المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار السادس والأربعون
تأريخ النشر: 20 أغسطس 2023 م

واقع مراعاة معايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية وإجراءات توظيفها لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان

The Real Considerations Criteria of the Construction of the Classroom Language Activities and the Procedures for Applying Them with Arabic Language Teachers for Non - Arabic Speakers in Sultanate of Oman

إعداد: الباحث/ وليـــد بن علـــي بن سعيـــد الأخـــزمي

وزارة الدفاع، سلطنة عُمان - الباحث الأول

Email: walakhzmy@gmail.com

الدكتور/ سيف بن ناصر بن سيف العزري

أستاذ مساعد، قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان - الباحث الثاني

Email: saifnasser@unizwa.edu.om

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحديد معايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإجراءات توظيفها عند معلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها ثم الكشف عن الفروق الإحصائية في مدى مراعاة معايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومدى توظيف المعلمين لإجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية الصفية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظرهم اعتمادا على متغيرات الخبرة، والمؤهل العلمي، والنوع الاجتماعي. انتهجت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة مكونة من (79) عبارة موزعة على محورين (معايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وإجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية الصفية). وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية للأداة في المحورين عالية جدا، عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان في معايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية من وجهة نظرهم وفقا لمتغير سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي والنوع الاجتماعي، عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان في إجراءات توظيف الأنشطة اللغوية الصفية من وجهة نظرهم وفقا لمتغير سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والنوع الاجتماعي. وبناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدم الباحثان بعض التوصيات المهمة أبرزها: تفعيل قائمة معايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية وإجراءات توظيفها في المعاهد والمؤسسات والمدارس الخاصة التي تعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، عقد ورش عمل أو مؤتمرات تعنى بتفعيل جانب الأنشطة الصفية بشكل عام، والأنشطة اللغوية الصفية بشكل خاص.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة الصَّفية، معايير، اللغة العربية للناطقين بغيرها.

The Real Considerations Criteria of the Construction of the Classroom Language Activities and the Procedures for Applying Them with Arabic Language Teachers for Non - Arabic Speakers in Sultanate of Oman

Waleed Ali Saeed Alakhzami

Ministry of Defense, Oman - First Researcher

Dr. Saif Nasser Saif Alazri

Assistant Professor, Department of Education and Human Studies, College of Sciences and Arts, Nizwa University, Oman - Second Researcher

Abstract:

The study aimed to define the criteria for constructing classroom language activities in teaching Arabic to non-native speakers and the procedures of implementing them from the point view of teachers of Arabic language to non-native speakers. The study also aimed to reveal statistical differences considering standards for making classroom language activities in teaching Arabic language to non-native speakers. It also aimed to find how teachers utilize the procedures of implementing classroom language activities in teaching Arabic to non-native speakers based on variables of experience, educational qualification, and gender. The study used questionnaire consisted of 74 phrases distributed on two axes (criteria for making classroom language activities for non-native Arabic language learners, and procedures for implementing classroom language activities).

The findings of the study are as follow: The study results showed that the overall degree of the two-axis is very high, The study also showed no statistically significant difference at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the Arabic language teachers of non-native speakers in the Sultanate of Oman in the criteria of making classroom linguistic activities from their point of view according to the variable of years of experience, educational qualification, and gender, The study also showed no statistically significant difference at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the Arabic language teachers of non-native speakers in the Sultanate of Oman in the criteria of utilizing classroom linguistic activities from their point of view according to the variable of years of experience, educational qualification and gender.

Keywords: classroom activities, criteria, Arabic language for non-speakers.

1. المقدمة:

تُعد الأنشـــطة اللغوية من الجوانب التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لما لها من دور فعال في تسـهيل عملية التعلم وتبسـيط القواعد ومشـابهة الواقع المعايش، إذ إن هذه الأنشـطة تعد العصـب والعماد الذي تقوم عليه العملية التعليمية، فجانب الأنشطة فيها مهم جدا سواء أكان في البيئة الصفية أم خارجها، فهو يخرج الطالب من النمط التقليدي إلى التفكير الإبداعي ويحوله من آلة حافظة للنصـوص إلى عقلية تجيد فن الاسـتنباط والاسـتنتاج وإعمال الفكر، وتحول المناهج الدراسية من قوالب جامدة تعتمد على تلقين القواعد والنظريات وتحفيظها إلى مناهج تتسم بالحيوية والإبداع، وتعمد إلى إعمال العقل وتشـغيل طاقات الطالب الفكرية. ولقد حظيت الأنشـطة التعليمية باهتمام من قبل الدارسـين والباحثين نظرا لمكانتها في الجانب التعليمي وكونها سبيلا للارتقاء بالعملية التعليمية وسرعة تحقيق الأهداف المرجوة وإنجازها.

