

تصوّرات طلبة تحفيظ القرآن تجاه العوامل المؤثرة في تعزيز مهارتي الاستماع والكلام  
باللغة العربية في معاهد التحفيظ التكاملية والعلوم والتكنولوجيا بولاية سلاڠور  
(MITS)

**TAHFIZ STUDENTS' PERSPECTIVES ON FACTORS  
INFLUENCING ARABIC LISTENING AND SPEAKING SKILL  
ENHANCEMENT AT MAAHAD INTEGRASI TAHFIZ SAINS  
DAN TEKNOLOGI SELANGOR (MITS)**

**Abdulrahman Alosman, Mohd Ikhwan Bin Abdullah, Nurul Afiqah Binti Mohamad  
Kamal\***

AbdulHamid AbuSulayman Kulliyah Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic  
University Malaysia (IIUM)

**ملخص البحث**

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تصوّرات طلبة تحفيظ القرآن الكريم تجاه العوامل المؤثرة في تعزيز مهارتي الاستماع والكلام باللغة العربية في معاهد التحفيظ التكاملية والعلوم والتكنولوجيا بولاية سلاڠور (MITS). انطلاقاً من أهمية هاتين المهارتين بوصفهما من الركائز الأساسية في اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولا سيما في البيئات التعليمية التي تسعى إلى توفير مناخ لغوي داعم للتعلّم. وجاءت هذه الدراسة استجابةً للحاجة إلى فهم العوامل النفسية والتعليمية والبيئية التي تؤثر في تنمية الكفاية التواصلية الشفوية لدى طلبة تحفيظ القرآن الكريم، في ظل ما يُلاحظ من تفاوت في مستويات الأداء اللغوي الشفهي رغم انخراط الطلبة في مؤسسات تعليمية ذات طابع ديني ولغوي يفترض أن تسهم في دعم اكتساب اللغة العربية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداةً رئيسةً لجمع البيانات من عينة مكونة من (90) طالباً وطالبة من طلبة معاهد التحفيظ التكاملية والعلوم والتكنولوجيا بولاية سلاڠور. وقد صُمّمت الأداة في ضوء أهداف الدراسة، وشملت ثلاثة محاور رئيسة تمثلت في: العوامل النفسية والشخصية المرتبطة بالطلبة، والعوامل التعليمية المتصلة بالمقرر الدراسي والممارسات التدريسية، إضافة إلى البيئة التعليمية واللغوية الداعمة لتعزيز مهارتي الاستماع والكلام. وللتحقق من صدق الأداة وثباتها، عُرضت على

**Perkembangan Artikel**

Diterima: 28 Ogos 2026  
Disemak: 30 September 2026  
Diterbit: 30 Oktober  
2026

\*Corresponding Author: Nurul  
Afiah Binti Mohamad Kamal,  
AHAS KIRKHS, International  
Islamic University Malaysia  
(IIUM)  
Email:  
[nurulafiqahmk@iium.edu.my](mailto:nurulafiqahmk@iium.edu.my)

مجموعة من المحكّمين المتخصصين، كما حُسب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية المناسبة، مثل التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومستويات التقدير. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يتمتعون باتجاهات إيجابية عامة نحو تعلم اللغة العربية، حيث برزت لديهم رغبة مرتفعة في الاستماع إلى اللغة العربية والتحدث بها، مع إدراك واضح لأهمية المهارات الشفوية في تعلم اللغة. كما كشفت النتائج عن الدور الإيجابي للبيئة التعليمية في دعم المهارتين، خاصة من خلال اعتماد اللغة العربية الفصحى في التدريس، وتشجيع الطلبة على استخدامها، وتهيئة بيئة دراسية داعمة للتفاعل اللغوي. وأوضحت النتائج كذلك أن بعض عناصر المقرر الدراسي، ولا سيما الحوارات التعليمية، تؤدي دوراً فاعلاً في تعزيز المهارات الشفوية، في حين جاءت بعض الممارسات التعليمية الأخرى، مثل استخدام الوسائل التقنية الحديثة، وتمثيل الحوارات، وتخصيص الوقت الكافي للممارسة الشفوية، بدرجات أقل من الفاعلية. كما بيّنت النتائج وجود بعض التحديات النفسية، مثل الشعور بالخجل وضعف الثقة بالنفس لدى بعض الطلبة، مما قد يؤثر في مستوى التفاعل اللغوي الشفهي. وخلصت الدراسة إلى أن تعزيز مهارتي الاستماع والكلام لدى طلبة تحفيظ القرآن الكريم يتطلب مقارنة تعليمية تكاملية تراعي الجوانب النفسية للمتعلمين، وتفعّل البيئة اللغوية بصورة أكثر ديناميكية، وتبني ممارسات تدريسية تفاعلية قائمة على الممارسة الواقعية والتواصل الفعلي باللغة العربية. وتوصي الدراسة بإعادة تطوير البرامج التعليمية والمناهج الخاصة بتعليم اللغة العربية في معاهد التحفيظ، بما يعزز الكفاية التواصلية الشفوية لدى الطلبة ويرتقي بمستوى تعلّمهم للغة العربية.

**الكلمات المفتاحية:** تصورات، تحفيظ القرآن، عوامل مؤثرة، تعزيز، معاهد التحفيظ التكاملية والعلوم والتكنولوجيا بولاية سelangor (MITS).

#### Abstract

*This study aimed to investigate the perspectives of Qur'an memorization students regarding the factors influencing the enhancement of Arabic listening and speaking skills at the Integrated Tahfiz and Science & Technology Institutes (MITS) in Selangor. The study was motivated by the significance of these two skills as fundamental components in acquiring Arabic as a second language, particularly in educational settings that seek to provide a supportive linguistic environment for language learning. It also responds to the need to better understand the psychological, educational, and environmental factors that shape the development of oral communicative competence among Qur'an memorization students, especially in light of the observed variation in students' oral language performance despite their enrolment in religious and linguistically oriented educational institutions that are presumed to facilitate Arabic language acquisition. The study adopted a descriptive analytical approach and employed a questionnaire as the primary instrument for data collection from a sample of 90 male and female students enrolled in the*

*Integrated Tahfiz and Science & Technology Institutes in Selangor. The instrument was developed in accordance with the study objectives and comprised three main dimensions: psychological and personal factors related to students, educational factors associated with the curriculum and teaching practices, and the educational and linguistic environment supporting the enhancement of Arabic listening and speaking skills. To ensure the validity and reliability of the instrument, it was reviewed by a panel of subject-matter experts, while reliability was established using Cronbach's Alpha coefficient through the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). The collected data were analyzed using appropriate descriptive statistical techniques, including frequencies, percentages, means, standard deviations, and interpretive levels. The findings revealed that students generally demonstrated positive attitudes towards learning Arabic, as reflected in their strong willingness to listen to and speak the language, as well as their clear awareness of the importance of oral language skills in language learning. The results also highlighted the positive role of the educational environment in supporting the two skills, particularly using Modern Standard Arabic in instruction, institutional encouragement for Arabic language use, and the provision of a learning environment conducive to linguistic interaction. Furthermore, the findings indicated that certain curriculum components, especially instructional dialogues, played an effective role in enhancing oral skills, whereas other teaching practices, such as the use of modern technological tools, role-play activities, and the allocation of sufficient time for oral practice, were perceived as less effective. The study also identified several psychological challenges, including feelings of shyness and limited self-confidence among some students, which may negatively affect their oral participation and communicative performance. The study concludes that enhancing listening and speaking skills among Qur'an memorization students requires an integrated pedagogical approach that addresses learners' psychological needs, activates the linguistic environment more dynamically, and adopts interactive teaching practices based on authentic communication and practical language use. The study recommends revising Arabic language teaching programs and curricula in Tahfiz institutions to better promote students' oral communicative competence and improve the overall effectiveness of Arabic language learning.*

**Keywords:** *perceptions, Qur'an memorization, influencing factors, enhancement, MITS.*

## المقدمة

يُعدّ مجال اكتساب اللغة الثانية من الحقول العلمية التي تسعى إلى تفسير كيفية تعلّم الأفراد لغة غير لغتهم الأم، والعوامل المعرفية والاجتماعية والنفسية المؤثرة في ذلك. وقد تطورت النظريات المفسرة لهذا المجال من التفسيرات السلوكية إلى التفسيرات المعرفية والاجتماعية التفاعلية (Gass et al., 2020)، وهذا يوفر فهمًا أكثر شمولًا لطبيعة اكتساب اللغة وتطوير مهاراتها.

