2007-2008، وقد تبين أن أسباب تلك الأخطاء تعود إلى اللغة الأم واللغة العربية، وأخطاء الطلبة أنفسهم، ولوحظ أن أعلى نسبة وقوع في الأخطاء كانت على المستوى المعجمي في البناء الصرفي ومن ثم المستوى النحوي فالتركيبي. اعتمد الباحث على المنهج الإحصائي الوصفي، وقد قسم الأخطاء النحوية في التذكير والتانيث والإفراد والتنثية والجمع. واقتصرت الدراسة على وصف الأخطاء اللغوية بانوعها لدى الطلبة الصينيين (الأصوات، الصرف، النحو، الدلالة)، ثم وصف الخطأ في إطار نظام اللغة العربية وتقييمها. لكن الدراسة لم تستطع أن تفسر الأخطاء بطريقة دقيقة، وتبين أسبابها الرئيسية، وكيفية الوصول إلى أنجع الحلول لتفاديها فيما بعد.

- دراسة حسيني (2016): التي هدفت إلى الكشف عن أدوات تقويم الكفاءة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها والتي تشمل على الاختبارات وملف الإنجاز الذي يهدف إلى توثيق جهد المتعلم ومدى إنجازاته ومساهمته في تحسين مهاراته وأنشطته وقدراته. ولتحقيق هدف الدراسة، تم تطبيق بعض الاختبارات كالاختبار الكتابي والشفهي، كما تم استخدام المقابلة. اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي التدخل. أشارت نتائج هذه الدراسة أن هناك حاجة ماسة لتطبيق ملف إنجاز لكل طالب باعتباره أداة تقييمية هامة في توثيق جهود المتعلم وتتبع مسار تعلمه للغة العربية.

- دراسة النعم (2016): التي هدفت إلى تقويم سلسلة "أمثلي" لتعليم قواعد اللغة العربية لغير الناطقين بها. لتحقيق هدف الدراسة، تم عمل مقابلة مع مؤلف هذه السلسلة وهو الحاج توفيق الحكيم، كما تم استخدام التوثيق كالنصوص والتدوين والملاحظات والكتب. اتبعت هذه الدراسة المنهج النوعي لتحليل محتوى هذه النصوص والملاحظات. أظهرت نتائج الدراسة أن تتسم سلسلة "أمثلي" بسرعة تعليم الناطقين بغير اللغة العربية وبفاعلية كبيرة.

- دراسة غصون والناهي (2017): التي هدفت إلى التعرف على المشكلات اللغوية "الصرفية والصوتية والنحوية والدلالية" التي تواجه الطلاب الذين يقومون بدراسة اللغة العربية من الناطقين بغيرها عند تعلمهم للعربية، ثم قام الباحثان باقتراح بعض الحلول التي تساعد في تسهيل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد توصل الباحثان إلى عدة نتائج منها: أنه يجب أن نراعي مناهج التعليم، وكذلك مستوى طالب غير الناطقين بالقياس إلى مستويات اللغة من جهة، وعلى الأهداف التي يقومون بتعليم اللغة العربية من أجلها من جهة أخرى، ويجب على الطلبة ومعلمي هذه اللغة والذين يضعون المنهاج أن يهتموا بشكل كبير بذلك؛ لأن المناهج ليست كتيبات برسوم ملونة فحسب.

- دراسة الشبيل وبني ذياب (2019): التي هدفت إلى الكشف عن الأخطاء التركيبية اللغوية وتحليلها والتي تتمثل في (الأخطاء الصوتية، الأخطاء الصرفية، الأخطاء النحوية) لدى الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية. وقد تم في هذه الدراسة التعرف على أسباب هذه الأخطاء والعوامل المؤدية لوقوع فيها، ومظاهر هذه الأخطاء، وإبراز أكثر الأخطاء التركيبية شيوعاً لدى الطلبة غير الناطقين باللغة العربية، والعمل على تصنيفها، واقتراح حلول لها وفقاً لنظريات تعليم اللغة الحديثة وتعلمها. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم الأسباب للأخطاء التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية تعود إلى قياسهم الخاطيء، وترجمتهم للكلمات الحرفية، واستخدام اللغة دون تحضير واستعداد مسبق. وجاءت بعضاً من الأخطاء بسبب نفسي كالتعب والتوتر والإرهاق والقلق.

- دراسة الصاعدي (2021): التي هدفت إلى الكشف عن معيقات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد اللغة العربية في الجامعة الإسلامية من وجهة نظر المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (55) معلماً. ولتحقيق هدف الدراسة، تم إعداد استبانة إلكترونية لجمع البيانات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعوقات التي تتعلق بالمحتوى اللغوي جاءت بمستوى مرتفع. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معيقات تعلم اللغة العربية ككل تعزا للمؤهل العلمي. بينما أبرزت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعيقات التي تواجه المعلم والمتعلم للغة العربية تعزا لسنوات الخبرة وجاءت الفروق لصالح المعلمين الذين سنوات خبراتهم أقل من (5) سنوات.

- دراسة حرب (2004): هدفت هذه الدراسة لمجموعة من الأهداف أهمها هو التعرف على صعوبات تعلم الصرف لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة، واعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي، حيث اشتملت عينة الدراسة على (500) طالب ذكر وأنثى من طلبة الصف السادس الأساسي، والمندرج أسماؤهم في العام الدراسي (2003-2004) من مجتمع كلي (4430) طالباً وطالبة، وكذلك من معلمي اللغة العربية لطلبة الصف السادس الأساسي، والبالغ عددهم (55) معلماً سواء كان ذكر أم أنثى في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة شمال غزة من مجتمع كلي (57) معلماً سواء كان ذكر أم أنثى. وقد اعتمد الباحث على ثلاث أدوات استخدمها في دراسته، الأولى كانت بإعداد استبانة يجيب عليها معلمو ومعلمات اللغة العربية؛ بهدف التعرف إلى صعوبات تعلم الصرف لدى طلبة الصف السادس الأساسي، وذلك من وجهة نظر المعلمين فقط، ولتأكد على ما دار في الاستبانة من صعوبات، قام بتصميم بطاقة ملاحظة، طبقها على (14) مدرس ذكر وأنثى من عينة الدراسة الموجهة للمعلمين. وكانت نتائج الدراسة التي حصل عليها الباحث بنتائج الاستبانة، وبطاقة الملاحظة عدداً من الصعوبات التي يواجهها المعلمون أثناء تدريسهم لدروس الصرف، وكانت الصعوبات التي حصل عليها الباحث مرتبة كما يلي: طبيعة المادة، والكتاب المقرر، والمتعلم، وصعوبات أخرى متفرقة، وأساليب التقويم. وكانت نتائج الدراسة في تدني مستوى الطلبة في المادة المقررة للصرف، وتوجد فوارق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مادة الصرف، وذلك لصالح الطلبة الإناث. كما توجد فوارق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات تعلم الصرف بين الطلبة من خلال المعدل الدراسي في اللغة العربية (متفوق - متوسط - متدن)، وذلك لصالح المتفوق.

