Dirasat, Human and Social Sciences, Volume 49, No. 3, 2022

Deanship of Scientific Research

The Challenges of Arabic Language Acquisition to the Non-Native Speakers in National Chengchi University, Taiwan: from the Perspective of the Current Students

Mahmoud Abdeldeen*, Yi-Hsuan Fu

Department of Arabic Language and Culture, National ChengChi University, Taipei, R. O. C

https://doi.org/10.35516/hum.v49i3.1342

Received: 27/3/2020
Revised: 23/11/2020
Accepted: 15/4/2021
Published: 15/5/2022

* ***Corresponding author:***
mahmoudtalab@yahoo.com

Abstract

This study aims to investigate the challenges students who study Arabic as a second language in National Chengchi University encountered, from the perspective of the students. The constructed questionnaire is consisting of 39 sections from 5 different fields to point out the challenges faced by the students while learning Arabic in the university. The questionnaire was applied to a sample of 134 students from different academic years in the department of Arabic language and culture, National Chengchi University, Taiwan. The study shows that the most challenges came from the object language field, then teaching environment, and the teaching materials, and the factors for students, and the last challenge of students is the factors for teachers.

Keywords: Challenges for learning Arabic as second foreign language; Department of Arabic language and culture;National Chengchi University; Taiwan.

تحديات تعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها في قسم اللغة العربية في جامعة جنجي الوطنية في تايوان من وجهة نظر الطلبة الدارسين

محمود عبد الدين ، إي هشوان فو*

قسم اللغة العربية، كلية اللغات الأجنبيّة، جامعة جن جي الوطنيّة، تايبيه، تايوان.

ملخّص

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن التحدّيات التي يواجهها الطلبة الدراسون للعربية من غير الناطقين بها في جامعة جنجي الوطنية، من وجهة نظر الدارسين أنفسهم، وقد تمّ بناء استبانة محكّمة تتكوّن من (39) فقرة موزّعة على (5) مجالات لتحديد التحديات التي يواجهها الطلبة في أثناء تعلّمهم للعربيّة في الجامعة، وطبّقت على عينة من طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة من مختلف السنوات الدراسية عددها (134) طالبًا وطالبة ممن تيسّر إجراء الدراسة عليهم. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ أكثر التحديات جاءت في مجال اللغة الهدف، ثم في مجال البيئة التعليمية، والمقررات الدراسية، ومجال الدارسين، وأقل المجالات تحديًا للطلبة هو مجال المعلمين.

الكلمات الدالة :تحديات تعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها، قسم اللغة العربية في جامعة جنجي، تايوان.

© 2022 DSR Publishers/ The University of Jordan. All Rights Reserved.

المقدّمة

اللغة العربية لغة ساميّة لها خصائصها التركيبية والاشتقاقية، وتعلّمها لغير الناطقين بها ليس بالأمر الهيّن، ولكنه بالتأكيد ليس بالمستحيل أيضًا، وتبدو هذه الصعوبة كبيرة عندما يكون تعلّم اللغة العربية في بيئة خارجية أجنبية لا تتكلم العربية، وهو ما يقلّل من إمكانية الاكتساب اللغوي لدى المتعلّم، ويقلّل أيضا من فرصة التبادل اللغوي والاحتكاك اليومي بين المتعلّم والناطقين باللغة العربية، مما يقلّل أيضا من فرصة التعرّف على ثقافة اللغة الهدف أيضًا، ويحصر عملية التعلّم غالبًا في الفصول الدراسية. بينما يتيح التعلّم في بيئة اللغة الهدف إمكانية أكبر لاكتساب اللغة والتواصل مع الناطقين الأصليين بتلك اللغة (جاسن سوزان، ولاري سلينكر، 2009).

وما من شكٍ في أنّ عملية تعلّم أيّ لغة أو اكتسابها، تتداخل فيه مجموعة من العناصر المعقّدة، تتمازج فيما بينها؛ لتشكّل قاعدة أساسيّة لعمليّة التعلّم والاكتساب لدى الطلبة، وبقدر ما تتفاعل هذه العناصر بصورة إيجابية، تؤتي عمليّة التعلّم أكلها على النحو المأمول، ومن هنا كانت الجهود توجّه باستمرار إلى تجويد عملية التعلّم وتحسينها، بهدف الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة منها، وذلك بالعمل على مواجهة التحديات التي تحول دون وصول عملية التعلّم إلى آفاقها المأمولة (لقم، 2016).

وبالنّظر في واقع تعليم وتعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يلحظ وجود تحديات مختلفة تواجه هذه العملية، بعضها يتعلّق بالمتعلمين أنفسهم، والبيئة التي تجري فيها عمليّة التعلّم، كما توجد صعوبات تعود إلى طبيعة اللغة العربية نفسها، من حيث أصواتها ونحوها وصرفها، وتنوّع لهجاتها، والمقررات الدراسية المستعملة في التعليم، ومدى ملاءمتها للطلبة المتعلمين، وقدرات المعلمين الذين يعلِّمون اللغة، هذا فضلاً عن عقبات أخرى تتعلّق بمدى توفّر المواد التعليمية الداعمة لعملية التعلّم لغير الناطقين بالعربية، إذ يلحظ قلّة ما هو متاح منها، والمتاح لا يشكّل مادة ثريّة لعملية التعلّم مقارنة بما هو متوفّر لتعليم اللغات الأخرى كالإنجليزية على سبيل المثال. ومن الإنصاف أن يشير البحث هنا أن هناك تقدّمًا ملموسًا في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مجال تنوّع المناهج الدراسية، وتطور الأساليب التدريسية لدى المعلمين، وإن كان ذلك لم يصل إلى المستوى المأمول الذي يليق بالعربية ومكانتها بين اللغات العالمية الأخرى. مما يستدعي مزيدًا من الجهود في هذا المجال؛ لتيسير عملية التعلّم إلى أقصى حد ممكن، وهو ما لا يمكن تحقيقه إلا بمزيد من التقييم والتقويم لكل عناصر العملية التعليمية، وما هذه الدراسة إلا خطوة في هذا الطريق (طعيمة، 2006).

ويلحظ الإقبال المتزايد على تعلّم العربية في أرجاء واسعة في العالم، مما جعلها في الآونة الأخيرة من أكثر اللغات انتشارًا. وإذا ما تجاوزنا العامل الديني في الإقبال على تعلّم العربية لدى المسلمين في جميع أرجاء الأرض، فيمكن إرجاع بدايات الاهتمام بتعلّم العربية وجذوره على الصعيد العالمي إلى حركة الاستشراق التي بدأت منذ وقت بعيد؛ لأسباب دينية وسياسية وعلمية، ثمّ ما لبث أن أصبح هذا الاهتمام ظاهرة عامّة، ليست مقصورة على الباحثين والعلماء، وتوّج هذا الاهتمام بإعلان العربية إحدى اللغات الرسمية في الأمم المتّحدة إلى جانب اللغات الرسمية الأخرى، تأكيدًا على أنّ اللغة العربية إحدى اللغات الحية التي ما زالت تشكّل موضع اهتمام عند كثير من الناس لأسباب متنوعة، أهمّها الأسباب الاقتصادية والسياسية، إذ ظلّت تشكّل منطقة الشرق الأوسط مهد اللغة العربية من أغنى بقاع الأرض بالثروات، إضافة إلى إهميتها الجغرافية والسياسية والدينية (الراجحي، 2004).

ويبدو أنّ هذا الاهتمام قد تزايد منذ اكتشاف النفط في منطقة الخليج العربي، مما جعل هذه المنطقة جاذبة للمستثمرين والعاملين من شتّى أنحاء الأرض، ثمّ ازداد هذا الاهتمام بعد الأحداث السياسية التي شهدتها منطقة الشرق الأوسط وخصوصًا بعد أحداث الحادي عشر من سبتمر، ثم بعد ما عرف بثورات الربيع العربي، التي شهدتها بعض الأقطار العربية، فقد أسهمت هذه الأحداث مجتمعة في الإقبال المتزايد على تعلّم العربية في محاولة لفهم ما يجري في هذه المنطقة (إيليغا وآخرون، 2014).

ويجب أن لا يغيب عن الأذهان ما أفرزته ثورة الاتصالات والمواصلات والعولمة من ضرورات التواصل البشري، بعد أن غدا العالم قرية صغيرة يحتاج فيها الناس إلى التواصل المستمر فيما بينهم، لأسباب إنسانية وثقافية واجتماعية، فكان هذا معزّزا للإقبال على تعلّم العربية أيضًا إذ لا يخفى ما تشكّله منطقة الشرق الأوسط من جذب ثقافي وسياحي وديني جعلها محط أنظار الزائرين على الدوام (إبراهيم، 2017).

ونتيجة للإقبال المتزايد على تعلّم العربية ازداد عدد المتعلمين الراغبين بتعلّمها وإتقانها، وتبلور هذا في توسّع المؤسسات التعليمية حول العالم في إنشاء المراكز والأقسام التعليمية المستقلة لهذه الغاية، فلا تكاد تخلو جامعة من مركز أو قسم مستقل لتعليم العربية، وحسب إحصائيات (Modern Language Association) تزايد تعلم اللغة العربية منذ عام (1968) بنسبة (92%)، وهذا التزايد يستشعره العاملون في مجال تعليم العربية بشكل عام (الوزان وآخرون، 2014). فقد غدا تعلّم العربية عند كثير من الدارسين من غير الناطقين بها ضروريًا للتكيّف مع متطلبات السوق، والمعاملات الدولية، والمنافسة للحصول على المنافع والفرص الوظيفية وتحسين العلاقات التجارية، وفتح قنوات التواصل الثقافي والعلمي مع الأقطار العربية (هونج، 2015).

وقسم اللغة العربية في جامعة جنجي هو شكل من أشكال الاهتمام باللغة العربية والثقافة العربية، إذ تأسّس قسم اللغات الشرقية بجامعة جنجي عام 1965م، وفي العام التالي أُسست شعبة لتدريس اللغة العربيّة. ونتيجة للتطور في العلاقات بين تايوان والدول العربية في المجالات المختلفة، أسست الحكومة قسم اللغة العربيّة وآدابها في عام 1978م. وهو القسم الوحيد في تايوان لتعليم اللغة العربيّة وآدابها وثقافتها إضافة إلى الدراسات الإقليمية عن الشرق الأوسط،

ويبلغ عدد الأساتذة في قسم اللغة العربيّة وآدابها سبعة أساتذة، معظمهم من تايوان، واثنان من الدول العربية، وأساتذة القسم متخصصون في مجالات متعددة، كاللسانيات والآداب والتاريخ وتعليم العربيّة للناطقين بغيرها، والدراسات الإقليمية[1]

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لاحظ الباحثان من خلال خبرتهما التدريسية في قسم اللغة العربية ضعفًا لدى الطلبة في إتقان مهارات اللغة العربية المختلفة، وخصوصًا الطلاقة اللغوية التي تمكّنهم من التواصل اللغوي الفعّال في المواقف الحياتية اليوميّة مع الآخرين، أو حتّى في المواقف الصفيّة أثناء عملية التدريس في المراحل الدراسية، وهو ما أشارت إليه الدراسات العلمية في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها، كدراسة (بوزوادة، 2016)، فقد يكون مفهومًا عدم تمكّن الطلبة من التواصل اللغوي في المراحل الدراسية الأولى لعدم امتلاكهم القدرات اللغوية التي تؤهلهم لذلك، ولكن من غير المقبول أن يستمرّ هذا الأمر في المراحل الدراسية المتوسّطة والمتقدمة، وحتّى في مرحلة التخرّج. إضافة إلى التقدّم البطيء في تعلّم اللغة العربية لدى معظم الطلبة في القسم بشكل عام أثناء مدّة دراستهم. وهو ما يؤدي إلى شعور بعض الطلبة بالإحباط ويقلل من ثقتهم بأنفسهم أثناء عملية التعلّم. مما ينعكس سلبًا على عمليّة التعلّم لدى الطلبة، ويقلل من دافعيتهم نحو تعلّم اللغة العربية، وقد يؤدي أحيانًا إلى تحوّل بعضهم لدراسة تخصصات أخرى.

