

العنوان:	إدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها
المصدر:	دراسات - العلوم الانسانية والاجتماعية - الاردن
المؤلف الرئيسي:	الوزان، ختام محمد
مؤلفين آخرين:	الخياط، ماجد محمد(م. مشارك)
المجلد/العدد:	مج 41, ع 1
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2014
الصفحات:	37 - 53
رقم MD:	497046
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	EduSearch, HumanIndex
مواضيع:	المكتبات المتخصصة ، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، المشاكل التعليمية ، معلمو اللغة العربية ، الفروق الفردية ، الطلاب الأجانب
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/497046

إدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها

ختام محمد الوزان، ماجد محمد الخياط *

ملخص

استهدفت هذه الدراسة معرفة إدراكات المدرسين أنفسهم لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها، وعلاقة ذلك بخبرة المدرس. تكونت عينة الدراسة من (57) مدرساً من مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتم تطبيق استبانة تكونت من (52) فقرة على عينة الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى أن أبرز إدراكات المدرسين للمشكلات المتعلقة بالمنهاج كانت في أنه لا يعكس الاهتمامات الثقافية والفكرية للمتعلمين، وفيما يتعلق بالمدرس تمثلت في قلة اشتراك المدرسين في المؤتمرات الدولية التي تعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفيما يتعلق بالمتعلم كانت في الفروق الفردية بين الطلبة في المستوى الواحد، أما بخصوص البيئة التعليمية فكانت في عدم وجود مكتبة متخصصة تحتوي على المراجع والكتب والقصص والروايات التي تفيد الطلبة الأجانب. وقد دلت نتائج الدراسة أيضاً على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ لإدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التي تعود لخبرة المدرس.

وبناء على ما توصلت إليه الدراسة فقد أوصى الباحثان بإجراء المزيد من الدراسات مثل: تقنين أدوات تقييم خاصة بتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة، ودراسة الخصائص النفسية والاجتماعية والثقافية الواجب توافرها في مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات الدالة: إدراكات المدرسين، مشكلات التعلم، الناطقين بغيرها.

المقدمة

في العالم اللغة العربية كلغة أولى في طقوسهم الدينية اليومية⁽³⁾؛ وتعد اللغة العربية رابع لغة يتكلم بها سكان الأرض بعد الصينية والاسبانية والانجليزية⁽⁴⁾؛ وبالتالي تعتبر من أهم اللغات التي يكثر التحدث بها في جميع دول العالم⁽⁵⁾. وأشار الين⁽⁶⁾ إلى أن الصراع العالمي في الحرب العالمية الثانية نتج عنه ضرورة تعليم الأفراد لغة ثانية؛ واعتبار ذلك أمراً ملحاً؛ وقد تزايد الاهتمام العالمي بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ والذي أصبح الاهتمام به أمراً ضرورياً في الوقت الحالي؛ بسبب تزايد أعداد الطلبة المقبلين على دراستها على اختلاف لغاتهم الأصلية وخلفياتهم الثقافية والفكرية خصوصاً في السنوات الخمس الماضية، وهذا ما نلاحظه في معاهد اللغة العربية في كثير من الدول؛ حيث تضاعفت أعداد المتعلمين لها في شمال أمريكا وحدها⁽⁷⁾؛ كما أشار ردينغ⁽⁸⁾ إلى إقبال الأفراد المتزايد نحو تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فحسب إحصائيات منظمة اللغة الحديثة (Modern Language Association Statistics)؛ وهي منظمة خاصة باللغات المتعددة حول العالم؛ ولها موقع إلكتروني خاص بنشر الأبحاث الخاصة باللغات؛ وتصدر نشرات حديثة ودورية حول

تعد اللغة العربية من أكثر اللغات السامية انتشاراً في العالم؛ حيث أكد هيث⁽¹⁾ أن تعلم اللغة العربية بين عامي (1883-1950) كان يقتصر على الباحثين المهتمين باللغات فقط، غير أن اللغة العربية فرضت أهميتها، فأصدرت الأمم المتحدة عام (1973) قراراً رسمياً باعتبار اللغة العربية لغة رسمية جنباً إلى جنب مع اللغات (الانجليزية، والفرنسية، والروسية، والاسبانية، إضافة إلى اللغة الصينية) وفق القرار رقم (د/3190/28) (الجمعية العامة للأمم المتحدة)؛ فهي تعتبر لغة رسمية في (22) بلداً عربياً (www.lasportal.org)؛ وهي تنتشر في أكثر من (30) بلداً عربياً وغير عربي كلغة ثانية؛ ويتحدث بها حوالي (256) مليون فرد في العالم⁽²⁾؛ إضافة إلى انتشارها في دول أوروبية وأمريكية متعددة كدول أمريكا الجنوبية والشمالية؛ ويتحدث أكثر من (1,5) مليار مسلم

* الجامعة الأردنية؛ وجامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن. تاريخ استلام البحث 2012/3/13، وتاريخ قبوله 2013/4/17.

تأهيلهم من خلال ورش العمل والدورات التدريبية، والسعي إلى توفير البيئة التعليمية المناسبة والملائمة، آمليين من الله أن تسهم هذه الدراسة في لفت أنظار القائمين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمهتمين بتصميم برامجها؛ نحو إبراز هذه المشكلات بغية تعميم الفائدة من الحلول المقترحة.

مصطلحات الدراسة

1- إدراكات المدرسين: هي عملية معرفة المدرس وفهمه لكافة المعلومات المتعلقة بمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعلمها، والناجمة عن تصوراتهم نحوها؛ والتي تعيق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها.

2- منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها: هو المنهاج الذي يقوم المعلم بالاعتماد عليه في تدريس الطلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها.

3- البيئة التعليمية: هي المحيط الذي يتم فيه تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للطلبة داخل الحرم الجامعي.

محددات الدراسة

1- اقتصر عينة الدراسة على مدرسي اللغة العربية في عدد من معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة الأردنية الهاشمية.

2- الخصائص السكومترية لأداة الدراسة من صدق وثبات.

3- الأبعاد المشمولة بالأدوات التي تم تطويرها من قبل الباحثين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

إن تعلم أي لغة ثانية ليس بالأمر السهل لأي متعلم؛ فهو يحتاج إلى جهد كبير من المتعلم؛ وقد قدر معهد الخدمة الخارجية الأمريكي (Foreign Service Institute) (وهو معهد خاص باللغات، يدعم من قبل الولايات المتحدة الأمريكية)⁽¹⁰⁾؛ أن تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها يحتاج إلى (1320) ساعة تعليمية⁽¹¹⁾؛ ولأهمية تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العالم والدول العربية خاصة؛ حقق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قدراً مقبولاً من التقدم في الدول العربية إلى حد ما؛ وذلك عبر انتشار المراكز والمعاهد المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مثل: المعهد الدولي في الجامعة الأردنية، ومعهد اللغة العربية في جامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية؛ حيث تستقطب الطلبة من مختلف أنحاء العالم، كما ازداد الاهتمام بهذا الميدان من خلال معاهد إعداد معلمي اللغة العربية مثل معهد الخرطوم في السودان، إلا أن ما حققه هذا الميدان يحتاج إلى مزيد من الجهود للوصول إلى التطلعات المرجوة، فطريق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها ما زال طويلاً، فهناك عقبات

اللغات في العالم؛ فإحصائيات المنظمة تتحدث عن زيادة بنسبة (92%) في تعلم اللغة العربية منذ عام (1960)، وزيادة في تعلمها بنسبة (40%) منذ عام (1998)⁽⁹⁾؛ لذلك أصبحت المسؤولية الملقاة على عاتق القائمين على تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها كبيرة جداً؛ من حيث تطوير المناهج، وإعداد المدرسين، وتحسين البيئة التعليمية للطلبة من أجل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بصورة مثلى.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

حاولت هذه الدراسة تعرف إدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها؛ من حيث عناصر العملية التعليمية المتمثلة في المنهاج، والمعلم، والمتعلم، والبيئة التعليمية. وتكمن مشكلة هذه الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما مدى إدراك المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1- ما مدى إدراك المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها المتعلقة بالمنهاج؟

2- ما مدى إدراك المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها المتعلقة بالمدرس؟

3- ما مدى إدراك المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها المتعلقة بالطلبة؟

4- ما مدى إدراك المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها المتعلقة بالبيئة التعليمية؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ لإدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعود لخبرة المدرس؟

إن المحاور الأربعة السابقة تمثل مشكلة الدراسة، ونظراً لشح الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع، وإدراك الباحثين لواقع الحياة التعليمية واليومية للطلبة؛ من خلال الاختلاط بهؤلاء الطلبة في الحياة الجامعية، واهتمامهما بما يسعف الطلبة ويعينهم على تعلم اللغة؛ كل ذلك كان حافزاً للباحثين لدراسة هذا الموضوع، وتقصي جوانبه.