- دراسة شلاخ (2010): (Shallakh): التي هدفت إلى دراسة المشكلات التي تواجه الطلبة الأجانب في تعلم اللغة العربية في الجامعات الأردنية الحكومية وأسباب هذه المشكلات والحلول المقترحة. استعمل الباحث أداتين رئيسيتين في جمع المعلومات وهما المقابلات والاستبانات. وأجرى الباحث مقابلات بطريقة غير رسمية مع (3) معلمين و(5) طلاب أجانب، وتم توزيع (100) استبانة على (80) طالباً أجنبي اللغة و (20) معلماً في الجامعة الأردنية وجامعة آل البيت. ثم قام الباحث بإجراء مقابلات مع المدرسين والطلبة لمناقشة الأسئلة السابقة وتم بعدها حساب النسب والمتوسطات للاستبانات والسرد الوصفي للمقابلات. وكشفت نتائج الدراسة أن الطلبة الأجانب يواجهون بعض المشاكل في تعلم اللغة العربية مثل: الصعوبات اللغوية والمشكلات التي لها صلة بالمنهاج. وبينت أن أسباب هذه الصعوبات هي أسباب لغوية وأخرى لها علاقة بالمنهاج. وتم اقتراح عدة حلول للحد من هذه المشكلات. كما أظهرت النتائج أن هناك مشاكل كبيرة ومتوسطة والتي يواجهها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها. وبينت نتائج الدراسة أن الطلبة يواجهون هذه المشاكل بسبب الطبيعة الثنائية اللغوية للغة العربية.

- **دراسة الأمين (2011):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات اللغوية الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية التي تواجه المتعلم غير الناطق باللغة العربية، والتعرف على المشكلات والتحديات التي تواجه المعلم القائم بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها واقتراح عدد من الحلول التي تسهل عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وذكرت في دراستها أن كثرة القواعد النحوية والصرفية المفروضة على المتعلم دون تطبيق هذه القواعد من قبل الطلبة هي من أبرز المشكلات التي يقع بها متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها. وأيضاً إحساس المتعلم بأن هذه القواعد تشابه قوانين الفيزياء والرياضيات. كما أن المعلم مشغول بإنهاء المقرر الدراسي أكثر من التطبيق. وأيضاً عدم استغلال وسائل التقنية الحديثة في تطبيق هذه القواعد. وإن كثرة أبواب الصرف وتداخلها ببعض من أبرز المشكلات أيضاً.

- **دراسة العجومي، وبيدس (2015):** سعت هذه الدراسة إلى تحليل الأخطاء الكتابية تحليلًا منهجياً في مستويات اللغة لدى الناطقين بغير اللغة العربية في المستوى الرابع في مركز اللغات في الجامعة الأردنية، وفق المنهج التطبيقي بشقيه: منهج التحليل التقابلي، ومنهج تحليل الأخطاء. أظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك كثيراً من الأخطاء في المستويات اللغوية المختلفة، ويترتب على الخطأ الواحد أخطاء أخرى منها: (الصوتي/الصرفي/التركيبية/الإملائية/الدلالية/النحوي).

- **دراسة فراج (2015):** التي هدفت إلى الكشف عن الأخطاء الإملائية وتحليلها للطلبة غير الناطقين باللغة العربية. تكونت عينة الدراسة من (117) طالباً من طلبة الكلية الشرعية الذين درسوا في برنامج إعداد اللغة العربية. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد اختبار كتابة للطلبة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأخطاء الإملائية بلغت (740) خطأ أي ما يقارب (5.6%) من مجموع الكلمات التي تم كتابتها من قبل الطلبة.

- **دراسة أمين (2016):** التي هدفت إلى الكشف عن الأخطاء الكتابية والمقارنة بين متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وبها للمرحلة الجامعية الأولى. كما هدفت هذه الدراسة إلى بيان أوجه الاختلاف والتشابه بين الناطقين باللغة العربية والناطقين بغيرها. اتبعت هذه الدراسة المنهج التحليلي للأخطاء. ولتحقيق هدف الدراسة، تم تجميع الأخطاء وتحليلها وتصنيفها حسب إن كانت أخطاء صوتية أم أخطاء تركيبية أم دلالية أم صرفية أم إملائية أم نحوية. بينت نتائج هذه الدراسة أن بلغت نسبة مجموع الأخطاء للناطقين بغير اللغة العربية (52.7%)، بينما بلغت نسبة مجموع الأخطاء للناطقين باللغة العربية (47.2%)، وبلغت نسبة الأخطاء الصرفية للناطقين بغير اللغة العربية (16.9%) بينما بلغت لدى الناطقين باللغة العربية (5.5%).

- **دراسة سلمان واستيفان وياسين (Salman, Estefan & Yaseen, 2017):** التي هدفت إلى الكشف عن الأخطاء التي يرتكبها طلبة غير الناطقين باللغة العربية أثناء كتابتهم واستخدامهم لعلامات الترقيم في النصوص العلمية. وتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار خمس رسائل جامعية وخمس مقالات في مجال علم الأحياء لطلبة الدراسات العليا لغير الناطقين باللغة العربية وتحديد أخطائهم فيها. أشارت نتائج هذه الدراسة، إلى أن هناك أخطاء كثيرة في الرسائل والمقالات المختارة لطلبة الدراسات العليا، كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك نسبة تباين بين أخطاء رسائل طلبة الماجستير ورسائل طلبة الدكتوراه.

- **دراسة منيرا (2020):** التي هدفت إلى التعرف على الأخطاء اللغوية في محادثة طالبات معهد روهول الإسلام أنك بانجسا أتشييه بيسار (Ruhul Islam Anak Bangsa Aceh Besar) وتحليلها. ولتحقيق هدف الدراسة، تم عمل مقابلة مع هؤلاء المتعلمات وتسجيل هذه المقابلات ومن ثم تدوينها مباشرة، كما تم توثيق أنشطة المتعلمات أثناء المقابلة ومحادثتهن، غير توثيق بعضاً للكتب والرسائل والمجلات والمذكرات للاستفادة منها في

الوصول إلى نتائج. تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات السنة الثانية، تم اختيارهن بالطريقة القصدية. اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ هناك أخطاء لغوية بأعداد كبيرة لدى الطالبات بنسبة مئوية (51.8%)، كما أظهرت نتائج الدراسة أنّه من العوامل التي تؤدي إلى وقوع المتعلمات في الأخطاء أثناء المحادثات تتمثل في ضعف المفردات لدى المتعلمات وتأثيرهن في اللغة الإندونيسية، كما ومن هذه العوامل إهمال القواعد لعدم معرفتهن فيها، وعدم تكوين خلفية تعليمية لديهن وعدم رغبتهن في تعلم اللغة العربية.

#### التعقيب على الدراسات السابقة

يتبين من خلال الدراسات السابقة اتفاق في أهدافها فنلاحظ أنّ دراسة عميرة (2007) هدفت إلى الكشف عن الأخطاء الصرفية لدى طلبة اللغة العربية من الناطقين بغيرها من خلال دراسة التعالقات الصرفية التي تتمظهر بين الاستخدام الفصح وغير الفصح للعربية وما يترتب على ذلك من ازدواجية بين العامية والفصيحة، وقد بينت مدى تأثير الازدواجية في الأداء اللغوي الشفوي والمكتوب، ودراسة كنجي وجلالي (2008) التي هدفت إلى الكشف عن الأسباب الكامنة وراء نقص الكفاءة اللغوية في الكتابة باللغة العربية لدى طلبة الجامعات الإيرانية الناطقين باللغة الفارسية، أما دراسة الأمين (2011) هدفت إلى التعرف على المشكلات اللغوية الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية التي تواجه المتعلم غير الناطق باللغة العربية، والتعرف على المشكلات والتحديات التي تواجه المعلم القائم بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، بينما هدفت محمد وسقباني (2016) إلى الكشف عن تحليل الأخطاء الصرفية في مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ودراسة دلّج (2019) التي هدفت إلى مقارنة الأخطاء الصرفية والنحوية لدى الناطقين بغير اللغة العربية عند تركيبهم للكلمات في برنامج الجدل العربي الكندي وبرنامج الجدل العربي منابر. ودراسة الشبيل وبني ذياب (2019) التي هدفت إلى الكشف عن الأخطاء التركيبية اللغوية وتحليلها والتي تتمثل في (الأخطاء الصوتية، الأخطاء الصرفية، الأخطاء النحوية) لدى الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية.