طرح كراشن (Krashen, 1985) فرضية المدخل بوصفها من أبرز النظريات في اكتساب اللغة الثانية، حيث يرى أن اكتساب اللغة يحدث عندما يتعرض المتعلم إلى مدخل لغوي مفهوم

(Comprehensible Input) يكون أعلى قليلاً من مستواه اللغوي الحالي. ووفقاً لهذه النظرية فإنها تتصل بموضوع الدراسة الحالية اتصالاً مباشراً، إذ إن تحسين مهارة الاستماع لدى طلبة التحفيظ يعتمد بدرجة كبيرة على نوعية المدخل اللغوي المتاح لهم، سواء داخل الصف أو خارجه. فإذا كانت البيئة التعليمية فقيرة من حيث التعرض للغة العربية الطبيعية، فإن فرص تحسين الاستماع والكلام تتراجع بشكل ملحوظ.

في حين، يرى لونغ (Long, 1996) أن التعرض للغة وحده لا يكفي لاكتسابها، بل إن التفاعل اللغوي الفعلي بين المتعلمين أو بينهم وبين المعلمين يلعب دوراً جوهرياً في تطوير المهارات التواصلية؛ بما يتيح للمتعلم فرصاً للتفاوض حول المعنى، وتصحيح الفهم، وتحسين الأداء اللغوي. وفي ضوء هذه النظرية، فإن تحسين مهارة الكلام لا يتحقق بمجرد حفظ المفردات أو دراسة القواعد، بل يحتاج إلى فرص تواصل حقيقية تستخدم فيها اللغة استخداماً وظيفياً. وهذا يكتسب أهمية خاصة في بيئات التحفيظ، حيث قد يكون التعرض للعربية مرتبطاً بالنصوص الدينية أكثر من التواصل اليومي.

ومن هنا، فإن وجود أنشطة تفاعلية، ومحادثات، وتمارين شفوية، وبيئة تشجع على استخدام العربية، يُعد من العوامل الجوهرية في تحسين مهارتي الاستماع والكلام. وعليه، قدّمت سوين (Swain, 1985) رؤية مكملّة لفرضية المدخل، مؤكدة أن اكتساب اللغة لا يتحقق بالاستقبال وحده، بل يحتاج أيضاً إلى الإنتاج اللغوي، وأن الطلبة الذين لا تتاح لهم فرص كافية للتحدث بالعربية قد يتأخر تحسنهم اللغوي، حتى لو امتلكوا معرفة لغوية نظرية جيدة.

تمثل مهارة الكلام أحد أبرز مؤشرات الكفاية التواصلية، إذ تتطلب قدرة على استخدام اللغة بصورة فورية ومفهومة ومناسبة للسياق. وهي مهارة مركبة تشمل النطق، والطلاقة، والدقة، وتنظيم الأفكار، والثقة بالنفس (Burns, 2019)، ويواجه كثير من متعلمي العربية صعوبات في هذه المهارة بسبب الخوف من الخطأ، أو ضعف البيئة اللغوية، أو قلة فرص الممارسة. أما مهارة الاستماع فتُعد من المهارات الأساسية في تعلم اللغة الثانية، لأنها تمثل المدخل الأول لفهم اللغة المنطوقة واكتساب أنماطها الصوتية والتركيبية والدلالية. ولا يُنظر إلى الاستماع بوصفه عملية سلبية، بل نشاطاً معرفياً نشطاً يتطلب

الانتباه، والفهم، والتفسير، وربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة (Vandergrift & Goh, 2018)، وفي تعليم العربية للناطقين بغيرها، قد تتأثر هذه المهارة بعوامل متعددة مثل سرعة الكلام، واختلاف اللهجات، ومحدودية التعرض للغة، ونقص المفردات.

وترتبط مهارتا الاستماع والكلام ارتباطاً تكاملياً وثيقاً، إذ يُعدّ الاستماع أساساً لتطوير الإنتاج الشفهي، بينما يسهم الكلام في ترسيخ الفهم اللغوي وتعزيزه (Nation & Newton, 2020). فكلما زاد تعرض المتعلم لمدخلات لغوية مفهومة، تحسنت قدرته على التعبير الشفهي. كما تشير الأدبيات إلى وجود عدة عوامل مؤثرة، منها: البيئة اللغوية، أساليب التدريس، دافعية المتعلم، القلق اللغوي، الثقة بالنفس، فرص التفاعل، الدعم المؤسسي، كثافة التعرض للغة.

في السياق الماليزي، وبخاصة في مؤسسات التحفيظ القرآني، يواجه الطلبة تحديات خاصة في تطوير مهارات التواصل الشفهي بالعربية، رغم ارتباطهم الوثيق بالنص القرآني وحفظهم لمفردات وتراكيب عربية. ويُعزى ذلك إلى تعدد العوامل المؤثرة، مثل البيئة اللغوية، وطبيعة التدريس، ودافعية المتعلم، ومستوى التعرض للغة، والقلق اللغوي، وخصائص المؤسسة التعليمية (Rahimi & Kamarulzaman, 2021)، ومن ثمّ، فإن فهم هذه العوامل يتطلب الاستناد إلى أطر نظرية حديثة تفسر عملية اكتساب اللغة الثانية وتحسين المهارات التواصلية.

### الدراسات السابقة (LITERATURE REVIEW)

يحتل تعليم اللغة العربية في ماليزيا باهتمام متزايد، إلا أن العديد من الدراسات لا تزال تشير إلى تحديات تتعلق بالمهارات التواصلية. فقد أظهرت دراسة (Rahimi and Kamarulzaman, 2021) أن متعلمي العربية في السياق الماليزي غالباً ما يحققون أداءً مقبولاً في القراءة والكتابة مقارنة بمهارات الاستماع والتحدث، ويرجع ذلك إلى طبيعة التدريس التقليدي وقلة التعرض اللغوي الحقيقي. كما كشفت دراسة (Ismail et al. (2022 أن البيئة الصفية في بعض المؤسسات الإسلامية الماليزية لا توفر فرصاً كافية للتفاعل الشفهي بالعربية، مما يؤثر سلباً على اكتساب الطلاقة الكلامية.

وفي سياق قريب من مؤسسات التحفيظ، تشير دراسة (Abdullah et al. (2023 إلى أن طلبة التحفيظ يمتلكون تعريضاً نصياً جيداً للعربية من خلال القرآن الكريم، غير أن هذا التعرض لا ينعكس تلقائياً على الكفاية التواصلية الشفوية، ما لم يُدعم ببرامج لغوية تفاعلية. وتتشابه مع دراسة حديثة أجراها (Namaziandost et al. 2020) حول العوامل المؤثرة في تحسين الاستماع لدى متعلمي اللغة الأجنبية، توصل الباحثون إلى أن التعرض المنتظم للغة المستهدفة، واستخدام الوسائط السمعية التفاعلية، ومستوى الدافعية الداخلية، تُعد من أهم العوامل المؤثرة في تنمية هذه المهارة. كما أظهرت النتائج أن الطلاب الذين يمتلكون فرصاً أكبر للتعرض اللغوي يحققون أداءً أعلى في الفهم السمعي.

كما أظهرت دراسة (Wang and Treffers-Daller (2021 أن الكفاءة السمعية ترتبط ارتباطاً مباشراً بمستوى الثقة بالنفس اللغوية، وأن القلق المرتبط بعدم فهم اللغة المنطوقة قد يضعف من رغبة المتعلم في التفاعل اللفظي. وتكشف هذه النتائج أهمية العوامل النفسية والوجدانية في تطوير مهارة الاستماع.

وفي سياق تعليم العربية، تشير بعض الدراسات إلى استمرار التحديات المرتبطة بتعليم الاستماع بسبب محدودية الموارد الصوتية الأصيلة، واعتماد بعض البرامج على أساليب تقليدية تركز على النصوص المكتوبة أكثر من التواصل السمعي الحقيقي (Alshumaimeri & Almasri, 2020).

وعلى صعيد دراسات مهارات الاستماع والكلام، ففي دراسة أجراها (Burns (2019 أكدت النتائج أن تطوير مهارة الكلام لا يعتمد فقط على المعرفة اللغوية النظرية، بل يتطلب بيئات تعليمية تشجع على التفاعل، والممارسة المنتظمة، والتغذية الراجعة البناءة، والتي تتوافق مع دراسة (Leong and Ahmadi (2019 التي أظهرت نتائجها أن الخوف من الوقوع في الخطأ، ونقص المفردات، وضعف الثقة بالنفس، وقلة فرص الممارسة، تُعد من أبرز العوامل المعيقة للتطور الشفهي.

