E-ISSN: 1658-9602
www.jahs.qu.edu.sa

مجلة العلوم العربية والإنسانية
Journal of Arabic Sciences & Humanities
مجلة دورية علمية محكمة ربع سنوية

إدارة الجمعيات والمجلات العلمية
Administration of Scientific Journals & Associations

مظاهر الضعف اللغوي في مهارتي الاستماع والمحادثة لدى متعلمي العربية في جيبوتي

Manifestations of Linguistic Weakness in Listening and Speaking Skills among Arabic Learners in Djibouti

علي بن محمد الحكمي

قسم الإعداد اللغوي، معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض، المملكة العربية السعودية

19، (2)، ربيع الثاني، 1447
October, 2025

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى رصد مظاهر الضعف اللغوي في مهارتي الاستماع والمحادثة لدى متعلمي العربية لغة ثانية في جيبوتي، وقد استخدمت الطريقة المسحية وأداة الاستبانة لجمع البيانات من 50 مستجوبا، من معلّمي العربية لغة ثانية. وكشفت النتائج عن انتشار مظاهر الضعف اللغوي بين المتعلمين في هاتين المهارتين، بدءا بالمحادثة، ثم الاستماع، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة. وقد نوقشت النتائج مصحوبة ببعض المقترحات التي قد تساعد في تخفيف هذه المظاهر بما يتوافق مع سياق تعليم العربية لغة ثانية في جيبوتي، وختمت الدراسة بالتوصيات والمضامين البحثية المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: مظاهر الضعف اللغوي، مهارة الاستماع، مهارة المحادثة، العربية لغة ثانية.

Abstract

This study aims to identify linguistic weaknesses in the listening and speaking skills of learners of Arabic as a second language in Djibouti. A survey method and a questionnaire were used to collect data from 50 respondents, all of whom are Arabic teachers as a second language. The results revealed widespread linguistic weaknesses among learners in these two skills, starting with speaking and then listening, from the perspective of the study sample. The results were discussed, accompanied by some proposals that might help mitigate these weaknesses in line with the context of teaching Arabic as a second language in Djibouti. The study concluded with recommendations and implications for future research.

Keywords: Language weaknesses, listening skill, speaking skill, teaching Arabic as a second language

الإحالة APA Citation:

الحكمي، علي. (2025). مظاهر الضعف اللغوي في مهارتي الاستماع والمحادثة لدى متعلمي العربية لغة ثانية في جيبوتي. *مجلة العلوم العربية والإنسانية*، *19*، (2)، 80-114.

اسلم في: 01-02-1447/ قُبل في 11-03-1447/نُشر في 28-04-1447

Received on: 26-07-2025/**Accepted on:** 03-09-2025/**Published on:** 20-10-2025

1. المقدمة

يحظى مجال تعلُّم اللغة العربية وتعليمها باهتمام كبير من قبل اللغويين والباحثين والمتعلّمين؛ نظرًا لما للعربية من أهمية بالغة على مختلف الأصعدة (الدينية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والسياحية)، لذا اهتمت كثير من المؤسسات التعليمية في الدول العربية والإسلامية بتسهيل تعليم العربية وتعلُّمِها. ويأتي في مصاف هذه الدول دولة جيبوتي، إحدى دول القرن الإفريقي[1]، إذْ كانت دولة جيبوتي قبل الاستعمار الفرنسي تتبع للساحل الصومالي الكبير، الذي توالت عليه عدد من الإمارات الإسلامية والعربية، الأمر الذي مكَّن اللُّغة العربية في هذه المنطقة، فكانت بمثابة اللغة الرسمية في التعاملات والمكاتبات وتعليم الدين والقرآن على امتداد دول القرن الإفريقي. لكن الأمر اختلف كثيرا بعد الاستعمار الفرنسي (١٨٦٢-١٩٧٧م)، الذي أسهم في إضعاف العربية وإقصائها من مجمل تعاملات البلد الرسمية، إلا من بعض دروس الخلاوي أو الكتاتيب (جاه الله، ٢٠١٣). وبعد استقلال جيبوتي عام ١٩٧٧م تتابعت الجهود لتحسين واقع تعليم اللغة العربية وإصلاح مناهج تعليمها أو استقطاب المناهج من الدول العربية وتفعيل تكوين معلِّمي العربية ورفع كفاءاتهم اللغوية والتعليميّة. وقد تناولت دراسات عدة الخطوات المتبعة في ذلك (برالة والخطيب، ٢٠٠٧؛ جاه الله، ٢٠١٣؛ حمد وبشير، ٢٠٢٠؛ عرب، ٢٠٢٥). إلا أن المُتَتَبِّع لواقع تعليم اللغة العربية اليوم في جمهورية جيبوتي، يلحظ ضعفًا جليًّا لدى متعلِّميها لغةً ثانية، وهنا تكمن مشكلة الدراسة؛ إذ يتجلى هذا الضعف على مستوى مهارات اللغة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وكذا على مستوى عناصر اللغة (الأصوات، والمفردات، والتراكيب)، ولا شك أن تمكُّن المتعلمين من مهارات اللغة وعناصرها يمثل أول أهداف تعليم اللغة وتعلمّها، والمُخرج المنشود من عملية التعلم. وللمساهمة في إيجاد حلولٍ لمشكلة الضعف اللغوي لدى متعلمي العربية لغة ثانية في جيبوتي، تهدف هذه الدراسة إلى رصد مظاهر الضعف في مهارتي الاستماع والمحادثة، وقياس مدى انتشارها بين المتعلمين، ثم مناقشة النتائج واقتراح بعض الحلول التي قد تسهم في معالجة مظاهر الضعف اللغوي في هاتين المهارتين أو التخفيف منها بما يناسب سياق تعليم العربية وتعلُّمها في جيبوتي.

واقتصرت الدراسة الحالية على مهارتي الاستماع والمحادثة؛ لكثرة مظاهر الضعف اللغوي المنضوية تحتهما (١٣ مظهرًا رئيسًا، و٩٤ مظهرًا فرعيًّا)، ولارتباط المهارتين الشفويّتين ببعضهما وتشابههما في كثير من طرائق التعلم، وفي مظاهر الضعف اللغوي (وسيأتي بيان ذلك في المنهجية، ومتن الدراسة). وتبعًا لهذا الهدف تسعى الدراسة للإجابة عن سؤال الدراسة التالي:

1- ما مظاهر الضعف اللغوي في مهارتي الاستماع والمحادثة لدى متعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً في جيبوتي؟

ولتحديد مظاهر الضعف اللغوي أعدَّ الباحث استبانة لهذا الغرض، مستفادة من الأدبيات السابقة، ثم طبّقت على مجموعة من معلمي اللغة العربية للطلبة الجيبوتيين. ورُتِّبت الدراسة على ثلاثة مباحث: في المبحث الأول: استعرضت الدراسة مفهوم الضعف اللغوي وأهم مُسبِّباته، وبعض الدراسات التي تطرقت للموضوع، وفي المبحث الثاني وُضِّحت المنهجيةُ المتّبعةُ لجمع البيانات وتفاصيل الأداة المستخدمة، وفي المبحث الثالث عُرضت النتائج، ثم نوقشت من حيث تسليط الضوء على أكثر مظاهر الضعف اللغوي انتشارا في مهارتي الاستماع والمحادثة لدى المتعلمين، صاحب ذلك طَرْحٌ لمقترحات تُعالج مظاهر الضعف اللغوي أو تُخَفِّفُ منها بما يتوافق مع سياق تعليم العربية لغة ثانية للجيبوتيين، ثم خاتمة اشتملت على توصيات الدراسة.

2. المبحث الأول: الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة

[1] . شرق جنوب القارة الإفريقية ويضم أربع دول هي الصومال وجيبوتي وإريتريا وجزء كبير من إثيوبيا (برالة و الخطيب، ٢٠٠٧).

اللغة العربية من أوسع لغات العالم انتشارًا، والحاجة إلى تعلّمها وتعليمها بات ضرورة لكثير من الدول؛ لتوسط موقع الدول الناطقة بالعربية بين دول المشرق والمغرب الناطقة بلغات شتّى غير العربية، وما يَسْتَتْبع ذلك من مصالح عظيمة وتعاملات كثيرة تستلزمُ كلها التعامل باللغة العربية على نطاق واسع، ولِاحتواء العربية لغةَ الدين الإسلامي. تنوُّعُ هذه الأسباب مكّن للعربية وزاد نِسَب الإقبال عليها تَعَلُّمًا وتعليمًا، وبحثًا وتدريبًا، إلّا أن المراقب لهذا الميدان الواسع يلحظ ضعفًا في المخرجات المأمولة؛ فمتعلمي العربية لغةً ثانيةً يعانون ضعفًا ظاهرًا في المهارات اللغوية، إذ يندرُ أن تجد كتابةً خاليةً من الأخطاء اللغوية والأسلوبية حتى في المستويات المتقدمة للمتعلمين، فضلا عن كثرة اللحن في مهارتي المحادثة والقراءة، وصعوبة فهم المسموع والمقروء. ولمعالجة هذا الضعف، سعت كثيرٌ من دراسات اللغويات التطبيقية العربية لتسليط الضوء على صعوبات تعلّم العربية وتعليمها عمومًا، ومنها دراسات كُلٍّ من (النجار، ٢٠١٩؛ العصيلي، ٢٠١٩؛ بشير، 2022)، كما خُصصت دراسات للبحث في تعلم المهارات اللغوية منفردة وتحديد أخطاء الطلبة في كل مهارة لغوية، ومن هذه الدراسات (العمري، ١٤٠٧هـ؛ الغالي، ١٤١١هـ؛ العقيلي، ١٤١٦هـ؛ الحسين، ١٤٤٠هـ؛ الجدعاني، 2023)، وكذا صعوبات تعلمها حسب قُطرٍ من الأقطار أو فئة المتعلمين ولغتهم الأم (ماماينغ، ١٤٣٧هـ؛ شينغ، ٢٠١٦؛ الجعفري ومراد، ٢٠٢٠؛ شيخ، ٢٠٢٠؛ حامد و حامد، ٢٠٢٣)، هذه الدراسات وغيرها مهدَّت الطريق للولوج من الفكرة العامة وهي صعوبات تعلم اللغة العربية إلى فكرة أكثر قابلية للتصنيف والتفصيل ومن ثم المعالجة وهي رصد مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي العربية، كما في دراسة الحديبي والحجوري (٢٠٢١).

وتسعى الدراسة الحالية إلى رصد مظاهر الضعف اللغوي في مهارتي الاستماع والتحدث، نظرا لأهمية هاتين المهارتين في حياة الناس بصفة عامة وفي التأسيس كذلك لتعلم بقية المهارات اللغوية لمتعلمي اللغات؛ إذ قد أثبتت الدراسات أن الفرد يصرف ما يقارب ٧٥٪ من نشاطاته اللغوية في ممارسة هاتين المهارتين (٤٥٪) استماعًا، و(٣٠٪) تحدثًا (جبر، ١٩٩٢). ومع وجود اعتقاد –لعدد من الباحثين– يرى أن مهارة الاستماع من المهارات التي لا تستلزم تخصيص وقت لتدريسها، ولا تحتاج كذلك إلى اختيار إستراتيجيات مناسبة لتطويرها، إلا أن ما يواجه المتعلمين والمعلمين من صعوبات يخالف هذا الزعم ويدحضه، ويؤكد أن تدريس مهارة الاستماع يستلزم جهدًا من المتعلمين للمران عليها وتعلّمها ثم اكتسابها (طعيمة، ١٩٨٥). ومن الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية عند تعلم مهارة الاستماع خاصة، عدم قدرة بعضهم على التفريق بين الأصوات العربية المسموعة، واختلاطها عليهم، وبخاصة المبتدئين منهم. ومنها أيضا صعوبة استنباط الفكرة العامة وكذا الأفكار الخاصة لما يستمعون إليه، كما يجدون صعوبة في استنباط ما يربط بينها من معانٍ مختلفة (الناقة، ١٩٨٥)، فضلاً عن سبل نقد النص المسموع واستخراج جمالياته الأدبية والبلاغية.

من جانب آخر تُعد مهارة التحدث الجزء المكمل لركني الاتصال الشفهي، والمهارة الإنتاجية التي من خلالها يحقق متعلم اللغة الثانية الهدف الاتصالي بينه وبين الآخرين. وهي من أهم المهارات في تعليم اللغة العربية؛ لتأثيرها الكبير في الجزء العملي والتطبيقي لتعليم اللغة وتعلمها، إذ لا يتصور التطور في مهارتي القراءة والكتابة دون إتقان مهارة التحدث، كما أن عملية التفكير عند القراءة أو الكتابة تكون من خلال ما اكتسبه الفرد استماعًا وتحدُّثًا، فعند القراءة يستحضر الفرد المقابل الشفوي لما يفكر فيه، وعند الكتابة يحاور الفرد نفسه في حوار داخلي ثم يحوّله إلى رموز لفظية مكتوبة (مصطفى والجدعاني، ٢٠٢٢). ويرى الناقة (١٩٨٥) أن تجاربَ ممارسة تعلم لغات أجنبية عن طريق مهارتي القراءة والكتابة فقط لم تحقق النجاح المطلوب من عملية التعلم للغة، إذ لا بد من إشراك مهارة التحدث التي تتطلب من المتعلم إتقان استخدام أصوات اللغة المتعلّمة، والقدرة على توظيف الصيغ النحوية وترتيب الألفاظ التي تسهم في التعبير عمّا يجول في خاطره.

ويستحسنُ بدايةً النظر في صعوبات تعلّم العربية وتعليمها عمومًا، لأنها المؤسِّسَة لما تبعها من دراسات تُعنى برصد مظاهر الضعف اللغوي في مهارات اللغة وعناصرها، كما أنها (أي الصعوبات) هي نفسها أسبابُ الضعف اللغوي ومشكلاته، خاصة ما تعلق منها بالجوانب اللغوية.

٢,١ صعوبات تعلُّم العربية وتعليمها لغير الناطقين بها

تناولت دراسات عدة صعوبات تعليم العربية لغير الناطقين بها، واتفقت في مجملها على تصنيف صعوبات تعلم العربية وتعليمها لغير الناطقين بها في قسمين رئيسين: أولهما: صعوبات لغوية، ترتبط باللغة المتعلَّمَة نفسها، وتبرزُ عند تدريس المهارات الأربع وعند تناول عناصر اللغة من أصوات ومفردات وتراكيب. ومظاهر الضعف التي نحن بصددها في هذه الدراسة تندرج تحت الصعوبات اللغوية. والقسم الثاني: صعوبات غير لُغوية: تتصل بالعناصر الخارجية التي تحكم السياق التعليمي العام للغة، وغالبًا ما ترتبط بالمعلم والمتعلم والبرنامج التعليمي. وقد عُرّفت صعوبات تعلم اللغة بأنها "مجموعة الأسباب التي تحول دون إتقان هاته اللغة بشكل جيد، والتي قد تكون راجعة إلى اللغة في حدّ ذاتها، بما تتوافر عليه من قوة أصواتها، ورصانة كلماتها وأصالتها، ووفرة معانيها" (حمزة، ٢٠٢٠، مذكور في ملموس، ٢٠٢٢، ص. ٥)، وقد تتعدد الأسباب بتعدد الأطراف المشاركة في العملية التعليمية التعلُّمِيَّة، بدءًا من المنهج والكتاب، ثم أداء كل من المعلم والمتعلم ومختلف الظروف الاجتماعية والنفسية والثقافية المحيطة بمتعلم اللغة (بوشاقور، ٢٠١٦؛ ملموس، ٢٠٢٢). وفيما يلي تفصيل لبعض هذه الصعوبات حسب تصنيفها.