واختلفت بعضاً من الدراسات مع هدف الدراسة الحالية كدراسة حرب (2004): التي هدفت هذه الدراسة مجموعة من الأهداف أهمها هو التعرف على صعوبات تعلم الصرف لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة، ودراسة الفاعوري (2011م) التي هدفت إلى تحليل الأخطاء الكتابية التي يقع فيها طلبة قسم اللغة العربية من مستوى السنة الرابعة في جامعة جين جي بتايوان، ودراسة حسيني (2016) التي هدفت إلى الكشف عن أدوات تقويم الكفاءة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها والتي تشمل على الاختبارات وملف الإنجاز الذي يهدف إلى توثيق جهد المتعلم ومدى إنجازاته ومساهمته في تحسين مهاراته وأنشطته وقدراته ودراسة غصون والناهي (2017) التي تحدثت هذه الدراسة عن موضوع غاية في الأهمية يتعلق بالناطقين بغير اللغة العربية، ودراسة الشبيل وبني ذياب (2019): التي هدفت إلى الكشف عن الأخطاء التركيبية اللغوية وتحليلها والتي تتمثل في (الأخطاء الصوتية، الأخطاء الصرفية، الأخطاء النحوية) لدى الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية، ودراسة الصاعدي (2021) التي هدفت إلى الكشف عن معوقات تعلم اللغة العربية لناطقين بغيرها في معهد اللغة العربية في الجامعة الإسلامية من وجهة نظر المعلمين، ودراسة الصاعدي (2021) التي هدفت إلى الكشف عن الأخطاء النحوية وأنواعها في كتابات للناطقين بغير اللغة العربية.

أما من حيث عينة الدراسة فاتفقت عينة الدراسة الحالية مع دراسة عميرة (2007) ودراسة كنجي وجلالي (2008) ودراسة شلاخ (Shallakh, 2010) ودراسة الفاعوري (2011) ودراسة الصاعدي (2021) والتي تكونت عينتها من طلبة الجامعات. واختلفت مع دراسة حرب (2004) التي تكونت عينتها من طلبة الصف السادس الأساسي، ودراسة النعم (2016) التي تكونت عينتها من مؤلف سلسلة "أمثلي" ودراسة دلّج (2019) التي تكونت

عينتها من رؤساء البرامج التي يتم تدريسها للناطقين بغير اللغة العربية، ودراسة الصاعدي (2021) التي كانت عينتها من المعلمين. وبالنسبة لمنهجية الدراسة فقد استخدمت هذه الدراسة المنهج المسحي التحليلي واتقت هذه الدراسة مع دراسة حرب (2004) ودراسة كنجي وجلاي ودراسة منيرا (2020). واختلفت مع دراسة فراج (2015) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي دراسة حسيني (2016) التي استخدمت المنهج التحليلي التقابلي.

### الطريقة والإجراءات

#### منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على منهجية تحليل الأخطاء والذي يُستخدم لفهم الصعوبات والتحديات التي تواجهها الأفراد أو الجهات المختلفة في أداء مهام أو أنشطة معينة.

#### إجراءات الدراسة:

قام الباحث بمجموعة من الإجراءات والخطوات لإعداد الدراسة وذلك لتحقيق الهدف المطلوب، ويمكن تلخيص إجراءات الدراسة كالآتي:

- تحديد مشكلة البحث وعنوانها
- إعداد أدوات جمع البيانات من المقابلة.
- التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من أصحاب الاختصاص.
- العمل على تعديل أسئلة أداة الدراسة بناء على آراء المحكمين.
- تطبيق أداة الدراسة من مقابلة على عينة استطلاعية.
- التواصل والتنسيق مع أعضاء هيئة التدريس لإجراء المقابلات معهم.
- جمع البيانات الأولية للدراسة من خلال الطلبة وأعضاء هيئة التدريس عن طريق إجراء المقابلات.
- كتابة النتائج وإعداد الدراسة.

#### أداة الدراسة

اعتمد الباحث أداة المقابلة وهي إحدى الأدوات البحثية الهامة والفعالة التي تُستخدم لجمع البيانات في الدراسات.

#### مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة السلطان زين العابدين.

#### العينة المشاركة

استهدفت العينة أعضاء هيئة التدريس والبالغ عددهم (5) فقد تم عقد مقابلة مع كل واحد منهم على حدة من قبل الباحث وتم تدوين وتسجيل إجاباتهم على أسئلة المقابلة، حيث استغرقت المقابلة من 40 دقيقة إلى ساعة.

#### الصدق الظاهري

قام الباحث بعرض أداة البحث أسئلة المقابلة على مجموعة من المحكمين الأكاديميين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال اللغة العربية، وأعرب المحكمين عن مجموعة من الملاحظات، وإبداء الرأي لتطوير بعض من أسئلة المقابلة، وذلك من حيث مدى ملائمتها لموضوع الدراسة الحالية ودرجة صدقها في الكشف عن المعلومات المطلوبة لإثراء هذه الدراسة سواء كان من حيث صلة الأسئلة بموضوع الدراسة، ومدى صياغة ووضوح الأسئلة واقتراح سبل تحسينها سواء بالإضافة أو الحذف أو تعديل العبارات أو ملائمة أسئلة المقابلة، وبناءً على ما ورد من آراء وملاحظات المحكمين تم الأخذ بآراء المحكمين وتعديل بعض العبارات وتعديل بعض أسئلة المقابلة وفقاً لما رآه مناسباً، من خلال إضافة عبارات جديدة أو حذف أو تعديل بعض العبارات بحيث أصبحت قابلة للتطبيق في صورتها النهائية.

## نتائج الدراسة

### عرض نتائج السؤال الأول ما الصعوبات التي تواجه طلبة اللغة العربية من الناطقين بغيرها في الأوزان الصرفية العشرة بمهارة الكتابة؟

لقد تم الإجابة على السؤال من خلال طلبة اللغة العربية من الناطقين بغيرها، بالإضافة تم الأخذ بعين الاعتبار وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية في الجامعة. وحرص الباحث أن يتم التعرف واستكشاف صعوبات تعلم وممارسة الأوزان الصرفية العشرة من جميع أصحاب العلاقة إن كانوا من الطلبة أو أعضاء هيئة التدريس. وأعضاء هيئة التدريس لهم القدرة الكافية على تشخيص المشكلة والتعرف على أسباب الصعوبات وذلك لخبرتهم الطويلة في تدريس مواضيع اللغة العربية، والتعامل المستمر مع الطلبة. وأيضاً لهم القدرة التشخيصية من خلال الاختبارات وتقييم المهارات لذلك قرر الباحث أن يكونوا جزء من البحث للاطلاع على وجهة نظرهم وماهي تقديراتهم الشخصية لتلك المشكلة وكيف يمكن التغلب عليها.