ومن هنا فقد كان هذا حافزًا للبحث في التحديّات التي تواجه الطلبة خلال تعلّمهم للغة العربية، وتكون سببًا في عدم تمكّنهم من اللغة على الوجه المأمول. وسيحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما أهمّ التحديات والمعوقات التي تواجه الطلبة في تعلّم اللغة العربية في قسم اللغة العربية في جامعة جنجي الوطنية في سنوات دراستهم وتحول دون تمكّنهم من اللغة العربيّة؟**

أهمية الدراسة

ترفد هذه الدّراسة الأدب التربويّ بمعرفة أساسيّة حول التحديات التي قد تواجه الطلبة الدراسين للغة العربية من غير الناطقين بها، والتي تحول دون تمكنهم من مهارات اللغة العربية، وأسباب هذه التحديات، محاولة وضع حلول من شأنها أن تُعين الطلبة على دراسة اللغة العربية، ومن شأنها أن تفيد كلاً من:

- المعلمين العاملين في مسار تعليم العربية لغير الناطقين بها على إدراك التحديات التي تواجه الطلبة بصورة واضحة في ضوء الإقبال المتزايد على تعلّم العربيّة؛ ووضع المقترحات الإرشادية لتأليف المناهج الدراسية.
- المؤسسات التعليمية التي تُعنى بتعليم العربية لغير الناطقين بها في ووضع الخطط الدراسية، وتصميم المواد التدريسية، بما يتناسب وهذه التحديات، وبما يزيد من فعالية الموقّف الصفيّ وفوائده للمتعلّمين.
- الطلبة الدراسين للعربية من غير الناطقين بها في تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم، وبقدراتهم على إتقان مهارات اللغة الهدف.

أهداف الدراسة

انطلاقًا من التوصيف السابق لمشكلة الدراسة، فإنّ هذه الدراسة تهدف إلى الوقوف على التحديات التي تواجه طلبة قسم اللغة العربية في جامعة جنجي الوطنية في تايوان، في تعلّم اللغة العربية من وجهة نظر الدارسين؛ للمساعدة في تجاوزها قدر الإمكان، وتحويلها إلى فرص لزيادة مستوى تعلّم الطلبة، وإتقانهم للغة العربية، والإسهام في إصلاح ما يمكن إصلاحه في منظومة التعليم الجامعية، في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها وفق منظور علمي صحيح، قائم على تشخيص سليم ورصد لهذه التحديات؛ فهمًا لأسبابها ووصولًا لوضع الحلول المناسبة لها.

التعريفات الإجرائية

تتضمّن هذه الدّراسة عددًا من المصطلحات يُمكن تعريفها على النحو الآتي:

تحديات ومعوقات تعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها: العوائق والمشكلات التي تواجه الطلبة الدارسين للغة العربية من غير الناطقين بها أصلًا، والتي من شأنها الحدّ من فعالية التعلّم والحيلولة دون تمكّن الطلبة من اللغة الهدف.

قسم اللغة العربية بجامعة جنجي: أحد الأقسام الأكاديمية في كلية اللغات الأجنبية في جامعة جنجي الوطنية في تايوان.

مُقَرَّر اللغة العربية لغير الناطقين بها: هو الكتاب الذي يقوم المعلم بالاعتماد عليه في تعليم الطلبة اللغة العربية.

البيئة التعليمية: المحيط الذي يتم فيه تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للطلبة داخل الحرم الجامعي، وتشمل الفصول الدراسية والتجهيزات والخطط الناظمة لعملية التعليم والأنشطة المرافقة.

مُحدّدات الدّراسة

تتناول هذه الدراسة تحديات ومعوقات تعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها في قسم اللغة العربية في جامعة جنجي الوطنية في تايوان من وجهة

[1] https://arabic.nccu.edu.tw/introduction/pages.php?ID=page1

نظر الطلبة الدارسين أنفسهم؛ ولذا فإنّها تتحدّد بما يلي:

الحدود الموضوعية: تنحصر الدراسة في تحديات تعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة جنجي الوطنية في تايوان من وجهة نظر الطلبة الدارسين.

الحدود البشرية: وتتحدد بعينة الدراسة، وهم الطلبة الدراسون الذين أجريت عليهم الدراسة في قسم اللغة العربية.

الحدود المكانية والزمانية: قسم اللغة العربية في جامعة جنجي الوطنية في تايوان في العام الدراسي 2019/2018.

ويتحدّد تعميم نتائج هذه الدّراسة بمدى مُلاءمة الأدوات المُستخدمة، ودرجة صدقها وثباتها.

الدراسات السابقة

اطّلع الباحثان على عدد من الدراسات السابقة التي بحثت في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويمكن إيجاز ذلك على النحو الآتي:

- دراسة (يان، 1997)، وعنوانها: تعليم اللغة العربية في جامعة جنجي الوطنية في تايوان، دراسة مسحية تقويمية، ناقشت الدراسة تعليم اللغة العربية في جامعة جنجي قبل ما يزيد على عشرين عامًا، وهدفت الدراسة إلى التعريف بتاريخ تعليم العربية في تايوان، والتعرّف إلى أهداف تعليم العربية في جامعة جنجي، وتقديم وصف عام لعناصر منهج تعليم العربية فيها، وتقويم الكتب الدراسية ومعلمي القسم. واستخدم الباحث الاستبانة والمقابلة لتنفيذ دراسته، وتكوّن مجتمع الدراسة من المدرسين والطلبة في القسم، وخلص إلى أنّ أهداف تعليم العربية غير واضحة في القسم، إضافة إلى وجود معوقات تتعلّق بالمناهج، والمواد التدريسية الداعمة للتعليم، إضافة إلى بعض المعوقات الخاصة بالمدرسين، ووسائل التدريس. وأوصى الباحث في نهاية بحثه بإجراء مزيد من البحوث والدراسات حول تعليم العربية في جامعة جنجي.

- دراسة (الحاج ومحمد، 2009): "إشكالات نظرية وتطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وحاول الباحث في دراسته أن يُلْقِي الضوء على الأطراف الثلاثة المؤثرة في العملية التعليمية: المعلِّم، والمتعلِّم، والطريقة المتبعة في التدريس في ماليزيا، مبيِّناً في الوقت ذاته المنطلقات النظرية والتطبيقية التي تؤثِّر في تعليم المادة اللغوية؛ إسهامًا في تيسير عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وأشار البحث إلى عدد من أسباب ضعف المتعلمين في تعلّم اللغة العربية في ماليزيا، أبرزها: ضعف الرغبة النفسية في دراسة اللغة العربية عند المتعلّمين، والضعف العلمي المتراكم لدى الطلبة، وقلة التشجيع والدعم من المؤسسات، وندرة الكتب الدراسية الملائمة للمستوى الدراسي للطلبة، والبعد عن ممارسة اللغة، وضعف خبرة المدرسين، وإهمال أساليب وآليات علم النفس في التعليم.

- ودراسة (الخولي،2011) بعنوان: مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها وطرق حلها، وقد ركّزت الدراسة على مشكلات الطلبة الدارسين في كلية الإلهيات في تركيا، وأهمّ هذه المشكلات: عدم القدرة لدى الطلبة على فهم الجملة العربية. وعدم القدرة على التحدث بالعربية، وعدم القدرة على فهم القرآن وكتب التراث. وأرجعت الدراسة أسباب هذه المشكلات إلى الطالب، والمعلم وطرائق التدريس المتبعة، والمناهج المدروسة، والزمان والمكان لعملية التعليم. واقترحت الدراسة عددًا من الحلول لمعالجة تلك المشكلات.

- وأجرى (ديدوح وبوعزي، 2016)، دراسة بعنوان: العقبات المواجهة لتعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، وخلصت الدراسة إلى أن العقبات التي يواجهها الطلبة تتمثّل في نوعين من العقبات، الأولى: لغوية ناتجة عن طبيعة اللغة العربية نفسها في أصواتها وصرفها ونحوها، وألفاظها، وإملائها، ويرتبط بهذه العقبات التداخل اللغوي بين اللغة الأمّ عند المتعلم وبين اللغة الهدف في المستويات اللغوية: الصوتية والصرفية، والنحوية، والمعجمية والدلالية، مما يؤدي إلى إبطاء عملية التعلم أو إعاقتها. وأمّا النوع الثاني من العقبات، فهي غير لغوية، تتمثّل في: المناهج المعتمدة في التدريس، وطبيعة المعلم، ومدى مناسبة المحتوى المعرفي لحاجة المتعلّم وأغراض التعلّم لديه. وذهب الباحث إلى أنّ التحديات في المستوى الصوتي تعدّ أبرز التحديات التي تواجه المتعلمين، ولهذا فقد أوصيا بتوظيف المدخل الاتصالي في علاج الصعوبات اللغوية التي يواجهها المتعلمون، وخصوصًا في الجانب الصوتي ذلك لأن هذا الأسلوب يركز على التعامل مع مهارات اللغة ككليات و ليس كأجزاء، وفي مواقف حقيقية و ليست مصطنعة.

- دراسة (راتب، 2017): "تعليم العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول، وما يواجهه من تحديات والحلول المقترحة: المملكة العربية السعودية أنموذجًا"، هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على التحديات التي يواجهها تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها للمقيمين في المملكة العربية السعودية، ومحاولة تصنيفها ومعرفة أسبابها، ووضع الحلول التي تسهم في علاجها، وخلصت الدراسة إلى أن التحديات الأبرز التي يواجهها تعليم غير الناطقين بالعربية في السعودية: انعدام الاهتمام بالمتعلمين غير النظاميين، وقلة التدريب للمعلمين العاملين في هذا المجال، وندرة الكتب الملائمة من الناحية اللغوية والثقافية والاجتماعية لفئة الدارسين غير النظاميين. إضافة إلى التحديات التي منشؤها المتعلّم نفسه. وأوصت الدراسة بضرورة استحضار الفئة الموجَّه إليها الكتب قبل البدء في صياغتها، وذلك بدراسة حالتها وتحليلها والخروج منها بنتائج يعتمد عليها، والاهتمام بجميع عناصر العملية التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة

ركّزت الدّراسات والأبحاث السّابقة ذات الصّلة على دراسة التحديات والمعوقات والمشكلات التي يواجهها المتعلمون للغة العربية من غير الناطقين

بها بعموميّة، وبعضها جاء مقيّدًا ببيئة تعليمية محددة، ومما لا شك فيه أنّ الدراسة الحالية ستستفيد من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، ولكنها ستركّز في دراسة التحديات على آراء الدارسين في قسم اللغة العربية في جامعة جنجي بما تتميز به هذه البيئة من خصوصيات، أهمها: قلة عدد الجالية العربية في تايوان قياسًا إلى الدول الأجنبية الأخرى التي تتواجد فيها جاليات عربية، مما يقلل من فرص التواصل اللغوي بين الطلبة وبين الناطقين بها أصلًا. كما أنّ الدارسين في الغالب لا يمتلكون أيّ خلفية معرفية عن اللغة العربية أو الثقافة العربية، ولم تتوافر لغالبيتهم أي فرصة للتعرف إلى العربية، كما هو الحال بالنسبة لمعظم المسلمين في جنوب شرق آسيا، الذين تتاح لهم دراسة مقررات تعرفهم باللغة العربية في المدارس قبل التحاقهم بالجامعات.