وفي دراسة حديثة أجراها (Derakhshan et al. (2021، تبين أن التفاعل الصفّي الإيجابي، والدعم العاطفي من المعلم، واستخدام الأنشطة التشاركية، تسهم بصورة ملحوظة في رفع الكفاءة الشفوية لدى

الطلاب. وأن التحديات المتعلقة بمهارة الكلام ترتبط غالبًا بضعف الممارسة الواقعية (Al-Hoorie (2020) ، والتركيز المفرط على الجوانب النحوية على حساب الاستخدام التواصلي للغة.

وفي النهاية، نتعرض هنا للأدبيات الحديثة التي تؤكد على أن البيئة اللغوية من أكثر العوامل تأثيراً في تعلم اللغة الثانية، خاصة المهارات الشفوية. فقد أوضحت دراسة Sato and McDonough (2019) أن التفاعل المستمر داخل بيئات لغوية نشطة يسهم في تحسين الطلاقة والدقة معاً، وكذلك دراسة Gass et al. (2020) التي أثبتت أن تعلم اللغة يتأثر بمنظومة متكاملة من العوامل تشمل المدخل اللغوي، والتفاعل، والدافعية، والعوامل النفسية، والفرص الاجتماعية المتاحة لاستخدام اللغة، وهو الأمر الذي يؤكد Dewaele and MacIntyre (2022) بأن القلق اللغوي يمثل عاملاً مؤثراً سلبياً في الأداء الشفهي، بينما يؤدي الشعور بالراحة النفسية والثقة إلى تعزيز الجرأة في استخدام اللغة. إذ يرى (Mercer & Gregersen, 2020) أن السياسات اللغوية المؤسسية، مثل فرض استخدام اللغة المستهدفة في مواقف معينة، تسهم في تحسين الأداء الشفهي بصورة ملحوظة.

### أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى (1) استكشاف تصوّرات طلبة تحفيظ القرآن الكريم تجاه العوامل الشخصية والنفسية المؤثرة في تعزيز مهارتي الاستماع والكلام باللغة العربية، و(2) تحليل تصوراتهم تجاه دور المقرر الدراسي في دعم هاتين مهارتين، إضافة إلى (3) الكشف عن أثر البيئة التعليمية في تطوير الكفاءة التواصلية الشفوية لدى طلبة معاهد التحفيظ التكاملية والعلوم والتكنولوجيا بولاية سلانجور (MITS).

### منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بالمدخل المسحي؛ لملاءمته لطبيعة المشكلة البحثية وأهدافها، إذ تهدف الدراسة إلى استقصاء وجهات نظر طلبة تحفيظ القرآن الكريم تجاه العوامل المؤثرة في تعزيز مهارتي الاستماع والكلام باللغة العربية في معاهد التحفيظ التكاملية والعلوم والتكنولوجيا بولاية سلانجور (MITS)، حيث اختار الباحثون دائرتي بيتالينغ وبانتينغ عينة للدراسة، إذ يُعدّ هذا

المنهج من أنسب المناهج البحثية للدراسات التي تسعى إلى وصف الظواهر التربوية وتحليلها كما هي في واقعها الفعلي، من خلال جمع البيانات من أفراد العينة المستهدفة بطريقة منهجية، ثم معالجتها وتحليلها إحصائيًا للوصول إلى نتائج علمية موضوعية. كما يتيح هذا المنهج للباحثين التعرف على تصورات الطلبة واتجاهاتهم بشأن العوامل الشخصية والنفسية، والعوامل التعليمية المرتبطة بالمقررات الدراسية والممارسات التدريسية، فضلاً عن العوامل البيئية والأنشطة اللغوية المؤثرة في تطوير المهارات الشفوية باللغة العربية.

ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون الاستبانة أداةً رئيسةً لجمع البيانات؛ نظرًا لملاءمتها لطبيعة المنهج الوصفي المسحي، وقدرتها على جمع البيانات من عدد كبير من أفراد العينة في وقت مناسب وبدرجة عالية من التنظيم والموضوعية. وقد صُمِّمت الاستبانة في ضوء الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مع مراعاة طبيعة البيئة التعليمية لمعاهد التحفيظ التكاملية. وتضمنت الاستبانة مجموعة من الفقرات التي تقيس تصورات الطلبة تجاه العوامل المؤثرة في تعزيز مهارتي الاستماع والكلام، موزعة على عدد من المحاور الرئيسية، شملت العوامل الشخصية والنفسية، والعوامل التعليمية المرتبطة بالمقررات الدراسية وأساليب التدريس، إضافة إلى البيئة اللغوية والأنشطة الصفية واللاصفية. واعتمدت الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجة استجابة أفراد العينة، بدءًا من (أوافق بشدة) إلى (لا أوافق بشدة).

وللتأكد من صدق المحتوى (Content Validity)، عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكِّمين المتخصصين من ذوي الخبرة في مجالات تعليم اللغة العربية، والمناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم؛ وذلك بهدف تقويم مدى وضوح الفقرات، وملاءمتها لأهداف الدراسة، ودقة الصياغة اللغوية، وشمولها لأبعاد الظاهرة المدروسة. وفي ضوء ملاحظات الخبراء ومقترحاتهم، أُجريت التعديلات اللازمة من حذف بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعضها الآخر، بما يضمن تحسين جودة الأداة ورفع مستوى صلاحيتها العلمية للتطبيق الميداني.

أما للتحقق من ثبات الأداة (Reliability)، فقد أُجري تطبيق استطلاعي (Pilot Study) على عينة مناسبة من الطلبة من خارج العينة الأصلية للدراسة (معهد حافظ - كلانغ)، ثم جرى تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة. وقد أظهرت نتائج التحليل أن قيمة معامل الثبات جاءت بمستوى مرتفع ومقبول إحصائياً، إذ تجاوزت الحد الأدنى المقبول في الدراسات التربوية والاجتماعية (0.70)، مما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات والاتساق الداخلي، وأنها صالحة للاستخدام في التطبيق الفعلي للدراسة وتحقيق أهدافها البحثية.

### نتائج الدراسة ومناقشتها

يقوم البحث هنا بعرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها في ضوء أهداف البحث وتساؤلاته، وذلك من خلال تفسير البيانات التي جُمعت من أفراد عينة الدراسة باستخدام الاستبانة بوصفها الأداة الرئيسة لجمع المعلومات. وقد اعتمد البحث في عرض النتائج على مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية، مثل التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومستويات التقدير، وذلك بهدف الوصول إلى فهم أكثر دقة لطبيعة العوامل المؤثرة في تنمية المهارات الشفوية لدى الطلبة. كما تتضمن هذه المناقشة ربط النتائج المتوصل إليها بالأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة، بما يساهم في تفسير النتائج تفسيراً علمياً، واستخلاص دلالات تربوية يمكن الاستفادة منها في تطوير ممارسات تعليم اللغة العربية في مؤسسات تحفيظ القرآن الكريم.

### جدول (1)

#### تفاصيل توزع أفراد العينة المشاركة في الدراسة

| م | التصنيف | النوع                  | العدد | النسبة المئوية |
|---|---------|------------------------|-------|----------------|
| 1 | الجنس   | ذكور                   | 41    | 43 %           |
|   |         | إناث                   | 54    | 57 %           |
| 2 | المعهد  | دائرة بيتالينغ (كلانغ) | 51    | 54 %           |

|       |                |                                   |                                   |   |
|-------|----------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---|
| 46%   | 44             | دائرة باتينغ (جغرا)               | الفصول الدراسية                   | 3 |
| 27%   | 26             | فصل الإمام نافع                   |                                   |   |
| 26%   | 25             | فصل الإمام ابن كثير               |                                   |   |
| 19%   | 17             | فصل الإمام الفارابي               |                                   |   |
| 28%   | 27             | فصل الإمام الكندي                 |                                   |   |
| 53.7% | 51 طالب وطالبة | فصول مختلطة (كلانغ)               |                                   |   |
| 17.9% | 17             | ذكور فقط (جغرا)                   | الفصول الدراسية وفق الجنس والمعهد | 4 |
| 28.4% | 27             | إناث فقط (جغرا)                   |                                   |   |
| 100%  | 95             | المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة |                                   |   |