تنقسم الاستبانة المخصصة لأعضاء هيئة التدريس إلى قسمين الأول متعلق بالصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الأوزان العشرة بمهارة الكتابة في اللغة العربية والذي تم قياسه من خلال أربعة أسئلة فرعية.

### السؤال الفرعي الأول: هل تجد أن الخلفية الثقافية تساعد على تعلم الأوزان الصرفية العشرة في مهارة الكتابة؟

يُجمع أعضاء هيئة التدريس المستهدفون في البحث بأن الخلفية الثقافية لها أثر كبير في خلق صعوبات في تعلم الأوزان العشرة، فإن اللغة الأم للطلبة ليست اللغة العربية ولم يتم ممارستها من قبل لذلك يواجهون صعوبات في ممارستها. وأبدى أحد الأكاديميين "بأن الخلفية الثقافية لا تساعد الطلبة على فهم الأوزان العشرة لأن لغتهم الأم لا يوجد بها مثل هذه الأوزان، بالنسبة للطلبة الماليزيين ولا يستطيع تذكر وفهم جميع هذه الأوزان، أن الطلبة لا يدرسون بتنظيم معين وإنما يدرسون عشوائياً" ويستدل أن ممارسة الأوزان العشرة لغير الناطقين بها تعد صعبة لمن لا ينطق بها. أما عضو هيئة التدريس الثاني أبدى اتفاقه مع زميله بأن اللغة الأم تعد معضلة وعائق على إتقان الأوزان العشرة حيث أجاب "الخلفية الثقافية لا تساعد الطلبة على فهم الأوزان العشرة لأن لغتهم الأم لا يوجد بها مثل هذه الأوزان، بالنسبة للطلبة الماليزيين لا يستطيع تذكر وفهم جميع هذه الأوزان" فالطلبة غير الناطقين باللغة العربية لا توجد مثل تلك الأوزان في لغتهم الأم وعند تعلم لغة جديدة سيواجه صعوبات في ممارستها وتعلمها. ويجب آخر "لا تساعد الخلفية الثقافية على تعلم الأوزان الصرفية العشرة، لأن لغتهم الأم لا يوجد بها أوزان كثيرة أو أوزان مختلفة، ولا يهتمون إلا على وزن واحد فقط مثل درس وخرج ولا يهتمون ببقية الأوزان مثل أفعال، أستعمل وكذا...." فمن وجهة نظره وجود أوزان مختلفة في اللغة العربية مقارنة بلغتهم الأم التي لا تحتوي على أوزان كثيرة تعد أحد الصعوبات التي تواجه الطلبة غير الناطقين بها. ويتفق عضو هيئة التدريس الأخير بأن لغة الأم له دور في تلك الصعوبات بقوله "نعم الخلفية الثقافية تساعد التعلم على كل شيء وتساعد على تعلم بعض الأوزان ولا تساعد ببعض الأوزان الأخرى" ونلاحظ بأن هنالك إجماع من قبل أعضاء هيئة التدريس بأن اللغة العربية لا تعد لغة الأم لذلك يواجه طلبة اللغة العربية من غير الناطقين بها صعوبات في ممارسة تعلم الأوزان العشرة.

### السؤال الفرعي الثاني: هل تعتقد أن المستوى الدراسي للطلبة يساعد على فهم الأوزان الصرفية العشرة في مهارة الكتابة؟

يهدف السؤال إلى التعرف إن كانت السنة الدراسية أو المرحلة الدراسية في جامعة لها دور في فهم الأوزان الصرفية العشرة، وبحيث يكون اختلاف في المستوى الدراسي بين السنوات الأولى والأخيرة في المرحلة الجامعية.

يجيب أحدهم بالقول "نعم المستوى الدراسي في السنة الرابعة يفهم هذه الأوزان بشكل أفضل من السنة الثالثة، لأنه مارسها وكتابها في جميع الموضوعات" وهي تدل على ان قدرات طلبة السنة الرابعة في تعلم وفهم الأوزان العشرة تكون أفضل من السنة الثالثة وغيرها من السنوات وذلك لممارسته بشكل أفضل ومدة أطول للأوزان ما يمكنه بإتقانها. ويتفق زميله على تلك الإجابة بحيث يضيف "المستوى الدراسي في السنة الرابعة يفهم هذه الأوزان بشكل أفضل من السنة الثالثة، لأنه مارسها وكتبتها في جميع الموضوعات" مما يدل على اتفاق تام بين الزملاء على أن قدرات طلبة السنة الرابعة أفضل في تعلم الأوزان العشرة. وفيما يتعلق بعضو التدريس الثالث والذي أجاب ب" نعم المستوى الدراسي يساعد على تعلم الأوزان العشرة لأن المستوى الدراسي في السنة الرابعة يستخدم الأوزان بشكل أكبر من المستوى الدراسي في السنة الثالثة، ولأن المستوى الرابع يمارس كتابة الأوزان بأكثر من طريقة ممكن بدرس البلاغة وممكن بدرس النحو يستخدمها بكثرة" وهي دلالة لى أن ممارسة الطلبة ضمن المستوى الرابع ودراسته لمواضيع اللغة العربية أكبر من غيره مكنه أن يحقق فارق على المستوى الثالثة بقدرات تعلم وفهم الأوزان العشرة. ويجيب الأخير والي اتفقت إجابته مع زملائه "نعم المستوى الرابعة يتقن الأوزان العشرة بشكل أفضل من المستوى الثالث لأنه يستخدم الأوزان بشكل أكثر". من الواضح نتيجة إجابات أعضاء هيئة التدريس بأن طلبة مستوى الدراسي الرابع يمتلكون قدرات على تعلم وفهم وممارسة الأوزان الصرفية العشرة من غيرها فهم قد مارسوا مهارات اللغة العربية أكثر من غيرهم من الطلبة، ودرسوا مواضيع اللغة العربية بشكل أكبر مما مكنهم باكتساب المعرفة بشكل أفضل، فخلال السنوات الثلاثة التي مضواها في الجامعة في دراسة مواضيع اللغة العربية مكنتهم من اتقان أكبر وفهم أكثر للأوزان.

**السؤال الفرعي الثالث: هل تجد أن مقررات تعليم الأوزان الصرفية العشرة لا توظف التدريبات الكافية لتسهل من تعلمها؟**

يهدف السؤال إلى التعرف إن كانت مقررات اللغة العربية في تعليم الأوزان الصرفية العشرة كافية لتطوير قدرات الطلبة على تعلمها وفهمها، بالإضافة إلى إن كانت تشكل عائق في تعلم وممارسة الأوزان العشرة. يجيب أحد أعضاء هيئة التدريس "نعم المقررات لا توظف التدريبات الكافية والطلبة بحاجة بشكل كبير لتدريبات كثيرة لإتقان الصرف والأوزان العشرة" ويدل على أن التدريبات غير كافية في مقررات اللغة العربية لتطوير قدرات الطلبة في الأوزان العشرة وهم بحاجة إلى تدريبات أكثر. بينما يجيب زميله بأن "هناك مشكلات في مقررات الصرف بشكل عام والأوزان العشرة بشكل خاص وأن هذه المقررات لا تتناسب مع مستوى الطلبة، لأن لغتهم الأم ليست العربية، فيصعب فهم الأوزان الصرفية العشرة. ولا يوجد بها تدريبات كافية ليمارس الطلبة الكتابة بشكل كبير" من خلال تلك الإجابة نلاحظ أن عضو هيئة التدريس ذهب إلى أبعد من التدريبات فمن وجهة نظره أن هنالك مشكلة في المقرر بشكل عام فهي لا تتناسب مع مستويات الطلبة، وتفتقر إلى التدريبات.