الطريقة والإجراءات

منهجيّة الدّراسة

ستعتمد الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي أساسًا لتحديد التحديات التي تواجه طلبة القسم في دراستهم للغة العربية، لملاءمة هذا المنهج لهذا النوع من الدراسات القائمة على استطلاع آراء العينة المستهدفة حول الظاهرة المدروسة.

مجتمع الدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة من الطلبة الدارسين في قسم اللغة العربية في جامعة جنجي الوطنية في تايوان من جميع السنوات الدراسية، الأولى والثانية والثالثة والرابعة، وشملت العينة (134) طالبًا من مجتمع الدراسة، وهم الطلبة الذين تيسّر إجراء الدراسة عليهم من العدد الكليّ للطلبة الدارسين؛ بسبب سفر بعض الطلبة خارج تايوان من سنوات مختلفة، وخصوصًا السنة الثالثة لغايات تعزيز لغتهم العربية.

أداة الدراسة

تمّ تصميم استبانة لجمع المعلومات من العينة المستهدفة، وهم الطلبة الدارسون في جامعة جنجي الوطنية في تايوان، بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة كدراسة (يان، 1997؛ راتب،2017؛ ديدوح، ومحمد بوعزي، 2016). وقد بنيت الأداة من 39 فقرة موزّعة على خمسة مجالات، هي: التحديات المتعلّقة بالدارسين، والمعلمين، والمقررات الدراسية، والبيئة التعليمية، واللغة الهدف. واستخدم الباحثان مقياسًا خماسي التدريج مكون من خمس درجات؛ لقياس مستوى التحديات والمعوقات التي تواجه الطلبة مرتبة على النحو الآتي:

(1 درجة) موافق بشدة

(2 درجتان) موافق

(3 درجات) غير متأكد

(4 درجات) غير موافق

(5 درجات) غير موافق بقوة .

وقد تم استخدام التدرج الإحصائي الموضح أدناه بغرض المساعدة في تفسير نتائج الدراسة وعلى النحو التالي: (أبو عاشور وعبيدات 2016)

أولا: (1.49 -1) : درجة معيق قليلة جدا.

ثانيا: (2.49 -1.50) : درجة معيق قليلة.

ثالثا: (3.49 -2.50) : درجة معيق متوسطة.

رابعًا: (4.49 -3.50) : درجة معيق عالية.

خامسا: (5.00 -4.50) : درجة معيق عالية جدا.

صدق أداة الدراسة

تم عرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين بلغ عددهم (5) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، طُلب إليهم إبداء رأيهم حول مدى ملاءمة مجالات الدراسة، وفقراتها للهدف من بناء الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات للمجالات، التي تندرج تحتها، ومدى وضوح الفقرات وسلامتها العلمية واللغوية، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً، وقد تم التقيد بملاحظات المحكمين.

ثبات أداة الدراسة

تم حساب الثبات من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة من خارج مجتمع الدراسة بلغ عددها (20) طالبا وطالبة، وأعيد التطبيق على نفس العينة مرة أخرى بعد أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين حيث بلغ (0.84) وتُعدّ هذه قيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية. كما تم استخراج معامل الاتساق الداخلي لأداتي الدراسة، بالاعتماد على معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لكل مجال من مجالات الدراسة، وكانت قيم معامل الثبات مرتفعة وتدل على الثبات والاتساق بين فقرات الأداة.

إجراءات تطبيق الدراسة

مرّت عملية إعداد الدراسة بالخطوات التالية:

- تم بناء فقرات الاستبانة للكشف عن التحدّيات التي يواجهها الطلبة الدراسون للعربية من غير الناطقين بها في جامعة جنجي الوطنية، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة.
- التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها.
- تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة .
- تفريغ البيانات ثم تحليلها بالطرق الإحصائية المناسبة.
- تفسير البيانات حسب أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

المجال الأول: التحديات المتعلّقة بالدارسين

الجدول (1) المتوسطات الحسابية للفقرات ودرجة الأهمية والمتوسط العام للمجال

الرقم	العبارة	المتوسط	درجة الأهميّة
1	قُبلت في قسم اللغة العربية بناء على رغبتي في دراسة اللغة العربية.	2.47	4
2	لديّ الدافعية والرغبة الكاملة في مواصلة دراسة اللغة العربية.	2.42	5
3	أعطي تعلّم اللغة العربية التركيز والوقت الكافي للتدرّب (ما لا يقل عن 7ساعات أسبوعياً خارج أوقات المحاضرات)	3.13	1
4	أقوم بحل الواجبات اليومية المطلوبة مني.	1.63	7
5	أقوم بالتحضير المسبق للدروس المطلوبة.	2.54	3
6	أحرص على استعمال العربية في التواصل أثناء المحاضرات الخاصة باللغة العربية.	2.82	2
7	أجد متعةً في تعلّم اللغة العربية وتوظيفها في الجامعة أو في الحياة العامة.	1.98	6
متوسط المجال		2.43 درجة معيقة قليلًا	

تظهر البيانات السابقة أنّ التحديات والمعوّقات التي تواجه الطلبة في تعلّم اللغة العربية في هذا المجال من وجهة نظرهم، يمكن تصنيفها على النحو الآتي:

أولًا: التحديات الأكثر أهمية، وجميعها بدرجة تحدٍ متوسط الأهميّة:

الفقرة الثالثة وجاءت في المرتبة الأولى: " أعطي تعلّم اللغة العربية التركيز والوقت الكافي للتدرّب (ما لا يقل عن ٧ساعات أسبوعياً خارج أوقات المحاضرات) بمتوسط حسابي (3.13)، يليها الفقرة السادسة:" أحرص على استعمال العربية في التواصل أثناء المحاضرات الخاصة باللغة العربية" بمتوسط حسابي (2.82)، ويليه في الأهميّة الفقرة الخامسة: " أقوم بالتحضير المسبق للدروس المطلوبة" بمتوسط حسابي (2.54). وجميعها تحديات متوسطة التحدي.

ثانيًا: التحديات الأقلّ أهميّة:

وتظهر البيانات السابقة أن الفقرات الآتية أقلّ تحدّيًا بالنسبة للطلبة، وجميعها بدرجة تحدٍ قليل الأهمية:

الفقرة الرابعة:" أقوم بحل الواجبات اليومية المطلوبة مني" بمتوسط حسابي (1.63). والفقرة السابعة:" أجد متعةً في تعلّم اللغة العربية وتوظيفها في الجامعة أو في الحياة العامة. بمتوسط حسابي (1.98)، والفقرة الثانية:" لديّ الدافعية والرغبة الكاملة في مواصلة دراسة اللغة العربية" بمتوسط حسابي (2.42). وآخرها الفقرة الأولى: "قُبلت في قسم اللغة العربية بناء على رغبتي في دراسة اللغة العربية" بمتوسط حسابي (2.47).

وتدلّ النتائج المبينة في الجدول (1) على ضرورة حثّ الطلبة على تنظيم أوقاتهم، وإعطاء تعلّم اللغة الوقت والتركيز الكافيين، من حيث التدّرب والاستعمال؛ لأنّ اللغة لا يمكن تعلّمها واكتسابها اعتمادًا على الوقت الذي يقضيه الطالب في الفصول الدراسية فقط، بل يتطلّب ذلك مزيدًا من التدرّب والممارسة لجميع المهارات المتعلَّمة، وخصوصًا في بيئة لا تتكلم العربية، ولا يتاح للطالب أن يستعمل اللغة خارج الفصل الدراسي.

فمعظم الطلبة كما أظهرت إجاباتهم عن السؤال المقالي: كم من الوقت تخصصه لدراسة العربية كلّ يوم؟ يؤكّد أنّ الغالبية منهم لا يعطون تعلّم اللغة العربية الوقت الكافي، إضافة إلى ضرورة الاهتمام بالجانب التطبيقي والوظيفي في استعمال اللغة في الفصول الدراسية، وخارجها من خلال عمل أنشطة تساعد

الطلبة على زيادة الوقت الأسبوعي للتدرّب على مهارات اللغة، بحيث تنظّم أنشطية هادفة إلى جانب المحاضرات الصفية، وتفعيل الأساليب التقنية في زيادة مساحة التدرب اليومي على استعمال اللغة، من خلال الصفوف الافتراضية والتفاعلية، حيث يقوم الطلبة بتسجيل الواجبات غير الصفية بأصواتهم، ويمارسون المهارات المختلفة من خلال تلك التقنيات، ومن ثم إرسالها إلى المعلم ليقدّم لهم التغذية الراجعة، ولعلّ من المهم أيضًا زيادة المساقات التطبيقية بحيث تشمل جميع السنوات الدراسية، وهو ما تفتقده الخطة الدراسية للقسم في الوقت الراهن.

الأسئلة المقالية المرتبطة بالمجال الأوّل

تضمّن المجال الأوّل ثلاثة أسئلة مقالية لكشف طبيعة التحديات المتعلقة بالدارسين، ويلاحظ عدم إجابة جميع أفراد العينة عن هذه الأسئلة، وتعرض الدراسة لإجابات الطلبة الخاصة بهذه الأسئلة على النحو الآتي:

السؤال الأوّل: إذا لم تُقبل في قسم اللغة بناء على رغبتك، فلماذا تابعت دراستك في هذا القسم؟ أجاب عن السؤال (41) طالبًا، تضمنت إجاباتهم الأسباب الآتية:

الجدول (2) أسباب الالتحاق بقسم اللغة العربية لدى بعض الطلبة

السبب	عدد الطلبة	النسبة
نتيجة الامتحان الشامل للدراسة الثانوية	28	68%
رغبة في دراسة اللغات والتعرّف إلى الشرق الأوسط وثقافته	9	22%
الحرص على الالتحاق بجامعة جنجي لسمعتها ومستواها العلمي	2	5%
التحويل إلى تخصص آخر	1	2%
الاستجابة لرغبة العائلة	1	2%
المجموع	41	100%

ويظهر الجدول أن نسبة كبيرة ممن أجابوا جاء التحاقهم بسبب نتيجة الامتحان الشامل للدراسة الثانوية، ولكن هذا لا يعني أن الطالب كان مسلوب الإرادة تمامًا في اختيار تخصصه، إذ إنه يستطيع أن يختار لغات أخرى غير العربية تدرّس في كلية اللغات الأجنبية لو أراد ذلك، كما يجب أن لا يغيب عن الأذهان أنّ قسما من الطلاب الذين لم يجيبوا عن السؤال قد تكون لديهم الرغبة في دراسة التخصص، خصوصًا أن جنجي هي الجامعة الوحيدة التي تدرّس اللغة العربية. وهذا يعني أن الرغبة لدى الطلبة لا تشكّل تحديًا أو معوقًا مهمًا لدراسة اللغة العربية، إذ حازت الفقرتان المتعلقتان بالرغبة في دراسة اللغة العربية على تصنيف تحدٍ متدنٍ في الأهمية. كما يظهر الجدول أن اختيار بعض الطلبة جاء رغبة في دراسة اللغات والتعرّف على الشرق الأوسط وثقافته، وهو اهتمام متزايد يتطابق مع ما يلحظه كلّ من يعمل في البيئات الأجنبية، وأشار الجدول إلى أسباب أخرى تتعلّق بسمعة الجامعة المرموقة، أو برغبة بعض الطلبة في الحصول على القبول للتحويل مستقبلًا، أو استجابة لرغبة العائلة.