يتّضح من بيانات الجدول رقم (1)، أن عدد أفراد عينة الدراسة بلغ 95 طالبًا وطالبة، دون وجود أي بيانات مفقودة، مما يعكس اكتمال الاستجابات وصلاحياتها للتحليل الإحصائي. وقد شكّلت الطالبات النسبة الأكبر من العينة بواقع 54 طالبة (57%)، مقابل 41 طالبًا (43%). أمّا من حيث التوزّع الجغرافي، فقد توزّعت العينة بين معهدي الدراسة؛ حيث مثّل طلبة معهد دائرة بيتالينغ (كلانغ) النسبة الأعلى بواقع 51 طالبًا وطالبة (54%)، في حين بلغ عدد طلبة معهد دائرة بانتينغ (جغرا) 44 طالبًا وطالبة (46%). كما أظهرت البيانات تنوّع توزيع العينة على الفصول الدراسية، إذ توزّع المشاركون على أربعة فصول هي: فصل الإمام نافع (26 طالبًا وطالبة، 27%)، وفصل الإمام ابن كثير (25 طالبًا وطالبة، 26%)، وفصل الإمام الفارابي (17 طالبًا، 19%)، وفصل الإمام الكندي (27 طالبة، 28%). ومن حيث طبيعة الفصول الدراسية، تبين أن أكثر من نصف أفراد العينة (53.7%) ينتمون إلى الفصول المختلطة في معهد كلانغ، بينما توزّع الباقون بين فصل مستقل للذكور (17.9%) وفصل مستقل للإناث (28.4%) في معهد جغرا، مما يعكس تنوّع البيئة التعليمية التي أجريت فيها الدراسة.

بعد عرض الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة، ينتقل هذا القسم إلى تقديم نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها في ضوء أهداف البحث وتساؤلاته. ويهدف هذا العرض إلى الكشف عن وجهات نظر طلبة تحفيظ القرآن الكريم تجاه العوامل المؤثرة في تعزيز مهارتي الاستماع والكلام باللغة العربية في

معاهد التحفيظ التكاملية والعلوم والتكنولوجيا بولاية سلاڤور (MITS)، من خلال تحليل استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة وفق المحاور الرئيسة للدراسة. وقد استُخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية، مثل التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومستويات التقدير، بهدف تفسير اتجاهات استجابات الطلبة وتحديد طبيعة العوامل الأكثر تأثيراً في تطوير المهارات الشفوية باللغة العربية. كما سُنْاقش النتائج في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، بما يسهم في تقديم فهم علمي أعمق للواقع التعليمي واللغوي الذي يعيشه طلبة معاهد التحفيظ، واستخلاص دلالات تربوية يمكن الاستفادة منها في تحسين ممارسات تعليم اللغة العربية وتنمية الكفاءة التواصلية لدى الطلبة:

## جدول (2)

تصوّرات طلبة تحفيظ القرآن الكريم تجاه العوامل الشخصية المؤثرة في تعزيز مهارتي الاستماع والكلام

| م | البنود                                                         | عدد التكرارات |       |       |       |       | المتوسّط | الانحراف | مستوى  |
|---|----------------------------------------------------------------|---------------|-------|-------|-------|-------|----------|----------|--------|
|   |                                                                | 1             | 2     | 3     | 4     | 5     | الحسابيّ | المعياري | القيمة |
| 1 | عندي رغبة في الاستماع للُّغة العربيّة                          | 2             | 6     | 14    | 39    | 29    | 3.95     | 0.79     | مرتفع  |
|   |                                                                | 2.2%          | 6.7%  | 15.6% | 43.3% | 32.2% |          |          |        |
| 2 | عندي رغبة في التكلم باللُّغة العربيّة                          | 4             | 10    | 20    | 34    | 22    | 3.55     | 0.85     | مرتفع  |
|   |                                                                | 4.4%          | 11.1% | 22.2% | 37.8% | 24.4% |          |          |        |
| 3 | مهارة الكلام في اللُّغة العربيّة عندي مقدمة على مهارة الاستماع | 3             | 5     | 12    | 34    | 36    | 4.05     | 0.92     | مرتفع  |
|   |                                                                | 3.3%          | 5.6%  | 13.3% | 37.8% | 40.0% |          |          |        |
| 4 | أشعر بالخجل عندما أتكلّم باللُّغة العربيّة                     | 8             | 14    | 21    | 28    | 19    | 3.39     | 1.10     | متوسط  |
|   |                                                                | 8.9%          | 15.6% | 23.3% | 31.1% | 21.1% |          |          |        |

| الجهة التعليمية |      |      |             |             |             |             |           |                                                        |
|-----------------|------|------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|--------------------------------------------------------|
| مرتفع           | 0.90 | 3.81 | 30<br>33.3% | 34<br>37.8% | 16<br>17.8% | 7<br>7.8%   | 3<br>3.3% | 5 تشجّعني على الكلام باللغة العربية                    |
| مرتفع           | 0.96 | 3.61 | 23<br>25.6% | 35<br>38.9% | 19<br>21.1% | 9<br>10.0%  | 4<br>4.4% | 6 الحاجز النفسي بيني وبين المعلم معدوم عندي ثقة بالنفس |
| متوسط           | 1.09 | 3.40 | 19<br>21.1% | 29<br>32.2% | 22<br>24.4% | 13<br>14.4% | 7<br>7.8% | 7 لفهم المسموع بالعربية والتحدث بها                    |

تكشف نتائج الجدول رقم (2) عن تصورات طلبة تحفيظ القرآن الكريم تجاه العوامل الشخصية والنفسية المؤثرة في تعزيز مهارتي الاستماع والكلام باللغة العربية، وتُظهر النتائج وجود اتجاهات إيجابية عامة لدى الطلبة نحو تعلم اللغة العربية وممارستها، مع بقاء بعض العوامل النفسية التي قد تحدّ نسبياً من مستوى التفاعل اللغوي الشفهي. فقد جاءت العبارة المتعلقة بأن مهارة الكلام في اللغة العربية مقدّمة على مهارة الاستماع من وجهة نظر الطلبة في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (4.05) وانحراف معياري (0.92) وبمستوى قيمة مرتفع، حيث أظهرت النسبة الكبرى من أفراد العينة ميلاً واضحاً نحو الموافقة والموافقة الشديدة. ويشير ذلك إلى أن الطلبة يمنحون مهارة الكلام أولوية خاصة في تعلّم اللغة العربية، وربما يعود ذلك إلى ارتباط الكفاية اللغوية في أذهانهم بالقدرة على التعبير الشفهي المباشر، باعتبارها المؤشر الأكثر وضوحاً على إتقان اللغة.

كما أظهرت النتائج وجود رغبة مرتفعة لدى الطلبة في الاستماع إلى اللغة العربية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة المتعلقة بذلك (3.95) بانحراف معياري (0.79)، وهو من أقل الانحرافات المعيارية في هذا المحور، مما يعكس درجة عالية من التقارب في استجابات أفراد العينة، ويشير إلى وجود ميل إيجابي شبه جماعي نحو التعرّض للغة العربية من خلال مهارة الاستماع. وتُعد هذه النتيجة مؤشراً مهماً؛ لأن الدافعية نحو الاستماع تمثل أحد المداخل الأساسية لاكتساب اللغة الثانية، لما توفره من مدخلات لغوية ضرورية لبناء الرصيد اللغوي وتحسين الفهم السمعي.

وفي السياق ذاته، جاءت الرغبة في التكلم باللغة العربية بمستوى مرتفع أيضاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.55) وانحراف معياري (0.85)، مما يدل على وجود توجه إيجابي لدى الطلبة نحو استخدام اللغة العربية شفهيًا، وإن كانت هذه الرغبة أقل نسبيًا من الرغبة في الاستماع، وهو أمر يمكن تفسيره بأن مهارة الكلام تتطلب جرأة أكبر، ومهارات إنتاجية أكثر تعقيدًا مقارنة بمهارة الاستقبال اللغوي، وهو ما قد يجعل بعض الطلبة أكثر تحفظًا في ممارستها رغم وجود الرغبة العامة.

كما أظهرت النتائج أن الجهة التعليمية تؤدي دورًا إيجابيًا في تشجيع الطلبة على التحدث باللغة العربية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (3.81) بانحراف معياري (0.90) وبمستوى مرتفع، مما يعكس إدراك الطلبة لوجود دعم مؤسسي يحفز استخدام اللغة العربية في البيئة التعليمية. كذلك جاءت العبارة المتعلقة بأن الحاجز النفسي بين الطلبة والمعلم معدوم بمستوى مرتفع، إذ بلغ متوسطها (3.61) بانحراف معياري (0.96)، وهو ما يشير إلى أن العلاقة بين المعلم والطلبة تتسم بدرجة مقبولة من الراحة والانفتاح، الأمر الذي يُعد عاملاً مهمًا في تعزيز المشاركة اللغوية وخفض القلق المرتبط باستخدام اللغة الثانية.