ويجيب الآخر "نعم المقررات لا توظف تدريبات كافية للأوزان العشرة، ولا تركز كثير على الأوزان الصرفية العشرة، وأن المدرس لا يكلف الطلبة بتدريبات كثيرة بل يعتمد على تدريبات الكتاب فقط، ولأن المدرس يعطي بعض الأوزان ويهمل بعض الأوزان الأخرى، ويجب على المدرس تكليف الطلبة بحفظ الأوزان حفظا صم" ونلاحظ من إجابة عضو هيئة التدريس أنه اتفق مع زملائه فيما يتعلق بالتدريبات ومستوى المقررات وأضاف بأن هنالك دور على المدرس بحيث يجب عليه أن يحرص على أن يقوم الطلبة بحفظ الأوزان حفظا صما مما يساعدهم على ممارستها واتقانها. وأجاب عضو هيئة التدريس الأخير بقوله: "لا أجد أن المقررات توظف التدريبات الكافية لأنها كتب قديمة من التراث العربي، والمقررات طويلة وموضوعاتها كثيرة" ويستدل على عدم رضاه عن المقررات وما يجعلها غير مناسبة أنها ليس فقط تفتقر إلى التدريبات لكنها أيضا موضوعاتها كثيرة ومقرراتها طويلة لا يمكن

تغطية المقررات بشكل كامل. ونلاحظ من إجابات أعضاء هيئة التدريس أن المقررات لها دور في خلق صعوبات لتعلم الأوزان العشرة لغير الناطقين بها، وأن الصعوبات تشمل عدم وجود تدريبات كافية ضمن المقررات مما يقلل من ممارسة الأوزان الصرفية العشرة من قبل الطلبة، وأن المقررات طويلة ومتشعبة المواضيع يعجز المدرس عن تغطية المقرر، بالإضافة أن المدرسين لا يقومون بدفع الطلبة على حفظ الأوزان الصرفية العشرة غيباً.

**السؤال الفرعي الرابع: هل تعتقد أن استراتيجيات التدريس المستخدمة في تعليم الأوزان الصرفية العشرة بمهارة الكتابة غير مناسبة؟**

يسلط السؤال الفرعي الرابع الضوء على طريقة التدريس والاستراتيجيات التي يتبعها المدرس في تعليم الأوزان الصرفية العشرة، ومن المؤكد أن الاستراتيجيات وطرق التدريس مختلفة من شخص إلى آخر، فهي تعتمد على مهارات وقدرات المدرسين وكيف نظرهم للطلبة ومستواهم.

فيجب أحد أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس "نعم الاستراتيجيات غير مناسبة لأنها تعتمد على الطريقة التقليدية، وتختلف من مدرس لآخر هناك من ينوع وهناك من يستخدم طريقة واحدة" فمن وجهة نظره طرق التدريس تعتبر إحدى عوائق أو صعوبات تعلم الأوزان الصرفية العشرة وذلك نتيجة الطرق التقليدية التي يستخدمها المدرسون في تعليم اللغة، وهناك تفاوت في قدرات التدريس. بينما اتفقت إجابته أحد أعضاء هيئة التدريس مع زميله "نعم استراتيجيات التدريس المستخدمة غير مناسبة لأنها استراتيجية تدريس واحدة فقط وهي الطريقة التقليدية (التلقين) يجب على المدرس استخدام استراتيجيات حديثة ويدخل التكنولوجيا في التعليم" وهي إشارة على اعتماد بعض المدرسين طريقة واحدة في التدريس وهي التلقين مما يجعل قدرة استيعاب المقرر صعبة وفيها نوع من الملل، فمن المفروض أن يكون هنالك تنوع طرق التدريس وأن يتم استخدام التكنولوجيا لزيادة كفاءة التعلم. ويضيف الآخر "نعم الاستراتيجيات المستخدمة استراتيجيات تقليدية ولا ننوع باستخدام الاستراتيجيات الحديثة، لأنها تحتاج للكثير من الوقت" فمن الملاحظ أن جميع أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس اتفقت على أن طريقة التدريس التقليدية وضعف المهارات وعدم استخدام التكنولوجيا تساهم بشكل كبير في صعوبة تعلم الأوزان الصرفية العشرة مما يشكل عائق في تطوير مهارات الطلبة والفهم، وأن الطرق الحديثة تحتاج إلى وقت وجهد أكبر من أعضاء هيئة التدريس مما يعرضهم لعدم تغطية المقرر بشكل كامل.

**عرض نتائج السؤال الثاني: ما الحلول المقترحة للتخلص من الصعوبات التي يقع بها طلبة اللغة العربية من الناطقين بغيرها في الأوزان الصرفية العشرة بمهارة الكتابة؟**

لجعل عملية تعلم الأوزان الصرفية العشرة من الناطقين بغيرها يجب العمل على مواجهة الصعوبات التي تحد من قدرات الطلبة على فهم الأوزان، لذلك قام الباحث بطرح سؤال الدراسة الخامس ما الحلول المقترحة للتخلص من الصعوبات التي يقع بها طلبة اللغة العربية من الناطقين بغيرها في الأوزان الصرفية العشرة بمهارة الكتابة؟ وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ف لديهم القدرة الكافية على تقديم مجموعة من الحلول التي يرونها مناسبة والتي تنبثق من خبراتهم وممارساتهم للتدريس والتعامل الطويل مع الطلبة. يقترح عضو التدريس الأول: "على المدرس أن يقن الصرف بشكل عام والأوزان العشرة بشكل خاص ويجب على المدرس تكليفهم بالحفظ وأن يشرح لهم كثيراً ويعمل على تطبيق الأوزان بشكل مستمر، والتنوع في استراتيجيات التدريس، إعادة النظر في المقررات المستخدمة لتعليم الطلبة في الصرف". بينما يضيف عضو تدريس آخر مجموعة من الحلول المقترحة وهي: "أولاً: يجب على المدرس أن يقن الأوزان الصرفية العشرة ويكلف الطلبة بكتابة الأوزان بشكل مستمر حتى ترسخ هذه الأوزان بالذاكرة.

ثانياً: يجب استخدام استراتيجيات حديثة ومتنوعة من قبل المدرس، ويستخدم مثلاً طريقة التدريس التعاوني، واستراتيجية التعلم التبادلي.

ثالثاً: يجب أن يكون هناك تخطيط مسبق من قبل المدرس قبل إعطاء الأوزان الصرفية العشرة، كيف يكلف الطلبة بحفظ الأوزان، كيف يشرح هذه الأوزان، كيف يطبق هذه الأوزان.

رابعاً: إعطاء فكرة للطلبة لماذا نريد أن نتعلم الأوزان وما الهدف من تعلمها بهذه الطريقة حيث يهتمون الطلبة بتعلم الأوزان الصرفية العشرة بشكل أفضل".