السؤال الثاني:

كم من الوقت تخصصه لدراسة العربية كلّ يوم؟ أجاب عن السؤال (88) طالبًا وجاءت إجاباتهم على النحو الآتي:

الجدول (3) الوقت الذي يخصصه بعض الطلبة لدراسة اللغة العربية كلّ يوم

الوقت	عدد الطلبة	النسبة
30 د فأقل	28	**32%**
60 د	31	**35%**
90 د	15	**17%**
120 د	6	**7%**
150 د	8	**9%**
المجموع	88	**100%**

يظهر الجدول قلة الوقت الذي يخصصه الطلبة لدراسة العربية خارج الفصول الدراسية، مما يجعل ذلك من التحديات الرئيسة بالنسبة للدارسين. ويتطابق هذا مع ما أشارت إليه استجابات الطلبة على الفقرة الثالثة من فقرات الاستبانة، " أعطي تعلّم اللغة العربية التركيز والوقت الكافي للتدرّب(ما لا يقل

عن 7ساعات أسبوعياً خارج أوقات المحاضرات) حيث جاء المتوسط الحسابي للفقرة (3.13) أي: التحدي الأكثر أهمية في هذا المجال.

السؤال الثالث: إذا كنت لا تعطي العربية التركيز والوقت الكافيين، فما أسباب ذلك؟ وقد كانت إجابات الطلبة على النحو الآتي:

الجدول (4) أسباب عدم تخصيص الوقت والتركيز الكافيين لدى بعض الطلبة

السبب	عدد الطلبة	النسبة
المواد الدراسية الأخرى	23	**25%**
عدم تنظيم الوقت	13	**14%**
كثرة الأنشطة	11	**12%**
قلة المواد الدراسية من قسم اللغة العربية	10	**11%**
العمل الجزئي	9	**10%**
الكسل وعدم الاجتهاد	6	**7%**
عدم وجود الرغبة	6	**7%**
تعلّم لغات أخرى أو تخصص آخر	6	**7%**
صعوبة العربية والشعور بالإحباط وعدم الشعور بالمتعة في دراسة العربية	5	**5%**
التعب والإرهاق	3	**3%**
المجموع	92	**100%**

تظهر إجابات الطلبة في هذا الجدول أسبابًا لعدم تخصيص الوقت الكافي للتدرب على تعلّم اللغة خارج الفصل الدراسي، وعلّل ذلك بعض الطلبة بالمواد الدراسية الأخرى، ويبدو أن هذا ناتج عن ضعف الطالب باللغة العربية، وهو ما لا يشجعه على التركيز على دراستها خارج الفصل الدراسي، فينصرف إلى دراسة المواد الأخرى التي تدرّس غالبًا باللغة الصينية، وهي لغته الأم، وأمّا عدم تنظيم الوقت فهي آفة الآفات، وأسباب كل ما عداها من الأدواء، فكثرة الأنشطة والعمل الجزئي، أو تعلّم لغات أخرى يتطلب أن ينظّم الطالب وقته للتغلّب على هذه المتطلّبات الكثيرة، وأمّا قلة المواد الدراسية فهذه النقطة كانت إجابة حصرية للطلبة من السنة الدراسية الرابعة، حيث تكون المواد الدراسية اللغوية قليلة في هذه السنة، وهو ما يحتاج من القسم التنبّه لهذه المشكلة، وتصويب هذا الخلل في الخطة الدراسية بتخصيص مواد إضافية، إذ لا يعقل أن تكون السنوات الأخيرة خالية من مواد التخصص تماما، لما في ذلك من تأثير سلبي على مستوى الطلبة.

نتائج المجال الثاني: التحديات المتعلّقة بالمعلمين

يشتمل هذا المجال على 10 فقرات، غطت النقاط التي يتوقّع أن تشكّل تحديات للطلبة، وجاءت استجابات الطلبة على هذه الفقرات كما يلي:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية للفقرات ودرجة الأهمية والمتوسط العام للتحديات المتعلقة بمجال المعلمين

الرقم	العبارة	المتوسط	درجة الأهميّة
1	يراعي المعلمون الفروق الفردية بين الطلبة.	1.62	10
2	يصمم المعلمون الأنشطة التي تراعي مستويات الطلبة وحاجاتهم.	2.16	3
3	يوظّف المعلمون التقنيات الحديثة في تدريس اللغة.	1.87	8
4	يركّز المعلمون على الجانب التطبيقي في تدريس اللغة.	1.81	9
5	يستخدم المعلمون طرق التدريس المتنوعة لإثارة الدافعية عند الطلبة لتعلّم اللغة.	2.01	5
6	يحرص المعلمون على تقليل استعمال اللغة الوسيطة أثناء التدريس .	3.59	1
7	يوظّف المعلمون طرق تدريس متنوعة تناسب الموقف الصفي.	2.25	2
8	يقدم المعلمون تغذية راجعة للطلبة حول الواجبات تُسهم في تحسين تعلم الطلبة.	1.99	7
9	يركز المعلمون على تدريس المهارات اللغوية جميعها ويسعون إلى ربط فروع اللغة.	2.01	5
10	يوظف المعلمون أساليب تقويم تكشف عن مستويات الطلبة ومدى تقدم تعلمهم.	2.12	4
متوسط المجال		2.14	درجة معيقة قليلًا

تظهر البيانات السابقة أنّ التحدي الأكثر أهميّة في هذا المجال من وجهة نظر الطلبة هو الفقرة السادسة:" يحرص المعلمون على تقليل استعمال اللغة الوسيطة أثناء التدريس" بمتوسط حسابي (3.59)، وهو تحدٍ عالي الأهمية، وأمّا بقية الفقرات فقد أظهرت استجابات الطلبة أنها لا تشكّل تحدّيًا

رئيسًا بالنسبة لعملية تعليم اللغة العربية، وهو ما تظهره المتوسطات الحسابية لتلك الفقرات.

وتؤكّد النتائج المستخلصة من البيانات في الجدول (5) أنّ غالبية الدارسين يتفقون على كفاءة المعلمين في قسم اللغة العربية، واتصافهم بالقدرات العلمية التي تؤهلهم للقيام بعملهم، وتتشابه نتائج الدراسة في هذا المجال مع نتائج دراسة (يان، 1997) من حيث اتفاق الدارسين على كفاءة المعلمين في توظيف طرائق التدريس المتنوعة في التعليم، ومن جانب آخر تبيّن النتائج أن التحدي الأبرز الذي يستشعره الطلبة في هذا المجال يتعلّق بتوظيف المعلمين للغة الوسيطة في عملية التعليم، إذ لا يوافق بشدة (17.1%) من العينة أن المعلمين يحرصون على تقليل استعمال اللغة الوسيطة أثناء التدريس، ولا يوافق على ذلك (36.57%)، و(37.31%) من العينة غير متأكدين وهي نسب تدل على أهمية هذا التحدي من وجهة نظر الطلبة.

وتتفق الدراسات في مجال تعليم اللغات مع وجهة نظر الدارسين من حيث ضرورة التقليل من استعمال اللغة الوسيطة (Intermediate Language) في تعليم اللغة الهدف قدر الإمكان، ومع أن هناك آراء تدعو إلى منع استعمال اللغة الوسيطة تمامًا، فإن الدراسة تميل إلى القول باستعمالها في الفصول الدراسية لتعليم اللغة وفق الحاجة، وضرورة التقليل منها إلى حدٍ كبير في السنوات الدراسية المتقدمة (تواتية، 2018)، ويؤكد رشدي طعيمة أن استعمال اللغة الوسيطة يكون في المستوى المبتدئ، ويتناقص تدريجيا بتقدم الدارسين في تعلمهم للغة، ويمكن توظيفها عند شرح المفاهيم الثقافية حين لا تسعف الوسائل الأخرى لشرحها (طعيمة،1989)، ويوصي المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) باستعمال اللغة الهدف بقدر كبير يصل إلى حدود 90%، والنسبة الباقية تكون باستعمال اللغة الوسيطة لمعالجة المشكلات الناتجة عن صعوبات الفهم (تواتية، 2018).

ولهذا فإن الدراسة توصي بزيادة استعمال العربية في المواد الدراسية المخصصة لتعليم اللغة، وتقليل استعمال اللغة الوسيطة إلا عند الضرورة.

المجال الثالث: المقررات الدراسية

يشتمل هذا المجال على 9 فقرات، وسؤال مقالي غطت النقاط التي يتوقّع أن تشكّل تحديا للطلبة، وجاءت استجابات الطلبة على هذه الفقرات كما يلي:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية للفقرات ودرجة الأهمية والمتوسط العام للتحديات المتعلقة بمجال المقررات الدراسية

الرقم	العبارة	المتوسط	درجة الأهميّة
1	المقررات الدراسية المعتمدة مناسبة لمستويات الطلبة.	2.03	8
2	هناك تكامل بين المقررات الدراسية المستعملة يساعد على تطوّر قدرات الطلاب اللغوية.	2.16	7
3	المقررات الدراسية تساعد على التعرف على ثقافة اللغة الهدف.	2.17	6
4	تراعي المقررات الدراسية مهارات اللغة المختلفة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.	2.36	5
5	عدد المقررات الدراسية لتعليم اللغة الهدف كاف في جميع السنوات الدراسية.	2.51	4
6	تطرح المقررات موضوعات دراسية مفيدة تعزز قدرة الطلاب في تعلّم اللغة.	2.03	8
7	تغطي المقررات جانبا مناسبا من اللهجات الموجودة في المجتمعات العربية.	3.66	2
8	تراعي المقررات ثقافة الطلبة والبيئة التايوانية.	3.75	1
9	أجد صعوبة في فهم الجوانب الثقافية العربية والإسلامية الموجودة في المقررات.	3.35	3
متوسط المجال		2.67 درجة معيقة متوسطة	

وتظهر البيانات السابقة أنّ التحديات والمعوّقات في هذا المجال أكثر تنوّعًا، ويمكن تصنيفها كما يلي:

التحديات الأكثر أهمية (معيقة بدرجة عالية):

جاءت في الفقرتين الثامنة :"تراعي المقررات ثقافة الطلبة والبيئة التايوانية" بمتوسط حسابي (3.75) والسابعة:" تغطي المقررات جانبا مناسبا من اللهجات الموجودة في المجتمعات العربية" بمتوسط حسابي (3.66).