٢,١,١ الصعوبات اللغوية

يندرج تحت الصعوبات أو المشكلات اللغوية ما يتعلق بطبيعة اللغة –كما ذُكر آنفا– من أنظمة صوتية وصرفية ونحوية ودلالية وكتابية. ومن أهم المشكلات التي تواجه الدارس غير الناطق بالعربية تأثير لغته الأم على اللغة العربية المتعلَّمَة، وما يحصل بينهما من تداخل في الأنظمة اللغوية (بوشاقور، ٢٠١٦؛ الحديبي و الحجوري، ٢٠٢١). فتجد المتعلّم يحاول نقل بعض أصوات لغته الأم أو بعض تراكيبها النحوية إلى اللغة العربية. وقد يستمر هذا النقل لبعض الأصوات غير العربية أو القياسات التركيبية والدلالية الخاطئة عند بعض المتعلمين، فإن لم تُصَحَّحْ للدّارسِ، فقد تَسْتَمر حتى تَتَحجَّرَ لديه وتَثْبت. وهو ما يعرف في ميدان اكتساب اللغة الثانية بالتحجُّر اللغوي fossilization، وهو "توقف النمو اللغوي لدى المتعلم في مرحلة من مراحل تعلُّمِه اللغة الثانية أو الأجنبية، في صيغٍ وأنماطٍ وأبنيةٍ لغوية معيّنة؛ توقفًا جزئيًا أو كليًا، مؤقتًا أو نهائيًا" (العُصيلي، ٢٠١٩، ص. ٢١). وغالبًا ما يرتبطُ التحجّر بالأخطاء اللغوية، والتي هي بطبيعة الحال مشكلاتٌ لغوية لم يَتَخَطَّها الدّارسُ بَعد، تُرافق لغتَه المرحليّة interlanguage أثناء مرحلة التعلّم وقد تستمر ما لم تُعالج. هذه الأخطاء اللغوية قد تكون جزئية ومرحلية، فبعض الدّارسين مثلا قد يكون لديه تحجّر جزئي في الأصوات مثلا دون غيرها من عناصر اللغة، كالتراكيب أو دلالة المفردة، أو التحجّر في مهارة دون غيرها، كالتحجّر في القراءة دون المحادثة أو العكس. كما أن هذه الأخطاء قد تكون مرحلية تستمر مع الدّارس إلى أن يُصَحّحَ له، ثم تزول عنه، كنطق الظاء زايًا والحاءِ هاءً في مرحلة من المراحل ثم يعدل عن ذلك بعد التصحيح. وقد تتحجّر هذه المشكلات اللغوية أيضا تحجّرًا شاملًا ونهائيًا، ممّا يعني تحجّر معظم جوانب اللغة المتعلّمة وعناصرها ومهاراتها لدى الدارس في مستوى معيّن، وتوقف النمو اللغوي لديه في هذا المستوى مع بقاء الأخطاء والاستمرار فيها (العصيلي، ٢٠١٩).

وقد اسْتُعْرِضَت هذه المشكلات اللغوية في دراسات اكتساب اللغة الثانية وتعليم العربية لغة ثانية من أبعادٍ مختلفة، فبعض الباحثين استعرض الصعوبات مُجْمَلة تحت مسمّى المشكلات اللغوية، حسب الشائع منها في لغة المتعلمين. من جانب آخر، استعرضَ

باحثون الصعوبات اللغوية بشيء من التفصيل؛ تبعًا لعناصر اللغة (الأصوات، المفردات، التراكيب) أو تبعًا لصعوبات تعلم كل مهارة من مهارات اللغة الأربع. ومن الدراسات التي تناولت المشكلات اللغوية بشيء من التفصيل دراسةُ بوشاقور (٢٠١٦) وقد استعرض في دراسته بعض المشكلات اللغوية المتمثلة في المشكلات الصوتية، والدلالية، والنحوية، والصرفية. وفيما يتعلق بالمشكلات الصوتية، ذكر بوشاقور أن متعلم العربية غير الناطق بها يواجه صعوبة في تعلم أصوات العربية؛ لتنوّع أصواتها ما بين حلقيّة وحنجرية وطبقيّة، وبعضها لا يوجد في كثير من اللغات. زد على ذلك أن العربية تحوي أصواتًا قصيرة تتمثل في الحركات: الضمة والفتحة والكسرة، وأصواتًا طويلة تتمثل في الواو، والألف، والياء. لذا قد يواجه بعض متعلمي العربية لغة ثانية بعض الصعوبات في نطق الحركات الطويلة، وبخاصة إذا وردت في كلمات، مثل "مطار" حيث تُنطق "مَطَر". وفي الغالب فإن متعلمي العربية الكبار، قد تشكلت أنظمتهم الصوتية واتخذت قوالبها المناسبة لأصوات لغاتهم الأم؛ وهنا تكمن صعوبة اكتساب بعضهم لأصوات العربية بشكل دقيق متقن، إلا ببذل الجهد وتكثيف المران على النطق الصحيح لأصوات العربية.

أما المشكلات الدلالية التي يواجهُهَا متعلمو العربية لغة ثانية، فيمكن تلخيصها في:

أ- كثرة مفردات العربية، مما يصعِّب السيطرة عليها من قبل المتعلمين، وبخاصة عند إهمال المنهج لأسس الشيوع والأهمية والتدرج.

ب- تعدد معاني المفردات وتنوع دلالاتها ما بين الحقيقي والمجازي.

ج- الخلط في استخدام بعض الأوزان الصرفية للكلمات؛ نتيجة تعميم القاعدة التي تعلموها في بنية الكلمة ودلالاتها.

ومن المشكلات النحوية اختلاف بنية الجملة العربية عن لغات كثيرة، واختلافها في الإعراب، والعلامات الإعرابية، وفي حرية الرتبة في تركيب اللغة العربية، وفي أنماط المطابقة، وما شابه ذلك (بوشاقور، ٢٠١٦). لذا يعاني متعلمو العربية لغة ثانية من مشكلة التداخل النحوي ونظام تركيب الكلمات داخل الجملة، مثل: محل الفاعل في الجملة قبل الفعل أو بعده، وكذا تقديم المضاف إليه قبل المضاف، والصفة قبل الموصوف قياساً خاطئًا على لغة المتعلم الأولى.

وفيما يتعلق بالمشكلات الصرفية، فإن للعربية نظامًا صرفيًا فريدًا لا يتوفر في كثير من اللغات، وتوصف العربية بأنها لغة اشتقاقية، تستطيع توليد عدة اشتقاقات بدلالات مختلفة من جذر واحد (بوشاقور، ٢٠١٦، ص. ٣٣٢)؛ لذا تكمن بعض المشكلات الصرفية في:

أ- كثرة أبواب الصرف وتعدد موضوعاته، ولكل باب صرفي مجموعة من القواعد، وبعض القواعد لها تفريعات تحتاج لضبط وإحكام.

ب- عدم اطراد بعض القواعد الصرفية، فما يشذ عنها أحيانًا أكثر مما يوافقها.

ج- بعض القضايا الصرفية غير المعهودة في لغات متعلمي العربية لغة ثانية، وبخاصة الاشتقاق، والميزان الصرفي، الإفراد، التثنية، الجمع، والتفريق بين المصادر والأفعال.

ح- صعوبة الربط بين المعنى والمبنى، حيث يعتمدُ كثير من المتعلمين على الشكل لفهم ما يقدم من مفاهيم صرفية، ويهملون الجانب المعنوي للفظة.

ومن أشمل الدراسات إحاطة بالمشكلات اللغوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية دراسة العصيلي (٢٠١٩) عن التحجر اللغوي؛ لأنها مبنية على دراسات تجريبية، استقصى الباحثُ من خلالها المشكلات اللغوية الشائعة التي يكثر خطأ الدارسين فيها، وقد

استعرضها العصيلي (٢٠١٩، ص. ٢٦-٣٠) تحت مسمّى الصيغ والأنماط والتراكيب المتحجرة في لغة متعلمي العربية، وفيما يلي عرض مختصر لهذه الأخطاء اللغوية الشائعة في لغة المتعلمين:

1- الخطأ في استعمال الألف واللام (أل)، بجميع أنواعها: الجنسية، والعهدية، والموصولة، والزائدة، إما بحذفها في مواضع ذكرها، أو ذكرها في مواضع حذفها.

2- الخطأ في استعمال الإضافة، وهذا الخطأ متصل بالتحجر في استعمال (أل) في المضاف زيادة وحذفًا، دون المضاف إليه.

3- الخطأ في الأفعال المتعدية واللازمة، وذلك بتعدية الفعل اللازم، أو تعدية الفعل المتعدِّي بصيغة خاطئة، ويكثر هنا التحجر في استعمال حرف الجر زيادة وحذفًا بطريقة خاطئة؛ إمّا بزيادة حرف جر على أفعال تتعدى إلى مفعولها مباشرة دون حاجة لحرف جر، أو بحذف حرف الجر مع الفعل اللازم الذي يتعدّى بحرف جر.

4- الخطأ في استعمال حروف الجر، وتَمَثَّلَ تحجرُّ الأخطاء في إثبات حروف الجر في مواضع يجب حذفها منها، وحذفها حيث يجب ذكرها.

5- الخطأ في التذكير والتأنيث. حيث ظهر التحجر في عدم التفريق بين المذكر والمؤنث، خاصة عند إسناد الفعل إلى الفاعل تذكيرًا وتأنيثًا؛ فتجد الدارس يسندُ فعلا مذكرًا لفاعل مؤنث، والعكس. وكذا في الإشارة إلى المذكر باسم إشارة مؤنث، وفي عود الضمير المؤنث على اسم مذكر، وعكس ذلك.

6- الخطأ في المطابقة. وهي أحكام مفرقة بين موضوعات نحوية وأخرى صرفية تستلزم المطابقة في عدة جوانب، أهمها:

أ- المطابقة في الجنس (التذكير والتأنيث)،

ب- والمطابقة في التعيين (التعريف والتنكير)،

ج- والمطابقة في العدد (الإفراد والتثنية والجمع)، ويكثر الخطأ هنا في عود الضمير المتصل بفعل على مثنى أو جمع سابق، وفي عدم مطابقة الضمائر، نحو: أتمنى من الله أن يجعلنا (يجعلني) عالمًا. وكذا الخطأ في المطابقة بين أسماء الإشارة والمشار إليه تارةً في العدد وتارة في الجنس.

د- المطابقة في الشخص (التكلم والخطاب والغيبة).

7- الخطأ في الزيادة والحذف، وهو شائع لدى متعلمي العربية في الضمائر والموصولات، إما بزيادتها زيادة غير مقبولة، وإما بحذفها في مواضع أخرى مهمة.

8- الخطأ في الأزمنة والصيغ، ويظهر التحجّر هنا في الخلط بين أزمنة الماضي والمضارع، وبخاصة عند دخول أدوات النصب والجزم على المضارع، كما يكثرُ عند متعلمي العربية استعمال صيغ الأفعال وبعض المشتقات استعمالاً خاطئًا معنًى ومبنًى، نحو: هذا حابط (محبط) لأعمال الإنسان، وغيرها الكثير من الاستخدامات والقياسات الخاطئة.

وأغلب الصعوبات اللغوية لا تخرج في الغالب عمّا استُعرِض آنفا في الدراستين السابقتين، وفيما يلي يستعرضُ الباحث باختصار صعوبات التعلم غير اللغوية، خاصة ما كان منها متصلا بتعليم العربية لغةً ثانية في جمهورية جيبوتي.

٢,١,٢ الصعوبات غير اللغوية

يندرج تحت هذه الصعوبات تلك المشكلات التي لا علاقة لها بطبيعة اللغة؛ إلا أنها تؤثر في تعليمها بشكل مباشر، وتؤدي إلى ضعف لغوي ظاهر في أداء المتعلمين، ومنها المشكلات الاجتماعية، والثقافية، والوجدانيةُ، والمعرفية، والاقتصادية، وتشمل أيضًا المشكلات التربوية وطرائق التدريس. ومن الدراسات الحديثة للمشكلات غير اللغوية دراسة بشير (٢٠٢٢) التي تطرقت للتعرف على مشكلات المنهج والمحتوى وكذا طرائق التدريس في مؤسسات تعليم العربية للناطقين بغيرها في البلدان الأجنبية، وتمثلت هذه المشكلات في ضبابية مفهوم المنهج في هذه المؤسسات، وعدم وضوح الأهداف التعليمية، إذ إن المعوّل عليه في الغالب كتاب دراسي لا يراعي الأسس العلمية والمنهجية المتوافقة مع طبيعة متعلمي العربية وقدراتهم وبيئاتهم، وحاجاتهم المجتمعية، والثقافية، والنفسية. بالإضافة إلى خلو محتوى هذه الكتب من البناء الصحيح القائم على الاستمرارية والتتابع والتكامل، كما أن المحتوى لا يفرق بين تعليم العربية لأبنائها أو لغير الناطقين بها. وانعزال التعليم العربي عن المستجدات والتقانة ووسائل التعليم في كثير من البلدان، بل قد يكون الاعتماد في بعضها على وسائل بدائية تفتقد لأدنى أدوات العرض كالسبورات العادية مثلا (بشير، 2022). ولعل مما ساهم في تفاقم هذه المشكلات حالة الفقر التي تسود بعض المجتمعات الإسلامية، وبخاصة بعض دول إفريقيا، ويزداد الأمر سوءًا كلما ابتعدت هذه التجمعات عن المدن الرئيسة للدول. ومن المشكلات غير اللغوية في تعليم العربية لغة ثانية قلة المختصين في تدريسها، وضعف كفاياتهم اللغوية، والمبالغة من بعضهم في ربط اللغة العربية بالدراسات الإسلامية، وتبني معلمي مواد الدين والقرآن مهمة تدريس العربية، والخلط بين تعليم اللغة والتعليم عن اللغة، وضعف بيئة التطبيق على اللغة خارج الصف، واختلاف خلفيات المتعلمين وأهدافهم ودافعيتهم لتعلم العربية. هذه الأسباب تؤثر إجمالًا في تعليم العربية وتعلمها لغة ثانية، وتؤدي إلى ضعف المخرجات. ومن الدراسات التي فصّلت في أسباب الضعف اللغوي دراسة (قاسم و الحديبي، 2016)، وردت أسباب الضعف إلى سبعة أسباب رئيسة يندرج تحتها عدد من الأسباب الفرعية، وتمثلت الأسباب الرئيسة في كل من المتعلم، والمعلم، ومحتوى مقررات اللغة العربية، وإستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم، والإدارة المدرسية والإشراف التربوي، ومنها ما يرجع إلى المجتمع.