فمن وجهة نظر عضو هيئة تدريس آخر، فإن هنالك مجموعة متنوعة من الحلول تعتمد على المقرر والمدرس بشكل كبير ولا يمكن أن يكون الحل واحد فهي عملية متكاملة يجب أن تطبق لتحقيق النتائج. أما عضو هيئة التدريس الأخير يجيب "لا بد من وجود مدرس فعال ويجبر الطلبة على حفظ الأوزان العشرة، لأن الأوزان متشابكة مع بعضها البعض، وعند حفظ الطلبة للأوزان تسهل من تعلمها، يجب التخطيط لعملية شرح الأوزان العشرة وتكليف الطلبة بالمزيد من كتابة الأوزان العشرة. يجب التنوع في استراتيجيات التدريس المستخدمة وإدراج التكنولوجيا في تعليم الأوزان العشرة يتم إتقانها بشكل أكبر." فمن خلال إجابات أعضاء هيئة التدريس نلاحظ بأن هنالك اتفاق على دور المدرس في تعليم الأوزان العشرة بمهارة الكتابة، بأن يكون أكثر فعالية وإبداعاً في عملية التدريس، بالإضافة عدم الاعتماد على طريقة تدريس واحدة أو طريقة التدريس التقليدية فيجب التنوع واستخدام أكثر من طريقة. وتطرق الأعضاء لمقررات اللغة العربية التي بحاجة إلى تطوير وتعديل لتناسب مع الهدف وقدرات الطلبة.

#### مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الجزء مناقشة لما توصلت إليه الدراسة من نتائج

مناقشة سؤال الدراسة الأول: ما أسباب وقوع متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في الأخطاء الصرفية بالأوزان العشرة بمهارة الكتابة؟

هنالك مجموعة من الأسباب أدت إلى وقوع الطلبة في الأخطاء الصرفية فهناك صعوبات في كتابة الأوزان الصرفية العشرة بالشكل الصحيح من قبل الطلبة، وأن الأوزان الصرفية العشرة تتصف بالصعوبة وهذا ما يحد من تعلمها بالشكل الكافي ويجعلها صعبة التعلم والممارسة، وهنالك ضعف من قبل الطلبة في توظيف الأوزان الصرفية العشرة عند استعمال مهارة الكتابة في اللغة العربية، وقلة الخلفية اللغوية لدى الطلبة فهم غير مطلعين على اللغة العربية بشكل كبير فهناك ضعف في القراءة والاطلاع على الكتب العربية مما يساهم في ضعفهم. بالإضافة إلى أن استعمال الأوزان الصرفية العشرة يتطلب مهارات لغوية متقدمة ومعرفة لغوية كبيرة لتوظيفها في كتابة اللغة العربية وهذا يشكل تحدياً بالنسبة للكثير من متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها والكثير منهم يفتقدون لتلك المهارات اللغوية لأنهم غير ناطقين باللغة العربية. ومما يسبب الأخطاء أيضاً أن الأوزان الصرفية العشرة تحتاج إلى معرفة جذر الكلمة ومشتقاتها من أجل اشتقاق الأوزان الصرفية العشرة وهذا ما يجعلها من الموضوعات الصرفية الصعبة. وغالبية أفراد العينة يعاني في كتابة أمثلة محددة تحتوي على الأوزان الصرفية العشرة، ويواجه الطلبة صعوبة في فهم المعنى اللغوي الذي يطرأ على الفعل في الأوزان الصرفية العشرة. اتفقت الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة وبيدس (2015) أن هناك كثيراً من الأخطاء في المستويات اللغوية المختلفة، ويترتب على الخطأ الواحد أخطاء أخرى منها: (الصوتي/الصرفي/التركيبى/الإملائي/الدلالي/النحوي).

## مناقشة سؤال الدراسة الثاني: ما الصعوبات التي تواجه طلبة اللغة العربية من الناطقين بغيرها في الأوزان الصرفية العشرة بمهارة الكتابة؟

• هنالك مجموعة من الصعوبات التي تواجه طلبة اللغة العربية غير الناطقين بها، فمن وجهة نظر الطلبة تكمن الصعوبة أن الخلفية اللغوية للطلبة ليست العربية فهم نشأوا في مدارس لا تقوم بتدريس اللغة العربية وأن اللغة الأم ليست عربية فتلك الأسباب تجعل من الصعوبة أن يتعلم الطلبة الأوزان العشرة في الكبر وذلك لقلّة ممارستها. وأن يتم تدريس مقررات اللغة العربية من معلمين غير عرب أدى إلى ضعف في مهارة كتابة الأوزان الصرفية العشرة لدى الطلبة وذلك لقلّة تمكنهم من اللغة العربية بشكل جيد وإتقانهم لها. بالإضافة أن هنالك ضعف في استخدام التكنولوجيا أثناء تدريس اللغة العربية والأوزان مما يساهم في ضعف عملية التدريس. ويتفق كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس أن مقررات اللغة العربية لا تحوي تدريبات كافية تمكّن الطلبة من ممارسة وتطوير مهاراتهم في معرفة الأوزان الصرفية العشرة، وأن الكتب المقررة لم توظف درسا خاصا للأوزان الصرفية العشرة تساعد على تبسيطها ليسهل تعلمها، وإن الطلبة لا يحصلون على الفرص الكافية من أجل تطبيق ما تعلموه في محاضرات اللغة العربية للناطقين بغيرها. ويضيف أعضاء هيئة التدريس أن المهارات المختلفة للمدرسين طرق التدريس تساهم بأن تكون لها أثر في خلق صعوبات عند تدريس مقررات اللغة العربية، وأن طرق التدريس التقليدية لها دور في خلق تلك الصعوبات فهي تعتبر طرق تقليدية وغير كفؤة تعمل على عدم إيصال المعلومات بشكل جيد وأن غالبية أعضاء هيئة التدريس يعتمدون على طرق التلقين وهي طريقة تشعر الطلبة بالملل ولا تعتبر طرق تدريس حديثة. اتفقت الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة غصون والناهي (2017) وقد توصل الباحثان إلى عدة نتائج منها: أنه يجب أن نراعي مناهج التعليم، وكذلك مستوى الطالب غير الناطقين بالقياس إلى مستويات اللغة من جهة، وعلى الأهداف التي يقومون بتعليم اللغة العربية من أجلها من جهة أخرى، ويجب على الطلبة ومعلمي هذه اللغة والذين يضعون المنهاج أن يهتموا بشكل كبير بذلك؛ لأن المناهج ليست كتيبات برسوم ملونة فحسب. واتفقت أيضا مع دراسة الأمين (2011) أن كثرة القواعد النحوية والصرفية المفروضة على الطالب دون تطبيق هذه القواعد من قبل الطلبة هي من أبرز المشكلات التي يقع بها متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها. وأيضا إحساس الطالب بأن هذه القواعد تشابه قوانين الفيزياء والرياضيات. كما أن المعلم مشغول بإنهاء المقرر الدراسي أكثر من التطبيق. وأيضا عدم استغلال وسائل التقنية الحديثة في تطبيق هذه القواعد. وإن كثرة أبواب الصرف وتداخلها ببعض من أبرز المشكلات أيضا. واتفقت مع دراسة سلاخ (2010) أن الطلبة الأجانب يواجهون بعض المشاكل في تعلم اللغة العربية مثل: الصعوبات اللغوية والمشكلات التي لها صلة بالمناهج. وبيّنت أن أسباب هذه الصعوبات هي أسباب لغوية وأخرى لها علاقة بالمناهج. وتم اقتراح عدة حلول للحد من هذه المشكلات.