التحديات المعيقة بدرجة متوسطة:

جاءت في الفقرتين التاسعة:"أجد صعوبة في فهم الجوانب الثقافية العربية والإسلامية الموجودة في المقررات" بمتوسط حسابي بلغ (3.35)، والفقرة الخامسة:" عدد المقررات الدراسية لتعليم اللغة الهدف كاف في جميع السنوات الدراسية" بمتوسط حسابي (2.51).

التحديات المعيقة بدرجة قليلة:

وهي الفقرات: الرابعة:" تراعي المقررات الدراسية مهارات اللغة المختلفة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة "، والثالثة:" المقررات الدراسية تساعد على التعرف على ثقافة اللغة الهدف". والثانية: "هناك تكامل بين المقررات الدراسية المستعملة يساعد على تطوّر قدرات الطلاب اللغوية". والأولى:" تطرح المقررات موضوعات دراسية مفيدة تعزز قدرة الطلاب في تعلّم اللغة". والسادسة:" تطرح المقررات موضوعات دراسية مفيدة تعزز قدرة الطلاب في تعلّم اللغة".

وبالنسبة للسؤال المقالي المرافق لهذا المجال: إذا كنت تعتقد بأنّ هناك مقررات دراسية غير مناسبة، اذكر أمثلة لهذه المناهج وأهم السلبيات الموجودة فيها. وكالأسئلة المقالية الأخرى لم يحظ السؤال بإجابة العينة كلها، ولكن الإجابات الواردة تتفق مع النتائج السابقة، إذ أورد الطلبة أمثلة لبعض المناهج والسلبيات الخاصة بها ككتاب " العربية بين يديك" حيث رأوا أن من أبرز سلبياته من وجهة نظرهم: التركيز على النواحي الدينية، وافتقاره إلى التشويق في طريقة العرض للمحتوى الدراسي، كما أنّ الكتاب لا يخضع للتحديث فيما يقدمه من معلومات، ولا يركز على الاستعمالات الوظيفية والواقعية للغة. وكتاب (أهلًا وسهلًا" الذي يرى الطلبة أنه يتناسب مع البيئة الأمريكية لكثرة الأسماء الإنجليزية للأشخاص والأماكن، إضافة لكثرة استعماله للغة الإنجليزية في شرح القواعد، ورأوا أيضا أنّ بعض الكتب لا تراعي المستوى التعليمي بدقة.

ولا شكّ بأنّ للمقررات الدراسية أهمية كبيرة في تعليم اللغة الهدف، فهي جزء من المنهج الدراسي الذي يوظّف لتعليم اللغة الهدف، ويشمل كل الخبرات أو الأنشطة أو الممارسات المخطّط لها والهادفة، التي تساعد المتعلمين على تحقيق النتاجات المتعلَّمة المنشودة بأفضل ما تستطيعه قدراتهم سواء كان ذلك داخل قاعات الدرس أو خارجها (السامرائي وآخرون، 2000) وهذا يعني أنّ المنهج أوسع وأشمل من المقرر الدراسي، وما المقرر إلا جزء يسير منه، ومع هذا فإنّ للمقرر الدراسي أهمية بالغة، كونه في الغالب يوجه عملية التعليم، وفيه المحتوى الدراسي الأساسي الذي يعتمد عليه المتعلمون في دراستهم للغة الهدف.

وتحدّد النتائج السابقة التحديات الخاصة بالمقررات الدراسية من وجهة نظر الطلبة بالنقاط الآتية:

-عدم مراعاة المقررات لثقافة الطلبة والبيئة التايوانية.

-عدم اهتمامها بشكل مناسب بالجانب اللهجي في المجتمعات العربية.

-صعوبة فهم الجوانب الثقافية التي تطرحها المقررات.

-عدم كفاية عدد المقررات الدراسية في جميع السنوات الدراسية.

وهذا يتفق مع الدراسات التي تشير إلى أن كثيرًا من المقررات الدراسية الموجهة لغير الناطقين بالعربية لا تراعي خصوصية الدراسين أو الفئة المستهدفة وثقافتها أو مستواها اللغوي أو الاجتماعي (راتب،2017)، ويلحظ تركيزها على الجوانب الدينية التي لا تتناسب كثيرًا مع البيئات الأجنبية، وتحتاج إلى تناول وتوضيح مناسبين لا يتيسّر في كثير من الأحيان في هذه المقررات. وليس المقصود هنا تقديم اللغة مجرّدة من الثقافة الخاصة بها، فاللغة هي وعاء الثقافة، ولكن تخيّر الموضوعات المناسبة وحسن تناولها وتقديمها للدارسين، وتناسبها مع مستواهم التعليمي المبتدئ أو المتوسّط، أو المتقدّم. والابتعاد عن الارتجال في تصميم هذه المقررات أو الاستنساخ الذي يؤدي إلى تكرار السلبيات، كما أن بعض الكتب المكونة من أجزاء لا تراعي التكامل الذي يأخذ بيد الطالب إلى مستويات متقدمة في استعمال اللغة. إضافة إلى اتساع الفجوات بين الأجزاء أحيانًا. وأمّا فيما يتعلّق بقلة اهتمام المقررات باللهجات، فإن قسم اللغة العربية في جامعة جنجي بدأ يطرح مساقات لبعض اللهجات؛ إيمانًا منه بضرورة إكساب الطلبة القدرة على التواصل باللهجات المستعملة.

ومما لا شك فيه أن هذه الدراسة ليس من غايتها تقييم أي من المقررات الدراسية؛ فهذا أمر يطول، ولكنها تؤشّر إلى مكمن التحدي والخلل الذي يستشعره الطلبة، تشخيصًا للواقع ومحاولة للمساعدة في إيجاد الحلول المناسبة. والتحديات التي أظهرتها النتائج في هذا المجال تؤكد على ضرورة مراعاة المقرر الدراسي لحاجات المتعلّم، وخصوصيته الثقافية، ومستواه التعليمي، إضافة إلى ضرورة اتصافها بالشمول لمهارات اللغة، وتنوّع وسائلها في تنمية مهارات الطلبة في الاستماع، والقراءة، والكتابة، والتحدّث، وأن تتّصف بالتكامل بين موضوعاتها، والتدرّج في أجزائها ومستوياتها. كما يجب أن تركّز على الجانب الوظيفي الاتصالي للغة، وتوظّف الجانب التقني والتكنولوجي في تعليم اللغة من خلال شبكة الإنترنت.

إنّ مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ما زال بحاجة إلى تخيّر الموضوعات الأكثر أهمية وفائدة للطلبة في الجانب النحوي والصرفي والبلاغي، إضافة إلى تناول هذه الموضوعات تناولًا مناسبًا لغير الناطقين بالعربية، ينطلق من أسس علمية يستند إلى علم اللغة. واعتماد أكفى المقررات وأفضلها لتعليم اللغة. ويقترح البحث تأليف سلسلة تعليمية متكاملة تنطلق من أهداف قسم اللغة العربية في جامعة جنجي، وتراعي خصوصية الطلبة في تايوان.

المجال الرابع: البيئة التعليمية

يشتمل هذا المجال على 5 فقرات، وقد جاءت استجابات الطلبة كما يلي:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية للفقرات ودرجة الأهمية والمتوسط العام للتحديات المتعلقة بمجال البيئة الدراسية

الرقم	العبارة	المتوسط	درجة الأهميّة
1	أعداد الطلبة كبيرة في مساقات تعلّم اللغة.	3.28	3
2	يوجد مختبر لغوي لتعليم أصوات اللغة العربية في قسم اللغة العربيّة.	3.78	1

3	يوجد غرف صفية مجهزة ومناسبة للمساقات التفاعلية لتعليم اللغة.	2.85	4
4	هناك فرص متاحة للطلبة لدراسة اللغة العربية في الدول العربية	1.87	5
5	هناك أنشطة لاصفية تعزز تعلم اللغة العربية للحياة في قسم اللغة العربيّة.	3.29	2
متوسط المجال		3.01 درجة معيقة متوسطة	

وتظهر الاستجابات في هذا المجال أنه اشتمل على ثلاثة مستويات من التحديات:

التحديات عالية التحدي (معيقة بدرجة عالية: في الفقرة الثانية تصنّف بدرجة معيقة عالية من وجهة نظر الطلبة، وهي:" يوجد توظيف للمختبر اللغوي لتعليم أصوات اللغة العربية في قسم اللغة العربيّة" بمتوسط حسابي (3.78) .

التحديات المعيقة بدرجة متوسطة في الفقرات الخامسة "هناك أنشطة لاصفية تعزز تعلم اللغة العربية للحياة في قسم اللغة العربيّة" بمتوسط حسابي (3.29). يليها الفقرة الأولى "أعداد الطلبة كبيرة في مساقات تعلّم اللغة" بمتوسط حسابي (3.28). وأخيرًا الفقرة الثالثة"يوجد غرف صفية مجهزة ومناسبة للمساقات التفاعلية لتعليم اللغة " بمتوسط حسابي (2.85).

التحديات المعيقة بدرجة قليلة في الفقرة الرابعة " هناك فرص متاحة للطلبة لدراسة اللغة العربية في الدول العربية" (1.87).

واشتمل هذا المجال على سؤالين مقاليين، الأول : هل توفّر لك الجامعة/ الكلية فرصةً مناسبة للتمكّن من تخصصك / دراسة اللغة العربيّة؟ وجاءت الإجابات مشتملة على أهم ما يراه الطلبة دعمًا يفيدهم في دراسة اللغة العربية:

- التبادل الثقافي من خلال استضافة بعض الضيوف في كل فصل.
- إقامة الأنشطة الثقافية عن اللغة العربية والثقافة العربية.
- المنح الدراسية المقدمة من الكويت والأردن للدراسة في مركز اللغات.

وأمّا السؤال الثاني:" اقترح ما تراه ضروريا لتحسين البيئة التعليمية الداعمة لتعلم اللغة العربية في الجامعة" فجاءت مقترحات الطلبة على النحو الآتي:

توفير مواد للدراسة من خلال المختبر اللغوي، وزيادة المواد اللغوية والمواد الإجبارية، وتحديث المقررات، وزيادة عدد المعلمين، وتوظيف التطبيقات الإلكترونية بشكل أكبر، وتأسيس مكتبة للمواد السمعية والبصرية، وتقليل استعمال اللغة الوسيطة في التدريس، وعمل برامج لتبادل الطلبة مع الجامعات العربية، وإشراف المعلمين على شعب للتعلم الذاتي، وتوفير مواد سمعية وبصرية كالأفلام والأغاني مع الترجمة في مكتبة القسم، وتنظيم مكتبة القسم بشكل إلكتروني؛ ليسهل الاستفادة من الكتب الموجودة فيها، وتنظيم مجموعات تعليمية (study group)، ونوادي تعليمية لتعزيز استعمال اللغة، والأنشطة الثقافية اللغوية.