في المقابل، أظهرت بعض النتائج أن العوامل النفسية الذاتية لا تزال تمثل تحديًا نسبيًا لبعض الطلبة. فقد جاءت العبارة المتعلقة بأن الطلبة يشعرون بالخجل عند التحدث باللغة العربية بمتوسط حسابي بلغ (3.39) وانحراف معياري (1.10) عند المستوى المتوسط، مما يشير إلى وجود درجة ملحوظة من التردد أو القلق النفسي لدى بعض الطلبة عند ممارسة اللغة شفهيًا. وتُعد هذه النتيجة منطقية في سياق تعلم اللغة الثانية، حيث يرتبط الأداء الشفهي عادةً بعوامل نفسية مثل الخوف من الوقوع في الخطأ أو التقييم الاجتماعي من الآخرين.

كما جاءت العبارة الخاصة بأن الطلبة يمتلكون ثقة بالنفس لفهم المسموع بالعربية والتحدث بها عند الحد الفاصل بين المستوى المتوسط والمرتفع، بمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (1.09)، مما يكشف عن تفاوت في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى أفراد العينة. ويُفهم من ذلك أن بعض

الطلبة يشعرون بقدرة جيدة على الفهم والتواصل، في حين لا يزال آخرون يفتقرون إلى الثقة الكافية، وهو ما يستدعي تعزيز الجوانب النفسية والداعمة للتعلم إلى جانب الجوانب التعليمية.

وبوجه عام، تشير نتائج هذا المحور إلى أن الطلبة يتمتعون بدافعية إيجابية واستعداد نفسي مقبول تجاه تعلم اللغة العربية، خاصة في جانب الاستماع والتحدث، مع وجود دعم مؤسسي ومعلمي واضح، غير أن بعض التحديات النفسية، مثل الخجل وضعف الثقة بالنفس، لا تزال قائمة بدرجات متفاوتة، وهو ما يؤكد أهمية الاهتمام بالبعد الوجداني والنفسي في برامج تعليم اللغة العربية، إلى جانب الجوانب المعرفية والمهارية.

### جدول (3)

تصورات طلبة تحفيظ القرآن الكريم تجاه دور المقرر الدراسي في تعزيز مهارتي الاستماع والكلام

| م | البنود                                    | عدد التكرارات |       |       |       |       | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى القيمة |
|---|-------------------------------------------|---------------|-------|-------|-------|-------|-----------------|-------------------|--------------|
|   |                                           | 1             | 2     | 3     | 4     | 5     |                 |                   |              |
| 1 | مقرر اللغة العربية (KBSM) عموماً          | 9             | 16    | 24    | 25    | 16    | 3.09            | 1.17              | متوسط        |
|   | يساعدني في اكتساب مهارتي الاستماع والكلام | 10.0%         | 17.8% | 26.7% | 27.8% | 17.8% |                 |                   |              |
|   | الأسلوب السردى للكتاب المقرّر             |               |       |       |       |       |                 |                   |              |
| 2 | يساعدني في إتقان مهارتي الاستماع والكلام  | 5             | 12    | 24    | 31    | 18    | 3.32            | 0.97              | متوسط        |
|   | أمثلة الحوار في الكتاب المقرّر            | 5.6%          | 13.3% | 26.7% | 34.4% | 20.0% |                 |                   |              |
|   | تساعدني في مهارتي الاستماع والكلام        |               |       |       |       |       |                 |                   |              |
| 3 | الكتاب المقرّر                            | 2             | 4     | 8     | 19    | 57    | 4.39            | 0.98              | مرتفع جداً   |
|   | تساعدني في مهارتي الاستماع والكلام        | 2.2%          | 4.4%  | 8.9%  | 21.1% | 63.3% |                 |                   |              |
|   |                                           |               |       |       |       |       |                 |                   |              |

|   |                     |  |  |  |  |  |  |  |
|---|---------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| 4 | الأنشطة في الكتاب   |  |  |  |  |  |  |  |
|   | المقرّر تساعدني في  |  |  |  |  |  |  |  |
|   | إتقان مهاري         |  |  |  |  |  |  |  |
|   | الاستماع والكلام    |  |  |  |  |  |  |  |
| 5 | التدريبات في الكتاب |  |  |  |  |  |  |  |
|   | المقرّر تساعدني في  |  |  |  |  |  |  |  |
|   | إتقان مهاري         |  |  |  |  |  |  |  |
|   | الاستماع والكلام    |  |  |  |  |  |  |  |
| 6 | الكلمات التي        |  |  |  |  |  |  |  |
|   | أكتسبها من الكتاب   |  |  |  |  |  |  |  |
|   | المقرّر تساعدني في  |  |  |  |  |  |  |  |
|   | مهاري الاستماع      |  |  |  |  |  |  |  |
| 7 | والكلام             |  |  |  |  |  |  |  |
|   | دروس النحو في       |  |  |  |  |  |  |  |
|   | الكتاب المقرّر      |  |  |  |  |  |  |  |
|   | تساعدني في إتقان    |  |  |  |  |  |  |  |
|   | مهاري الاستماع      |  |  |  |  |  |  |  |
|   | والكلام             |  |  |  |  |  |  |  |
|   |                     |  |  |  |  |  |  |  |
|   |                     |  |  |  |  |  |  |  |

تشير نتائج الجدول رقم (3) إلى تصورات طلبة تحفيظ القرآن الكريم تجاه دور المقرر الدراسي في تعزيز مهاري الاستماع والكلام باللغة العربية، وتكشف عن تفاوت واضح في تقديرهم لفاعلية مكونات الكتاب المقرر في دعم هاتين المهارتين. فقد جاءت العبارة المتعلقة بأن أمثلة الحوار في الكتاب المقرر تساعد في تنمية مهاري الاستماع والكلام في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مرتفع جداً بلغ (4.39) وانحراف معياري (0.98)، مما يدل على وجود اتفاق قوي بين أفراد العينة بشأن فاعلية الحوارات التعليمية في دعم اكتساب المهارات الشفوية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الحوار يمثل بطبيعته نموذجاً تطبيقياً مباشراً للغة في سياقات تواصلية واقعية، إذ يتيح للطلبة التعرف على التراكيب اللغوية والمفردات

المستخدمة في مواقف حياتية، كما يسهم في تنمية الفهم السمعي من خلال التعرّض للغة في صورتها التفاعلية، ويعزز في الوقت نفسه القدرة على المحاكاة والتعبير الشفهي.

كما أظهرت النتائج أن الكلمات والمفردات التي يكتسبها الطلبة من الكتاب المقرر تُعد من العناصر المؤثرة إيجابياً في تطوير مهارتي الاستماع والكلام، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.64) بانحراف معياري (1.01) بمستوى مرتفع، وكذلك الحال بالنسبة إلى دروس النحو التي حصلت على متوسط (3.61) وانحراف معياري (0.97). وتوحي هذه النتائج بأن الطلبة يدركون أهمية المحتوى اللغوي الأساسي الذي يقدمه المقرر، سواء من حيث الثروة اللفظية أو البنية النحوية، في دعم قدرتهم على فهم اللغة وإنتاجها. وهذا يشير إلى أن المتعلمين لا ينظرون إلى تعلم المهارات الشفوية بمعزل عن عناصر المعرفة اللغوية، بل يرون أن اكتساب المفردات والقواعد يشكل قاعدة مساندة للتواصل الشفهي.

وفي المقابل، جاءت بعض عناصر المقرر عند المستوى المتوسط، مثل العبارة التي تنص على أن التدريبات في الكتاب المقرر تساعد في إتقان مهارتيين بمتوسط (3.33) وانحراف معياري (0.99)، وكذلك الأسلوب السردى للكتاب بمتوسط (3.32) وانحراف معياري (0.97)، فضلاً عن الأنشطة الموجودة في الكتاب التي بلغ متوسطها (3.12) بانحراف معياري (1.01). وتشير هذه النتائج إلى أن الطلبة لا ينظرون إلى هذه المكونات باعتبارها ذات فاعلية مرتفعة في دعم المهارات الشفوية، وربما يعود ذلك إلى أن هذه العناصر تُقدّم بصيغة أقرب إلى التلقّي أو التدريب التقليدي، دون أن تتيح فرصاً كافية للتفاعل الشفهي أو الممارسة الواقعية، وهو ما قد يقلل من أثرها في تنمية مهارات الاستماع والكلام مقارنة بالحوارات التطبيقية.