### 5.4 التوصيات والحلول المقترحة

- بناء على ما توصلت إليه الدراسة فإن الباحث يقدم مجموعة من الحلول المقترحة.
- تطوير استراتيجيات التدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس على أن تتناسب مع مستويات الطلبة وتأخذ بعين الاعتبار المواضيع الموجودة ضمن المقررات التدريسية مع المحاولة أن تكون تلك الاستراتيجيات تخلو من الروتين والملل وتشجع الطلبة على الانتباه.
  - عدم الاعتماد على طريقة التلقين والتحول إلى طريقة التفاعل والمشاركة لأنها طرق غير تقليدية تساهم في رفع كفاءة وجودة التعليم.
  - رفع قدرات المدرسين والتأكد من قدراتهم في إتقان الصرف والأوزان العشرة بشكل خاص ويجب أن يكون متمكّن من ذلك لرفع قدرته في نقل المعرفة وتدريس المادة بشكل جيد.

- يجب أن يكون هناك تخطيط مسبق من قبل المدرس قبل إعطاء الأوزان الصرفية العشرة، كيف يكلف الطلبة بحفظ الأوزان، كيف يشرح هذه الأوزان، كيف يطبق هذه الأوزان.
- على المدرسين إعطاء فكرة للطلبة لماذا نريد أن نتعلم الأوزان وما الهدف من تعلمها بهذه الطريقة فيهتم الطلبة بتعلم الأوزان الصرفية العشرة.
- إجراء تقييم دوري لأعضاء هيئة التدريس للتحقق من قدراتهم في إتقان اللغة العربية والأوزان الصرفية العشرة.
- إعداد برامج تدريبية لتطوير قدرات المدرسين في طريقة التعلم الحديث للتغيير من استراتيجيات التدريس.

#### قائمة المراجع والمصادر

#### المراجع باللغة العربية:

- أبو عمشة، خالد، وشنيك، هبة (2018م)، الأوزان العشرة للناطقين بغير العربية النظرية والتطبيق، للمعلم والمتعلم، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أحمد، ظهير؛ وإقبال، محمد. (2019). تحليل الخطأ الكتابية عند دراسي اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بإسلام آباد. *مجلة القسم العربي*، 26: 311-330.
- الأعظمي، محمد. (2017). *صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها - الأسباب وطرق ووسائل العلاج (المدارس الإسلامية في الهند أنموذجاً)*. المؤتمر العالمي الأول للغة العربية: التحديات والآفاق. شبكة الألوكة.
- الأمين، سمية دفع الله، (2011م): *مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مع اقتراح بعض الحلول لها، الجامعة الوطنية الماليزية*.
- أمين، مروة. (2016). *أخطاء الكتابة بين متعلمي العربية - الناطقين بها والناطقين بغيرها في المرحلة الجامعية الأولى: كلية الألسن، جامعة عين شمس نموذجاً. فيولوجي: سلسلة الدراسات الأدبية واللغوية، 33(65)، 35-70*.
- أنسي، بايق. (2018). *طرائق تدريس اللغة العربية القديمة والحديثة. المجلة العربية الدولية للتربية والتعليم، 1(1)، 1-25*.
- بردادي، عبد الرحمان وغول، شهر زاد. (2023). *الإشكاليات التواصلية في السياح اللغوية صعوبات تعلم اللغة الثانية باللغة الوسطى أنموذجاً. مجلة النص، 10(1)، 567-579*.
- بشير، عز الدين. (2022). *من مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في البلدان الأجنبية: المنهج نموذجاً. المجلة العربية مداد، 17: 147-187*.
- بعداش، ناصر. (2020). *دور الأجهزة الإلكترونية في تعليم العربية للناطقين بغيرها. المجلة العربية، 1(7)، 384-396*.
- البيطار، نجلاء. (2017). *المشكلات والتحديات التي تواجه الدارسين للغة العربية لغير الناطقين بها. المؤتمر الدولي حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. جامعة كيرلا، الهند*.
- تنقب، محمد. (2021). *تعليمية اللغة لغير الناطقين بها، التحديات والحلول. مجلة اللسانيات والترجمة، 1(1)، 31-43*.
- حرب، هاني موسى، (2004). *'صعوبات تعلم الصرف لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة'*. حسن شحاتة، 1990م، تعليم الإملاء في الوطن العربي؛ أسسه وتقويمه وتطويره، الطبعة الأولى، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- حسيني، فاطمة. (2016). اختبار الكفاءة اللغوية لدى متعلم العربية الناطق بغيرها. *أبحاث المؤتمر السنوي العاشر لمركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية*، 96-120.
- حميدة، الشيماء. (2022). طرق وأساليب حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *مجلة كلية الآداب بقنا*، 55: 294-316.
- الحميدي، حميدي. (2019). عدد المشكلات وظهورها وحلولها في تعليم اللغة العربية - دراسة ميدانية بجامعة الإسلامية شيخنا محمد خليل بنجكلان. *مجلة اللغة العربية والإنجليزية*، 2(2)، 129-149.
- خالد، حامد ويونس، إبراهيم. (2023). المشكلات الصوتية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية من الهوسويين وطرائق حلها. *مجلة دراسات اللغة*، 6(2)، 62-82.
- الخولي، كريم. (2011). مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها وطرق حلها. *مجلة جامعة سلجوق إلهية*، 32: 185-201.
- دلع، محمد. (2019). *تحليل الأخطاء النحوية والصرفية في تركيب الكلام - دراسة مقارنة بين برنامج الجدل العربي الكندي وبرنامج الجدل العربي منابر-*. رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية. أندونيسيا.
- رمضان، خطوط ومصباح، جلاب. (2019). صعوبات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومقترحات علاجها. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، 4(2)، 33-48.
- الزيدات، تيسير. (2016). صعوبات تعليم البلاغة العربية للناطقين بغيرها. *مجلة القسم العربي*، 23: 210-230.
- زيوش، فاطمة. (2021). نظريات ومناهج تعليم اللغة الثانية للكبار وتقويمها. *النشر الإلكتروني، مجلة لغات الألف*، 8(2)، 9-26.
- الشايع، علي. (2020). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين السهولة والصعوبة. *مجلة الدراسات العربية*، 41(4)، 1713-1756.
- الشبيل، عبير؛ وبني ذياب، مصطفى. (2019). الأخطاء التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها - دراسة تحليلية - *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*، 1(11)، 100-122.
- الصاعدي، ماهر. (2021). معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، 1(2)، 183-218.
- صكر، عزيزين والهاشمي، عبد الرحمن. (2017). درجة استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم. *الجمعية التربوية الأردنية، المجلة التربوية الأردنية*، 2(1)، 268-295.
- عامر، مروة. (2020). دراسة المصاعب في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. *المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات*، 2(13)، 10-19.
- عبد التواب، شعبان. (2019). اتجاهات البحث في تعليم الكتابة العربية للناطقين بغيرها. *مجلة كلية الآداب*، 51: 391-452.
- عبدالله، هناء؛ عمارة، إسماعيل. (2018). تدريس معاني زيادات الأفعال للنطاقية بالإنجليزية. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 45(3)، 30-53.