أظهرت النتائج مجموعة من التحديات في هذا المجال تتفق مع الدراسات الأخرى حول هذا الأمر(كاتبي، 2012)، فوجود مختبر لغوي أمر رائع، والأروع أن يوظّف المختبر في تعليم الأصوات والمهارات اللغوية؛ لأنّ اللغة ملكة لا تتقن إلا بالاستماع (ابن خلدون، 1987)، كما أنّ تعلّم اللغة في بيئة غير عربية يحتاج إلى أنشطة لا صفية تعزّز عملية التعلم واكتساب اللغة؛ حتى يبقى الطالب على صلة باللغة الهدف، ويمكن تحقيق ذلك من خلال أنشطة إضافية هادفة بإشراف المعلمين، كإنشاء أندية ثقافية تعليمية، كناد للقراءة والصحافة، وناد للغناء، وناد للأدب. أو أي أفكار أخرى ذات صلة. مع ضرورة الاهتمام بأن تكون أعداد الطلبة في الفصول اللغوية مناسبة، ليسهل ذلك على المعلم تدريب الطلبة وإعطائهم الفرصة الكافية للتحدث وممارسة مهارات اللغة المختلفة.

إن زيادة المنح الدراسية للطلبة يتطلب مزيدًا من التعاون وإنشاء برامج مشتركة مع الجامعات العربية، والحقيقة إن لقسم اللغة العربية في جامعة جنجي جهودًا طيبة في هذا المجال من المأمول زيادتها، إضافة إلى ضرورة إعادة النظر في الخطة الدراسية لزيادة المواد اللغوية في السنوات الدراسية كلها، وبحيث تكون هذه المواد تتكامل فيما بينها، وتكون الحدود الفاصلة بينها واضحة حتى لا تكرر نفسها، وتغطي موضوعات ومهارات متنوعة تقود عملية التعلم إلى آفاقها المرجوة. ومقترحات الطلبة الواردة تدل على رغبة صادقة وأكيدة في تعزيز قدراتهم اللغوية بما يعزز ثقتهم بأنفسهم في استعمال اللغة الهدف والتواصل بها.

المجال الخامس: اللغة الهدف

يشتمل هذا المجال على 8 فقرات، وقد جاءت استجابات الطلبة عليها كما يلي:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية للفقرات ودرجة الأهمية والمتوسط العام للتحديات المتعلقة بمجال اللغة الهدف

الرقم	العبارة	المتوسط	درجة الأهميّة
1	أجد أكبر صعوبة في نطق الأصوات العربية.(مقارنة بالمهارات الأخرى)	3.19	7
2	أجد أكبر صعوبة في فهم المسموع بالعربية.(مقارنة بالمهارات الأخرى)	3.96	1
3	أجد أكبر صعوبة في فهم القواعد النحوية والصرفية. (مقارنة بالمهارات الأخرى)	3.56	5
4	أجد أكبر صعوبة في استعمال المعاجم العربية. (مقارنة بالمهارات الأخرى)	2.93	8
5	أجد أكبر صعوبة في التعبير باللغة الهدف. (مقارنة بالمهارات الأخرى)	3.81	3
6	أجد أكبر صعوبة في تعلّم الكتابة في اللغة الهدف. (مقارنة بالمهارات الأخرى)	3.58	4
7	الازدواج اللغوي في استعمال اللغة العربية يزيد من صعوبة تعلّمها بالنسبة لي.	3.93	2
8	المحتوى اللغوي العربي الموجود على شبكة الإنترنت يدعم تعلّم اللغة العربية للطلبة الناطقين بغير العربية بشكل فعّال.	3.26	6
متوسط المجال		3.53 درجة معيقة عالية	

تظهر الاستجابات أنّ هذا المجال هو الأكثر تحديًا بالنسبة للطلبة، لاشتماله على أكثر عدد من المعيقات والتحديات، ويمكن تصنيفها حسب درجة التحدي: التحديات عالية التحدي المعيقة بدرجة عالية:

الفقرة الثانية:" أجد أكبر صعوبة في فهم المسموع بالعربية. (مقارنة بالمهارات الأخرى) بمتوسط (3.96).

الفقرة السابعة:" الازدواج اللغوي في استعمال اللغة العربية يزيد من صعوبة تعلّمها بالنسبة لي" بمتوسط حسابي (3.93).

الفقرة الخامسة:" أجد أكبر صعوبة في التعبير باللغة الهدف. (مقارنة بالمهارات الأخرى). بمتوسط حسابي (3.81).

الفقرة السادسة:" أجد أكبر صعوبة في تعلّم الكتابة في اللغة الهدف. (مقارنة بالمهارات الأخرى). بمتوسط حسابي (3.58).

الفقرة الثالثة:" أجد أكبر صعوبة في فهم القواعد النحوية والصرفية. (مقارنة بالمهارات الأخرى). بمتوسط حسابي (3.56).

وأمّا التحديات المتوسطة التحدي المعيقة بدرجة متوسطة:

الفقرة الثامنة :"المحتوى اللغوي العربي الموجود على شبكة الإنترنت يدعم تعلّم اللغة العربية للطلبة الناطقين بغير العربية بشكل فعّال" بمتوسط (3.26).

والفقرة الأولى:" أجد أكبر صعوبة في نطق الأصوات العربية. (مقارنة بالمهارات الأخرى) بمتوسط (3.19). والرابعة التي حلّت في المرتبة الأخيرة:" أجد أكبر صعوبة في استعمال المعاجم العربية. (مقارنة بالمهارات الأخرى) بمتوسط حسابي (2.93).

يلحظ من خلال الجدول **(8)** أنّ هذا المجال هو أكثر المجالات تحدّياً من وجهة نظر الطلبة، فقد اشتمل على 5 تحديات رئيسة حازت على متوسطات حسابية عالية، مما يدلّ على أنها تشكّل تحديات حقيقية للطلبة، فيما جاءت ثلاث أخرى بمتوسطات حسابية أقل، ولكنها في دائرة التحدي بالنسبة للطلبة أيضًا، مما يعني أن كل الفقرات التي تضمنها هذا المجال تكاد تشكل تحديات للطلبة، ولكن بدرجات متفاوتة، ولا يبدو هذا مستغربًا؛ فالطلبة حين يلتحقون بقسم اللغة العربية لا تكون لديهم في الغالب أي خلفية معرفية باللغة العربية، مما يزيد من صعوبة تعلّم العربية بالنسبة لهم. وغالبيتهم أيضا لا يملكون أي معرفة ثقافية حقيقية حول المجتمعات العربية وثقافتها، على عكس اللغات الأخرى كاليابانية والإنجليزية والكورية التي غالبًا ما تتوافر لدى الطلبة خلفيات متفاوتة حول هذه اللغات وثقافاتها.

والحقيقة أن هذا الوضع يزيد من مسؤوليات قسم اللغة العربية من زاويتين، الأولى ما قبل التحاق الطلبة بالقسم، وهذا يتطلّب توفير المواد الإعلانية الوافية عن اللغة العربية للطلبة الذين يودون الالتحاق بهذا القسم، لتتشكّل لديهم رؤية كافية يبنون عليها قراراتهم في دراستها أو دراسة غيرها من اللغات، وهو ما يقدمه القسم فعليًا للطلبة وحتى قبل الالتحاق أو القبول، إذ من المعتاد أن يزور كثير من طلبة الثانوية العامة الجامعة للتعرف على الأقسام الأكاديمية؛ ليكوّنوا فكرة تساعدهم على اختيار التخصص الجامعي بعد التخرج من الثانوية العامة، ولكن الغالبية العظمى من طلبة القسم _وكما أشير سابقًا_ يلتحقون بالقسم بناء على نتيجتهم في الدراسة الثانوية، وليس وفق رغبة حقيقية في دراسة العربية.

وأمّا الزاوية الأخرى، فهي ما بعد التحاق الطلبة بالقسم، ويكون ذلك باعتماد خطة دراسية مطوّرة ومحدّثة تستفيد من التغذية الراجعة من وجهات نظر الطلبة الدارسين بهدف تجاوز السلبيات ونقاط الضعف. إضافة إلى توفير المقررات والتجهيزات والمواد المسموعة التي من شأنها دعم عملية التعلّم بشكل فاعل.

ويلحظ أن التحديات الأهم التي حددها الطلبة يمكن حصرها في: الاستماع، والمحادثة، والكتابة، والقواعد النحوية والصرفية، إضافة إلى مسألة الازدواج اللغوي بين العامية والفصحى، والتحديات الأربع الأولى تقع في دائرة مهارات اللغة الأساسية التي يحتاجها المتعلّم لتعلّم اللغة واكتسابها، وهي مهارات متصلة ببعضها بعضًا، ولا بد من تنميتها لدى الدارسين وفق خطة صحيحة متكاملة تصل بالمتعلّم إلى الإتقان المأمول للغة ومهارتها المختلفة.

ولذلك يحسن أن تكون الخطة الدراسية لقسم اللغة العربية متكاملة فيما بينها، وشاملة لهذه المهارات وترتقي بالمتعلّم خطوة خطوة ليصل إلى الاستعمال اللغوي الذي يتناسب مع مستواه. ومن المهم الربط بين المهارات المختلفة في مواقف تعليمية متنوعة.

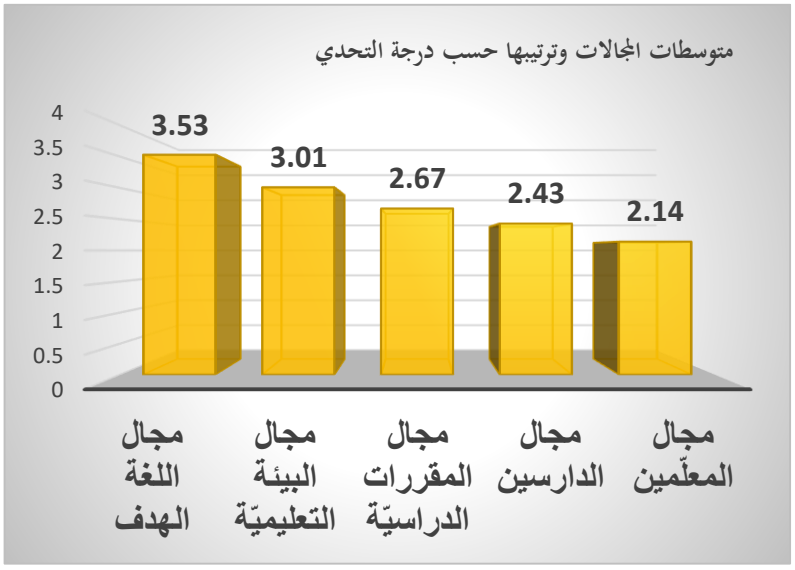
بحيث يبدأ الطالب تعلّمه للغة بتعلّم أصواتها، ثم مفرداتها وتراكيبها وجملها، في مراحل متدرجة، فاللغة نظام صوتي قبل أن تكون نظامًا كتابيا، ومن هنا كان ضروريًا التركيز على تفعيل الجانب السمعي في تعليم اللغة العربية لبناء الملكة اللغوية والمعرفية لدى الطالب (التنقاري وزكريا، 2016)، ويتمّ ذلك بالاستماع والتطبيق لما يسمع، وفق رؤية واضحة تقود الطالب من مرحلة إلى أخرى، وتأخذ بيد الطلبة الذين يعانون من ضعف أو مشاكل من خلال تشكيل مجموعات دراسية بهدف زيادة تدريب الطلبة خارج الغرفة الصفية، مع إتاحة الفرصة للطلبة للاستماع للنصوص في الفصول الدراسية وخارجها. والغاية من الاستماع دوما الفهم والقدرة على التواصل مع الآخرين. وفيما يتعلّق بالازدواج اللغوي المتمثّل باللهجات الدارجة في المجتمعات العربية فمما لا شك فيه أنها تزيد من معاناة الدارسين للغة العربية، وتلقي بظلالها على تعلّم الطلبة، ولهذا فإن الدراسة توصي بأن يُجَنَبَ الطلبة دراسة اللهجات في السنتين الأولى والثانية، وإن كان لا بد من إعطائهم فكرة من خلال المساقات المختلفة عن بعض الألفاظ المستعملة في الاستعلام والشراء وتبادل التحية، وأما ما عدا ذلك فيمكن أن يكتسبه الطالب من خلال التواصل بالاستماع إلى نماذج من الحديث اليومي، أو من خلال مساقات متقدمة في السنة الثالثة والرابعة حول ذلك.