أما العبارة المتعلقة بأن مقرر اللغة العربية (KBSM) عموماً يساعد في اكتساب مهارتي الاستماع والكلام فقد جاءت بمتوسط حسابي (3.09) وانحراف معياري (1.17) عند المستوى المتوسط، وهي من أدنى المتوسطات في هذا المحور، مما قد يشير إلى أن الطلبة لا يمتلكون قناعة قوية بفاعلية المقرر ككل في تحقيق التطوير المنشود في المهارات الشفوية. ويمكن تفسير ذلك بأن أثر المقرر لا يتحدد فقط

بالمحتوى، بل بكيفية توظيفه داخل البيئة التعليمية، ومدى ارتباطه بالممارسة التطبيقية الفعلية، وملاءمته لاحتياجات الطلبة التواصلية.

وبوجه عام، تكشف هذه النتائج أن الطلبة ينظرون إلى المقرر الدراسي بوصفه عنصراً داعماً بدرجات متفاوتة في تعزيز مهارتي الاستماع والكلام، مع وضوح أفضلية العناصر التطبيقية التفاعلية، وعلى رأسها الحوارات التعليمية، مقارنة بالعناصر النظرية أو التقليدية الأخرى. وتؤكد هذه النتيجة أهمية إعادة النظر في تصميم المقررات الدراسية الخاصة بتعليم اللغة العربية، بحيث تُعزّز فيها الأنشطة التفاعلية والمهام التواصلية التي تنقل الطالب من التلقي النظري إلى الاستخدام الفعلي للغة في مواقف تعليمية أكثر حيوية وواقعية.

#### جدول (4)

تصورات طلبة تحفيظ القرآن الكريم تجاه أثر البيئة التعليمية في تعزيز مهارتي الاستماع والكلام

| م | البند                 | عدد التكرارات |       |       |       |       | المتوسّط | الانحراف | مستوى  |
|---|-----------------------|---------------|-------|-------|-------|-------|----------|----------|--------|
|   |                       | 1             | 2     | 3     | 4     | 5     | الحسابيّ | المعياري | القيمة |
| 1 | تركز البيئة التعليمية |               |       |       |       |       |          |          |        |
|   | على تعليم المهارات    | 3             | 8     | 20    | 38    | 21    | 3.60     | 0.79     | مرتفع  |
|   | اللغوية عموماً        | 3.3%          | 8.9%  | 22.2% | 42.2% | 23.3% |          |          |        |
| 2 | البيئة التعليمية      |               |       |       |       |       |          |          |        |
|   | تدمج دائماً بين       | 5             | 12    | 24    | 31    | 18    | 3.33     | 1.02     | مرتفع  |
|   | مهاري الاستماع        | 5.6%          | 13.3% | 26.7% | 34.4% | 20.0% |          |          |        |
| 3 | والكلام               |               |       |       |       |       |          |          |        |
|   | البيئة الدّراسيّة     |               |       |       |       |       |          |          |        |
|   | تساعدني إتقان         | 4             | 8     | 18    | 36    | 24    | 3.67     | 0.99     | متوسط  |
| 4 | مهاري الاستماع        | 4.4%          | 8.9%  | 20.0% | 40.0% | 26.7% |          |          |        |
|   | والكلام               |               |       |       |       |       |          |          |        |
|   | البيئة التعليمية      | 2             | 4     | 11    | 35    | 38    | 4.16     | 0.79     | مرتفع  |
|   | تعتمد اللّغة العربيّة | 2.2%          | 4.4%  | 12.2% | 38.9% | 42.2% |          |          |        |

|   |                                                                               |       |       |       |       |       |      |      |       |
|---|-------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|
| 5 | الجهة التعليمية تمنع استخدام لغة وسيطة في تعليم مهارات الاستماع والكلام       | 10    | 18    | 25    | 23    | 14    | 2.87 | 1.25 | متوسط |
|   |                                                                               | 11.1% | 20.0% | 27.8% | 25.6% | 15.6% |      |      |       |
| 6 | ضمن البيئة التعليمية، نقوم بتمثيل الحوارات أثناء تعلم مهارات الاستماع والكلام | 14    | 20    | 24    | 19    | 13    | 2.65 | 1.32 | متوسط |
|   |                                                                               | 15.6% | 22.2% | 26.7% | 21.1% | 14.4% |      |      |       |
| 7 | الجهة التعليمية تنشئ بيئة دراسية لرفع كفاءة الطلبة في مهارتي الاستماع والكلام | 4     | 9     | 20    | 37    | 20    | 3.52 | 0.86 | مرتفع |
|   |                                                                               | 4.4%  | 10.0% | 22.2% | 41.1% | 22.2% |      |      |       |

تكشف نتائج الجدول رقم (4) عن تصورات طلبة تحفيظ القرآن الكريم تجاه دور البيئة التعليمية في تعزيز مهارتي الاستماع والكلام باللغة العربية، وتُظهر النتائج أن البيئة التعليمية تؤدي دورًا إيجابيًا بدرجات متفاوتة في دعم اكتساب المهارات الشفوية. فقد جاءت العبارة المتعلقة بأن البيئة التعليمية تعتمد اللغة العربية الفصحى عند تعليم مهارتي الاستماع والكلام في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (4.16) وانحراف معياري (0.79) وبمستوى قيمة مرتفع، مما يشير إلى إدراك الطلبة أن اللغة العربية الفصحى تمثل اللغة الرئيسة المعتمدة في العملية التعليمية، وهو مؤشر إيجابي؛ لأن كثافة التعرض للغة الهدف تُعدّ من العوامل الأساسية في تنمية الكفاية السمعية والشفوية لدى متعلمي اللغة الثانية، إذ تسهم في بناء الألفة اللغوية وتحسين القدرة على الفهم والتواصل.

كما أظهرت النتائج أن الطلبة يرون أن البيئة الدراسية تساعدهم في إتقان مهارتي الاستماع والكلام، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.67) بانحراف معياري (0.99)، إلى جانب تقديرهم المرتفع لدور المؤسسة التعليمية في إنشاء بيئة دراسية تساهم في رفع كفاءة الطلبة في المهارتين، بمتوسط (3.52) وانحراف معياري (0.86). وتشير هذه النتائج إلى وجود قناعة عامة لدى الطلبة بأن البيئة التعليمية في المعهد تساهم في دعم تعلّم اللغة العربية، سواء من خلال المناخ التعليمي العام أو من خلال الجهود المؤسسية الهادفة إلى تهيئة ظروف مناسبة للتعلّم اللغوي.

وفي السياق نفسه، جاءت العبارة الخاصة بأن البيئة التعليمية تركز على تعليم المهارات اللغوية عمومًا بمستوى مرتفع، إذ بلغ متوسطها (3.60) وانحرافها المعياري (0.79)، مما يدل على أن الطلبة يدركون اهتمام البيئة التعليمية بتنمية المهارات اللغوية بصورة عامة، غير أن هذا الإدراك لا يبدو بنفس القوة عندما يتعلق الأمر بالدمج المنهجي بين مهارتي الاستماع والكلام، حيث جاءت هذه العبارة بمتوسط (3.33) وانحراف معياري (1.02) عند المستوى المتوسط. وقد يُفهم من ذلك أن الطلبة يلمسون وجود اهتمام عام بالمهارات اللغوية، لكنهم لا يرون أن التكامل بين المهارتين الشفويتين يُمارس بصورة منتظمة وواضحة داخل العملية التعليمية.

ومن النتائج اللافتة أن العبارة المتعلقة بأن الجهة التعليمية تمنع استخدام لغة وسيطة في تعليم مهارتي الاستماع والكلام حصلت على متوسط حسابي (2.87) وانحراف معياري (1.06) بمستوى متوسط، مما يشير إلى أن الطلبة لا يرون التزامًا صارمًا بسياسة الانغماس الكامل في اللغة العربية، وربما يدل ذلك على استمرار استخدام اللغة الأم أو لغة وسيطة في بعض المواقف التعليمية لتسهيل الفهم. ورغم أن هذا الإجراء قد يكون مفيدًا في بعض السياقات التعليمية، إلا أن الإفراط فيه قد يحدّ من فرص التعرّض المكثف للغة العربية، ويؤثر في سرعة اكتساب المهارات التواصلية الشفوية.