٢,٢ دراسات تناولت الضعف اللغوي بشكل مباشر

دراسات الصعوبات اللغوية وغير اللغوية في تعلم العربية وتعليمها لغة ثانية أظهرت أبرزَ مسبِّبات الضعف اللغوي، والمشكلات التي من شأنها التأثير في أداء المتعلمين ومخرجاتهم اللغوية سلبًا أو إيجابًا بشكل مباشر، ومنها انبثقت دراسات متخصصة في الكشف عن مظاهر الضعف اللغوي لدى المتعلمين، وذلك لمزيد تحديد للمشكلات والعمل على حلها أولًا بأول، ومن الدراسات الرائدة في هذا الميدان دراسة الحديبي والحجوري (٢٠٢١)، التي استقصت مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي العربية لغة ثانية، وقد استخدم الباحثان الاستبانة أداة لتحديد هذه المظاهر ومدى انتشارها من وجهة نظر العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد قُسّمت الاستبانة تبعًا لكل مهارة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) إلى مظاهر ضعف رئيسة بلغت ستَّة وعشرين مظهرًا، ويندرج تحتها عدد من المظاهر الفرعية، بلغت مئة وستة وتسعين مظهرًا فرعيًّا (الحديبي و الحجوري، ٢٠٢١). وقد وزعت الاستبانة على (٤٧) مستجوبًا من عدة دول. وتوصلت الدراسة إلى أن استجابات العينة كشفت عن انتشار مظاهر الضعف

اللغوي في مهارات اللغة الأربع، بدءًا من الضعف في مهارات الكتابة ثم التحدث، فالاستماع، أما الضعف في مهارات القراءة فقد أشارت النتائج الإحصائية إلى أنه منتشر إلى حد ما. وقد استعرض الباحثان النسب الموزونة لمعدلات انتشار مظاهر الضعف في كل مهارة (وسيأتي بيان ذلك مفصلاً عند مناقشة مظاهر الضعف اللغوي الرئيسة والفرعية لمهارتي الاستماع والمحادثة)، وأُختُتِمت الدراسة بتصور مقترح لعلاج الضعف اللغوي لدي متعلمي العربية الناطقين بغيرها، اشتمل على مقترحات تتعلق بمحتوى مقررات تعليم العربية لغة ثانية وبرامجها، وأخرى خاصة بمتعلم العربية ومعلِّميها للناطقين بغيرها، وتناولت المقترحات إستراتيجيات التعليم، والأنشطة والتدريبات اللغوية، والتقويم اللغوي وأدواته، وإدارة بيئة التعلم.

ومن ضمن التوصيات الهادفة رصد مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية وفقًا لجنسياتهم، ووضع البرامج العلاجية الخاصة بذلك؛ لذا تهدف الدراسة الحالية إلى التركيز على مظاهر الضعف اللغوي في مهارتي الاستماع والمحادثة لدى متعلمي العربية لغة ثانية في دولة جيبوتي، إذ إن لكل دولة حاضنة تعليمية خاصة بها، وثقافة لغوية واجتماعية تؤثران بشكل فاعل في عمليات الاكتساب والتعلم، فكيف إن كانت لغة متعلِّميها الأولى تختلف اختلافا كبيرا عن العربية (كالصومالية والعفرية)، مما قد يكون له كبيرُ أثرٍ في تعلم مهارات اللغة الثانية.

ومن الدراسات المتخصصة التي عُنيت بكشف صعوبات تعلم مهارتي الاستماع والتحدث دراسة مصطفى والجدعاني (٢٠٢٢)، والتي طبقت على ٩٠ دارسًا من متعلمي العربية في المرحلة المتوسطة في مدارس بنغلاديش الحكومية للكشف عن الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في هاتين المهارتين، ومن ثم طرح بعض الإستراتيجيات العلاجية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وحوت الاستبانة ١٤ سؤالًا، سبعة أسئلة لاستكشاف صعوبات تعلم مهارة الاستماع، والسبعة الأخرى لاستكشاف صعوبات تعلم مهارة التحدث. وكشفت النتائج عن وجود صعوبات في إدراك الفكرة العامة للنص المسموع، وفي فهم معاني الكلمات المسموعة، كما أظهرت النتائج أن الطلاب يواجهون –أيضا– صعوبات في تعلم مهارة التحدث، تمثلت في قلة التحدث خشية الوقوع في الخطأ، وفي الخطأ في تنظيم الكلمات وترتيبها، وفي عدم استخدام أدوات الربط أثناء التحدث. وعزى الباحثان السبب إلى ضعف البرامج التعليمية وغياب الإستراتيجيات المناسبة، وقلة تأهيل المعلمين، وانعدام البيئات التواصلية المناسبة لممارسة المهارات، وقلة تشجيع الطلاب على التحدث والتواصل داخل الغرف الصفية وخارجها.

٢,٣ بعض الدراسات التي عُنيت بمهارتي الاستماع والتحدث

من الدراسات المرتبطة بتنمية مهارات الاستماع دراسة أبو عنزة والرنتيسي وزقوت (٢٠٢٢)، والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على المدخل التواصلي في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في غزة، وقد بلغت عينة الدراسة ٨٤ طالبًا، مقسمين على مجموعتين: تجريبية (٤٢) وضابطة (٤٢). كما استخدم الباحثون المنهج الوصفي وشبه التجريبي ذي المجوعتين (تجريبية وضابطة) بقياس قبلي وبعدي لمتغيرات الدراسة. وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي للمسموع ومن أداة الملاحظة لقياس فعالية البرنامج التعليمي القائم على المدخل التواصلي. وقد صمم البرنامج وفق عدة خطوات، اشتملت على مكونات البرنامج من الأهداف التعليمية والإجرائية، والمحتوى الدراسي المناسب لتحقيق الأهداف، وطرائق التدريس الخاصة بالبرنامج المتمثلة في التعليم التعاوني والحوار والمناقشة بالإضافة لإستراتيجية لعب الأدوار، وكذا الوسائل والأنشطة التعليمية التي تساعد في تحقيق الأهداف وفق دليل المعلم المعد مسبقًا للبرنامج، وأساليب التقويم المناسبة للتأكد من مدى تحقيق البرنامج للأهداف، بالإضافة إلى الخطة اللازمة لتنفيذ البرنامج وتدريس الدروس وفق المدخل التواصلي بتنفيذ الإستراتيجيات

المختارة بعناية وتدريب المعلم للطلاب في المجموعة التجريبية على تنفيذها. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بعد الاختبار البعدي عند مستوى (0.05) بين المجوعتين لصالح المجموعة التجريبية؛ نتيجة لتوظيف المدخل التواصلي في تدريس مهارات الاستماع وما احتواه من أنشطة تدريبية وممارسات تواصلية.

ومن الدراسات التي عُنيت بصعوبات تعلم مهارة التحدث لدى متعلمي العربية لغة ثانية، دارسة الجدعاني (٢٠٢٣)، والتي هدفت إلى استكشاف تأثير بعض العوامل في تعلم مهارة التحدث: كالعوامل النفسية (الخوف من ارتكاب الأخطاء اللغوية، وسخرية الأقران، وانتقاد المعلمين، وسلبية التقييم، والقلق، والتوتر، والملل، والخوف) والعوامل اللغوية (صعوبة نطق بعض الأصوات العربية، وقلة المفردات، واختلاف التراكيب بين اللغتين الأولى والثانية) والعوامل البيئية التعليمية (كثرة أعداد الطلاب، وطرائق تدريس مهارة التحدث)، بالإضافة إلى الصعوبات التي تواجه متعلمي العربية لغة ثانية أثناء تعلم مهارة التحدث وممارستها. ولجمع البيانات استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي، والاستبيان أداة للدراسة التي شارك فيها ١٢٠ من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في أحد معاهد تعليم العربية في المملكة العربية السعودية. وقد أظهرت النتائج أن عددًا من العوامل النفسية واللغوية تؤثر في تعلم مهارة التحدث بنسب أكبر من غيرها، وهي التقييم السلبي، ونقص الثقة، وصعوبة نطق بعض الحروف العربية، وصعوبة اختيار الكلمات المناسبة للتعبير عن الأفكار والمشاعر، وأيضا اختلاف التراكيب بين اللغتين.

٢,٤ التعليق على الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة التي ساقها الباحث في مطلع هذا المبحث، سواء تلك التي ذُكرت إجمالًا، أو التي فُصِّلَ فيها، وبخاصة ما تعلق بصعوبات تعلم اللغة العربية (اللغوية وغير اللغوية) مهدَّت الطريق للولوج من الفكرة العامة وهي صعوبات تعلم اللغة العربية إلى فكرة أكثر قابلية للتصنيف والتفصيل ومن ثم المعالجة وهي رصد مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي العربية لغة ثانية. فدراستي بوشاقور (٢٠١٦) والعصيلي (٢٠١٩) أظهرت أبرزَ مسبِّبات الضعف اللغوي، والمشكلات التي من شأنها التأثير في أداء المتعلمين ومخرجاتهم اللغوية سلبًا أو إيجابًا بشكل مباشر في مختلف المهارات، والدراسة الحالية وإن كانت تُعنى بمهارتي الاستماع والتحدث إلا أنها امتدادٌ لإبراز صعوبات تعلم اللغة العربية لغةً ثانيةً والتي تمثلت في مظاهر الضعف اللغوي في هاتين المهارتين لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في جيبوتي.

كما أفادت الدراسة الحالية من دراسة بشير (٢٠٢٢) في استحضار أبرز الصعوبات غير اللغوية والمتمثلة في مشكلات المنهج والمحتوى وكذا طرائق التدريس في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية، وانعزال التعليم العربي عن المستجدات والتقانة ووسائل التعليم في كثير من البلدان، وغيرها من الصعوبات التي تسهم بشكل مباشر في ضعف المخرجات، وتساعد في تفسير واقع تعليم اللغة العربية لغة ثانية في البلدان الأجنبية.

وفيما يتعلق بدراسة الحديبي والحجوري (٢٠٢١)، تتفق الدراسة الحالية معها في الأهداف وفي المنهجية، وفي تصميم الاستبانة وآلية تنظيم البيانات وتحليلها، وفي ضبط مظاهر الضعف اللغوي الرئيسة والفرعية في كلتا المهارتين، وفي تفسير النتائج، إلا أن الدراسة الحالية تهدف إلى التركيز على مظاهر الضعف اللغوي في مهارتي الاستماع والمحادثة فقط لدى متعلمي العربية لغة ثانية في دولة جيبوتي.

وتتفق الدراسة الحالية أيضا مع دراسة مصطفى والجدعاني (٢٠٢٢)، في هدفها ومضمونها وهو الكشف عن صعوبات تعلم مهارتي الاستماع والتحدث لدى متعلمي العربية لغة ثانية، وفي تفسير النتائج وطرح الحلول العلاجية لصعوبات تعلم مهارتي الاستماع

والتحدث. إلا أنها تختلف معها في السياق وفي تصميم الاستبانة، فالأولى طبقت على متعلمي العربية في بنغلادش، بينما الدراسة الحالية على متعلمي العربية لغة ثانية في دولة جيبوتي.

أما دراسة أبو عنزة وآخرون (٢٠٢٢) فتتفق مع الدراسة الحالية في اهتمامها بتطوير تدريس مهارة الاستماع، وإن اختلفت الدراستين في السياق والمنهجية، وقد ساقها الباحث للتدليل على فعالية البرنامج القائم على المدخل التواصلي في تدريس مهارة الاستماع، كمقترح علاجي يشتمل على عدد من طرائق التدريس الفاعلة لتدريس مهارات اللغة العربية الأربع، وبخاصة مهارتي الاستماع والتحدث، ورفع وعي معلمي اللغة العربية لغة ثانية بأهمية تنويع طرائق التدريس لتدريس المهارات اللغوية بطريقة تواصلية تشويقية تفاعلية؛ لتحقيق الأهداف المرجوة من تعلم المهارات وتعليمها، وللتّخفف قدر الإمكان من الطرائق التقليدية.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الجدعاني (٢٠٢٣) في عنايتهما في استكشاف صعوبات مهارة التحدث لدى متعلمي العربية لغة ثانية، وتختلف معها في السياق وفي تصميم الاستبانة، وفي عينة الدراسة. كما استفادت الدراسة الحالية من دراسة الجدعاني في تفسير النتائج وفي طرح الحلول العلاجية لصعوبات تعلم مهارة التحدث.

٣. المبحث الثاني: إجراءات الدراسة

٣,١ منهج الدراسة

اتبع الباحث الطريقة المسحية survey method؛ إذ تستعمل هذه الطريقة في عددكبير من الموضوعات، أهمها: دراسة سلوكيات متعلمي اللغة وحجم الجهد المبذول في التعلم، كما أنها تستقصي آراء الأفراد وتوجهاتهم، ومشاعرهم وقناعاتهم، وتغطي أيضا المعلومات المتعلقة بخلفيات الأفراد الشخصية والثقافية –معلمين كانوا أو متعلمين– ونحو ذلك (الشويرخ، ٢٠٢٣). لذا تُعد هذه الطريقة الأكثر مناسبة لموضوع الدراسة الحالية؛ لأنها تتقصى الاستعمال اللغوي لمهارات الاستماع والمحادثة عند تعلم اللغة العربية المتعلمة من قبل الطلبة الجيبوتيين، وتكشف عن أي مظاهر ضعف في استعمال المهارات اللغوية في مجتمع الدراسة.

٣,٢ مجتمع الدراسة

هم العاملون في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جيبوتي، من معلمين أو معيدين، أو محاضرين، وغيرهم من المختصين في المجال.

٣,٣ أداة جمع البيانات

اختيرت الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ لأنها أولاً: الأداة الأكثر توافقًا مع الطريقة المسحية، وثانيًا: لاتساقها مع الدراسات السابقة التي تطرقت لهذا الموضوع وتحقيقها درجةً عاليةً من الصدق والموثوقية، وقد استفاد الباحث من دراسة الحديبي والحجوري (٢٠٢١) في تصميم الاستبانة، وبنى عليها الأداة الحالية التي هدفت إلى تحديد مظاهر الضعف اللغوي في مهارتي الاستماع والمحادثة لدى متعلمي اللغة العربية في جيبوتي. ويوضح الجدول رقم 1 مجالات الاستبانة وعدد المظاهر الرئيسة والفرعية في كل مجال.