أهداف الدراسة وأهميتها

تتبع أهمية هذه الدراسة من هدفها الرئيس وهو الكشف عن إدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها، في معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة الأردنية الهاشمية في الوقت الراهن، وتسعى لإيجاد الحلول المناسبة لها، والمساهمة في زيادة اهتمام القائمين على هذه المعاهد بضرورة التطوير عبر تصميم مناهج معدة وفق الأسس العلمية والنظريات اللغوية الحديثة، تراعي اتجاهات الطلبة ودوافعهم، وتدريب المدرسين وإعادة

وأهميته بشكل خاص في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ إلا أننا نرى في الوقت نفسه أن هذا المنهج لم يرق في واقع إلى مستوى تلك الأهمية، كما أنه لا يحقق الرسالة التعليمية الصحيحة المنوطة به، فما هو موجود في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لم يتم بناؤه على أسس علمية وتربوية سليمة؛ من حيث التدرج، والشبوع، والأهمية، وينقصه المختصون في وضع مناهج للطلبة الأجانب وتطويرها؛ حيث بينت دراسة كاظم (2009) أن المناهج التعليمية التي تتعلق بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تتعرض للنقد باستمرار من الخبراء والمختصين والمعلمين؛ لذلك لا بد من بناء استراتيجيات متطورة لتنمية كفايات المعلمين وتطوير الأداء المهني لديهم، وقد يتحكم بالمنهج ذوق المؤلف وتوافر النص، كما أنه لا يراعي عنصر الأصالة في مواده المختارة فهو يقدم نماذج مصطنعة في كثير من الأحيان بعيدة عن الواقع.

كما أن من هذه المناهج ما يركز على مهارات معينة على حساب مهارات لغوية أخرى مما يدفع المدرس للبحث عن بدائل أخرى تسد النقص الحاصل في هذه المناهج، وقد تكون هذه المناهج موجهة لفئة أو بيئة معينة، ولقد دفع هذا الكثير من الأفراد والهيئات إلى المطالبة بضرورة إعداد مناهج أساسية؛ لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ حيث نادى الباحثون والدراسات، وارتفعت الأصوات في المؤتمرات والندوات، التي عقدت منادية بالحاجة الشديدة لهذه المناهج.

وتزداد أهمية مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المبنية على أسس لغوية وتربوية سليمة؛ كما أن ما هو موجود قديم ويحتاج إلى تطوير وتجديد وفق نظريات لغوية حديثة تراعي الأسس النفسية والاجتماعية والثقافية للمتعلمين، وتراعي خصوصية اللغة العربية وثقافتها المميزة⁽¹⁶⁾.

وغني عن البيان أن إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس بالأمر الهين، فهو يحتاج إلى مجموعة من المعايير والشروط والمختصين المؤهلين في هذا المجال، ويحتاج أيضاً إلى الاستفادة من المداخل والطرائق الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية كالمدخل المعرفي، والمدخل الاتصالي، وإلى إجراء الكثير من البحوث والدراسات على الصعيد اللغوي والتربوي للإفادة منها في إعداد المناهج، كما يحتاج إلى الدعم الاقتصادي والمادي، وأن يكون الهدف العام من إعداد هذه المناهج هدفاً قومياً لنشر اللغة العربية وإعادة هيكلتها كما كانت في العصور الإسلامية الزاهرة⁽¹⁷⁾.

ثانياً: معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

للمعلم مكانة خاصة في العملية التعليمية؛ بل إن نجاح

مختلفة تواجه تعليم اللغة العربية وتعلمها كلفة ثانية، فعلماء اللسانيات مثلاً يتفقون على وجود صعوبات جمة، تعود إلى طبيعة اللغة، والمناهج، وقدرات المعلم نفسه الذي يعلم اللغة، هذا فضلاً عن عقبات أخرى قد ترتبط بالمجتمع العربي الذي تُعلم فيه اللغة، فمتعلم اللغة لا يكاد يسمع اللغة التي يتعلمها خارج إطار المعهد الذي يدرس فيه؛ وإنما يسمع "اللهجة العامية كلفة متداولة بين الناس في معظم الدول العربية"، أما العقبات التي قد تتبع من طبيعة المناهج، فمردها أن المناهج المعتمدة في تعليم العربية تركز على مهارة القراءة، والكتابة، والترجمة، وقلما تراعي الفروق اللغوية (الصرفية، والنحوية، والدلالية) الموجودة بين اللغة العربية، واللغة القومية للمتعلم، كما أنها تعتمد لغة راقية فنياً تشكل عبئاً على المتعلم، كما تختلف صعوبة تعلم اللغة العربية كلفة ثانية تبعاً لعمر الدارس، والبيئة التي يعيش فيها أثناء تعلمه لتلك اللغة.

أولاً: المنهج

يُعد المنهج ركيزة أساسية من ركائز العملية التعليمية، ومصدراً يلتقي عنده المعلم والمتعلم، فالعملية التدريسية بجميع أشكالها تعتمد على المنهج كركيزة أساسية في عملية التعلم، فهو بالنسبة للمتعلم يشكل أساساً لعملية تعليم منظمة، ومرافقاً لا يغيب، أما بالنسبة للمدرس فالمنهج يعتبر كموجه يوفر عليه الكثير من الوقت والجهد في البحث عن المادة المناسبة⁽¹²⁾، وعملية التدريس أياً كان نوعها أو نمطها أو مادتها ومحتواها فإنها تعتمد اعتماداً كبيراً على الكتاب المنهجي، وهو بهذا المفهوم يعدّ ركناً من أركان عملية التعليم وعنصراً من عناصرها، وركيزة من ركائزها، ولذلك تعدّ نوعية الكتاب وجودته أبرز الأمور التي تشغل بال المهتمين بحقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها⁽¹³⁾ ولعل الحاجة لمثل هذا الكتاب المنهج ضرورية في ظل إقرار معظم المراكز المشتغلة بتعليم العربية للناطقين بغيرها بعدم توافر المدرس الكفاء المتخصص في تعليم العربية للناطقين بغيرها، الذي قد يغطي وجوده جوانب النقص التي تعجّ في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها⁽¹⁴⁾، ولا بد أن يؤلف هذا الكتاب في ضوء خطة تعليمية محكمة، تحدد أهدافها، ويربط محتواها بتلك الأهداف، ولا بد أن يكون الكتاب انعكاساً لهذه الأهداف وساعياً إلى تحقيقها، ولا شك في أن أي عمل جاد يبدأ بتحديد الأهداف بوضوح تام، ثم اختيار الوسائل التي تحقق هذه الأهداف⁽¹⁵⁾، كما بينت دراسة صاري (2009) أهمية مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما أثارت عدداً من التساؤلات من أبرزها المضمون الذي ينبغي أن يشتمل عليه منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وبالرغم من أهمية المنهج في العملية التعليمية بشكل عام،

ثالثاً: المتعلم

نقصد بالمتعلم هنا متعلم اللغة العربية كلغة ثانية؛ على أن يتم هذا التعلم في إطار منهجي منظم في فصول دراسية، فاللغويون واللغويون النفسيون يهتمون بتحليل الآليات الداخلية التي يمتلكها المتعلم الخاصة بالتحليل، والتعليم، والتخزين للمعرفة اللغوية، وتوثيق العمليات الذهنية الكلية المتاحة لجميع الطلبة؛ مع التقليل من الفروق الاجتماعية، والبيئية بالنسبة للمتعلم، وقد اختلف الباحثون في مجال علم النفس بشأن العمر المناسب للتعلم، فهل يتعلم الأطفال والراشدون اللغة الثانية بطريقة متشابهة في جوهرها؟ أم أن هناك فترة معينة تكون فيها عملية التعلم أكثر فاعلية؟⁽²³⁾.

إن ملاحظة واقع التعلم تكشف مدى الاختلاف الكبير بين المتعلمين في إحراز النجاح النهائي في تعلم اللغة الثانية، وهذا ما يسمى "بالفروق الفردية" بين المتعلمين في برامج تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، فمن أهم الأمور التي تبرز فيها الفروق الفردية: العمر، جنس المتعلم، التقارب بين لغة المتعلم واللغة العربية، وضوح الأهداف، الدوافع، واتجاهاته نحو تعلم اللغة العربية وثقافتها، ذكاؤه العام، ظروفه الاجتماعية، أسلوبه في الدراسة⁽²⁴⁾.