أما العبارة التي حصلت على أدنى متوسط في هذا المحور، فهي المتعلقة بأن الطلبة يقومون بتمثيل الحوارات أثناء تعلم مهارتي الاستماع والكلام، حيث بلغ متوسطها (2.65) بانحراف معياري (1.20) عند المستوى المتوسط المائل إلى الانخفاض، مما يكشف عن محدودية توظيف الأنشطة التفاعلية

التطبيقية داخل البيئة التعليمية. وتُعد هذه النتيجة ذات دلالة تربوية مهمة؛ لأن تمثيل الحوارات من الأنشطة الفعّالة في تنمية مهارات الاستماع والكلام، لما توفره من فرص للممارسة الواقعية، وتعزيز الطلاقة، وتنمية الثقة في استخدام اللغة في مواقف تواصلية حقيقية.

وبوجه عام، تُظهر النتائج أن البيئة التعليمية في معاهد التحفيظ تؤدي دورًا إيجابيًا في دعم مهارتي الاستماع والكلام، لا سيما من خلال اعتماد اللغة العربية الفصحى وتهيئة بيئة تعليمية داعمة، غير أن بعض الجوانب التطبيقية، مثل دمج المهارتين بصورة منهجية، والاعتماد على الأنشطة التفاعلية العملية، ما تزال بحاجة إلى مزيد من التفعيل؛ بما يضمن انتقال الطلبة من التلقي النظري إلى الممارسة اللغوية الفعلية الأكثر تأثيرًا في اكتساب المهارات الشفوية.

## جدول (5)

تصورات طلبة تحفيظ القرآن الكريم تجاه دور المعلم في البيئة التعليمية لتعزيز مهارتي الاستماع والكلام

| م | البنود                                                   | عدد التكرارات |       |       |       |       | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى القيمة |
|---|----------------------------------------------------------|---------------|-------|-------|-------|-------|-----------------|-------------------|--------------|
|   |                                                          | 1             | 2     | 3     | 4     | 5     |                 |                   |              |
| 1 | الأستاذ يستخدم أسلوباً شيقاً في تدريس مهارة الكلام       | 7             | 14    | 24    | 28    | 17    | 3.09            | 1.09              | متوسط        |
|   |                                                          | 7.8%          | 15.6% | 26.7% | 31.1% | 18.9% |                 |                   |              |
| 2 | التدريس في الفصل بين المعلم والطلبة يمضي جيداً           | 2             | 6     | 13    | 43    | 26    | 3.93            | 0.85              | مرتفع        |
|   |                                                          | 2.2%          | 6.7%  | 14.4% | 47.8% | 28.9% |                 |                   |              |
| 3 | الحاجز النفسي بين المعلم والطلبة معدوم من حيث وضوح الشرح | 4             | 9     | 19    | 35    | 23    | 3.61            | 0.96              | مرتفع        |
|   |                                                          | 4.4%          | 10.0% | 21.1% | 38.9% | 25.6% |                 |                   |              |

|   |                    |       |       |       |       |       |      |       |
|---|--------------------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|
| 4 | طريقة التدريس      |       |       |       |       |       |      |       |
|   | يستخدم فيها        | 8     | 14    | 21    | 28    | 19    | 3.33 | 1.22  |
|   | الصور والأفلام     | 8.9%  | 15.6% | 23.3% | 31.1% | 21.1% |      | متوسط |
|   | والحواسب           |       |       |       |       |       |      |       |
| 5 | وقت تدريس مهارة    | 9     | 16    | 23    | 26    | 16    | 3.01 | 1.24  |
|   | الكلام في الفصل    | 10.0% | 17.8% | 25.6% | 28.9% | 17.8% |      | متوسط |
|   | كافي               |       |       |       |       |       |      |       |
| 6 | الأنشطة اللاصفية   |       |       |       |       |       |      |       |
|   | تفيدني وتساعدني    | 4     | 8     | 16    | 35    | 27    | 3.70 | 1.03  |
|   | أكثر في مهارتي     | 4.4%  | 8.9%  | 17.8% | 38.9% | 30.0% |      | مرتفع |
|   | الاستماع والكلام   |       |       |       |       |       |      |       |
| 7 | يقوم المعلم بتطبيق |       |       |       |       |       |      |       |
|   | دروس الكتاب        | 3     | 7     | 17    | 35    | 28    | 3.80 | 1.01  |
|   | المقرر بشكل عملي   | 3.3%  | 7.8%  | 18.9% | 38.9% | 31.1% |      | مرتفع |
|   | في البيئة اللغوية  |       |       |       |       |       |      |       |

تُظهر نتائج الجدول رقم (5) تصورات طلبة تحفيظ القرآن الكريم تجاه دور الممارسات التدريسية والأنشطة التعليمية في تعزيز مهارتي الاستماع والكلام باللغة العربية، حيث تكشف النتائج عن وجود تقييم إيجابي عام لبعض الجوانب التعليمية، يقابله إدراك متوسط لبعض العناصر التي ما تزال بحاجة إلى مزيد من التطوير. فقد جاءت العبارة المتعلقة بأن التدريس في الفصل بين المعلم والطلبة يمضي بصورة جيدة في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.93) وانحراف معياري (0.85) وبمستوى قيمة مرتفع، مما يشير إلى وجود بيئة صفية تتسم بدرجة مناسبة من الانسجام والتفاعل بين المعلم والطلبة، وهو عامل مهم في تعزيز المهارات الشفوية، إذ إن جودة التفاعل الصفي تُعد من العوامل المؤثرة في تنمية الاستماع النشط والتعبير الشفهي لدى متعلمي اللغة.

كما أظهرت النتائج أن الطلبة ينظرون بإيجابية إلى تطبيق المعلم لدروس الكتاب المقرر بشكل عملي داخل البيئة اللغوية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.80) بانحراف معياري (1.01)، وهو ما يعكس

إدراكًا لأهمية الانتقال من الجانب النظري إلى التطبيق العملي في تعلّم اللغة، الأمر الذي يساهم في ترسيخ المفردات والتراكيب اللغوية وتحويلها إلى ممارسات تواصلية واقعية. وجاءت كذلك العبارة المتعلقة بأن الأنشطة اللاصفية تفيد الطلبة وتساعدتهم أكثر في مهارتي الاستماع والكلام بمستوى مرتفع، إذ بلغ متوسطها (3.70) وانحرافها المعياري (1.03)، مما يدل على اقتناع الطلبة بأهمية الأنشطة الممتدة خارج الصف في توفير فرص إضافية للممارسة اللغوية، خاصة في البيئات غير الناطقة بالعربية التي تحتاج إلى بدائل تعليمية تعزز التعرض للغة الهدف.

وفي السياق نفسه، حصلت العبارة الخاصة بأن الحاجز النفسي بين المعلم والطلبة معدوم من حيث وضوح الشرح على متوسط حسابي بلغ (3.61) بانحراف معياري (0.96) وبمستوى مرتفع، مما يعكس شعورًا عامًا بالراحة النفسية والثقة في العلاقة التعليمية بين الطرفين. وتُعد هذه النتيجة ذات أهمية تربوية، لأن انخفاض الحاجز النفسية في بيئات تعلم اللغة الثانية يساهم في تقليل القلق اللغوي، ويشجع الطلبة على التفاعل الشفهي والمشاركة الفاعلة دون خوف من الوقوع في الخطأ.

في المقابل، كشفت النتائج عن أن بعض الجوانب المرتبطة بأساليب التدريس جاءت عند المستوى المتوسط، حيث بلغ متوسط العبارة التي تنص على أن الأستاذ يستخدم أسلوبًا شيقًا في تدريس مهارة الكلام (3.09) بانحراف معياري (1.09)، مما يشير إلى أن الطلبة لا يرون بدرجة عالية أن أساليب التدريس تتسم بالتجديد أو الجاذبية الكافية لتحفيزهم على التفاعل الشفهي. كما جاءت العبارة المتعلقة بأن طريقة التدريس تستخدم الصور والأفلام والحواشيب بمتوسط (3.33) وانحراف معياري (1.22)، وهو ما قد يعكس محدودية توظيف الوسائل التعليمية الحديثة والتقنيات المساندة في تعليم المهارات الشفوية، رغم ما توفره هذه الوسائل من مدخلات سمعية وبصرية تساعد في رفع مستوى الفهم والاستجابة اللغوية.

ومن النتائج التي تستحق التأمل كذلك، حصول العبارة المتعلقة بأن وقت تدريس مهارة الكلام في الفصل كافٍ على متوسط حسابي بلغ (3.01) وانحراف معياري (1.24) عند المستوى المتوسط، مما يوحي بأن الطلبة لا يشعرون بشكل واضح بأن الزمن المخصص لهذه المهارة كافٍ لتحقيق ممارسة لغوية

فعالة. وقد يشير ذلك إلى أن المهارات الشفوية، بطبيعتها التطبيقية، تحتاج إلى وقت أطول للممارسة والتفاعل مقارنة بالمهارات الأخرى، خاصة في بيئات تعلّم اللغة الثانية.