- العكل، ماهر. (2020). صعوبات ومشكلات تعليم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها "الازدواجية اللغوية" أنموذجاً". مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 1(6)، 1-15.
- عموري، رانية. (2108). صعوبات نطق الأصوات العربية عند متعلمي العربية لغة ثانية - دراسة حالة-. مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، 5: 128-141.
- عيساني، عبد الحميد وجزراب، سعاد. (2017). الأسس العلمية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة الأثر، 28: 95-106.
- غصون، صالح والناهي، هيثم، (2017). مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا مع اقتراح بعض الحلول لها.
- فراج، خالد. (2015). تحليل الأخطاء الإملائية عند متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة اللغة العربية وتعليم اللغة العربية، 2(1)، 112-129.
- قوفي، أحمد. (2023). مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. أبحاث المؤتمر الدولي الرابع العربية للناطقين بغيرها الحاضر والمستقبل، المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي، 259-379.
- الكحلاني، فاطمة. (2023). إشكالية أداة التعريف (ال) لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في المراحل المتقدمة. المجلة الدولية للغويات، 6(8)، 215-225.
- كنجي، نركس؛ وجلالي، مريم. (2008). الأسباب الكامنة وراء نقص الكفاءة اللغوية لطلاب الجامعات الإيرانية في كتاباتهم بالعربية. مجلة الجمعية الإيرانية للغة العربية وآدابها، 7(19)، 1-26.
- المالكي، حاسن والنجار، طارق. (2022). صعوبات تعليم اللغة عن بُعد - دراسة مستلة من رسالة ماجستير بعنوان: "صعوبات تعليم اللغة عن بُعد: دراسة تطبيقية على معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة الملك عبد العزيز". مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 2(10)، 172-201.
- محمد، سالم. (2022). معوقات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في سياق الجامعات والمدارس التركية. مجلة مهد اللغات، 4(1)، 15-39.
- محمد، يحيى؛ وسقباني، خلود. (2016). تحليل الأخطاء الصرفية في مهارة الكتابة لدى متعلمين العربية الناطقين بغيرها. أبحاث مؤتمر اسطنبول الدولي الثاني، الطبعة الأولى، 563-592.
- ملك، نسرين. (2016). إشكاليات واستراتيجيات قراءة اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة تهذيب الأفكار، 3(2)، 211-220.
- منيرا، سرة. (2020). تحليل الأخطاء اللغوية في محادثة المتعلمات بمعهد روهول الإسلام أنك بانجسا أنتشيه بيسار (Ruhul Islam Anak Bangsa Aceh Besar) - دراسة وصفية تحليلية-. رسالة ماجستير، جامعة الرانيري الإسلامية الحكومية بندا أنتشيه. إندونيسيا.
- ناعيم، مليكة. (2023). من مشكلات تدريس النحو للناطقين بغير العربية. أبحاث المؤتمر الدولي الرابع العربية للناطقين بغيرها الحاضر والمستقبل، المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي، 158-172.
- النجار، خالد. (2019). صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 2(4)، 289-353.
- النعم، فلاح. (2016). تقويم سلسلة "أمثلي" للشيخ الحاج توفيق الحكيم لتعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها. رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية. أندونيسيا.
- هجيرة، عدلاني. (2017). من مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة تنوير، 3: 1-7.

- الهدى، محمد. (2018). الطريقة السمعية الشفهية في تعليم اللغة الثانية: دراسة تحليلية. مجلة دراسات، الجامعة الإسلامية العالمية، 14 : 7-26.

#### المراجع باللغة الأجنبية

- Al- Omari, A.(2016). Teaching Arabic Language for Non-Native Speakers in the light of Modern Linguistics. *Human and Social Sciences*, 43(3), pp 2529- 2636.
- Aldeeky, M. (2014). The Non-Native Speakers Errors in the Use of the Arabic Deinite Article. *Studies in Literature and Language*, 9(3), pp 40-46.
- Ali, H. (2020). Methods of Teaching Arabic to Non-Native Arabic Speakers in Uzbekistan. *EPRA International Journal of Research and Development (IJRD)*, 5(10), 129-132.
- Dajan,i B, Mubaideen, S., & Omari, F. (2014). Difficulties of learning Arabic for non-native speakers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 114: pp919-926*.
- El-Omari, A.(2018). Problems of Learning Arabic by Non-Arabic Speaking Children: Diagnosis and Treatment. *Journal of Language Teaching and Research*, 9 (5), pp 1095-1100.
- Fahrurozi, A. (2014) “Pembelajaran Bahasa Arab: Problematika dan Solusinya. *Jurnal Arabiyat*, 1(2), pp 161-179.
- Hidayat, N. (2012). “Problematika Pembelajaran Bahasa Arab”, *Jurnal Pemikiran Islam*, 37(1), pp 82-89.
- Khasawneh, N & Khasawneh, M. Linguistic Needs of Non-Native Students of Arabic Language at Saudi Universities. *International Journal of Language Education*. 6(3), pp 245-253.
- Kizi, T., & Akhmedov, S. (2023). the Problems Faced by the Learners of Arabic Language as Non-Native Speakers. *Oriental Renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences*, 3(4), pp 30- 33.
- Lubis, I., Lessy, Z., & Hasan, M. (2022). The Students’ Difficulties in Practicing Arabic’s Maharah Kalam at The Arabic Language Education Department Iain Langsa. *Jurnal Jurusan PBA*, 21,(1), pp 1-14.
- Maimunah, I., Sutaman, S., & Zubaidah, Z. (2023). Philosophical Studies on Arabic Learning Problems of University Students. *Journal Atlantis Press*, 725: pp 431 – 441.
- Omari, F. (2015). Teaching Syntax for Non-Arabic speakers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 185: pp 388 – 391*
- Perveen, I., & Dahar, M. (2019). Difficulties faced by Students in Adopting Arabic Language as Medium of Instruction in International Islamic University. *International Journal of Innovation in Teaching and Learning (IJITL)*. 5,(2) pp 1-9.
- Salman, H., Estefan, M., & Yaseen, N. (2017). Errors in Using Punctuation Marks in Selected Scientific Writing Committed By Non- Native Postgraduate. *Scientific Research Journal (SCIRJ)*, 5(4), pp 7- 18.
- Shamsuddin, S., & Ahmad, S. (2019). Problems of Teaching Arabic Language to nonnative speakers and its methodological solutions. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6(6), 151-160.
- Usman, Z. (2023). Methods of Teaching Conversation in Arabic for Non-native Speakers. *Zaria Journal of Educational Studies*, 23(1), 100- 107.
- Wargadinata, W., & Imam, J. (2020). Tarqiyatu fahmi al-Mufradāti bi-sti’ māli al-Aflāmi al-‘arabiyati Li talāmīzi al-Şaffī al-Şāni bi al-Madrasati al-‘āliiyati al-Hukūmiyyati al-Şāniyyati bi Bandung. 6(1), <https://doi.org/10.14421/almahara.2020.061.06>.

- Yani, A., Ahmed, I., & Sahrir, M. (2014). An Analysis on Common Syntactical Errors in an Arabic Speech Discourse: A Case Study in International Islamic University Malaysia. *US-China Education Review*, 4(10), pp 740-748.
- Zaghouani, W., Zerrouki, T., & Balla, A. (2015). A Rule-Based Correction Method of Common Arabic Native and Non-Native Speakers' Errors. Proceedings of the Second Workshop on Arabic Natural Language Processing, pages 155–160, Beijing, China, July 26-31, 2015. c 2014 Association for Computational Linguistics.