جدول 1. مجالات الاستبانة وعدد المظاهر الرئيسة والفرعية

م	المجال	عدد المظاهر الرئيسة	الفرعية عدد المظاهر
١	الضعف في مهارات الاستماع	6	41
٢	الضعف في مهارات التحدث	7	53
	المجموع	١٣	٩٤

وقد بلغ عدد المظاهر الرئيسة ١٣ مظهرا، وعدد المظاهر المتفرّعةِ عنها ٩٤ مظهرا.

٣,٤ نشر الاستبانة

أُعِدّت الاستبانة في صورتها النهائية القابلة للتطبيق اِلكترونيًا، بحيث يسهل نشرها، يُنظر الملحق حرف (أ)، ثم وزّعت على المختصين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية في مدارس جيبوتي وجامعاتها. وقد طلب منهم تحديد مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي وفقًا للمستوى اللغوي الذي يدّرسون فيه (الابتدائي–المتوسط–المتقدم)، وذلك باختيار الخانة التي تتناسب مع رأيهم، وفق الآتي:

- اختيار خانة "منتشر جدا" إذا كان الضعف اللغوي منتشرًا بين المتعلمين بنسبة أكثر من 75%.
- اختيار خانة "منتشر" إذا كان الضعف اللغوي منتشرًا بين المتعلمين بنسبة من 35% إلى أقل من 75%.
- اختيار خانة "منتشر إلى حد ما" إذا كان الضعف اللغوي منتشرًا بين المتعلمين بنسبة من 1% إلى أقل من 35%.
- اختيار خانة "غير منتشر" إذا كان الضعف اللغوي غير منتشر بين المتعلمين في المرحلة التي تعمل/تعملين فيها.
- اختيار خانة "لا ينطبق" إذا كان هذا المظهر لا يختص بالمرحلة التعليمية التي تعمل/تعملين فيها.

كما طُلب منهم تحديد البيانات الأساسية الآتية:

- جهة العمل.
- الوظيفة (مدرس لغة– معيد– محاضر– أستاذ مساعد– أستاذ مشارك– أستاذ).
- المستوى الذي يقوم بتدريسه (ابتدائي– متوسط– متقدم).

سنوات الخبرة (أقل من 5 أعوام– من ٦ إلى 10 أعوام– من11 إلى 15 عامًا– من 16 إلى 20 عاماً – من 21 إلى 25 عامًا – من 26 إلى 30 عامًا– أكثر من 30 عامًا).

٣,٥ وصف عينية الدراسة

بلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة خمسين مشاركًا من معلمي ومعلمات اللغة العربية لغة ثانية في مدارس جيبوتي وجامعاتها، ووزعت الاستبانة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٦هـ، وحُددت بفترة زمنية لاستقبال الاستجابات (خمسة عشر يوما) من العاشر إلى الخامس والعشرين من شهر أكتوبر من العام ٢٠٢٤م. وفيما يلي توزيعٌ لعينة الدراسة وفقا للدرجة العلمية، والمستوى اللغوي الذي يدرِّسُه المشارك، وأعوام الخبرة، وذلك وفق الجداول (٢) و(٣) و(٤) على التوالي.

جدول 2. عدد عينة الدراسة وفقا للدرجة العلمية للمشاركين فيها

الدرجة العلمية	العدد	النسبة المئوية
معلم/ معلمة لغة	29	%58.0
أستاذ مساعد	15	%30.0
أستاذ مشارك	3	%6.0
أستاذ	3	%6.0
الإجمالي	50	%100

جدول 3. عينة الدراسة وفقًا للمستوى اللغوي الذي يُدَرِّسُه المُسْتجْوب

المستوى اللغوي	العدد	النسبة المئوية
ابتدائي	7	%14.0
متوسط	13	%26.0
متقدم	30	%60.0
الإجمالي	50	%100

جدول 4. عينة الدراسة وفقًا لأعوام الخبرة في التدريس

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	10	%20.0
5– 10 سنوات	6	%12.0
11– 15 سنة	12	%24.0
16– 20 سنة	10	%20.0
21– 25 سنة	5	%10.0
26– 30 سنة	5	%10.0
أكثر من 30 سنة	2	%4.0
الإجمالي	50	%100

٣,٦ رصد البيانات والمعالجة الإحصائية

لتحديد مدى انتشار كل مظهر من مظاهر الضعف اللغوي، وتحديد رُتْبَتِه حسب انتشاره من الأكثر إلى الأقل انتشارًا فالأقل، فقد فُرِّغت الإجابات، ورُمِّزت بياناتُها وفقًا لتدرج خماسي (منتشر جدا (5)، منتشر (4)، منتشر إلى حدٍّ ما (3)، غير منتشر (2)، لا ينطبق (1))، ثم حُدِّد طُول الخلايا للتدرج ذي الأبعاد الخمسة المستخدمة في محاور أداة الدراسة، وحُسِبَ المدى (5– 1 = 4)، وقُسّم على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5 ÷ 4 = 0,8). بعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في التدرّج (أو بداية التّدرّج) وهي الواحد الصحيح؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية (Ramachandran & Tsokos, 2009, p.18)، وهكذا أصبح طول الخلايا وتفسير المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) على النحو الآتي:

- (من 4.21 إلى 5): يدل على أن مظهر الضعف اللغوي (منتشر جدًا).
- (من 3.41 إلى 4.20): يدل على أن مظهر الضعف اللغوي (منتشر).
- (من 2.61 إلى 3.40): يدل على أن مظهر الضعف اللغوي (منتشر إلى حد ما).
- (من 1.81 إلى 2.60): يدل على أن مظهر الضعف اللغوي (غير منتشر).

- (من 1 إلى 1.80): يدل على أن مظهر الضعف اللغوي (لا ينطبق).

٤. المبحث الثالث: عرض النتائج

٤,١ للإجابة عن سؤال الدراسة: ما مظاهر الضعف اللغوي في مهارتي الاستماع والمحادثة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في جيبوتي؟

سيستَعْرِضُ الباحث أولاً: مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارتي الاستماع والمحادثة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في جيبوتي إجمالًا.

ثانيًا: عرض انتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارات الاستماع والمحادثة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في جيبوتي بشيء من التفصيل.

٤,١,١ أولا: عرض انتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارتي الاستماع والمحادثة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في جيبوتي إجمالًا:

يوضح الجدول رقم (٥) النتائج المتعلقة بانتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارتي الاستماع والمحادثة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في جيبوتي مجملة؛ وذلك بعد حساب المتوسط المرجح والانحراف المعياري لكل مظهر من مظاهر الضعف الرئيسة ودلالته، وترتيبه بين المظاهر وفقًا لآراء عينة الدراسة حول مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي بصورة مجملة لدى المتعلمين.

جدول 5. مدى انتشار مظاهر الضعف في كل مهارة من مهارات اللغة من وجهة نظر عينة الدراسة (ن= 50)

م	المجال	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الدلالة	الترتيب
2	الضعف في مهارات التحدث	3.45	0.61	منتشر	١
1	الضعف في مهارات الاستماع	3.40	0.61	منتشر إلى حد ما	٢
مستوى الضعف الإجمالي لجميع المهارات		٣.٤٢	0.٦١	منتشر	

ويمكن تلخيص النتائج وفق الآتي:

- تصدرت "مهارات التحدث" مظاهر الضعف اللغوي، بمتوسط مرجح (3.٤٥) وانحراف معياري (0.61)، مما يدل على أن هذا المجال "منتشر" لدى متعلمي اللغة العربية في جيبوتي وفقًا لآراء عينة الدراسة.
- جاءت "مهارات الاستماع" في المرتبة الثانية من حيث انتشار مظاهر الضعف فيها، حيث بلغ المتوسط المرجح لها (3.٤٠) وبانحراف معياري (0.61)، مما يدل على أن هذا المجال "منتشر إلى حد ما" لدى متعلمي اللغة العربية في جيبوتي وفقًا لآراء عينة الدراسة.

وقد بلغ مستوى الضعف الإجمالي لكلتا المهارتين (3.٤٢) مع انحراف معياري (0.٦١)، مما يشير إلى أن مظاهر الضعف اللغوي في مهارات الاستماع والمحادثة تُعد "منتشرة" بشكل عام بين متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في جيبوتي وفقًا لآراء عينة الدراسة.

٤,١,٢ ثانيا– عرض انتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارتي الاستماع والمحادثة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في جيبوتي بشيء من التفصيل:

لحساب مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارتي الاستماع والمحادثة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في جيبوتي، أجرى الباحث حساب المتوسط المرجح أو الموزون (Weighted Mean)، والانحراف المعياري له (Standard Deviation)، لكل مظهر رئيس من مظاهر الضعف في كلتا المهارتين، وترتيبه بين المظاهر الرئيسة للمهارة وفقًا لآراء عينة الدراسة، واكتفى الباحث هنا "بالمظاهر الرئيسة" عوضا عن إعادة

استعراض المتوسطات المرجوحة والانحرافات المعيارية لكل مظهر من المظاهر الفرعية (البالغ عددها ٩٤ مظهرا فرعيا)؛ لكثرتها وطولها أولاً، ولأن في استعراضها تكرار يغني عنه عرض حساب متوسطات المظاهر الرئيسة في كل مهارة، والتي تعكسُ في الأصل نتائج استجابات العينة لكل مظهر من المظاهر الفرعية، وجاءت النتائج كما يلي:

٤,١,٢,١ عرض مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في جيبوتي:

يوضح الجدول رقم (٦) المتوسط المرجح لكل مظهر رئيس من مظاهر الضعف في مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في جيبوتي، والانحراف المعياري له، ودلالة متوسط كل مظهر من المظاهر، وترتيبه بين مظاهر الضعف الرئيسة التابعة لهذه المهارة وفقًا لآراء عينة الدراسة:

جدول 6 . مدى انتشار مظاهر الضعف في مهارات الاستماع من وجهة نظر عينة الدراسة (ن= 50)

م	مظاهر الضعف الرئيسة في مهارة الاستماع	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الدلالة	الترتيب
1	الضعف في آداب الاستماع	3.00	0.66	منتشر إلى حد ما	6
2	الضعف في مهارات الفهم الحرفي للمسموع	3.35	0.71	منتشر إلى حد ما	5
3	الضعف في مهارات الفهم التفسيري للمسموع	3.61	0.70	منتشر	1
4	الضعف في مهارات الفهم الناقد للمسموع	3.49	0.80	منتشر	4
5	الضعف في مهارات الفهم التذوقي للمسموع	3.59	0.80	منتشر	2
6	الضعف في مهارات الفهم الإبداعي للمسموع	3.53	0.95	منتشر	3

يُظهر الجدول رقم (٦) النتائج المتعلقة بانتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية في جيبوتي وفقًا لآراء عينة الدراسة (ن = 50)، ويمكن تلخيص النتائج وفق الآتي:

- هناك أربعة من المظاهر الرئيسة للضعف اللغوي في مهارة الاستماع يشير متوسطهم الموزون إلى أن كلاً منهم "منتشر"، وهي: (الضعف في مهارات الفهم التفسيري للمسموع، والضعف في مهارات الفهم التَذَوُّقي للمسموع، والضعف في مهارات الفهم الإبداعي للمسموع، والضعف في مهارات الفهم الناقد للمسموع[2]) على الترتيب من الأعلى انتشارًا إلى الأقل.
- ويوجد مظهران من المظاهر الرئيسة للضعف اللغوي في مهارة الاستماع يشير متوسطهما الموزون إلى أن كلاً منهما "منتشر إلى حد ما"، وهما: (الضعف في مهارات الفهم الحرفي للمسموع، والضعف في آداب الاستماع) على الترتيب من الأعلى انتشارًا إلى الأقل.

[2] . للاطلاع على مظاهر الضعف الفرعية المندرجة تحت المظاهر الرئيسة لمهارة الاستماع، يُنظر الملحق حرف (أ).

٤,١,٢,٢ عرض مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في جيبوتي:

يوضح الجدول رقم (٧) المتوسط المرجح لكل مظهر رئيس من مظاهر الضعف في مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية في جيبوتي، والانحراف المعياري له، ودلالة متوسط كل مظهر من المظاهر، وترتيبه بين مظاهر الضعف الرئيسة التابعة لهذه المهارة وفقًا لآراء عينة الدراسة:

جدول 7 . مدى انتشار مظاهر الضعف في مهارات التحدث من وجهة نظر عينة الدراسة (ن= 50)

م	مظاهر الضعف الرئيسة في مهارة التحدث	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الدلالة	الترتيب
1	الضعف اللغوي في آداب التحدث	2.85	0.77	منتشر إلى حد ما	7
2	الضعف في نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا	3.50	0.86	منتشر	4
3	الضعف في التحدث بدقة لغوية	4.01	0.78	منتشر	1
4	الضعف في التحدث بطلاقة	3.65	0.71	منتشر	2
5	الضعف في مهارات التحدث الوظيفي	3.49	0.83	منتشر	5
6	الضعف في مهارات التواصل غير اللفظي	3.23	0.71	منتشر إلى حد ما	6
7	الضعف في إلقاء النصوص الأدبية إلقاء معبرا	3.53	1.05	منتشر	3

يُظهر الجدول رقم (٧) النتائج المتعلقة بانتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في جيبوتي وفقًا لآراء عينة الدراسة، ويمكن تلخيص النتائج كما يلي:

- توجد خمسة من المظاهر الرئيسة للضعف اللغوي في مهارة التحدث يشير متوسطها الموزون إلى أنها "منتشرة"، وهي: (الضعف في التحدث بدقة لغوية، والضعف في التحدث بطلاقة، والضعف في إلقاء النصوص الأدبية إلقاء معبرًا، والضعف في نطق الأصوات العربية نطقًا صحيحًا، والضعف في مهارات التحدث الوظيفي) على الترتيب من الأعلى انتشارًا إلى الأقل.
- ويوجد مظهران رئيسان من مظاهر الضعف اللغوي في مهارة التحدث يشير متوسطهما الموزون إلى أنهما "منتشران إلى حد ما"، وهما: (الضعف في مهارات التواصل غير اللفظي، والضعف اللغوي في آداب التحدث) على الترتيب من الأعلى انتشارًا إلى الأقل.

٤,٢ مناقشة مظاهر الضعف اللغوي في مهارتي الاستماع والمحادثة لدى متعلمي العربية لغة ثانية في جيبوتي:

فيما يلي يناقش الباحث النتائج السابقة من حيث تسليط الضوء على أكثر مظاهر الضعف اللغوي انتشارًا في مهارتي الاستماع والمحادثة لدى متعلمي العربية لغة ثانية في جيبوتي، أولًا باستعراض مدى انتشار مظاهر الضعف الرئيسة وما تفرع عنها من مظاهر ضعف في كل مهارة على حدة، مرتبةً حسب كثرة شيوع مظاهر الضعف حسب آراء عينة الدراسة، بدءًا بالتحدث، ثم الاستماع.