رابعاً: البيئة التعليمية

تعد البيئة التعليمية الإطار العملي الذي تتم فيه عملية التعلم⁽²⁵⁾، ويقصد بها في هذه الدراسة مراكز ومعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويجب على المدرس أن يتأكد أن عناصر البيئة المادية تقع في نطاق سيطرته لمساعدته في تقديم التعلم الجيد⁽²⁶⁾.

وتكمن أهمية البيئة التعليمية في أنها تساعد على الترويج في التعلم، وتوليد الدافع لدى المتعلمين للتعلم، والتركيز في الدراسة، وتسهم في بعث السرور في المتعلمين، وتمنح المدرس قدراً وافراً من الراحة يدفعه للإبداع في العمل؛ وذلك من خلال توافر الغرف الصفية المزودة بالوسائل التعليمية الحديثة، وقاعات للاستراحة، ومكتبة مزودة بالكتب والمراجع، وتوافر سياسات وآليات واضحة ومرنة في المعاهد والمراكز، وإعداد المعلم إعداداً جيداً يؤهله نحو الاستخدام الأمثل لكافة عناصر البيئة التعليمية، وخلق بيئة تعاونية بين المدرسين أنفسهم، وبين المدرسين والكادر الإداري؛ لخلق فرص التقدم والتطور، وإيجاد حلول لأي معضلة تواجه العملية التدريسية⁽²⁷⁾. ويضيف لارسون فريمان⁽²⁸⁾ أن البيئة التعليمية مصدراً مهماً لعملية تعلم الطلبة، من حيث الاستفادة من مكوناتها الطبيعية، والتفاعل معها باستخدام اللغة المتعلمة، وتعزز لدى المتعلمين الشعور بالأمان عند تعلمهم، ويؤكد عقل (2005) أهمية البيئة

العملية التعليمية يعتمد على المعلم كعنصر ثاني مهم في نجاحها، فالمعلم وما يتصف به من كفاءات، وما يتحلى به من رغبة وميل للتعليم يساعد الطالب على التعلم، ويهيئه لاكتساب الخبرات التربوية المناسبة، خاصة في مجال تعليم اللغات الأجنبية؛ لذلك لا بد من الاهتمام بنوعية المدرس، ومؤهلاته العلمية والتربوية في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. فمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها يحتاج إلى إعداد وتأهيل مستمرين سواء كان ذلك قبل الالتحاق بالتدريس أم في أثناء التدريس، كالتأهيل التعليمي- إي الإلمام بطرائق التدريس الحديثة- فهناك فرق كبير بين امتلاك اللغة والقدرة على التحدث بها والتأهيل التعليمي، كما أن هناك فرقاً شاسعاً بين الجانب النظري للغة والجانب التطبيقي على الرغم من تكاملهما، فالمعلم المؤهل هو الذي يختار المنهج المناسب، والطريقة المثلى في التدريس؛ بحيث تتناسب ومستوى تلايذه، وهو الذي يستخدم أحدث التقنيات والوسائل المعينة على التدريس، وعليه أن يمتلك المهارات اللغوية التي تمكنه من أداء مهمته، وعلى المعلم أن يجسد اللغة العربية، فاللغة العربية هي انعكاس للمجتمع والثقافة العربية الإسلامية الصادرة عنه؛ لذلك عليه أن يكون مثقفاً ثقافة واسعة، ولديه القدرة على التحدث في مواضيع متنوعة⁽¹⁸⁾؛ كما أن إتقان المعلم للغات الأجنبية، وبخاصة اللغة الإنجليزية يعد أمراً مهماً يمكنه من الاطلاع على أحدث النظريات في مجال اللسانيات التطبيقية، وطرق التدريس الحديثة، واللغات كما هو معلوم تخدم بعضها بعضاً فعظم المتخصصين في هذا المجال أحاديو اللغة يعتمدون على ما كتب باللغة العربية، ترجمةً أو تأليفاً⁽¹⁹⁾.

إن للغة العربية للناطقين بغيرها خصوصية بحكم تركيبها اللغوية والنحوية، فهي تختلف عن اللغات الأخرى في عدة أمور منها: أنها تحتوي على (28) حرفاً يتم الكتابة فيها من اليمين إلى اليسار؛ إضافة إلى وجود الكثير من المصطلحات اللغوية المرادفة في اللغة نفسها، وأحياناً الكتابة تتم بغير الحديث باللغة نفسها⁽²⁰⁾؛ ولذلك فإن هذه الإشكاليات تحتاج إلى مدرس فعال، قادر على تعليم هذه اللغة للناطقين بغيرها بصورة مجدية، ويشير براون⁽²¹⁾ إلى أن المدرس يجب أن يكون بمثابة المرشد التربوي للمتعلم، يعرف احتياجاته جيداً، ويساعده إذا طلب منه ذلك، ويقترح أن لا يتجاوز عدد الطلبة في الصف على اثني عشر طالباً، يجلسون بشكل دائري، ويجلس المدرس أو المدرسون خارج تلك الدائرة، ويؤكد لارسون فريمان⁽²²⁾ ضرورة تكوين علاقة وثيقة بين الطلبة ومدرسيهم تبعدهم عن القلق، وتساعدهم على التواصل والتحدث مع الآخرين عند استخدامهم للغة التي يتعلمونها.

وهدفت دراسة السالمي (2005) إلى معرفة أثر المنهاج وطريقة التدريس واللغة الأم على صعوبات القراءة للغة الانجليزية في الصفوف العمانية، ومدى إدراك تلك الصعوبات من قبل المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (57) معلماً؛ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم تطبيق استبانة عليهم، كما تم اختيار أربعة معلمين ممن أكملوا الاستبانة ولديهم استعداد لإجراء المقابلة معهم. دلت نتائج الدراسة على أن من أبرز المشكلات التي تواجه المعلمين هي صعوبات في المنهاج؛ حيث أن المنهاج يجب أن يكون أقرب إلى ثقافة الطالب، وغير طويل، إضافة إلى أن طريقة تدريس الطلبة للغة الأصلية تؤثر في صعوبات تعلم اللغة الثانية؛ إذ أن طريقة التدريس لا تعتمد بشكل أساسي على الوسائل التكنولوجية كالكمبيوتر وشاشات العرض والبروجكتور.

وأجرى يعقوب⁽³²⁾ دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية تعليم اللغة العربية باستخدام الكلمات المفتاحية لدى الطلبة في ماليزيا. تكونت عينة الدراسة من (57) طالباً وطالبة (30) تم وضعهم في مجموعة مستقلة؛ وهم ممن تعلموا اللغة العربية سابقاً وتم تعليمهم باستخدام الكلمات المفتاحية، و(27) طالباً تم تعليمهم الطريقة المعيارية المستخدمة في ماليزيا. أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة المستقلة على المجموعة الثانية التي تعلمت بالطريقة المعيارية؛ بحيث أن المجموعة التي استخدم معها أسلوب الكلمات المفتاحية أظهرت فاعلية عالية في تعلمهم أكثر من المجموعة الثانية.

وأجرى أرموني⁽³³⁾ دراسة هدفت إلى إعادة النظر في المناهج الدراسية المعتمدة لتدريس اللغة العربية كلغة ثانية في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (131) طالباً و(10) مدرسين ممن يسافرون باستمرار إلى البلدان العربية، تم إجراء مقابلات فردية معهم، وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز مشكلات تعلم اللغة العربية تتعلق بالمنهاج نفسه؛ من حيث أنه لا يؤهل الطلبة بشكل كاف لممارسة اللغة العربية بشكل فعال في حياتهم اليومية، وعلى ضرورة عمل دراسات متعددة لتطوير المناهج المتعلقة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالمعلم والمتعلم

هدفت دراسة كنتز وآخرين⁽³⁴⁾ إلى معرفة اعتقادات الطلبة الجامعيين في أمريكا نحو تعلم لغة ثانية خاصة اللغة العربية، تكونت عينة الدراسة من (424) طالباً، (81) منهم كانوا قد تعلموا اللغة العربية، وقد تم تطبيق مقياس هورويتز لقياس الاعتقادات نحو اللغة الأجنبية بشكل ذاتي (Horwitz's Self-reporting Inventory)، دلت نتائج الدراسة على أن دراسة

التعليمية من حيث التركيز على المجهود الذاتي للمتعلم، وعلى استقلاليته من خلال دمج التكنولوجيا في عمليات التعلم، والتركيز على المتعلم، بدلاً من التركيز على التعليم بإشراف المعلم⁽²⁹⁾؛ لذلك ينبغي الاهتمام بتوفير بيئة مناسبة لتعلم الطلبة للغة بصورة مثلى.