نظرة عامة في التحديات

لاستكمال الصورة العامة للتحديات في المجالات كافة تورد الدراسة الجدول الآتي والرسم البياني الممثّل له:

الجدول (9) متوسطات المجالات وترتيبها حسب درجة التحدي

المجال	مجال الدارسين	مجال المعلّمين	مجال المقررات الدراسيّة	مجال البيئة التعليميّة	مجال اللغة الهدف
المتوسط الكلي للمجال	2.43	2.14	2.67	3.01	3.53
درجة التحدي	4	5	3	2	1



يتبين من الجدول ورسمه البياني، أنّ المجال الأكثر تحديًا للطلبة هو مجال اللغة الهدف، وجاء بمتوسط حسابي (3.53) بدرجة معيق عالية، يليه مجال البيئة التعليمية بمتوسط حسابي (3.01) بدرجة معيق متوسطة، ثم مجال المقررات الدراسية بمتوسط حسابي (2.67) بدرجة معيق متوسطة أيضًا، ومجال الدارسين بمتوسط حسابي (2.43) بدرجة معيق قليلًا، وحل مجال المعلمين في آخر التحديات بمتوسط حسابي (2.14) بدرجة معيق قليلًا أيضًا.

أولًا: مجال اللغة الهدف اشتمل هذا المجال أكثر التحديات وأهمّها، ويعزى ذلك إلى أنّ العربية فريدة في نظامها الصوتي الذي لم يألفه الدراس من قبل، فالعربية تمتلك أوسع مدرج صوتي يمتد من الشفتين إلى أقصى الحلق (السليم، 2004)، وبعض أصواتها لا يتمكن الدارسون من إتقانه إلا بعد جهد عظيم متواصل، وصعوبة النطق في بعض الصوامت العربية تعود إلى ارتباطها في ميكانيكية نطقها بمنطقة الحلق، وهي منطقة تكاد تكون غير

نشطة في كثير من لغات العالم (عبدالحميد، 2016)، كما أنّ العربية تنتمي إلى عائلة لغوية لها خصائصها الصرفية والتركيبية في الاشتقاق وترتيب الجملة التي تخالف اللغة الأم لدى المتعلّم، مما يخلق تحديات جمة للمتعلمين، خصوصًا أنّ الطلاب لم يبدؤوا تعلّم اللغة في سن مبكّرة، ومما يزيد من صعوبة العربية وجود ظاهرة الازدواج اللغوي، أو اللغة العامية واللهجات وهو ما يزيد من التحديات المتعلقة بها بالنسبة للدارسين، إذ تبدو كثير من اللهجات والألفاظ الشائعة فيها بعيدة من اللغة الفصيحة، إضافة إلى أن المحتوى التعليمي المتوفّر للعربية في مجال تعليمها لغير الناطقين بها لا يلائم الدارسين جميعهم، الذين تختلف أهدافهم وتوجهاتهم الثقافية والفكرية، كما أن المحتوى الإلكتروني المتوافر على شبكة الإنترنت لا يقدم دعمًا وافيا لعملية التعلم قياسًا بما هو متوفر للغات الأخرى.

ثانيًا: مجال البيئة التعليمية، ذلك لأن البيئة في غاية الأهمية في تدريس اللغة الهدف، والبيئة التايوانية ليست كالبيئات الإسلامية أو حتى الأجنبية كأوروبا وأمريكا وكثير من الدول الأخرى حيث إنّ الجالية العربية قليلة، ولا يتاح للطلبة التواصل بالعربية إلا في داخل الفصول الدراسية، ويزيد من تحديات البيئة أن عملية تعليم اللغة لا تتركز إلا في المساقات اللغوية، أمّا المساقات ذات الأبعاد الثقافية فغالبًا ما يتم تدريسها بالصينية أو الإنجليزية، مما يجعل عملية تعلم اللغة العربية محدودة ومحصورة، كما أن الخطة الدراسية للقسم تعاني من تشوهات تحتاج إلى علاج على الصعيدين الكمي والنوعي، فعلى الصعيد الكمي يلحظ قلة عدد المساقات اللغوية في السنة الثالثة والرابعة، بل إن كثيرًا من الطلبة في السنة الرابعة لا يدرسون أي مساقات في اللغة مما يستدعي إعادة النظر في هذا الأمر، وعلى الصعيد النوعي: يلحظ أن المساقات لا تتكامل فيما بينها، وقد تتكرر أحيانا الموضوعات المتعلّمة في مساقات مختلفة؛ نظرًا لعدم التنسيق، مما يؤدي إلى ضعف وبطء التطور في المهارات اللغوية المتعلّمة لدى الطلبة، مما يستدعي ضرورة أن تكون المساقات الدراسية شاملة لمهارات اللغة، وتتكامل فيما بينها لدعم عملية التعلّم، وتتناغم الجهود المبذولة بين المعلمين للوصول إلى الأهداف المنشودة.

ثالثًا: مجال المقررات الدراسية، يواجه تعليم العربية لغير الناطقين بها تحدّيًا حقيقيًا في مجال المقررات الدراسية، وهو ما استشعره الطلبة، وعبروا عنه في استجاباتهم في هذه الدراسة، فكثير من هذه المقررات يغرق المتعلّم بالقضايا الدينية والثقافية، دون مراعاة للدارسين وخلفياتهم الثقافية، وأهداف التعلم لديهم، كما يلحظ على كثير من هذه المقررات الارتجال، وعدم التخطيط الواعي لما يطرح من موضوعات نحوية وصرفية، فضلًا عن الفجوات الواسعة بين أجزاء السلسة الواحدة دون مراعاة للمستوى اللغوي. كما أن بعض المقررات توظف اللغة الوسيطة بصورة كبيرة.

رابعًا: مجال الدارسين، فالدارسون هم أساس العملية التعليمية وعمادها ومحورها، وبهم تثمر الجهود وتؤتي أكلها، إذ لم يعد المتعلّم هو المتلقي للمعلومة فحسب بل يجب أن يكون مشاركًا ومسؤولًا؛ بما يمتلكه من خصائص نفسية وعقلية واجتماعية، وما لديه من رغبة ودافع للتعلم، وأي خلل في هذه العناصر ينعكس سلبًا على المتعلمين والعملية التعليمية برمتها (قاوقاو، 2016). ومن الطبيعي أن لا يكون تجاوب الطلبة وتفاعلهم واحدًا في أي عملية تعليمية، ولهذا تنشأ التحديات وفقًا لهذه المتغيرات.

خامسًا: مجال المعلمين، وهو أقل المجالات اشتمالًا على التحديات من وجهة نظر الطلبة، ويمكن تعليل ذلك بالكفاءة التي يتمتع بها العاملون في القسم، وحرصهم على تقديم ما يفيد طلبتهم، ويسهم في رفع مستوى تعلّمهم، واستفادتهم من التغذية الراجعة التي يقدمها الطلبة في التقييم في نهاية كل فصل دراسي.

الخلاصة

حاولت الدراسة التعرّف إلى تحديات تعلّم العربية في قسم اللغة العربية في جامعة جنجي الوطنية في تايوان، في المجالات الرئيسة التي تشملها عملية التعلّم: مجال الدارسين، والمعلمين، والمقررات الدراسية، والبيئة التعليمية، واللغة الهدف، من وجهة نظر الطلبة الدارسين.

وأظهرت استجابات الطلبة أنهم يواجهون تحديات في كل هذه المجالات، ولكن تتنوّع أهميتها ودرجة تحديها للطلبة في المجال الواحد، ومن مجال إلى آخر. فأكثر المجالات اشتمالًا على التحديات هو مجال اللغة الهدف، يليه مجال البيئة التعليمية، ثم المقررات الدراسية، ثم مجال الدارسين، وأخيرًا مجال المعلمين.

وهذا يتطلب عناية من القائمين على العملية التعليمية لتقديم الدعم المناسب الذي يحتاجه الدارسون. ويبدو أن بعض هذه التحديات يواجهها متعلمو العربية غير الناطقين بها عمومًا، ولكنها تختلف من بيئة إلى أخرى اعتمادًا على المتغيرات الآتية:

- أهداف البرنامج الدراسي.
- الدارسون من حيث: العمر، والرغبة في التعلّم، وأغراض التعلم لديهم، وأعمارهم، إضافة إلى الظروف الأخرى المتصلة بالفرد من حيث القدرات الأكاديمية والظروف الاجتماعية الخاصة بالفرد.
- البيئة التي تتم فيها عملية التعلّم، هل هي في بيئة عربية أم بيئة غير عربية؟ ومدى توفّر البنية التحتية للعملية التعليمية، والأجهزة والتقنيات.
- الخطة الدراسية المعتمدة ومدى اتصالها بأهداف البرنامج وشمولها وتكاملها واستفادتها من التغذية الراجعة من المعلمين والدارسين والخبراء المعنيين بعملية التطوير الأكاديمي.

- المنهج الدراسي والمقررات الدراسية: مدى الشمول والتكامل في المنهج الدراسي، واتصاله بأهداف البرنامج، ومدى مناسبة المقررات الدراسية، من حيث المحتوى، والجوانب الثقافية التي تقدمها للدارسين، والأنشطة اللغوية، وتغطيتها لجميع مهارات اللغة، ومدى تكامل هذه المقررات فيما بينها.

- الأساتذة الذين يشرفون على عملية التعليم، من حيث الكفاءة في مجمل النواحي المتصلة بمفهوم الكفاءة والقدرة الأكاديمية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء الإقبال المتزايد على تعلّم اللغة العربية، وتنوّع التحديات التي تواجه المتعلمين فإن الباحثين يوصيان بما يلي:

– دعوة المؤسسات العلمية المعنية بتعليم العربية لغير الناطقين بها لوضع إستراتيجية شاملة تساعد في تحسين عملية تعلّم العربية مقارنة باللغات الأخرى، وخاصة في مجال مهارات اللغة المختلفة، والمقررات الدراسية، والمحتوى الإلكتروني الداعم لتعلم العربية على شبكة الإنترنت.

– الاستفادة من نتائج البحث لوضع خطة إجرائية لمواجهة التحديات الأكثر أهمية بالنسبة للدراسين في جامعة جنجي، ويمكن ذلك من خلال تشكيل لجنة من قسم اللغة العربية لدراسة هذه التحديات بشكل موسّع، ووضع الحلول المناسبة لتحسين العملية التعليمية، والارتقاء بها إلى المستوى المأمول.