ثانيًا: مناقشة مظاهر الضعف في المهارتين الشفويَّتيْن إجمالًا، يصاحب ذلك طَرْحٌ لمقترحات تُعالج مظاهر الضعف اللغوي أو تُخَفِّفُ منها بما يتوافق مع طبيعة تعليم العربية لغة ثانية للجيبوتيين، وذلك من واقع عمل الباحث معلمًا للعربية للناطقين بغيرها في جمهورية جيبوتي لمدة تزيد عن ثلاثة أعوام، واطِّلاعه عن كثب على مستويات المتعلمين، وما يعانونه من مشكلات لغوية وغير لغوية أسهمت في تدني مستوياتهم وكفاءتهم اللغوية، واستنادًا، كذلك إلى نتائج دراسات اللغويات التطبيقية وتعليم العربية لغة ثانية.

٤,٢,١ أولا: مظاهر الضعف الأكثر انتشارًا بين المتعلمين حسب كل مهارة:

٤,٢,١,١ مظاهر الضعف اللغوي في مهارات التحدث:

يمكن ملاحظة أن مظاهر الضعف اللغوي الأكثر شيوعًا من بين مهارات التحدث جاءت مرتبطة بمهارات الدقة والطلاقة والتعبير الأدبي، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة مصطفى والجدعاني (٢٠٢٢) ودراسة الجدعاني (٢٠٢٣)، كما أنها تتواءم مع دراسة الحديبي والحجوري (٢٠٢١) في مظاهر الضعف وفي ترتيبها من الأعلى إلى الأقل انتشارًا؛ مما يشير إلى صعوبات يواجهها متعلمو العربية لغة ثانية –بصفة عامة– عند تطبيقهم لمهارات التحدث بدقة لغوية خالية من الأخطاء النحوية والتصريفية والأسلوبية. ويعاني متعلمو العربية في جيبوتي ضعفًا ملحوظ الانتشار في التحدث بطلاقة؛ إذ تنتشر لديهم الوقفات غير المناسبة عند التحدث، ومرد هذا قد يكون لتأثير نقص ثقة الدراسين في أنفسهم وفي تعلم مهارة التحدث، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة الجدعاني (٢٠٢٣)، وأن الطالب الذي يفتقر إلى الثقة في نفسه وفي لغته الثانية يعاني من مخاوف في التواصل، مما يؤدي إلى إحجامه وتلعثمه، وافتقار الطلاب إلى الثقة يحصل عادة حين يدرك المتعلم أنه لا يفهم مراد من يتحدث معهم، وحين لا يستطيع كذلك إفهامهم باللغة المتعلّمة. ومن الحلول العلاجية هنا، أن يزاوج المعلم بين عدد من الأساليب التعليمية ذات الصلة بعمليات التواصل المباشر، ومنها أسلوب الإلقاء، فتدريب المتعلمين على مهارة الإلقاء ينمي قدراتهم على المحادثة ويرفع من ثقتهم بأنفسهم، ويكسبهم الجرأة والمران على التحدث بحرية أكبر. ومن الأساليب المجدية أيضا أسلوب المقابلة، وهي محادثة تتسم بالجدية وتحديد الهدف، وجدير بالمعلم أيضا أن يُهيئ المواقف المناسبة لممارسة مهارة التحدث عن طريق الحوارات المغلقة والمفتوحة، والمناقشات، والمناظرات، والقصص والتلخيص، بما يتوافق مع مستويات المتعلمين (الجدعاني، ٢٠٢٣).

وأظهرت النتائج أن مظاهر الضعف الفرعية المندرجة تحت مظهر الضعف الرئيس "التحدث بطلاقة" تُعد من المظاهر الأكثر شيوعًا بين المتعلمين، وهي العجزُ عن دعم أفكارهم وآرائهم بالحجج والبراهين، وضعف قدرتهم على إنهاء الموضوعِ المُتحدَّثِ فيه بجمل مؤثرة في المتلقي، وكثرة إبدال صوت مكان صوت، ومقطع مكان آخر أثناء التحدث. هذه المظاهر التي تحُدُّ من التحدث بطلاقة أو حتى بدقة لغوية مقبولة مردها إلى عدد من الصعوبات اللغوية، ومن ضمنها المشكلات النحوية المتمثلة في اختلاف بنية الجملة العربية عن لغات كثيرة، واختلافها في الإعراب، والعلامات الإعرابية، وفي حرية الرتبة في تركيب اللغة العربية، وفي أنماط المطابقة، وما شابه ذلك (بوشاقور، ٢٠١٦؛ العصيلي، ٢٠١٩). لذا يعاني متعلمو العربية لغة ثانية من مشكلة التداخل النحوي ونظام تركيب الكلمات داخل الجملة، وبخاصة متعلمو العربية لغة ثانية في جيبوتي مثل: محل الفاعل في الجملة قبل الفعل أو بعده. وكذا تقديم المضاف إليه قبل المضاف، والصفة قبل الموصوف قياسًا خاطئًا على لغة المتعلم الأولى الصومالية أو العفرية. ويمكن الحد من صعوبة معرفة مدى اختلاف التراكيب بين اللغتين باتباع ما افترضته White (1991) باستخدام التلقين الإيجابي (Positive Evidence) والتلقين السلبي (Negative Evidence)، ويقصد بالتلقين الإيجابي: تلقين المتعلمين التراكيب الصحيحة

في اللغة الثانية المتعلّمة، بينما التلقين السلبي يعتمد على تنبيه المتعلمين بما لا يمكن استخدامه من التراكيب، وبهذا يتم التقليل من الأخطاء اللغوية باستبعاد التراكيب التي لا تتوافق مع اللغة الثانية.

ونتيجة لهذا الضعف في الدقة والطلاقة عند التحدث، فقد ترتب عليه أيضا انتشار مظاهر الضعف في مهارات إلقاء الشعر وسرد القصص والنصوص الأدبية سردًا شفويًّا معبرًا.

ومن التوصيات المفيدة التي قد تسهم في تسهيل تعليم مهارة التحدث ما ذكره طعيمة (١٩٨٩) من توجيهات، ومنها: أولًا: أن تدريس الكلام يعني ممارسة الكلام؛ لذا إن تكلم المعلم واكتفى الطالب بالاستماع فلن يتعلم مهارة الكلام، وهنا تظهر كفاءة المعلم في مقدار إتاحة الفرص للتحدث وإدارته لحديث المتعلمين. ثانيًا: أن يُختار للطلاب موضوعات مألوفة لديهم ليتمكنوا من التعبير عنها. ثالثًا: عدم مقاطعة الطلاب وكثرة تصحيح أخطائهم، إذ إن هذا قد يوقعهم في حرج ويتسبب لهم بشيء من الإحباط، وإن كان هذا يصدق على المتحدثين في لغتهم الأولى فهو من باب أولى أكثر صدقًا بالنسبة لمتعلمي اللغة الثانية. رابعًا: عدم رفع مستوى التوقعات: فالحقيقة التي يجب أن يَعِيَها معلمو اللغة الثانية أن متعلمي اللغة الثانية يندر أن يصلوا إلى مستوى المتحدثين الأصليين عند حديثهم، لذا فتقدير المعلم وتفهمه للأمر الواقع مطلوب. وأخيرًا: التدرج في تدريس هذه المهارة، وتهيئة المواقف المناسبة للحديث بما يتوافق مع مستويات المتعلمين، فالتحدث مهارة مركبة ونشاط عقلي متكامل، وتعلمها يستغرق وقتًا ويتطلب من المعلم مراعاةً وحكمة، ومن المتعلم صبرًا وجهدًا.

٤,٢,١,٢ مظاهر الضعف اللغوي في مهارات الاستماع:

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الحديبي و الحجوري، ٢٠٢١) في تَصَدُّرِ مهارات الفهم التفسيري لمظاهر الضعف اللغوي في مهارات الاستماع، والتي اشتملت على مظاهر الضعف في استنتاج الأفكار الفرعية لما استمع إليه، والضعف في شرح معنى ما استمع إليه بأسلوبه الخاص، والضعف في استنتاج الأفكار الرئيسة فيما استمع إليه، والضعف في استنتاج المعنى العام لما استمع إليه، والضعف في الإجابة عن أسئلة مرتبطة بما استمع إليه المتعلم. تلا ذلك ضعف المتعلمين في مهارات الفهم التّذَوُّقي للمسموع، المتمثل في ضعفهم في تذوُّق مواطن الجمال لما استمعوا إليه، وفي قدرتهم على تحديد الأسلوب البلاغي (أدبي أو علمي)، وفي فهم معاني المسموع نتيجة التغيير في النبر والتنغيم.

وعند التأمل لنتائج ترتيب مظاهر الضعف اللغوي في مهارات الاستماع يمكن ملاحظة أن أكثر مظاهر الضعف انتشارًا في هذه المهارة مرتبطٌ بمستويات مهارات الاستماع العليا (التفسيري، التّذَوُّقي، الإبداعي، والناقد)، والتي تتطلب مستويات متقدمة من الاستيعاب والتحليل اللغوي الدلالي للمقصود فضلا عن سُبُلِ نقده وتحديد معايير جماله ونسبة قبوله، مما يشير إلى صعوبة يواجهها متعلمو العربية لغة ثانية في جيبوتي في التعامل مع مستويات التحليل الفني الأدبي للنصوص المسموعة.

انتشارُ مظاهر الضعف اللغوي في الفهم التفسيري والتّذَوُّقي والإبداعي والناقد للمسموع يؤكد بجلاء أن الاستماع عملية ذهنية معقدة، تتطلب الفهم، والربط، والاستنتاج، والنقد. وأنه ينبغي على المتعلم التفاعل مع المادة المسموعة بصورة تجعله قادرًا على استيعاب ما يستمع إليه ومن ثم الحكم على ما يسمع؛ لذا قد تكون إستراتيجية الحوار والمناقشة والمشاركة الفاعلة للمتعلم أنجع الإستراتيجيات لتحقيق هذا الهدف ورفع كفاءة المتعلم اللغوية في مهارة الاستماع. وهنا يحسنُ التنبيه إلى أن المُتَعَلِّمَ هو المعني الأول بعملية التعلم، بينما يقتصرُ دور المعلمُ على تزويده بالإستراتيجيات والمهارات اللازمة التي تمكنه من الوصول للمعرفة بنفسه،

فالمعلم مُيَسِّر لعملية التعلم، والمتعلم هو الباحث عن المعرفة، والمحلل لها، والمؤلف بين أجزائها، والمطبق لها، والساعي للتغلب على الصعوبات التي يواجهها باستخدام عدد من الإستراتيجيات المناسبة (Al-Hakami, 2018).

ومن التوجيهات المفيدة لتدريس مهارة الاستماع (مصطفى والجدعاني، ٢٠٢٢) ما يلي:

أ. أن يهيئ المعلم تلاميذه نفسيًّا قبل عرض المادة المسموعة، عبر استحضار خلفياتهم حول موضوع الدرس.

ب. استحضار انتباه الطلاب ورفع وعيهم بأهمية الاستماع، ومنحهم الفرصة الكافية لممارسة مهارة الاستماع بعيدًا عن القلق والتوتر.

ج. توجيه انتباه الطلاب إلى المعنى العام للنص المسموع، قبل الخوض في فهم معنى كل كلمة.

د. التدرج في تصميم أنشطة الاستماع من المعاني المفهومة والمواقف البسيطة إلى المعقدة وفقًا لمستوياتهم.

ومن التوصيات التي يمكن استفادتها من نتائج عدد من الدراسات اللغوية التطبيقية؛ لتحسين تعلم مختلف مهارات اللغة العربية التوصيةُ باستخدام المدخل التواصلي لتصميم برامج تدريس المهارات لمتعلمي العربية. حيث اتفقت هذه الدراسات في مجملها على فعالية المدخل التواصلي في تنمية المهارات اللغوية الأربع، وبخاصة مهارتي التحدث والاستماع، وذلك بعد تطبيقه وتجريبه ميدانيا على متعلمي اللغة العربية وغيرها من اللغات (ينظر على سبيل المثال دراسات: مجلي، ٢٠١٦؛ الودعاني، ٢٠١٦؛ الشاوي، ٢٠١٦؛ الزبيدي، الحداد، والوائلي، ٢٠١٣؛ بخيت، ٢٠١٣؛ الحارثي، ٢٠١٧؛ بوصيري، ٢٠٢٠).

ويرتكز المدخل الاتصالي على افتراض مؤداه أن تعلم اللغة بنجاح إنما يأتي من خلال مشاركة المتعلمين في الاتصال الحقيقي، واستخدامهم لإستراتيجياتٍ طبيعية من أجل اكتساب اللغة واستخدامها، كما أنه يتضمن "افتراضات ذات صلة باللغة من جهة، وذات صلة بتعليم اللغة من جهة أخرى" (Lindsay & John, 2005, p. 2). والمتتبع لنشأة المدخل التواصلي في تعليم اللغات يجد أنه قد انبثق عن عدد من النظريات: تضمنت نظرية علم اللغة الاجتماعي، ونظرية الكفاية الاتصالية لهايمز (Hymes, 1972)، ونظرية الوظيفة اللغوية لهاليدي (Halliday,1985)، لذا لا غرابة في قيام الاتجاه الحالي لتعليم اللغة الاتصالي على نماذج وتقاليد تربوية مختلفة ومتنوعة، فليس هناك مقرر واحد أو مجموعة ممارسات لغوية متفق عليها، بَيْدَ أن هناك مجموعة من المبادئ المتعارف عليها بين المختصين، تُساعد في تنظيم عملية تعليم اللغة وفق المدخل الاتصالي، والمعول عليه في تطبيقها وفق رأي (Richards, 2005, P. 22) هو سياق التعليم المتمثل في مستوى المتعلمين وأعمارهم واللغة الهدف وأهداف التعلم، وغير ذلك. ويمكن تلخيص أهم مبادئ التعليم الاتصالي فيما يلي (العصيلي، ٢٠١٢):

- أن دور المعلم يتمثل في التهيئة للعملية التعليمية، والبحث عن الحاجات الاتصالية لدى المتعلمين وتحليلها وتحويلها إلى مواقف اتصالية تلبي هذه الحاجات، ثم يخلق جوّا مناسبا لممارسة التواصل باللغة داخل حجرة الدرس.
- أن المُتعلّم هو محور العملية التعليمية، وهو المعنيُّ بممارسة الأنشطة والمهام الاتصالية التي صممها المنهج أو البرنامج بناء على حاجاته الاتصالية.
- المواد التعليمية أمور ثانوية، تكون مساعدة ومكملة لعملية الاتصال، لا موجهة له (Richards, 2005)، ويفضل بأن تكون موادا أصيلة Authentic materials (Morrow & Johnson, 1981).
- يهتم المدخل الاتصالي بالطلاقة اللغوي بدلًا عن الدقة الشكلية ويشجع محاولات الطلاب الاتصالية وإن كانت متعثرة أو خاطئة (Brown, 2014).