وبوجه عام، يمكن القول إن نتائج هذا المحور تشير إلى أن الطلبة ينظرون بإيجابية إلى الجوانب المرتبطة بالتفاعل الصفّي، والعلاقة مع المعلم، والتطبيق العملي، والأنشطة اللاصفية بوصفها عوامل داعمة لتعزيز مهارتي الاستماع والكلام، في حين تكشف النتائج عن حاجة بعض الجوانب الأخرى، مثل تطوير أساليب التدريس، وزيادة توظيف التقنيات التعليمية، وتخصيص وقت أكبر للممارسة الشفوية، إلى مزيد من التحسين؛ بما يرفع من كفاءة البيئة التعليمية في دعم اكتساب المهارات التواصلية باللغة العربية.

#### الخلاصة

خلصت هذه الدراسة إلى أن تعزيز مهارتي الاستماع والكلام باللغة العربية لدى طلبة تحفيظ القرآن الكريم في معاهد التحفيظ التكاملية والعلوم والتكنولوجيا بولاية سلانجور (MITS) يتأثر بجملة من العوامل المتداخلة ذات الأبعاد النفسية والتعليمية والبيئية، التي تسهم بدرجات متفاوتة في تشكيل الكفاية التواصلية الشفوية لدى الطلبة. وقد أظهرت النتائج أن الطلبة يمتلكون اتجاهات إيجابية عامة نحو تعلّم اللغة العربية، تجلّت في ارتفاع مستوى الرغبة في الاستماع إلى اللغة العربية والتحدث بها، إلى جانب إدراكهم لأهمية المهارات الشفوية، وهو ما يعكس وجود دافعية داخلية تُعدّ أساساً مهماً في عملية اكتساب اللغة الثانية. غير أن هذه الإيجابية لا تخلو من بعض التحديات النفسية، مثل الشعور بالخجل وضعف الثقة بالنفس لدى بعض الطلبة، الأمر الذي قد يحدّ من مستوى التفاعل الشفهي الفعلي ويؤثر في سرعة تطور المهارات التواصلية.

كما كشفت الدراسة أن البيئة التعليمية تؤدي دوراً محورياً في تعزيز مهارتي الاستماع والكلام، لا سيما من خلال اعتماد اللغة العربية الفصحى في العملية التعليمية، وتشجيع الطلبة على استخدامها،

وتهيئة مناخ دراسي داعم للتفاعل اللغوي. ومع ذلك، أظهرت النتائج أن بعض الممارسات التطبيقية المرتبطة بالمهارات الشفوية، مثل تمثيل الحوارات، والدمج المنهجي بين مهارتي الاستماع والكلام، واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة، ما تزال بحاجة إلى مزيد من التفعيل والتطوير. وأما فيما يتصل بالمقرر الدراسي، فقد تبين أن العناصر التطبيقية، وبخاصة الحوارات التعليمية، كانت أكثر فاعلية في دعم مهارتين مقارنة ببعض المكونات الأخرى ذات الطابع التقليدي، مما يؤكد أهمية تصميم محتوى تعليمي قائم على التفاعل والاستخدام الواقعي للغة.

وفي ضوء هذه النتائج، تؤكد الدراسة أن تنمية المهارات الشفوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولا سيما في مؤسسات تحفيظ القرآن الكريم، لا ينبغي أن تقتصر على تقديم المحتوى اللغوي النظري، بل تتطلب مقاربة تعليمية تكاملية تراعي الجوانب النفسية للمتعلمين، وتفعّل البيئة اللغوية بصورة أوسع، وتعتمد استراتيجيات تدريس تفاعلية تُكثّف فرص الممارسة الفعلية داخل الصف وخارجه. ومن ثم، توصي الدراسة بضرورة تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في هذه المؤسسات بما ينسجم مع متطلبات التواصل اللغوي الحقيقي، وتعزيز البرامج والأنشطة التي تُنمّي الثقة اللغوية لدى الطلبة، بما يساهم في رفع مستوى كفايتهم في مهارتي الاستماع والكلام بصورة أكثر فاعلية واستدامة.

### تضارب المصالح

يُصرّح المؤلفون بعدم وجود أي تضارب مصالح مالي أو أكاديمي أو شخصي قد يؤثر في موضوعية هذه الدراسة أو في تفسير نتائجها وعرضها. وقد أُجريت هذه الدراسة وفق المعايير الأخلاقية المتعارف عليها في البحث العلمي، دون وجود أي مصالح خارجية قد تؤثر في استقلالية الباحثين أو نزاهة النتائج المتوصل إليها.

### شكر وتقدير

يتقدّم المؤلفون بخالص الشكر والتقدير إلى إدارة معاهد التحفيظ التكاملية والعلوم والتكنولوجيا بولاية سلانجور (MITS) على تعاونهم الكريم وتسهيل إجراءات تنفيذ هذه الدراسة، كما يُعربون عن امتنانهم

جميع الطلبة المشاركين على وقتهم وتعاونهم القيم في تعبئة الاستبانة، مما أسهم في إنجاح هذه الدراسة وتحقيق أهدافها العلمية.

### بيان مساهمات المؤلفين

أسهم المؤلفون جميعاً في إعداد هذه الدراسة وفق أدوار متكاملة؛ حيث شاركوا في صياغة فكرة البحث وتصميمه، وتطوير أداة الدراسة، وجمع البيانات وتحليلها وتفسير نتائجها، فضلاً عن إعداد المسودة الأولية للمقالة ومراجعتها علمياً ولغوياً، والموافقة النهائية على النسخة المقدمة للنشر. ويتحمل جميع المؤلفين المسؤولية الكاملة عن محتوى الدراسة ودقتها العلمية.

### توافر البيانات والمواد

البيانات والمواد المستخدمة في هذه الدراسة متاحة لدى المؤلف المراسل بناءً على طلب معقول، مع مراعاة الضوابط الأخلاقية المتعلقة بسرية المشاركين وحماية البيانات الشخصية، وبما لا يتعارض مع السياسات المؤسسية المعمول بها.

### المصادر والمراجع

- Abdullah, N. H., Ahmad, Z., & Ismail, R. (2023). Arabic language learning challenges among tahfiz students in Malaysian Islamic institutions. *Journal of Islamic Education Research*, 8(2), 45–62.
- Al-Hoorie, A. H. (2020). Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959). *SAGE Open*, 10(1), 1–11.  
<https://doi.org/10.1177/2158244019898522>
- Alshumaimeri, Y., & Almasri, M. (2020). The effects of using authentic audio materials on developing listening comprehension among Arabic language learners. *Arab World English Journal*, 11(3), 425–438.
- Burns, A. (2019). Concepts for teaching speaking in the English language classroom. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 12(1), 1–11.
- Derakhshan, A., Kruk, M., Mehdizadeh, M., & Pawlak, M. (2021). Boredom in online classes in the Iranian EFL context: Sources and solutions. *System*, 101, 102556.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102556>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2022). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 26(2), 1–23.

- Gass, S. M., Behney, J., & Plonsky, L. (2020). *Second language acquisition: An introductory course* (5th ed.). Routledge.
- Ismail, M. F., Hassan, N., & Rahman, S. A. (2022). Oral communication challenges among Arabic learners in Malaysian Islamic schools. *International Journal of Language Education*, 6(3), 118–134.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Leong, L.-M., & Ahmadi, S. M. (2019). An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 34–41.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
- Mercer, S., & Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford University Press.
- Namaziandost, E., Nasri, M., & Rahimi Esfahani, F. (2020). The impacts of listening strategy instruction on listening comprehension. *Cogent Education*, 7(1), 1–15.
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2020). *Teaching ESL/EFL listening and speaking* (2nd ed.). Routledge.
- Rahimi, N. M., & Kamarulzaman, W. B. W. (2021). Challenges in Arabic language acquisition among Malaysian learners. *Journal of Language Studies*, 21(2), 89–105.
- Richards, J. C. (2022). *Teaching listening and speaking from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Sato, M., & McDonough, K. (2019). Practice and interaction in second language learning. *Language Teaching Research*, 23(5), 1–18.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2018). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, Y., & Treffers-Daller, J. (2021). Anxiety and listening comprehension in second language acquisition. *Language Learning Journal*, 49(4), 456–470.