– تحديث الخطة الدراسية للقسم، وإعادة النظر فيها بما يتلائم مع التحديات المشار إليها في هذه الدراسة، خصوصًا في عدد المساقات الدراسية المتعلقة باللغة في جميع السنوات الدراسية، وشمولها لمهارات اللغة وتكاملها فيما بينها.

– العمل على تأليف سلسلة تعليمية تتلاءم مع أهداف البرنامج الدراسي، وخصائص الدارسين والبيئة التايوانية عمومًا.

– إنشاء نواد ثقافية تعزز من تعلّم اللغة العربية خارج الفصول الدراسية، كنوادي القراءة، والغناء والصحافة، وغير ذلك من الأنشطة المبتكرة.

– تفعيل الاستفادة من المختبر اللغوي في المساقات التعليمية، وخاصة في تعليم الطلبة للأصوات والاستماع، والتقليل من استعمال اللغة الوسيطة في تدريس المساقات اللغوية، والتركيز على الجوانب الوظيفية والتطبيقية في استعمال اللغة.

المصادروالمراجع

الكتب

ابن خلدون، عبد الرحمن. (1981). مقدمة ابن خلدون، (ط4)، دار القلم، بيروت. (546).

جاس، سوزان، ولاري سلينكر. (2009). اكتساب اللغة الثانية، مقدمة عامة، ترجمة: ماجد الحمد، (د.ط)، جامعة الملك سعود، الرياض. (7).

الراجحي، عبده. (2004). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، (ط2)، دار النهضة العربية، بيروت. (86).

السامرائي، هشام وآخرون. (1995). المناهج، أسسها، تطويرها، ونظرياتها، (ط1)، دار الأمل، إربد. (176).

طعيمة، رشدي. (1989). تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو. تونس. (268-269).

المجلات العلمية

إبراهيم، محمد ضياء الدين. (2017). اللغة العربية والتحديات المعاصرة، مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، ع9، (ص52).

أبو عاشور، خليفة ولميا عبيدات. (2016). معيقات الرياضة المدرسية التي تواجه مديري المدارس ومعلمي التربية الرياضية وانعكاساتها على الطلبة في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة إربد والحلول المقترحة، مجلة دراسات، العلوم التربوية، مج 43، ع2، (675).

إيليغا، داود، وآخرون. (2014). المحادثة في اللغة العربية، طرق تعليمها وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطلبة الأجانب، مجلة جامعة المدينة العالمية، السعودية، ع10، (ص519- 555).

بوزوادة، حبيب. (2016). مشكلات تعلّم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بين تشخيص الواقع واقتراح البدائل، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر، معهد ابن سينا بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّولي، الرياض، مج5، (81 – 106).

التنقاري، محجوب، وزكريا. (ص2016). إستراتيجيات تعليم مهارة الاستماع لدى دارسي العربية بوصفها لغة ثانية: الدارس الماليزي نموذجاً، مجلة الدراسات اللغوية والادبية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، السنة السابعة، ع3، (122 – 141).

تواتية، بوكريعة. (2018). اللغة الوسيطة لتعليم العربية لغير الناطقين بها، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة محمد بوضياف، الجزائر، ع5، (214-224).

الحاج عبد الله، محمد بخير. (2009). إشكالات نظرية وتطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة الإسلام في آسيا، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، مج 6، ع1، (ص63).

الخولي، كريم فاروق. (2011). مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها وطرق حلها، مجلة كلية الإلهيات، جامعة سلجوق، تركيا، ع32، (185- 201).

ديدوح، عمر ومحمد بوعزي. (2016). العقبات المواجهة لتعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة جسور المعرفة للتعليمية والدراسات اللغوية، جامعة

حسيبة بن بو علي الشّلف، الجزائر، ع6، (49- 62).
راتب، عبير. (2017). تعليم العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول، وما يواجهه من تحديات والحلول المقترحة " المملكة العربية السعودية أنموذجًا"، مجلة اللسان الدولية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا. ع3، (417-430).
طعيمة، رشدي. (2006). معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية، السودان، ع3، (93 – 160).
عبد الحميد، عبد الغني. (2016). تحديات تدريس الأصوات العربية للناطقين بغيرها وطرق علاجها، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر، معهد ابن سينا بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّولي، الرياض. مج5، (11 – 33).
كاتبي، هاديا. (2012). اللغة العربية كلغة ثانية والتحديات التي تواجه دارسيها الأجانب، مجلة جامعة دمشق، مج 28، ع2، (426-449).
لقم، أحمد. (2016). اكتساب العربية، التجارب، المعوقات، الآفاق، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر، معهد ابن سينا بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّولي، الرياض. مج5، (35 – 62).
مناعي، البشير، ودلال وشن. (2017). تدريس اللغة العربية لغير الناطقين به الواقع والمأمول، المعهد الأوروبي للعلوم الإنسانية بباريس أنموذجًا، مجلة البحوث والدراسات، جامعة الوادي، الجزائر، ع24، (432- 434).
الوزان، ختام. ومحمد الخياط، (2014). إداركات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، عمان، مج 41، ع1، (37).

الرسائل الجامعية

قاوقاو، رشيدة. (2016). دور المعلم والمتعلم وفق المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة. (1 – 64)
يان، عبد الحميد ما. (1997). تعليم اللغة العربية في جامعة جن جي الوطنية في تايوان، دراسة مسحية تقويمية، إشراف: محب الدين أحمد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، معهد تعليم اللغة العربية. (3- 4) و (145-147).

المصادر الإلكترونية:

هونج، تشانغ، (2015)، تعليم اللغة العربية في جامعة الدراسات الأجنبية ببكين: نظرية وتطبيقًا، من موقع: https://2u.pw/wz7c
السليم، فرحان، (2004)، اللغة العربية ومكانتها بين اللغات، من موقع صيد الفوائد: https://is.gd/FQ1o3d
موقع قسم اللغة العربية، جامعة جن جي الوطنية: https://is.gd/ShQmiY

References

Abdul Hamid, A. A. A. (2016). The challenges of teaching Arabic sounds to non-native speakers and ways to treat them. *Research of the 10th annual conference,* Ibn Sina Institute in cooperation with the King Abdullah bin Abdulaziz International Center, Riyadh, 5, 11-33.

Abdullah, M. B. A. (2009). Theoretical and practical problems in teaching Arabic to non-native speakers. *Journal of Islam in Asia,* International Islamic University Malaysia, Malaysia, 6 (1), 63.

Abu-Ashour, K. M. & Obeidat, L. M. (2016). School sports obstacles toward school principals and physical education teachers and their repercussions on students in government schools affiliated to Irbid Governorate and proposed solutions. *Dirasat: Educational Sciences*, 43(2), 675.

Al Rajhi, A. (2004). *Applied Linguistics and Teaching Arabic.* (2nd). Beirut: Dar Al Nahda Al Arabia.

Al-Samarrai, H. et.al. (1995). *Curricula, its foundations, development, and theories.* (1st). Irbid: Dar Al Amal.

Al-Wazzan, Kh. M. & Al-Khayat, M. M. (2014). Teachers' perceptions of the problems of teaching and learning Arabic to non-native speakers. *Dirasat: Human and Social Sciences*, University of Jordan, Amman, 41(1), 37.

Bouzouada, H. (2016). The problems of studying and teaching Arabic to non-native speakers, between the actual assessment and the suggested alternatives. *The research of the 10th annual conference*, Ibn Sina Institute in cooperation with the King Abdullah bin Abdulaziz International Center, Riyadh, 5, 81-106.

Dedoh, O. & Bu Ezi, M. (2016). Obstacles toward teaching Arabic to non-native speakers. *Djoussour El-maarefa Journal*, University of Chlef, Algeria, 6, 49-62.

El Tinggari, S. M. M., & Omar, Z. (2016). Learning strategies for listening skills among the non-native Arabic Speakers: Malaysian Student Case Study. *Journal of Linguistic and Literary Studies*, 7(3), 122-141.

Elega, D., & Al Al-Basumi, H. (2014). The conversation in Arabic language, methods of teaching and handling its problems for the foreign students. *Al-Madinah International University Journal*, Saudi Arabia, 10, 519-555.

El-Kholi, K. F. (2011). Problems of teaching Arabic to non-native speakers and ways to solve them. *Bingöl University Faculty of Theology Journal*, Selcuk University, Turkey, 32, 185-201.

Gass, S. M. & Selinker, L. (2009). *Second language acquisition: An introductory course*, translation: (Majed Al Hammad). (2nd). Riyadh, Saudi Arabia: King Saud University.

Ibn Khaldun. (1981). *Muqaddimah of Ibn Khaldun.* (4th). Beirut: Dar Al Qalam.

Ibrahim. Muhammed Diaauddin. (2017). The Arabic language and the modern challenges. *Althakira Journal*, Laboratory of linguistic and literary heritage in southern Algeria, 9, 52.

Katbi, H. (2012). Arabic as a second language and the challenges for the foreign learners. *Damascus University Journal*, 28(2), 426-449.

Loukam, A. (2016). Acquisition of Arabic, experiences, obstacles, prospects. *Research of the 10th annual conference*, Ibn Sina Institute in cooperation with the King Abdullah bin Abdulaziz International Center, Riyadh, 5, 35-62.

Manai, A. & Ouechen, D. (2017). Teaching Arabic to non-native speakers: Reality and Hope. European Institute of Human Sciences in Paris Model. *Journal of Research and Studies*, El Oued University, Algeria, 24, 432-434.

Qawkaw, R. (2016). *The role of the teacher and the learner according to the competence approach "the fourth year of primary education as a model". Unpublished Master's thesis*, University of Ouargla, Algeria.

Ratib, A. A. H. (2017). Teaching Arabic to non-native speakers between reality and hope, and the challenges it faces and the proposed solutions" The Kingdom of Saudi Arabia as a model". *AL-Lisan International Journal for Linguistic & Literary Studies*, Al-Madinah International University, Malaysia, 3, 417-430.

Toemah, R.A. (1989). *Teaching Arabic to non-native speakers: its curricula and methods*. Islamic World Educational, Scientific and Cultural Organization, Tunisia, 268-269.

Toemah, R.A. (2006). Arabic language institutes for non-native speakers. *Arabic Journal for non-native speakers*, International University of Africa, 3, 93-160.

Touatia, B. (2018). The intermediate language for teaching the Arabic language for non-native speakers. *El Omda in Linguistics and Discourse Analysis Journal*, University Mohamed Boudiaf - M'sila, Algeria, 5, 214-224.

Yan, A. M. (1997). *Teaching Arabic at National Chengchi University in Taiwan: Evaluative Survey. Unpublished Master's thesis*, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Saudi Arabia.

Websites:

Al Sallem, F. (2004) *The Arabic language and its position among languages*. Retrieved from: https://is.gd/FQ1o3d

Hong, Ch. (2015). *Teaching Arabic at the University of Foreign Studies in Beijing: theory and application*. Retrieved from: https://2u.pw/wz7c

The Department of Arabic Language and literature, official website of *National Chen Chi University*. Retrieved from: https://is.gd/ShQmiY