الدراسات السابقة

لم يلق موضوع تعليم اللغات الأجنبية واللغة العربية على وجه التحديد اهتماماً كبيراً في الدراسات التربوية العربية؛ وذلك ما نلاحظه في قلة الدراسات في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ إلا أن الباحثين استطاعوا الحصول على عدد من الدراسات السابقة؛ تم تصنيفها على النحو التالي:

أولاً: الدراسات المتعلقة بالمنهاج والبيئة التعليمية

أجرى الكاموخ⁽³⁰⁾ دراسة هدفت إلى معرفة إدراكات المعلمين نحو تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية. تكونت عينة الدراسة من (144) معلماً، تم تصميم استبانة لقياس المشكلات التي يواجهها المعلمون عند تعلمهم للغة، كان من أبرزها عدم تعلم اللغة عن طريق التقنيات الحديثة كالاستماع المرئي، وترجمة المصطلحات الأجنبية إلى اللغة الأصلية للمتعلمين.

وهدفت دراسة طلفاح (1984) إلى تحليل وتقويم منهج اللغة العربية للمبتدئين الأجانب في الأردن، وأظهرت نتائج تحليل المنهج الدراسي للغة العربية للمبتدئين الأجانب في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك أن المنهاج المطبق في الجامعة الأردنية يفتقر إلى الكثير من الجوانب الثقافية، والعلاقات الاجتماعية أكثر مما هو عليه الحال في جامعة اليرموك.

وهدفت دراسة أريف⁽³¹⁾ إلى وصف وتقييم البرامج المقدمة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة العربية السعودية، وقد تم فيها إتباع أسلوب الدراسات المسحية؛ وذلك بتطبيق استبانة على معلمي الدراسات العليا الذين يدرسون اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتوصلت الدراسة إلى أن القليل من الاهتمام في المناهج الدراسية تُعطى لتعليم القواعد اللغوية في اللغة، وأن هناك اهتماماً ضعيفاً ببنية المناهج الدراسية المقدمة للطلبة، كما أن معظم الطلبة الأجانب يدرسون اللغة العربية من أجل أن يصبحوا مدرسين للغة في بلدانهم الأصلية.

وأجرى الخصاونة (1988) دراسة هدفت إلى تحليل وتقويم المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقام الباحث بتطوير نموذج لتحليل المحتوى الثقافي لكتب عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم هذه المناهج لم يعد على أسس علمية لإعداد المواد التعليمية من حيث: الأهداف، والمحتوى، والمفردات، والتراكيب، والوسائل التعليمية.

بوصفها لغة ثانية، والإلمام بالمميزات الإنسانية واللغوية والفكرية والحضارية للدارس لما لها من أثر واضح في العملية التعليمية والتعليمية، وضرورة إتقان المدرس للمهارات التي تتطلبها العملية التدريسية: اللغوية والثقافية والمهنية.

وأجرى زهير⁽³⁶⁾ دراسة هدفت إلى معرفة التحديات التي يواجهها الطلبة الأمريكيون في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية، واتباع الباحث أسلوب البحث النوعي في هذه الدراسة عن طريق إجراء المقابلات الفردية مع (6) طلاب؛ إضافة إلى ملاحظتهم داخل الصف. توصلت الدراسة إلى أن التحديات التي تواجه الطلبة هي الفروق في استخدام المصطلحات الأجنبية باللغة العربية، صعوبات تتعلق بلفظ بعض المصطلحات باللغة العربية، إضافة إلى صعوبات في المنهج المتبع لتعليم اللغة العربية في المجتمع الأمريكي.

وأجرى سراج⁽³⁷⁾ دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات مدرسي اللغة العربية كلغة ثانية نحو صعوبات تدريس اللغة للطلبة، وفق ثمانية أبعاد رئيسة لها علاقة بطرق التدريس، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الديموغرافية. تكونت عينة الدراسة من (48) مدرساً ومدرسة للغة العربية في أمريكا، واستخدم الباحث أداة تكونت من (40) فقرة، سلم الإجابة فيها وفق سلم ليكرت. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين جنس المعلم واتجاهاته نحو التدريس، ووجود علاقة بين طرق التدريس المتبعة وعمر المدرس.

وفي دراسة نورس وآخرين⁽³⁸⁾ والتي هدفت إلى معرفة اتجاهات ودوافع الطلبة الأمريكيين نحو تعلم لغة ثانية من اللغات التالية (العربية، والصينية، والفرنسية، والألمانية، والكورية، والإسبانية)، تكونت أداة الدراسة من (22) فقرة، (13) منها تقيس اتجاهات، وبقريتين من نوع الأسئلة شبه المغلقة، و(7) فقرات تقيس متغيرات ديموغرافية. دلت نتائج الدراسة على وجود اتجاه إيجابي ودافعية قوية لتعلم لغة ثانية، وأن المناهج الدراسية في أمريكا لا تشجع الطلبة على تعلم لغة ثانية، وأن أبرز اللغات التي فضل المشاركون تعلمها هي اللغة الصينية لاعتبارات خاصة بالعمل، وأقلها هي اللغة العربية لصعوبة تعلمها من وجهة نظر المشاركين في الدراسة، وعدم انتشارها كاللغات الأخرى.

وهدف دراسة (آل كدم، 2012) إلى الكشف عن دور المعلم والمناهج في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمشكلات التي تواجه الطلبة الناطقين بغير العربية عند تعلم هذه اللغة، وتكون مجتمع الدراسة من الطلبة الناطقين بغير العربية في الجامعة الأردنية حيث استعانة الباحثة باستبانات تم توزيعها على طلبة المستوى المتقدم في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية

اللغات لا تؤثر في اعتقادات الطلبة نحو تعلم اللغة العربية، وأن تعلم اللغة العربية مفيد في التواصل مع المجتمعات العربية رغم صعوبة تعلمها من وجهة نظر عينة الدراسة.

وأجرى طوقان (1999) دراسة للوقوف على دوافع واتجاهات دارسي اللغة العربية الفصحى من غير الناطقين بها، وأظهرت النتائج أن اتجاهات دارسي العربية الفصحى من غير الناطقين بها، هي اتجاهات ثقافية/ حضارية في الأغلب الأعم، وأن افتراض دافعية العامل الإثني أو الديني، أو كليهما معاً بأنها اتجاهات تستقطب أولئك العرب غير الناطقين بالعربية أو المسلمين، لا تقارب دافعية حب المعرفة، والسعي وراء تنوع الثقافة لدى الدارس، والتوسع فيها.

وأجرى الميمان ومرخم⁽³⁵⁾ دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الدافعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي لتعلم اللغة الانجليزية كلغة ثانية قبل وبعد التحاقهم بتعلم المساق. تكونت عينة الدراسة من (301) طالب، تم تطبيق اختبار جاردنر المطور عام (2001) تطبيقاً قليلاً وبعدياً؛ وهو يتكون من (54) فقرة تم تعريبها للغة العربية. أشارت النتائج إلى تحسن مستوى الدافعية لدى الطلبة بعد تعلمهم للغة الانجليزية، وزيادة اتجاهاتهم الإيجابية نحو تعلمها.

وهدف دراسة عقل (2005) تعرف واقع البيئة الصفية لموضوع اللغة الإنجليزية كما يراها معلمو اللغة الإنجليزية ومعلماتها في نابلس، وتحديد أثر الجنس، والخبرة والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي في ممارسات البيئة الصفية، بالإضافة إلى تحديد أهم المشكلات الصفية التي يواجهها معلمو اللغة الإنجليزية. وبينت الدراسة أن أكثر المشكلات الصفية التي يواجهها معلم اللغة الإنجليزية تتمثل في ازدحام الصفوف، وطريقة الجلوس والتعبيد بالكتاب، وقلة الوسائل التعليمية.

وهدف دراسة الفاعوري وأبوعمشة (2005) إلى دراسة ظاهرة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية وفق نظريات الأسنوية التطبيقية، القائمة على المزوجة بين ما هو نظري وما هو عملي. ومن أجل تقديم هذه الظاهرة بصورتها الواقعية الحقيقية فإنه تم تجزئة البحث إلى أربعة محاور رئيسة، تمحورت حول مستويات العربية: الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية وتعليم العربية بوصفها لغة ثانية، وإرتباط تلك المستويات بعملية تعلم العربية وتعليمها من حيث: الأهداف اللغوية وطرائق التدريس والمناهج وطرق التقويم، وتطرق البحث إلى محور العملية التعليمية وموجهة دفقتها، المدرس، والعلائق التي تربطه بما سبق وعماد العملية برمتها الطالب من حيث خصائصه النفسية والاجتماعية واللغوية، وقد خلصت الدراسة إلى أهمية: توقع الصعوبات التعليمية التي يمكن أن يواجهها متعلمو العربية

إدراكات المدرسين أنفسهم نحو مشكلات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وقد اتبع الباحثان الخطوات التالية:

- 1- مراجعة الأبحاث والدراسات ذات العلاقة بمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها، وقد استفاد الباحثان منها في صياغة عبارات الاستبانة، وتحديد محاورها.
- 2- توجيه سؤال مفتوح ل (10) طلاب من خارج عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجههم خلال تعلم اللغة العربية.
- 3- صياغة مجموعة من الفقرات التي تمثل مشكلات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ بحيث احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على (53) فقرة موزعة على أربعة محاور:

- مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها المتعلقة بمحتوى منهاج اللغة العربية (14) فقرة.
- مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها المتعلقة بمدرس اللغة العربية (12) فقرة.
- مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها المتعلقة بالطلبة (11) فقرة.
- مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها المتعلقة بالبيئة التعليمية (15) فقرة.