- يعتمد تعليم اللغة الاتصالي على الوظائف اللغوية في حياة المتعلم وتدمج الوظائف مع أهداف المنهج بدلا عن تقديم قواعد اللغة بطريقة متدرجة تدرجا شكليا.
- المُحدّدُ للتدرج في اختيار المحتوى وتنظيمه وآلية تقديمه هو حاجات المتعلمين الاتصالية، وخلفياتهم اللغوية، والثقافية، والاجتماعية.

وبالنظر لمبادئ المدخل الاتصالي في تعليم اللغات، يتضح جليّا أن الأمر متعلقٌ في الأساس بكفاءة المعلم، فالمعلم المتميز هو القادر على تخطي كثير من الصعوبات، كصعوبة عدم توافر منهج مناسب لطلابه، عن طريق اختيار وابتكار منهج ماتع يناسب احتياجات المتعلمين التواصلية، ويراعي سياقهم الثقافي والاجتماعي، وعن طريق استثمار ما يمكن استثماره من وسائل تعليمية متاحة، وفي قدرته كذلك على توظيف الأنشطة التفاعلية داخل الصف، مثل: لعب الأدوار، والحوار، والمناظرة، والعمل في مجاميع صغيرة، وغير ذلك من الأنشطة والإستراتيجيات الهادفة التي تفعل دور المتعلم وتجعله محور العملية التعليمية التواصلية.

٤,٢,٢ ثانيا: تناول مظاهر الضعف اللغوي في كلتا المهارتين:

أظهرت النتائج أن مستوى الضعف اللغوي في مهارتي الاستماع والتحدث منتشرٌ إجمالًا بين متعلمي العربية لغة ثانية في جيبوتي، وارتبطت مظاهر الضعف الأكثر شيوعًا بمهارات إنتاج الكلام (التحدث)؛ إذ كان انتشارها في مهارات التحدث أكثر من انتشارها في مهارات الاستماع.

هذا الانتشار لمظاهر الضعف اللغوي في مهارتي التحدث والاستماع يشير بجلاء إلى وجود عدد من الصعوبات التي تظافرت وتسببت في انتشار مظاهر الضعف اللغوي، ويأتي في مقدمة هذه الصعوبات قلّةُ تَدَاوُلِ اللغة العربية في الوسط الذي يعيش فيه متعلموها، الأمر الذي يحدُّ من توظيفها واستعمالها استعمالًا تواصليًّا صحيحًا في سياقها الطبيعي، فالمشكلةُ الرئيسة التي تواجه متعلمي العربية ومعلميها في جيبوتي على حد سواء، هي كيفية تحقيق الهدف المنشود من حيث استعمال اللغة (استماعًا وتحدُّثًا وقراءةً وكتابةً)، أي في الاتصال والتواصل الفعلي باللغة العربية خارج الصف الدراسي. وسبب ذلك هو استخدام المجتمع الجيبوتي اللغة الفرنسية في أغلب التعاملات الرسمية في البلد، فالنماذج في الدوائر الحكومية والبنوك ومؤسسات الدولة مكتوبة بالفرنسية، مما يضطر الجيبوتيين على اختلاف عرقيّاتهم للتعامل بها، رغم عدم إجادة شريحة كبيرة منهم للغة الفرنسية. أضف إلى ذلك أن لغة التواصل بين أفراد الشعب هي باللغات المحلية، إما بالصومالية وإما بالعفرية حسب مرجعيتهم العرقيّة. لذلك فإن حضور العربية قليل، ولا مجال لاستعمالها إلا في صفوف المدارس التي تعلم بالعربية، أما استعمالها خارج الصف الدراسي فهو محدود، إلا في بعض دروس الجوامع والخطب التي تترجم أيضا عن العربية للُّغَات المحلية حتى تُفهم، كما أن التواصل الشفهي باللغة العربية لا يكون إلا مع الأقلية العربية المتحدثة بها وباللهجة العامية في غالب الأحوال. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من بشير (٢٠٢٢) ودراسة مصطفى والجدعاني (٢٠٢٢) التي عزا فيها الباحثون ضعف الطلبة في مهارات اللغة العربية إلى ضعف البرامج التعليمية وغياب الإستراتيجيات المناسبة، وقلة تأهيل المعلمين، وانعدام البيئات التواصلية المناسبة لممارسة المهارات، وقلة تشجيع الطلاب على التحدث والتواصل داخل الغرف الصفية وخارجها.

وبناء على هذه النتائج، يقترح الباحث ما يلي لمعالجة مظاهر الضعف اللغوي في مهارتي الاستماع والمحادثة:

- اعتماد برامج ذات مناهج تعليمية مخصصة لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها، لتناسب احتياجاتهم وتمكنهم من استخدام العربية بطرائق تفاعلية خارج نطاق الصف الدراسي في مختلف مهارات اللغة.

- أن تُعَلَّمَ مهارات اللغة بطريقة تكاملية تفاعلية بين المهارات الأربع، والبعد عن المنهج الخطي الذي يفصل تعليم المهارات عن بعضها (إسماعيل، 2014)، وهذا يعتمد على اختيار الكتاب المعد إعدادًا جيدًا للربط والتفاعل بين المهارات.
- تكثيف الأنشطة اللغوية داخل البيئات التعليمية وخارجها، وتنظيم فعاليات دورية لممارسة اللغة والتواصل بها.
- تكثيف التدريبات اللغوية، واختيار ما يناسب مستويات المتعلمين.
- أن ينوّع المعلم في أساليب التعليم التفاعلية، وفي أساليب التقييم المختلفة، وأن يوضح للمتعلمين أن الأخطاء إنما هي جزء من عملية التعلم (مريحة والحكمي، ٢٠٢٥).
- اختيار الكفاءات المؤهلة لتعليم العربية لغة ثانية في مدارس جيبوتي، وفق خطط وسياسيات لغوية محددة.
- العمل على تأهيل معلمي العربية في جيبوتي بشكل دوري، بتكثيف الدورات التدريبية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

٥. الخاتمة

هدفت الدراسة الحالية إلى رصد مظاهر الضعف في مهارتي الاستماع والمحادثة وقياس مدى انتشارها بين متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في جمهورية جيبوتي، ثم مناقشة النتائج، واقتراح بعض الحلول التي قد تُسهم في علاج مظاهر الضعف اللغوي بما يتوافق مع سياق تعليم العربية وتعلُّمها في هذا البلد.

وقد كشفت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للبحث (ما مظاهر الضعف اللغوي في مهارتي الاستماع والمحادثة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في جيبوتي؟) عن مظاهر الضعف اللغوي في هاتين المهارتين (الاستماع والمحادثة) وترتيب انتشارها بين متعلمي العربية لغة ثانية في جيبوتي، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة البالغ عددهم خمسون معلمًا ومعلمة للعربية لغة ثانية.

ثم نوقشت نتائج السؤال الأول مصحوبةً ببعض الحلول التي قد تسهم في معالجة مظاهر الضعف اللغوي أو تُخَفِّفُ منها بما يتوافق مع سياق تعليم العربية لغة ثانية في جمهورية جيبوتي؛ وذلك بالتزامن مع استعراض مدى انتشار مظاهر الضعف الرئيسة وما تفرع عنها من مظاهر ضعف في كل مهارة على حدة، تبعًا لترتيب انتشار مظاهر الضعف في المهارتين، بدءا بالتحدث، ثم الاستماع. ثم مناقشة مظاهر الضعف إجمالا في كلتا المهارتين، والتوصية بمقترحات علاجية لها.

٥,١ التوصيات:

من أهم التوصيات التي تكشف عنها الدراسة الحالية، ما يلي:

- مظاهرُ الضعف اللغوي في مهارتي الاستماع والمحادثة منتشرة بين متعلمي العربية لغة ثانية في جمهورية جيبوتي، وأهم توصية علاجية لهذه المظاهر هي العمل على تطوير أداء المعلم، وخاصة معلمي المستويات الأولى للغة، في المرحلة الابتدائية والإعدادية، إذ ينبغي على وزارة التربية والتعليم الجيبوتية العمل على انتقاء الكفاءات المتميزة لتدريس العربية، وإخضاعهم لاختبارات ومعايير تُمايز بين المتقدمين.
- بعد اختيار المعلم/المعلمة الأكفأ للتدريس، تأتي مرحلة التدريب والتكوين للمعلمين، عن طريق تكثيف الدورات التعليمية والتربوية التي تركز على تفعيل طرائق التدريس وإستراتيجيات التعليم التواصلي الفعال لمهارات اللغة العربية، إذ إن أغلب مظاهر الضعف التي كشفت عنها الدراسة الحالية ناتجةٌ عن ندرة استعمال العربية استعمالًا تواصليًا.
- من المضامين البحثية المستقبلية، العملُ على إجراء أبحاث نوعية متخصصةٌ بتتبع مظاهر الضعف في كل مهارة على حدة، ومناقشة طرائق علاجها من وجهة نظر معلمي العربية أنفسهم.

- العمل على تتبع مظاهر الضعف حسب السياق المكاني لتعليم اللغة العربية، للوقوف على أبرز مظاهر الضعف، وأهم مسبباتها، والطرائق المناسبة لعلاجها.

مراجع البحث

أبو عنزة، يوسف، والرنتيسي، محمود، وزقوت، محمد. (٢٠٢٢). فاعليةُ برنامج تعليمي قائم على المدخل التواصليّ في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدي طلاب الصف السادس في غزةَ. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مج. 30، ع. 6، ص ص. 1–24.

إسماعيل، سحر فؤاد. (2014). أثر المدخل المنظومي في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس* (56).

بخيت، نادية عطية. (٢٠١٣). *فاعلية إستراتيجية تعليمية مقترحة قائمة على مدخل التواصل اللغوي في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المنوفية، مصر.

برالة، عبدالله عمر، والخطيب، محمد الأمين. (٢٠٠٧). *اتجاهات طلاب المدارس الثانوية الحكومية الجيبوتية نحو اللغتين العربية والفرنسية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة النيلين.

بشير، عز الدين وظيف. (2022). من مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في البلدان الأجنبية: المنهج نموذجا. *المجلة العربية مداد*، ع17، الصفحات ١٤٧ – ١٨٧.

بوشاقور، علي. (2015). الصعوبات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. *قضايا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*، الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 325 – 344.

بوصيري، عبد الحكيم أولادت. (٢٠٢٠). *أثر استعمال المدخل الاتصالي في تنمية مهارة الكلام لدى طلاب المرحلة الثانوية في نيجيريا* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

جاه الله، كمال محمد. (٢٠١٣). وضع اللغة العربية في دول القرن الإفريقي. *مجلة أفريقيا المستقبل*(١)، ١٤٩–١٩٧.

جبر، يحيى. (١٩٩٢). قراءة الاستماع، *مجلة التربية*، العدد ١٠٢، قطر.

الجدعاني، أنور سعد. (2023). صعوبات تعلم مهارة التحدث لدى متعلمي العربية لغة ثانية في معهد تعليم العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز. *تعليم العربية لغة ثانية، مج5(9)*، ١٨٨–٢٢٥.

الجعفري، رياض عبد الرحمن، ومراد، طهراوي مراد. (٢٠٢٠). صعوبات اكتساب طلاب معهد اقرأ لتعليم اللغة العربية لمهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها. *مجلة البحوث التربوية والنوعية (JEQR)*، ١١٣–١٣٠.

الحارثي، وفاء عايض. (٢٠١٧). *برنامج تدريسي مقترح قائم على مدخل التواصل اللغوي وفاعليته في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

حامد، هشام فالح، وحامد، رزكار عبد العزيز. (٢٠٢٣). صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مدارس إقليم كوردستان (المرحلة الإعدادية نموذجًا). *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٦٩-١٨٩.

الحديبي، علي عبد المحسن، والحجوري، صالح عياد. (٢٠٢١). الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: المظاهر، والانتشار، والعلاج. *سلسلة الدراسات التخصصية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*. منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة -إيسيسكو- مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الحسين، نورة محمد. (١٤٤٠هـ). *صعوبات التواصل الشفهي الصفي لدى متعلمات العربية لغة ثانية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

حمد، النور، وبشير، عبد الوهاب الطيب. (2020). *أوضاع اللغة العربية في القرن الأفريقي تقاطعات الدين والهوية والإثنية*. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

حمزة، لامية. (٢٠٢٠). واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول. *أبحاث المؤتمر الدولي الأول: العربية للناطقين بها: الحاضر والمستقبل. المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي.*

الزبيدي، نسرين، والحداد، عبد الكريم، والوائلي، سعاد. (٢٠١٣). أثر برنامج تعلمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية(٤)*، ٤٣٥-٤٤٧.

الشاوي، تهاني عبد الرحمن. (٢٠١٦). *استراتيجيات تعلم مهارة الكلام لدى متعلمة اللغة العربية لغة ثانية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الشويرخ، صالح ناصر. (٢٠٢٣). *منهجيات البحث في اللسانيات التطبيقية*. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

شيخ، مسعود يونس. (٢٠٢٠). *الحاجات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المدارس الثانوية الكينية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام، الرياض.

شينغ، هان جيان. (٢٠١٦). *صعوبات التواصل الشفهي لدى الطلبة الصينيين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

طعيمة، رشدي أحمد. (1985). *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. أم القرى، مكة المكرمة.

طعيمة، رشدي. (1989). *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. مصر: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. إيسيسكو.

عرب، محمد شاكر. (٢٠٢٥). *دراسة حالة السياسات اللغوية في الدول العربية (دراسة حالة السياسات اللغوية في جمهورية جيبوتي)* (المجلد ١). مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

العصيلي، عبد العزيز إبراهيم. (2019). التحجر اللغوي: دراسة في اللغة المرحلية لمتعلمي العربية. *في قسم الأدب العربي، كلية الأدب، جامعة مالانج الحكومية* (المحرر)، وقائع الندوة الوطنية الثالثة لطلبة اللغة العربية (ص. 19–47). مالانج، إندونيسيا.

العصيلي، عبد العزيز. (٢٠١٢). *طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

العقيلي، عبد المحسن سالم. (١٤١٦هـ). *تحليل الأخطاء في بعض أنماط الجملة الفعلية للغة العربية في الأداء الكتابي لدى دارسي المستوى المتقدم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الرياض: جامعة الإمام.

العمري، ظافر عاطف. (١٤٠٧هـ). *مهارة القراءة وتعليم غير الناطقين بالعربية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الرياض: جامعة الإمام.

الغالي، ناصر عبدالله. (١٤١١هـ). *الأخطاء الصوتية الشائعة في القراءة الجهرية لدى دراسي العربية الناطقين بلغات أخرى* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

قاسم، محمد جابر، والحديبي، علي عبد المحسن. (2016). *ضعف مخرجات تعلم اللغة العربية: المظاهر والأسباب والعلاج*. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

ماميغ، ليانغ. (١٤٣٧هـ). *المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في المدارس العربية الإسلامية في الصين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام، الرياض.