وقد صممت الاستبانة على شكل مقياس خماسي التقدير، وفقا لسلم ليكرت (Likert) (خماسي)؛ (موافق بشدة، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق بشدة)؛ حيث تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (53) فقرة.

صدق الأداة

- 1- صدق المحكمين: للتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحثان بعرضها على عشرة محكمين من المتخصصين في مجالات القياس والتقويم، واللغة العربية للناطقين بغيرها؛ للتأكد من مدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، ووضوح الفقرات، والدقة والصياغة اللغوية، وتحديد نوع الفقرة إيجابية أم سلبية، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من المجالات الأربعة للقياس؛ وبناءً على اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم تم تعديل بعض الفقرات لغوياً، واعتماد جميع الفقرات التي أجمع عليها المحكمون.

- 2- صدق الاتساق الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة؛ وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) مدرساً، من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس؛ والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) والجدول (3) يوضح ذلك:

للناطقين بغيرها، لتبين دور كل من المعلم والمنهاج في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكشفت عن المشكلات التي تواجه الطلبة الناطقين بغير العربية عند تعلمها.

تعليق على الدراسات السابقة

نلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة تركيز معظم الدراسات على أهمية تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وضرورة إعادة النظر في المناهج المتبعة لتدريس هذه اللغة، كما أبرزت مشكلات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ من حيث بنية المناهج الدراسية المقدمة؛ وأساليب التدريس المتبعة؛ والصعوبة التي يجدها المتعلم أثناء تعلمه للغة، وأوصت الدراسات بضرورة إجراء المزيد من الدراسات لتلافي هذه المشكلات والحد منها.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعنى برصد الظاهرة كما هي في الواقع، وجمع البيانات عنها من الميدان، ثم تصنيفها وتحليلها واستخراج النتائج منها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من عدد من المدرسين في مراكز اللغات في الجامعات الحكومية والمراكز الخاصة، حيث بلغ عددهم في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعة الأردنية (27) مدرساً، وفي مركز اللغات في جامعة اليرموك (5) مدرسين، وجامعة آل البيت (2)، ومركز اللغات في الجامعة الهاشمية (7) مدرسين، أما في مركز قاصد للغات فبلغ عددهم (16) مدرساً، للعام الجامعي 2010-2011؛ حيث تم تطبيق الدراسة على جميع مدرسي اللغة العربية في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ والبالغ عددهم (57)، والجدولان (1) و(2) يوضحان بيانات عينة الدراسة.

الجدول 1. عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه	المجموع
العدد	14	24	19	57

الجدول 2. عينة الدراسة حسب الخبرة

عدد سنوات الخبرة	1-5 سنوات	6-10	11-15	16- فما فوق	المجموع
العدد	32	13	6	6	57

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تطوير استبانة تقيس

الجدول 3. معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لأداة الدراسة بصورتها النهائية
(عدد الفقرات = 53)

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	*0,525	19	*0,743	37	*0,587
2	*0,632	20	*0,541	38	*0,669
3	*0,570	21	*0,711	39	*0,560
4	*0,653	22	*0,575	40	*0,562
5	*0,647	23	*0,515	41	*0,654
6	*0,569	24	*0,741	42	*0,654
7	*0,596	25	*0,627	43	*0,446
8	*0,525	26	*0,587	44	*0,697
9	*0,746	27	*0,475	45	*0,752
10	*0,779	28	*0,560	46	*0,383
11	*0,555	29	*0,562	47	*0,488
12	*0,750	30	*0,654	48	*0,614
13	*0,446	31	*0,629	49	*0,475
14	*0,697	32	*0,361	50	*0,560
15	*0,752	33	*0,568	51	*0,562
16	*0,383	34	*0,478	52	*0,654
17	*0,488	35	*0,379	53	0,275
18	*0,614	36	*0,469		

الإجراءات

بعد تحديد عينة الدراسة تم توضيح الهدف من الدراسة، وكيفية الإجابة عن أسئلتها؛ وذلك بقراءة كل فقرة من فقرات المقياس، وتحديد وجهة النظر في كل منها؛ وذلك باختيار البديل المناسب من سلم الإجابة المقابل للفقرات، هذا وقد تراوح زمن متوسط التطبيق بين (25-30) دقيقة.

تصحيح الأداة

تكون سلم الإجابة لأداة الدراسة من خمسة بدائل وأوزان هي: (موافق بشدة = 5، وموافق = 4، ومتردد = 3، وغير موافق = 2، وغير موافق بشدة = 1)، وعكست هذه الأوزان للفقرات السلبية، وقد انحصرت درجات المفحوصين على الأداة بين (45 - 225)، وتم اعتبار الدرجة الحدية (135) الفاصلة بين الاتجاه الإيجابي والسلبي، وهذه القيمة ناتجة عن حاصل ضرب عدد فقرات المقياس (53) فقرة بمتوسط تدرج سلم بدائل الإجابة (3).

عندما ننعم النظر في الجدول رقم (3) نلاحظ وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) بين الفقرة والدرجة الكلية على الاستبانة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية على الاستبانة (0,379 - 0,779)؛ وجميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً باستثناء الفقرة (53) لتصبح أداة الدراسة تتكون بصورتها النهائية من (52) فقرة.

ثبات الأداة

1- الثبات بالإعادة: تم إيجاد معامل الثبات بطريقة الإعادة؛ من خلال تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (20) مدرساً من خارج عينة الدراسة مرتين؛ بفواصل زمني مقداره أسبوعان بين مرتتي التطبيق، وقد بلغ معامل الثبات بالإعادة (0,82)، ويعد هذه المعامل ممتازاً لأغراض الدراسة.

2- الثبات بالاتساق الداخلي: للتأكد من الثبات بطريقة الاتساق الداخلي تم عمل معامل ارتباط كرونباخ ألفا لجميع فقرات الأداة؛ وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا (0,90)، وهي قيمة عالية ودالة إحصائياً لغايات هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية

تم إجراء التحليل الإحصائي باستخدام رزمة التحليل الإحصائي (SPSS)، وللإجابة عن أسئلة الدراسة الأول والثاني والثالث والرابع والخامس تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي One-way Anova، للإجابة عن السؤال السادس.

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف إدراكات المدرسين لمشكلات

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في عدد من مراكز ومعاهد تعليم اللغة العربية في الأردن؛ ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة فقد تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:
للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على "ما إدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها التي تعود للمنهاج؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية للفقرات؛ والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول 4. مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها تعود للمنهاج

م	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الأهمية النسبية
1	لا ينطلق المنهاج من أهداف تعليمية محددة لكل مهارة.	3,38	1,16	2	67,6%
2	لا يعكس المنهاج الاهتمامات الثقافية والفكرية للمتعلمين.	3,73	1,04	1	74,6%
3	عدم ملائمة محتوى المنهاج لتطورات العصر ومتطلباته المختلفة.	3,40	1,22	7	68%
4	افتقار المنهاج لعنصر التشويق.	3,59	1,09	3	71,8%
5	خلو المنهاج من موضوعات تدفع المعلم لاستخدام أفكار إبداعية.	3,12	0,98	13	62,4%
6	عدم التكامل بين المهارات اللغوية وثقافة اللغة.	3,33	1,01	8	66,6%
7	لا يراعى المنهاج الصعوبات التي يواجهها المتعلم.	3,49	1,08	4	69,8%
8	لا يركز المحتوى التعليمي للمنهاج على المفردات والتراكيب الوظيفية.	2,85	1,30	14	57%
9	يقدم المنهاج اللغة العربية كمادة وليس بوصفها لغة تواصلية يحتاجها الطلبة في حياتهم اليومية.	3,36	1,15	6	67,2%
10	المواد والوسائل التعليمية غير مزودة بالصور والرسوم التوضيحية بشكل مناسب.	3,39	1,21	9	67,8%
11	قلة تنوع التمارين التي تقدمها المواد والوسائل التعليمية.	3,08	1,21	12	61,6%
12	قلة تنوع الأنشطة التي تقدمها المواد والوسائل التعليمية.	3,15	1,13	11	63%
13	يقدم المنهاج القواعد النحوية بأسلوب لا يتلاءم ومستوى الطلبة.	3,33	1,22	10	66,6%
14	لا يحتوي المنهاج على آليات تعنى بتطوير وتحديث المناهج.	3,54	1,07	5	70,8%

يتضح من الجدول (4) أن متوسط إجابة الأفراد على هذا البعد قد تراوح بين (3,73-2,85)، وبأهمية نسبية تراوحت بين (74,6%-57%)، حيث احتلت الفقرة التي تنص على: "لا يعكس المنهاج الاهتمامات الثقافية والفكرية للمتعلمين" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3,73)، وهذا يدل على ضرورة تغيير مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، بما يتواءم مع دوافع

الطلبة واحتياجاتهم، وكذلك المستويات الثقافية والفكرية لهم، وذلك بتوزيع الطلاب حسب دوافعهم ومستوياتهم الثقافية والفكرية، مع مراعاة مدى تناسب المادة لهذه الأوضاع، وجاءت الفقرة التي تنص على: "لا يركز المحتوى التعليمي للمنهاج على المفردات والتراكيب الوظيفية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2,85)، وهذا يدل على أن المنهاج يركز على

والتجديد والاطلاع على كل ما هو جديد في مجال تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها؛ من خلال الندوات والمؤتمرات الدولية؛ ذلك ليصبح أكثر قدرة على الإبداع في مجال تدريس اللغة العربية، وجاءت الفقرة التي تنص على "عدم تعاون المدرسين مع الطلبة ودعمهم" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2,64)، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على تقديم المعلم الدعم والتشجيع للطلبة ومساعدتهم على الارتقاء بمستواهم. وللإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على: "ما إدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها التي تعود للطلبة؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لل فقرات؛ والجدول (6) يوضح ذلك:

استخدام المفردات والتراكيب الوظيفية. وللإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على "ما إدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها التي تعود للمدرس؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لل فقرات؛ والجدول (5) يوضح ذلك:

يبين الجدول (5) أن متوسط إجابة الأفراد على هذا البعد قد تراوح بين (4,19-2,64)، وبأهمية نسبية تراوحت بين (83,8%-52,8%)؛ حيث احتلت الفقرة التي تنص على "قلة اشتراك المدرسين في المؤتمرات الدولية التي تعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4,19)، وهذا يدل على أن المعلم لديه الرغبة في التطور

الجدول 5. مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها التي تعود للمدرس

م	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
1	عدم إلمام المدرسين بالجوانب التربوية الحديثة المتعلقة بأساليب تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.	3,66	1,09	73,2%	8
2	قلة الأبحاث المطروحة في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للمدرس وإعداده.	3,91	1,07	78,2%	6
3	عدم اطلاع المدرسين على النظريات اللسانية الحديثة.	3,82	0,94	76,4%	7
4	عدم اقتناع المدرس بضرورة استخدام أساليب تدريس حديثة في أثناء الشرح.	3,49	1,19	69,8%	9
5	قلة الدورات التدريبية التي تقام لغرض رفع كفاءة المدرسين وتأهيلهم.	4,07	0,94	81,4%	2
6	قلة التعاون بين المدرسين في استنباط أفكار جديدة لتدريس اللغة العربية.	3,94	0,98	78,8%	5
7	تردد المدرسين في ابتكار أساليب جديدة في التدريس خوفاً من الوقوع في الخطأ أو الفشل.	3,59	0,96	71,8%	3
8	قلة اشتراك المدرسين في المؤتمرات الدولية التي تعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	4,19	0,85	83,8%	1
9	قلة توافر المهارات اللازمة لدى المدرسين لاستخدام أفكار جديدة ومبتكرة في التدريس.	3,64	1,06	72,8%	10
10	عدم تعاون المدرسين مع الطلبة ودعمهم.	2,64	1,17	52,8%	12
11	غياب التواصل الفعال بين المدرسين في المعاهد والمراكز سواء أكان داخل الأردن أم خارجه.	3,94	0,89	78,8%	4
12	ضعف الكفاية اللغوية لدى المدرسين.	3,43	1,18	68,6%	11

الجدول 6. مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها التي تعود للطلبة

م	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الأهمية النسبية
1	الفروق الفردية بين الطلبة في المستوى الواحد.	4,29	0,70	1	85,8%
2	اتجاه الطلبة السلبي نحو تعلم اللغة العربية.	3,15	1,22	9	63%
3	شعور الطلبة بأن اللغة العربية صعبة.	4,14	0,87	2	82,8%
4	انتماء الطلبة في المستوى الواحد إلى خلفيات لغوية وثقافية متنوعة.	3,66	1,13	4	73,2%
5	اختلاف دوافع الطلبة وأهدافهم من تعلم اللغة العربية.	3,98	0,99	3	79,6%
6	عدم قيام بعض الطلبة بأداء الواجبات المنزلية.	3,85	0,97	5	77%
7	ضعف تجاوب الطلبة مع المدرس.	3,64	1,06	7	72,8%
8	غياب الطلبة المتكرر.	3,73	1,18	6	74,6%
9	كثرة الساعات التي يدرسها الطالب في الأسبوع.	2,92	1,14	10	58,4%
10	كثرة أعداد الطلبة في المستوى الواحد.	3,33	1,39	8	66,6%
11	طول المدة الزمنية المخصصة لكل مستوى.	2,50	0,91	11	50%

البعد قد تراوح بين (4,10-2,83)، وبأهمية نسبية تراوحت بين (82% - 56,6%)؛ حيث احتلت الفقرة التي تنص على: "عدم وجود مكتبة متخصصة تحتوي على المراجع والكتب والقصاص والروايات التي تفيد الطلبة الأجانب" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4,10)، وهذا يشكل دافعاً قوياً للطلبة للدفاع عن المهمات التعليمية التي قد يكلفون بها من قبل المدرس؛ فإذا أراد المدرس على سبيل المثال أن يكلف طلابه بقراءة قصة معينة ومن ثم كتابة تقرير عنها، وتقديم ملخص عن هذه القصة لزملائه؛ فإن الطالب سوف يبرر عدم قيامه بالمهمة التعليمية بعدم توافر مكتبة متخصصة تعنى بشؤون الأجانب واهتماماتهم، مما يدفع المدرس إلى الالتزام بالمنهج والتراجع عن مثل هذه الأفكار. وجاءت الفقرة التي تنص على: "حجم الصفوف الدراسية مقارنة بعدد الطلبة فيها غير مناسب" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2,83)، وهذا يدل على مناسبة الصفوف الدراسية للطلبة بشكل عام.

ولترتيب أبعاد الاستبانة الأربعة (المعلم، المنهاج، الطلبة، البيئة التعليمية) حسب أكثر الأبعاد تأثيراً على العملية التعليمية؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الاستبانة، والأهمية النسبية لكل بعد مرتبة تنازلياً؛ والجدول (8) يوضح ذلك:

يتبين من الجدول (6) نلاحظ أن متوسط إجابة الأفراد على هذا البعد قد تراوح بين (4,29-2,50)، وبأهمية نسبية تراوحت بين (85,8% - 50%)؛ حيث احتلت الفقرة التي تنص على: "الفروق الفردية بين الطلبة في المستوى الواحد" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4,29)، وهذا يدل على أن امتحانات فحص المستوى لا تحدد مستويات الطلبة بشكل دقيق؛ لذلك لا يد من إعادة النظر في بناء هذه الامتحانات ومدى قدرتها على وضع الطالب في المستوى المناسب، وعلى المعلم لمواجهة هذه الفروق التنوع في استخدام الوسائل التعليمية، والتوسط في الشرح، والتنوع في الواجبات المنزلية بحيث يقدم لكل مجموعة ما يناسبها، وجاءت الفقرة التي تنص على "طول المدة الزمنية المخصصة لكل مستوى" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2,50)، وهذا يدل على التناسب بين المادة المخصصة لكل مستوى والمدة الزمنية المحددة لها.

وللإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على: "ما إدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها التي تعود للبيئة التعليمية؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية للفقرات؛ والجدول (7) يوضح ذلك:

من الجدول (7) نلاحظ أن متوسط إجابة الأفراد على هذا

الجدول 7. مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها تعود للبيئة التعليمية

م	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الأهمية النسبية
1	عدم وجود سياسات واضحة لاختيار المدرسين.	3,78	1,17	3	75,6%
2	عدم وجود معايير واضحة لتحديد مستويات الطلبة وقبول تسجيلهم.	3,42	1,17	4	68,4%
3	عدم توافر آليات واضحة لتقييم المدرسين من قبل الطلبة.	3,94	1,53	12	78,8%
4	عدم وجود آليات واضحة لتقييم الطلبة.	3,26	1,20	8	65,2%
5	عدم توافر قاعات مخصصة للغة العربية مزودة بالوسائل التعليمية في معاهد تعليم اللغة العربية.	3,52	1,29	7	70,4%
6	عدم توافر أشرطة الفيديو الملائمة لمستوى الطلبة في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.	3,92	1,20	2	78,4%
7	عدم وجود مكتبة متخصصة تحتوي على المراجع والكتب والقصص والروايات التي تفيد الطلبة الأجانب.	4,10	0,97	1	82%
8	محدودية الحرية للمدرس في اختيار المادة التي يدرسها.	3,47	1,06	11	69,4%
9	قلة تشجيع استخدام أساليب جديدة في التدريس من قبل الإدارة.	2,94	1,31	13	58,8%
10	حجم الصفوف الدراسية مقارنة بعدد الطلبة فيها غير مناسب.	2,83	1,27	15	56,6%
11	عدم توافر قاعات للاستراحة.	3,30	1,32	10	66%
12	قلة التعاون بين العاملين في المؤسسة التعليمية.	3,35	1,25	9	67%
13	قلة توافر الوسائل التعليمية المطلوبة.	3,53	1,14	5	70,6%
14	قلة توافر الأنشطة اللامنهجية (الرحلات، الزيارات، المقابلات مع شخصيات عربية مؤثرة).	3,42	1,17	6	68,4%
15	عدم اهتمام الإدارة بملاحظات الطلبة.	2,96	1,34	14	59,2%

الجدول 8. النسبة المئوية لأبعاد الاستبانة الأربعة

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
1	المدرس	3,61	0,596	72,2%
2	الطلبة أنفسهم	3,57	0,485	71,4%
3	البيئة التعليمية	3,47	0,912	69,4%
4	المنهاج	3,34	0,762	66,8%

الجدول 9. تحليل التباين الأحادي لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة للمدرس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	5937,214	3	1979,071	2,735	0,053
داخل المجموعات	38352,821	53	723,638		
المجموع	44290,035	56			

طوقان (1999)؛ ودراسة السالمي (2005) (Al- Salmi, 2005) والتي أكدت جميعها على ضرورة الاهتمام بالجانب الثقافي للمتعلم عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وضرورة إعادة النظر في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها لتصبح أكثر فعالية، وتطوير تلك المناهج من خلال التخطيط السليم عند بناء المناهج وإعدادها بحيث تراعي الجانب الثقافي للمتعلمين، والاستفادة من البحوث في مجال دراسات علم اللغة النفسي أو علم النفس اللغوي، وعدم الاقتصار على ما يسفر عنه البحث العلمي في مجال الدراسات اللغوية متجاهلين مجال الدراسات النفسية، والقيام بدراسة تحليلية لمقررات مادة اللغة العربية لتقصي مدى مناسبتها لمتطلبات هذا العصر، ومدى مرونتها لتطبيق أفكار إبداعية في التدريس، إضافة إلى إعطاء معلمي اللغة العربية الفرصة في المشاركة في تطوير مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وذلك لأنهم أكثر دراية بما يتلاءم مع مستوى الطلبة.

وأشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بإدراكات المدرسين للمشكلات الخاصة بهم كمدرسين، أن أبرز المشكلات كانت في " قلة اشتراك المدرسين في المؤتمرات الدولية التي تعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، وهذا دليل آخر على وجوب التركيز على الجانب الثقافي عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ حيث يتطلب من المدرسين أنفسهم الاشتراك في المؤتمرات العلمية العالمية لتبادل الخبرات التعليمية والثقافية عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وضرورة عقد المؤتمرات لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها للإطلاع على التطور الحاصل في طرق تدريس هذه المادة عالمياً.

أما أهم إدراكات المدرسين للمشكلات الخاصة بالمتعلم نفسه فكانت في "الفروق الفردية بين الطلبة في المستوى الواحد"، وهذا مؤشر واضح على عدم دقة عملية التقويم المتبعة من قبل المدرس، وأن عليه التنوع في أساليب التقويم المتبعة؛ فلم تعد المعاهد والجامعات أسيرة للاختبارات التحصيلية أو الأشكال التقليدية التي يقاس بها مدى تقدم الطالب؛ بل أصبح هناك اهتمام بالتقويم الذاتي "Self-assessment"، وتقدير

من الجدول (8) نجد أن المعلم نفسه له التأثير الأكبر على العملية التعليمية بنسبة (72,2%)، ويأتي الطلبة أنفسهم في المرتبة الثانية، ثم البيئة التعليمية، وأخيراً المنهج بنسبة مئوية (66,8%).

وللإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0,05$) إدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها التي تعود لخبرة المدرس؟" تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-way Anova)؛ والجدول (9) يوضح ذلك: يتبين من الجدول (9) أن قيمة "ف" المحسوبة بلغت (2,735) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ألفا (0,05)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

مناقشة النتائج

استهدفت هذه الدراسة تعرف إدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها؛ من حيث عناصر العملية التعليمية المتمثلة في المنهج، والمعلم، والمتعلم، والبيئة التعليمية، وقد دلت نتائج الدراسة على أن أبرز إدراكات المدرسين للمشكلات المتعلقة بالمنهج الدراسي تكمن في أن "المنهج لا يعكس الاهتمامات الثقافية والفكرية للمتعلمين"، وهذا دليل واضح على تركيز المنهج على المصطلحات العلمية والجوانب ذات العلاقة باللغة العربية؛ دون أن يأخذ بعين الاعتبار الجوانب الثقافية والفكرية للمتعلمين، ماهيتها، كيفية التعامل معها من خلال تدريس اللغة العربية، كما لا بد أن يتم تطوير المناهج لكي تعلم اللغة العربية كلغة اتصال؛ بمعنى تطبيق نظرية اللغة للاتصال (Communicative Approach) بدلاً من تدريس اللغة العربية كلغة قواعد وجمل فقط (Structural Approach)، وهذا ما أكدت عليه دراسة آرموني (Aramouni, 2011)، ودراسة زهير (Zouhir, 2010)، كما أن الاهتمام بالجانب الثقافي للمنهج ضرورة ملحة أكدت عليها دراسة طلفاح (1984)، ودراسة الخصاونة (1988)، ودراسة

إنشاء مكتبات متخصصة في معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مزودة بـ (القصص- القواميس- الكتيبات) الملائمة لمستوى الطلبة، وتوفير قاعات مخصصة ومزودة بكافة الوسائل التعليمية للطلبة.

التوصيات

يوصي الباحثان غيرهما من الباحثين بعمل الدراسات التالية:

- 1- تقنين أدوات تقييم خاصة بتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة.
- 2- دراسة الخصائص النفسية والاجتماعية والثقافية الواجب توافرها بمدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- 3- الاهتمام بالتحديات الثقافية التي تواجه متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومحاولة تذليلها.
- 4- تقييم المناهج التي تدرس للطلبة من حيث؛ بنية المنهاج، ومناسبتها للطلبة على اختلاف جنسياتهم.

الحاجات "Needs-Assessment"، والسجل التقويمي "Portfolio"، فضلاً عن شمولية التقويم، وتغطيته مختلف جوانب التقدم عند الفرد؛ بما في ذلك قراءاته الخارجية، وميوله واهتماماته المتجددة، وثقافته العامة، وهذا يشير إلى ضرورة تدريب العاملين في مراكز تعليم اللغة العربية على استخدام الأدوات والاختبارات والمقاييس التي تساعد على التحديد الدقيق للحاجات اللغوية عند الدارسين وأنماط التعلم السائدة بينهم، واستعداداتهم لتعلم اللغات الأجنبية وتوقعاتهم منها.