مجلي، علي محمد. (٢٠١٦). *تصميم برنامج تدريس مبني على وظائف اللغة الاتصالية ودمج تقنية المعلومات لتنمية مهارات التتاج باللغة الإنجليزية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

مريحه، مها حمود، والحكمي، علي محمد. (2025). قلق الكتابة عند متعلمات اللغة العربية لغة ثانية. *تعليم العربية لغة ثانية*(13)، 133–180.

مصطفى، أنور، والجدعاني، أنور. (٢٠٢٢). صعوبات تعلم مهارتي الاستماع والتحدث لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة في مدارس بنغلاديش الحكومية: دراسة وصفية تحليلية. *مجلة كلية اللغة العربية بإيتاي البارود، ٣٥(٢).*

ملموس، أنس. (٢٠٢٢). صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *مجلة الناطقين بغير اللغة العربية*(١٤)، ١–١٠.

الناقة، محمود. (١٩٨٥). *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. مكة: جامعة أم القرى.

النجار، خالد محمد. (٢٠١٩). صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدنية المنورة. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٢٨٩–٣٥٣.

الودعاني، منى قاسم. (٢٠١٦). *أثر إستراتيجية مقترحة لتعليم مهارة الكلام في ضوء المدخل التواصلي لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

ʻArab, Muḥammad Shākir. (2025). *Dirāsat Ḥālah li-Siyāsāt al-Lughawiyyah fī al-Duwal al-ʻArabiyyah: Dirāsat Ḥālah Siyāsāt al-Lughawiyyah fī Jumhūriyyat Jībūtī* (Vol. 1). Majmaʻ al-Malik Salmān al-ʻĀlamī li-l-Lughah al-ʻArabiyyah.

Abu ‘Anzah, Yūsuf, al-Rantīsī, Maḥmūd, & Zuqūt, Muḥammad. (2022). Fa‘āliyyat barnāmaj ta‘līmī qā’im ‘alā al-madkhal al-tawāṣulī fī tanmiyat mahārāt al-istimā‘ fī al-lughah al-‘Arabiyyah ladá ṭullāb al-ṣaff al-sādis fī Ghazzah. *Majallat al-Jāmi‘ah al-Islāmiyyah li-l-Dirāsāt al-Tarbawiyyah wa-l-Nafsiyyah*, 30(6), 1–24.

Al-‘Umrī, Ẓāfir ‘Āṭif. (1407 AH). Mahārat al-qirā’ah wa-Ta‘līm Ghayr al-Nāṭiqīn bi-l-‘Arabiyyah [Risālah Mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi‘at al-Imām, Riyāḍ.

Al-‘Uqaylī, ‘Abd al-Muḥsin Sālim. (1416 AH). Taḥlīl al-akhtā’ fī ba‘ḍ anmāṭ al-jumlah al-fi‘liyyah li-lughah al-‘Arabiyyah fī al-adā’ al-kitābī ladá dārisī al-mustawá al-mutaqaddim [Risālah Mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi‘at al-Imām, Riyāḍ.

Al-‘Uṣaylī, ‘Abd al-‘Azīz Ibrāhīm. (2019). al-Taḥajjur al-lughawī: Dirāsah fī al-lughah al-marḥaliyyah li-Muta‘allimī al-‘Arabiyyah. In Qism al-Adab al-‘Arabī, Kulliyyat al-Adab, Jāmi‘at Mālānj al-Ḥukūmiyyah (Ed.), *Waqā’i‘ al-Nadwah al-Waṭaniyyah al-Thālithah li-Ṭullāb al-Lughah al-‘Arabiyyah* (pp. 19–47). Mālānj, Indūnīsiyā.

Al-‘Uṣaylī, ‘Abd al-‘Azīz. (2012). *Ṭarā’iq Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah li-l-Nāṭiqīn bi-Lughāt Ukhrá*. Riyāḍ: Jāmi‘at al-Imām Muḥammad bin Sa‘ūd al-Islāmiyyah.

Al-Ghālī, Nāṣir ‘Abd Allāh. (1411 AH). al-Akhtā’ al-ṣawtiyyah al-shā’i‘ah fī al-qirā’ah al-jahriyyah ladá dārisī al-‘Arabiyyah al-nāṭiqīn bi-lughāt ukhrá [Risālah Mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi‘at al-Imām Muḥammad bin Sa‘ūd al-Islāmiyyah, Riyāḍ.

Al-Hakami, A. M. (2018). *Self-Selected Strategies of L2 Learners: Effects on Immediate-and Delayed Word Retention in Intentional and Incidental Vocabulary Acquisition, With Eye-Tracking Implementation* (March) [The University of York]. http://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/22875

Al-Ḥārithī, Wafā’ ‘Āyiḍ. (2017). Barnāmaj tadrīsī muqtaḥ qā’im ‘alá madkhal al-tawāṣul al-lughawī wa-fa‘āliyyatuh fī tanmiyat mahārāt al-qirā’ah al-ibdā‘iyyah ladá ṭālibāt al-marḥalah al-thānawiyyah bi-Madīnat al-Riyāḍ [Risālah Duktūrāh ghayr manshūrah]. Jāmi‘at al-Imām Muḥammad bin Sa‘ūd al-Islāmiyyah, Riyāḍ.

Al-Ḥudaybī, ‘Alī ‘Abd al-Muḥsin, & al-Ḥujūrī, Ṣāliḥ ‘Ayād. (2021). al-Ḍu‘f al-lughawī ladá muta‘allimī al-lughah al-‘Arabiyyah al-nāṭiqīn bi-lughāt ukhrá: al-maẓāhir, wa-l-intishār, wa-l-‘ilāj. *Silsilat al-Dirāsāt al-Takhaṣṣuṣiyyah fī Majāl Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah li-l-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā*. Munazzamat al-‘Ālam al-Islāmī li-l-Tarbiyah wa-l-‘Ulūm wa-l-Thaqāfah – Īsīsko – Markaz al-Lughah al-‘Arabiyyah li-l-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā.

Al-Ḥusayn, Nūrah Muḥammad. (1440 AH). Ṣu‘ūbāt al-tawāṣul al-shafahī al-ṣaffī ladá muta‘allimāt al-‘Arabiyyah lugha thāniyah [Risālah Mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi‘at al-Imām Muḥammad bin Sa‘ūd al-Islāmiyyah, Riyāḍ.

Al-Ja‘farī, Riyāḍ ‘Abd al-Raḥmān, & Murād, Ṭahrawī Murād. (2020). Ṣu‘ūbāt iktisāb ṭullāb Ma‘had Iqra’ li-Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah li-Mahārāt al-Lughah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihā. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawiyyah wa-l-Naw‘iyyah (JEQR)*, 113–130.

Al-Jid‘ānī, Anwar Sa‘d. (2023). Ṣu‘ūbāt ta‘allum mahārat al-taḥadduth ladá muta‘allimī al-‘Arabiyyah lugha thāniyah fī Ma‘had Ta‘līm al-‘Arabiyyah li-l-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā bi-Jāmi‘at al-Malik ‘Abd al-‘Azīz. *Ta‘līm al-‘Arabiyyah Lugha Thāniyah*, 5(9), 188–225.

Al-Najjār, Khālid Muḥammad. (2019). Ṣu‘ūbāt Ta‘allum al-Lughah al-‘Arabiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihā bi-l-Jāmi‘ah al-Islāmiyyah bi-l-Madīnah al-Munawwarah. *al-Majallah al-Duwaliyyah li-l-Buḥūth fī al-‘Ulūm al-Tarbawiyyah*, 289–353.

Al-Nāqah, Maḥmūd. (1985). *Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah li-l-Nāṭiqīn bi-Lughāt Ukhrá*. Makkah: Jāmi‘at Umm al-Qurá.

Al-Shāwī, Tahānī ‘Abd al-Raḥmān. (2016). Istrātījiyyāt ta‘allum mahārat al-kalām ladá muta‘allimat al-lughah al-‘Arabiyyah lugha thāniyah [Risālah Mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi‘at al-Imām Muḥammad bin Sa‘ūd al-Islāmiyyah, Riyāḍ.

Al-Shuwayrikh, Ṣāliḥ Nāṣir. (2023). *Manhajiyyāt al-Baḥth fī al-Lisāniyyāt al-Taṭbīqiyyah*. Majma‘ al-Malik Salmān al-‘Ālamī li-l-Lughah al-‘Arabiyyah.

Al-Wud‘ānī, Muná Qāsim. (2016). Athar Istrātījiyyah Muqtaḥah li-Ta‘līm Mahārat al-Kalām fī Ḍaw’ al-Madkhal al-Tawāṣulī ladá Muta‘allimāt al-Lughah al-‘Arabiyyah lugha thāniyah [Risālah Mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi‘at al-Imām Muḥammad bin Sa‘ūd al-Islāmiyyah, Riyāḍ.

Al-Zubaydī, Nasrīn, al-Ḥaddād, ‘Abd al-Karīm, & al-Wā’ilī, Su‘ād. (2013). Athar barnāmaj ta‘allumī qā’im ‘alá al-manhá al-tawāṣulī fī taḥsīn mahārāt al-istimā‘ al-nāqid ladá ṭullāb al-ṣaff al-tāsi‘ al-asāsī. *al-Majallah al-Urduniyyah fī al-‘Ulūm al-Tarbawiyyah*, (4), 435–447.

Bakhīt, Nādirah ‘Aṭiyyah. (2013). Fa‘āliyyat istirātījiyyah ta‘līmiyyah muqtaḥah qā’imah ‘alá madkhal al-tawāṣul al-lughawī fī tanmiyat mahārat al-ta‘bīr al-kitābī ladá talāmīdh al-marḥalah al-‘idādiyyah [Risālah Mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi‘at al-Manūfiyyah, Miṣr.

Barālah, ‘Abd Allāh ‘Umar, & al-Khaṭīb, Muḥammad al-Amīn. (2007). Ittijāhāt ṭullāb al-madāris al-thānawiyyah al-ḥukūmiyyah al-Jībūtiyyah naḥw al-lughatayn al-‘Arabiyyah wa-l-Faransiyyah [Risālah Duktūrāh ghayr manshūrah]. Jāmi‘at al-Nīlīn.

Bashīr, ‘Izz al-Dīn Waẓīf. (2022). Min mushkilāt ta‘līm al-lughah al-‘Arabiyyah li-ghayr al-nāṭiqīn bihā fī al-buldān al-ajnabiyyah: al-manhaj namūdhajan. *al-Majallah al-‘Arabiyyah Madād*, (17), 147–187.

Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching: A course in second language acquisition*. Pearson.

Būshāqūr, ‘Alī. (2015). al-Ṣu‘ūbāt al-lughawiyyah fī ta‘līm al-lughah al-‘Arabiyyah li-ghayr al-nāṭiqīn bihā. *Qaḍāyā fī Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah li-l-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā*, Riyāḍ: Markaz al-Malik ‘Abd Allāh bin ‘Abd al-‘Azīz al-Duwalī li-Khidmat al-Lughah al-‘Arabiyyah, 325–344.

Būṣīrī, ʻAbd al-Ḥakīm Awlādāt. (2020). Athar istiʻmāl al-madkhal al-ittiṣālī fī tanmiyat mahārat al-kalām ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawiyyah fī Nījīriyā [Risālah Mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʻat al-Imām Muḥammad bin Saʻūd al-Islāmiyyah, Riyāḍ.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective. *(No Title)*.

Ḥamad, al-Nūr, & Bashīr, ʻAbd al-Wahhāb al-Ṭayyib. (2020). Awdāʻ al-lughah al-ʻArabiyyah fī al-Qarn al-Ifriqī: taqāṭuʻāt al-dīn wa-l-huwiyyah wa-l-ithniyyah. al-Markaz al-ʻArabī li-l-Abḥāth wa-Dirāsat al-Siyāsāt.

Ḥāmid, Hishām Fāliḥ, & Ḥāmid, Rizkār ʻAbd al-ʻAzīz. (2023). Ṣuʻūbāt taʻallum al-lughah al-ʻArabiyyah li-l-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā fī madāris Iqlīm Kūrdisṭān (al-marḥalah al-ʻidādiyyah namūdhajan). *al-Majallah al-Duwaliyyah li-l-ʻUlūm al-Insāniyyah wa-l-Ijtimāʻiyyah*, 169–189.

Ḥamzah, Lāmiyyah. (2020). Wāqiʻ Taʻlīm al-lughah al-ʻArabiyyah li-l-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā: mushkilāt wa-ḥulūl. *Abḥāth al-Muʼtamar al-Duwalī al-Awwal: al-ʻArabiyyah li-l-Nāṭiqīn bihā – al-Ḥāḍir wa-l-Mustaqbal*. al-Muntadá al-ʻArabī al-Turkī li-l-Tabādl al-Lughawī.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. Sociolinguistics. *Eds. Pride, JB y J. Holmes*, 269-293.

Ismāʻīl, Saḥar Fuʼād. (2014). Athar al-madkhal al-manẓūmī fī tanmiyat mahārāt al-kitābah al-waẓīfiyyah ladá talāmīdh al-ṣaff al-khāmis al-ibtidāʼī. *Majallat Dirāsāt ʻArabiyyah fī al-Tarbiyah wa-ʻIlm al-Nafs*, (56).

Jabr, Yaḥyá. (1992). Qirāʼat al-istimāʻ. *Majallat al-Tarbiyah*, (102), Qatar.

Jāh Allāh, Kamāl Muḥammad. (2013). Waḍʻ al-lughah al-ʻArabiyyah fī duwal al-Qarn al-Ifriqī. *Majallat Afrīqiyā al-Mustaqbal*, (1), 149–197.

Lindsay, M. & John, F. (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge University Press.

Malmūs, Anas. (2022). Ṣuʻūbāt Taʻlīm al-Lughah al-ʻArabiyyah li-l-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā. *Majallat al-Nāṭiqīn bi-Ghayr al-Lughah al-ʻArabiyyah*, (14), 1–10.

Māmīng, Liyāng. (1437 AH). al-Mushkilāt allatī tuwājih Taʻlīm al-Lughah al-ʻArabiyyah fī al-Madāris al-ʻArabiyyah al-Islāmiyyah fī al-Ṣīn [Risālah Mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʻat al-Imām, Riyāḍ.

Marīḥah, Mahá Ḥamūd, & al-Ḥakamī, ʻAlī Muḥammad. (2025). Qalaq al-kitābah ʻind mutaʻallimāt al-lughah al-ʻArabiyyah lugha thāniyah. *Taʻlīm al-ʻArabiyyah Lugha Thāniyah*, (13), 133–180.

Mujallī, ʻAlī Muḥammad. (2016). Taṣmīm barnāmaj tadrīs mabnī ʻalá waẓā'if al-lughah al-ittiṣāliyyah wa-Damj Taqniyyat al-Maʻlūmāt li-Tanmiyat Mahārāt al-Natāj bi-l-Lughah al-Injlīziyyah [Risālah Duktūrāh ghayr manshūrah]. Jāmiʻat al-Imām Muḥammad bin Saʻūd al-Islāmiyyah, Riyāḍ.