أما أهم إدراكات المدرسين للمشكلات الخاصة بالبيئة التعليمية فكانت في "عدم وجود مكتبة متخصصة تحتوي على المراجع والكتب والقصص والروايات التي تفيد الطلبة الأجانب"، وهذا مؤشر واضح على ضرورة الاهتمام الكافي بكافة الجوانب الخاصة بالبيئة التعليمية للطلبة، ومراعاة حاجاتهم التعليمية، وهذا ما أكدت عليه دراسة عقل (2005)؛ والتي كان من أبرز نتائجها الاهتمام بتوفير الوسائل التعليمية للمتعلم، وضرورة

الهوامش

- | | |
|--------------------------------|---|
| (19) العصيلي، 2002. | (1) Heath ,1990. |
| (20) Cutshall, 2007. | (2) Sehlaoui, 2008 |
| (21) Brown, 2000. | (3) Versteegh, 1997. |
| (22) Larsen-Freeman, 2000. | (4) Information Please, 2009. |
| (23) ميتشل، ومايلز، 2004. | (5) Ferguson, 1971 as cited in Katbi, 2000. |
| (24) طعيمة: 1989. | (6) Allin, 1992. |
| (25) Harley , 1997. | (7) Wahba, Taha, & England, 2006. |
| (26) عاشور، 2004. | (8) Ryding ,2006. |
| (27) عاشور، 2004. | (9) www.Mla.org/resources. |
| (28) Larsen-Freeman, 2000. | (10) www.state.gov/m/fsi. |
| (29) عقل، 2005. | (11) Omaggio, 2001. |
| (30) Alkamoukh, 1981. | (12) الناقة وطعيمة، 1983. |
| (31) Areef, 1986. | (13) الناقة، 1985. |
| (32) Yaakub , 2007. | (14) أبو عمشة والفاعوري، 2005. |
| (33) Aramouni ,2011. | (15) الغالي، وعبد الله، 1994. |
| (34) Kuntz & et.al, 1996. | (16) الناقة، وطعيمة، 1983. |
| (35) Almainan & Markham ,2005. | (17) العصيلي، 2002. |
| (36) Zouhir, 2010. | (18) بلان، 2011. |
| (37) Seraj, 2010. | |
| (38) Norris et. al ,2011. | |

المصادر والمراجع

- from: <http://search.proquest.com.ezlibrary.ju.edu.jo/docview/304990875>.
- Alien. 1992. *Is the third film in the Alien film series?* Directed by David Fincher.
- Al- Salmi, L. 2005. *Reading Problems as Perceived by English teacher in the Sultanate of Oman, Master Art of Teaching*, Department OF English, University of Texas at El Paso, U.S.
- Aramouni, E. 2011. *The Impact of Diglossia on Arabic Language Instruction in Higher Education: Attitudes and Experience of Students and Instructor in the U.S*, Submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of doctoral education, California state university, Sacramento.
- Areef, M. 1986. *The Current Linguistic and Curricular Approach in Teaching Arabic as foreign Language Problems and suggested Solution*, Retrieved at 22/1/2012 from: <http://search.proquest.com.ezlibrary.ju.edu.jo/docview/303498144?accountid=27719>
- Al-Kamoukh, A. 1981. *A survey of the English language teachers' perceptions of the English language teaching methods in the intermediate and secondary of the eastern province in Saudi Arabia*. Lawrence, KS: The University of Kansas.
- Brown, H. D. 2000. *Principles of language learning and teaching*. New York, NY: Longman.
- Cutshall, S. 2007. Riding the wave: The surge in interest in Arabic language learning, *The Language Educator*, 2, (3).
- Harley, B., Hart, D. 1997. Language Aptitude and Second Language Proficiency in Classroom Learners of Different Starting Ages, *Studies in Second Language Acquisition*, 19(3): 379-400.
- Information Please. 2009. *Most widely spoken languages in the world*, Retrieved from <http://www.infoplease.com/ipa/A0775272.html>.
- Katbi, H. K. 2000. Arabic language proficiency and the academic achievement of foreign university students at the University of Jordan. Ed.D. dissertation, Wayne State University, United States, Michigan. Retrieved Jan 1, 2012, from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 9992223).
- Kuntz, P. Knop, Constance, K. 1996. University students' beliefs about foreign language learning, with a focus on أبو عمشة، خالد، وعوني الفاعوري، 2005، تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول، الجامعة الأردنية نموذجاً، مجلة دراسات، العلوم الاجتماعية والإنسانية، 32 (3): 497-487.
- آل كدم، مشاعل، 2012، المعلم والمنهاج ودورهما في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- بلان، صفوان، 2011، مشاكل عناصر التعليم المتعلقة بالمعلم، www.xa.yim.com.
- الخصاونة، توفيق جبر، 1988، المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تحليل وتقويم، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد.
- صاري، محمد، 2009، الأسس العلمية اللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، الرياض.
- طلفاح، علي محمود، 1984، منهج اللغة العربية للمبتدئين الأجانب في الأردن تحليل وتقويم، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم.
- طعيمة، رشدي، 1989، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط.
- كاظم، جاندмир، 2009، مشكلات تكوين المعلمين غير الناطقين بالعربية في تركيا، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، الرياض.
- عاشور، راتب، عبد الرحيم أبو الهيجاء، 2004، المنهج بين النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العصيلي، عبد العزيز، 2002، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- عقل، فواز، 2005، البيئة الصفية لموضوع اللغة الإنجليزية كما يراها معلمو ومعلمات اللغة الإنجليزية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 19 (1).
- الغالي، ناصر، عبد الحميد عبدالله، 1994، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، الرياض: دار الغالي للنشر والتوزيع.
- ميتشل، روزاموند، وفلورنس مايلز، 2005، نظريات تعلم اللغة الثانية، ترجمة عيسى الشريوفي، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الناقة، محمود، 1985، خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم العربية للناطقين بغيرها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الجزء الثاني.
- الناقة، محمود، ورشدي طعيمة، 1983، الكتاب الأساسي لتعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعدادة وتحليله وتقويمه، مكة المكرمة: معهد اللغة العربية.
- AlMaiman, Ibrahim; Markham, Paul. 2005. *A study of seventh-grade Saudi students' motivation level to learn English as a foreign language*, Retrieved at 26/1/2012

- Arabic as a Foreign Language toward Methods of Foreign Language Teaching*, A Dissertation presented in partial fulfillment of requirements for the degree of Doctor of Philosophy, University of Kansas.
- Versteegh, K. 1997. *The Arabic language*. New York, NY: Columbia University Press.
- Wahba, K. M., Taha, Z. A., and England, L. 2006. *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- http://www.lasportal.org/wps/portal/las_ar/home.
- www.Mla.org/resources.
- www.state.gov/m/fsi.
- Yaakub, M. 2007. Teaching Arabic as A second Language: An Evaluation of Key Word Method Effectiveness, *Journal Technology*, 46(E):61-72.
- Zouhir, A. 2010. *AN Investigation of Issues Associated with Teaching and Learning Arabic fir U.S.* Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Secondary and Continuing Education in the Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Arabic and Swahili at United States HEA Title VI African studies centers, Retrieved at 25/1/2012 from: <http://search.proquest.com.ezlibrary.ju.edu.jo/docview/304291598>
- Larsen-Freeman. 2000. *Techniques and principles in language teaching*. London: Oxford University Press.
- Norris, D., Charkova, Krassimira; Baertsch, Karen; McPherron, Paul. 2011. Attitudes and motivations towards learning foreign languages: A survey of U.S. university students, Retrieved at 25/1/2012 from: <http://search.proquest.com.ezlibrary.ju.edu.jo/pqdtft/docview/878534564/abstract/134770057975BBD7438/6?accountid=27719>.
- Omaggio Hadley, A. 2001. *Teaching language in context*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Ryding, K. C. 2006. *Teaching Arabic in the United States: Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sehlaoui, A. 2008. Language learning, heritage, and literacy in the USA: The case of Arabic. *Language, Culture, and Curriculum*, 21, 280-291.
- Seraj, Sami Abdurrahman. 2010. *Attitudes of Teachers of*

The Perceptions of Instructors to the Problems Teaching Arabic as A foreign Language and learning

*Khetam Mohammed Al- Wazzan, Majed Mohammed Al – Khayat **

ABSTRACT

This study aimed at investigating the perceptions of instructors toward teaching problems of Arabic as a foreign language, and its relation to the teacher experience. The study sample consisted of (57) instructors who teaching Arabic as foreign language. The instrument which consisted of (52) items was applied at the sample of this study.

Results revealed the most perception problems of teaching Arabic as A foreign language:

- About curricula: does not reflect the cultural and intellectual interests for the learners.
- About instructors: few of involvement of instructors in international conferences dealing with teaching Arabic as A foreign language.
- About learners: individual differences among students at the same level.
- About teaching environment: the absence of specialized library containing books, references, stories and novels for the foreign students.

On the other hand, the results showed also no statistically significant differences in the perception problems teaching Arabic as A foreign language according to year's experience of instructors.

The researchers recommended that more studies should be undertaken. These studies should be focused on the standardized instrument for teaching Arabic as A foreign language.

Keywords: Instructors Perceptions, Problems Teaching, Student's Foreign Language.

• Faculty of Arts, The University of Jordan; and Al-Balqa Applied University, Amman, Jordan. Received on 13/3/2012 and Accepted for Publication on 17/4/2013.