Muṣṭafá, Anwar, & al-Jidʻānī, Anwar. (2022). Ṣuʻūbāt Taʻallum Mahāratay al-Istimāʻ wa-l-Taḥadduth ladá ʻInyah min Ṭullāb al-Marḥalah al-Mutawassiṭah fī Madāris Banjlādish al-Ḥukūmiyyah: Dirāsah Waṣfiyyah Taḥlīliyyah. *Majallat Kulliyyat al-Lughah al-ʻArabiyyah bi-Ītāy al-Bārūd*, 35(2).

Qāsim, Muḥammad Jābir, & al-Ḥudaybī, ʻAlī ʻAbd al-Muḥsin. (2016). Ḍuʻf makhrajāt Taʻallum al-Lughah al-ʻArabiyyah: al-Maẓāhir wa-l-Asbāb wa-l-ʻIlāj. al-Markaz al-Tarbawī li-l-Lughah al-ʻArabiyyah li-Duwal al-Khalīj.

Ramachandran, K. M., & Tsokos, C. P. (2009). Mathematical statistics with applications. Oxford: Elsevier Academic Press, 824 p.

Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre. Achmad, D., Aulia, M., Hidayatullah, R. A., & Yusuf, Y. Q. (2023). An Exploratory Study on Students' Anxiety in the Process of Composing an English Essay. *English Review: Journal of English Education*, 11(2), 581-588.

Shaykh, Masʻūd Yūnus. (2020). al-Ḥājāt al-lughawiyyah li-mutaʻallimī al-lughah al-ʻArabiyyah lugha thāniyah fī al-madāris al-thānawiyyah al-Kīniyyah [Risālah Mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʻat al-Imām, Riyāḍ.

Shīng, Hān Jiān. (2016). Ṣuʻūbāt al-tawāṣul al-shafahī ladá al-ṭullāb al-Ṣīnīyīn fī Jāmiʻat al-Imām Muḥammad bin Saʻūd al-Islāmiyyah [Risālah Mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʻat al-Imām Muḥammad bin Saʻūd al-Islāmiyyah, Riyāḍ.

Ṭuʻaymah, Rushdī Aḥmad. (1985). *al-Marjaʻ fī Taʻlīm al-Lughah al-ʻArabiyyah li-l-Nāṭiqīn bi-Lughāt Ukhrá*. Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah.

Ṭuʻaymah, Rushdī. (1989). *Taʻlīm al-ʻArabiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihā: Manāhijuh wa-Asālībah*. Miṣr: Manshūrāt al-Munazzamah al-Islāmiyyah li-l-Tarbiyah wa-l-ʻUlūm wa-l-Thaqāfah – Īsīsko.

White, L. (1991). Argument structure in second language acquisition. *Journal of French Language Studies*, *1*(2).

معلومات عن الباحث

علي بن محمد الحكمي، أستاذ مساعد في (اللغويات التطبيقية) في (قسم الإعداد اللغوي) (بمعهد تعليم اللغة العربية) في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (المملكة العربية السعودية). حاصل على درجة الدكتوراه في اللغويات التطبيقية من جامعة يورك – المملكة المتحدة عام٢٠١٩ تدور اهتماماته البحثية حول علم اللغة النفسي واكتساب اللغة وتعليم العربية لغة ثانية.

Biographical Statement

Ali Muhammed Y Alhakami is an Assistant Professor of Applied Linguistics in the Department of Language Preparation, at the Arabic Language Teaching Institute, Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University. Dr. Alhakami received his PhD degree in Applied Linguistics (2019) from the University of York, UK. His research interests include psycholinguistics, language acquisition, and teaching Arabic as a second language.

Email: amhakami@imamu.edu.sa

ملحق (أ)

الاستبانة

إخواني وأخواتي معلّمِي ومعلّمات اللغة العربية وفقهم الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أقوم حاليًا بإجراء دراسة لكشف مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارتي الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية في جمهورية جيبوتي، وبين يديك استبانة إلكترونية صُممت لهذا الغرض، ووزّعت في مجالين حسب مهارتي (الاستماع، والتحدث) وكل مجال يحوي مظاهر الضعف الرئيسة، وتحتها مجالات فرعية تابعة للمظهر الرئيس.

بعد كريم موافقتكم على المشاركة، آملُ اختيار الخانة التي ينتشر فيها كل مظهر من مظاهر الضعف اللغوي؛ وذلك وفقًا للمرحلة التي تُدَرّس/تُدَرِّسين فيها، وتتناسب مع رأيك وخبرتك، وذلك باختيار الخانة التي تتناسب مع رأيك، وفق الآتي:

- اختيار خانة "**منتشر جدا**" إذا كان الضعف اللغوي منتشراً بين المتعلمين بنسبة أكثر من 75%.
- اختيار خانة "**منتشر**" إذا كان الضعف اللغوي منتشراً بين المتعلمين بنسبة من 35% إلى أقل من 75%.
- اختيار خانة "**منتشر إلى حد ما**" إذا كان الضعف اللغوي منتشراً بين المتعلمين بنسبة من 1% إلى أقل من 35%.
- اختيار خانة "**غير منتشر**" إذا كان الضعف اللغوي غير منتشر بين المتعلمين في المرحلة التي تعمل/تعملين فيها.
- اختيار خانة "**لا ينطبق**" إذا كان هذا المظهر لا يختص بالمرحلة التعليمية التي تعمل/تعملين فيها.

وتقبلوا أصدق التحية والتقدير

أولاً: البيانات الأولية:

- **الوظيفة:** (مدرس لغة- معيد- محاضر- أستاذ مساعد- أستاذ مشارك- أستاذ).
- **جهة العمل:**
- **المستوى الذي تقوم بتدريسه:** (ابتدائي- متوسط- متقدم).
- **عدد سنوات الخبرة:** (أقل من 5 سنوات- من 5 سنوات إلى 10 سنوات- من11 إلى 15 عاما- من 16 إلى 20 عاماً – من 21 إلى 25 عاماً - من 26 إلى 30 عاماً - أكثر من 30 عاماً).

ثانيًا: مظاهر الضعف اللغوي في مهارتي الاستماع والمحادثة لدى متعلمي اللغة العربية في جيبوتي.

آمل التكرم بوضع علامة في الخانة التي ينتشر فيها كل مظهر من مظاهر الضعف اللغوي؛ وذلك بتحديد مدى انتشار مظهر الضعف اللغوي وفقًا للمرحلة التي تعمل/تعملين فيها، بوضع علامة في الخانة التي تتناسب مع رأيك.

المجال	المظهر الفرعي	المظاهر الفرعية	رأي المستجيب				
			منتشر جدا	منتشر	منتشر إلى حد ما	غير منتشر	لا ينطق
أولا: الضعف في مهارات الاستماع	١- الضعف في آداب الاستماع	الجلوس بهيئة غير مناسبة في أثناء الاستماع.					
		ظهور علامات الملل والضيق في أثناء الاستماع.					
		الانشغال بالأصوات الخارجية.					
		التحدث بأحاديث جانبية في أثناء الاستماع.					
		مقاطعة المتكلم في أثناء مواقف التواصل المباشر بدون سبب موضوعي.					
		العبث بأشياء في أثناء الاستماع.					
		التثاؤب وإظهار عدم الاهتمام					
	٢- الضعف في مهارات الفهم الحرفي للمسموع	الضعف في تمييز الحروف قريبة المخرج فيما استمع إليه.					
		الضعف في ذكر مرادف بعض الكلمات فيما استمع إليه.					
		الضعف في ذكر مضاد بعض الكلمات فيما استمع إليه.					
		الضعف في تحديد نوع كلمة فيما استمع إليه من حيث النوع (اسم-فعل-حرف).					
		الضعف في تحديد نوع كلمة فيما استمع إليه من حيث العدد (مفرد –مثنى- جمع).					
		الضعف في تحديد نوع جملة استمع إليها (فعلية-اسمية).					
		الضعف في تمييز الكلمات التي استمع إليها.					
		الضعف في فهم معاني الكلمات التي استمع إليها.					
		الضعف في تحديد الكلمات الجديدة فيما استمع إليه.					

		صعوبة تكرار جمل مما استمع إليه.					
		صعوبة تكرار بعض المعلومات التي وردت فيما استمع إليه.					
		الضعف في التمييز بين الثنائيات الصغرى فيما استمع إليه.					
	٣- الضعف في مهارات الفهم التفسيري للمسموع	الضعف في استنتاج المعنى العام لما استمع إليه.					
		الضعف في استنتاج الأفكار الرئيسة فيما استمع إليه.					
		الضعف في استنتاج الأفكار الفرعية لما استمع إليه.					
		الضعف في شرح معنى ما استمع إليه بأسلوبه الخاص.					
		الضعف في الإجابة عن أسئلة مرتبطة بما استمع إليه.					
		الضعف في تفسير أمر ما ورد فيما استمع إليه					
	٤- الضعف في مهارات الفهم الناقد للمسموع	الضعف في تمييز الحقيقة عن الرأي فيما استمع إليه.					
		الضعف في تمييز الحقيقة عن الخيال فيما استمع إليه.					
		الضعف في إبداء رأيه فيما استمع إليه.					
		الضعف في تفسير موقف استمع إليه.					
		الضعف في المقارنة بين شيئين وردا فيما استمع إليه.					
		الضعف في التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.					
		عدم القدرة على تحديد المعنى التداولي لبعض المفردات التي استمع إليها.					
	٥- الضعف في مهارات الفهم التذوقي للمسموع	الضعف في تذوق مواطن الجمال فيما استمع إليه.					
		الضعف في فهم معاني المسموع نتيجة التغير في النبر والتنغيم.					
		الضعف في اختيار الكلمة الأنسب لأداء المعنى.					
		الضعف في تحديد نوع الأسلوب البلاغي (أدبي/علمي).					
		الضعف في تحديد كلمة أعجبته فيما استمع إليه.					
	٦-	الضعف في وضع أكبر عدد ممكن من العناوين لما					

	الضعف في مهارات الفهم الإبداعي للمسموع	استمع إليه.						
		الضعف في تكوين جمل جديدة من كلمات استمع إليها.						
		الضعف في التوصل لحلول جديدة لمشكلة وردت فيما استمع إليه.						
		عدم القدرة على وضع خاتمة مختلفة عن الخاتمة التي استمع إليها.						
ثانيا: الضعف في مهارات التحدث	**١- الضعف في آداب التحدث**	الجلوس بهيئة غير مناسبة في أثناء التحدث.						
		استخدام ألفاظ غير مناسبة ثقافيا للمستمعين.						
		التحدث دون النظر إلى المستمعين في أثناء التحدث إليهم.						
		اهمال استفسارات المستمعين.						
	٢- الضعف في نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا	الضعف في نطق الأصوات المتقاربة في المخرج نطقا صحيحا.						
		الضعف في نطق الأصوات المتقاربة في الشكل نطقا صحيحا.						
		عدم التمييز في النطق بين الحركات القصيرة والطويلة.						
		الضعف في نطق الأصوات المشددة نطقا صحيحا.						
		الضعف في نطق الأصوات المدودة نطقا صحيحا.						
		نطق الأصوات الساكنة نطقا غير صحيح.						
		الضعف في نطق التنوين نطقا صحيحا.						
		الخلط في نطق (أل) الشمسية و (أل)القمرية.						
		الخلط في نطق ألف الوصل، وهمزة القطع.						

		التحدث بالعامية.					
	٣- الضعف في التحدث بدقة لغوية	كثرة الأخطاء النحوية في أثناء التحدث (يخلط بين المرفوع والمنصوب والمجرور).					
		كثرة الأخطاء الأسلوبية في أثناء التحدث.					
		كثرة الأخطاء في الصيغ الصرفية.					
	٤- الضعف في التحدث بطلاقة	عرض أفكار بعيدة عن الموضوع الذي يتحدث فيه.					
		الضعف في التحدث بشكل متصل لفترة زمنية مقبولة.					
		البدء في الكلام من دون أن يقدم تقديما مناسبا للموضوع الذي يتحدث فيه.					
		كثرة الوقفات غير المناسبة عند التحدث.					
		قلة دعم أفكاره وآرائه بالحجج والبراهين والشواهد.					
		عدم إنهاء الموضوع الذي يتحدث عنه بجمل قوية تؤثر في المستمع.					
		إبدال صوت مكان صوت في أثناء التحدث.					
		إبدال مقطع صوتي مكان آخر في أثناء التحدث.					
		إضافة صوت زائد في أثناء التحدث.					
		استخدام كلمات وجمل لا تناسب الموقف، فيكون الكلام إما طويلا مملا أو قصيرا مخلا					
		الضعف في استخدام أداوت الربط بشكل مناسب.					
	٥- الضعف في مهارات	الضعف في وصف مكان محدد وصفا دقيقا.					
		الضعف في حكاية خبرة شخصية بطريقة منظمة.					
		الضعف في تقديم نفسه إلى الآخرين.					
		الضعف في المقارنة شفويا بين شيئين.					
		الضعف في إبداء رأيه شفويا حول شيء ما.					

	التحدث الوظيفي	الضعف في الحديث للتعبير عن الاعتزاز بوطنه.						
		الضعف في الحديث للتعبير عن الاعتزاز بثقافته.						
		الضعف في الحديث للتعبير عن لغته.						
		الضعف في الحديث للتعبير عن اللغة العربية.						
		الضعف في الحديث للتعبير عن الثقافة العربية.						
	٦- الضعف في مهارات التواصل غير اللفظي	كثرة الوقفات غير المناسبة في أثناء التحدث (طول الوقفة بين جملة وجملة أو كلمة وكلمة).						
		التحدث على وتيرة أو نمط واحد (لا تتغير نبرات الصوت وفقا للمعنى).						
		وجود اللازمات الكلامية في أثناء التحدث (تكرار كلمة معينة كثيرا، مثل: يعني -واضح – مفهوم – أقصد... إلخ).						
		وجود اللازمات الصوتية في أثناء التحدث (تكرار صوت معين كثيرا ثل: النحنحة– آآآآ... إلخ).						
		وجود اللازمات الحركية في أثناء التحدث (تكرار حركة معينة كثيرا مثل العبث بالملابس، أو تحريك اليد بشكل معين...إلخ).						
		عدم تواصل العينين بصورة مناسبة.						
		عدم استخدام الإشارات بصورة مناسبة.						
		تجنب النظر إلى من يتحدث إليهم.						
		غياب التجانس بين حركات الأيدي مع مضمون الحديث.						
		كثرة حركات الأيدي من دون داع.						
		احمرار الوجه في أثناء التحدث.						

		تصبب العرق في أثناء التحدث.					
		ظهور الارتباك (ارتعاش الأيدي مثلا) في أثناء التحدث.					
	٧- الضعف في إلقاء النصوص الأدبية إلقاء معبرا	الضعف في إلقاء الأناشيد إلقاء معبرا.					
		الضعف في سرد القصص شفويا بصورة معبرة.					