ويرى مسلم (2008) أن الأنشطة تتيح للمتعلم مواقف تعليمية تشبه إلى حد كبير المواقف الطبيعية، وبذلك فهي تسـهم في اكتسـاب المهارات اللغوية ونمو الثروة اللغوية، كما أن ممارسـة الأنشـطة في جو مناسـب يشـحذ الفكر والخيال، ويخرج المتعلم من قيود الكتاب المدرسي ويحرر طاقاته ويحفزه على ارتياد آفاق فكرية أكثر شمولا وعمقا. وإذا كانت الأنشطة مهمة في الحقل التعليمي على مسـتوى أبناء اللغة فإنها تعد أكثر أهمية في حال تعليم اللغة لغير أبناء جلدتها. فقد ذكر مدكور وطعيمة وهريدي (2010) أن تعليم اللغة الثانية كلما اشتمل على أنشطة إبداعية تستثير قدرات الدارسين الابتكارية كان ذلك أدعى إلى تحفيزهم للعمل الجاد، وإبعاد شبح الملل عنهم كما حذروا من اعتماد المعلم على أشكال التعليم التقليدية التي قد تؤدي إلى بث السأم والملل في نفوس الدارسين، مما يتسـبب في عزوفهم عن الدراسـة، لذا كان عليه أن يتحرر من أشـكال التعليم التقليدية متكيفا مع المواقف الجديدة مسـتثمرا طاقات الطلاب الإبداعية ومقدراتهم العقلية وطاقاتهم الكامنة.

والتعليم القائم على الأنشـــطة يلبي العديد من الاحتياجات لدى التلاميذ، فقد ذكر مدكور وهريدي (2006) أن من المداخل المناسـبة التي يمكن للمعلم أن يسـتعملها في تعليم اللغة الأجنبية: المدخل القائم على الأنشـطة، وذلك عن طريق تحفيز المتعلمين على ممارسـة الألعاب التعليمية، وتشـجيعه على ممارسـة الأنشطة المعدة له مسبقا. إن افتقار المتعلم للمواقف الطبيعية والأنشـــطة المتنوعة التي تحرك دوافعه لتعلم اللغة العربية وتجعله ينشـــط ويتفاعل مع الخبرات اللغوية، تكرس الاهتمام بحفظ القواعد والقوانين التي تشـرحها وتوضـحها، وتتجاهل الدور الأهم وهو دور الممارسـة الفعلية لمهارات اللغة العربية وتوظيفها واسـتخدامها في مواقف طبيعية من خلال الأنشـــطة اللغوية المتنوعة، ولعل في ذلك ما يقود إلى ضـــرورة الاهتمام بإكســـاب المتعلمين المهارات اللغوية في اللغة العربية (الروسان، 2018).

ويؤكد الفراجي وأبو سل (2006) رؤية التربويين المتمثلة في أنَّ استعمال الأنشطة الصفية اللغوية سيمكن المتعلم من ممارســـة القدرة الذاتية الواعية التي لا تتلمس الدرجة العلمية كنهاية المطاف ولا طموحا شـــخصـــيًا تقف دونه كل الطموحات الأخرى، إنه تعليم يرفع من مستوى إدارة الفرد لنفسه ومحيطه ووعيه لطموحاته ومشكلات مجتمعة. وهذا يتطلب منه أن يكون ذا قدرة على التحليل والبلورة والفهم بشـــكل مســـتمر. وبذلك يحول هذا النوع من التعليم العملية التعليمية التعلمية إلى نوع من الشـراكة بين المعلم والمتعلم، مما يؤدي فعلا إلى إحداث التغيير المطلوب. أي تحقيق الأهداف المرسـومة للمادة سـواء المعرفية أو الوجدانية أو المهارية، ويعمل على بناء شخصية متوازنة للمتعلم.

إن توظيف الأنشطة اللغوية الصفية في العملية التعليمية من الأهمية بمكان، فقد أوصت دراسة الروسان (2018) بضرورة إعطاء برامج الأنشطة اللغوية قيمتها ومكانتها التربوية والتعليمية في تعليم وتعلم اللغات لاسيما تعليم اللغة العربية، ومراعاة حاجات المتعلمين وميولهم عند تخطيط الأنشطة اللغوية، وعقد مؤتمرات منتظمة للمعلمين والمشرفين لتدريبهم على برامج الأنشطة اللغوية لتعليم اللغة العربية وتدريبهم على ربط التعليم بالتفكير، وضرورة إعداد دليل إرشادي لبرامج الأنشطة اللغوية لتعليم اللغة العربية يوضح أهداف هذه الأنشطة وأهميتها وأنواعها وكيفية ممارستها وكيفية توظيفها في خدمة المقررات اللغوية.

إن اهتمام المؤسسة التعليمية بجانب الأنشطة وسعيها من أجل ربط المادة العلمية بالواقع سيدفعها ويدفع القائمين من المتخصصين والتربويين والمعلمين إلى ابتكار الأنشطة وتطويرها حسب تقدم الزمان واختلاف نمط الحياة وتبدل الأجيال، ومن ذلك ما أشارت إليه دراسة مسلم (2008) في توصيتها بتشجيع ابتكار أنشطة لغوية متعددة في مراحل تعليمية مختلفة، وتوجيه انتباه رجالات التربية والتعليم والقائمين على إعداد البرامج إلى ضرورة تضمين العديد من الأنشطة اللغوية ضمن برامج ومقررات اللغة العربية، وإعادة النظر في طرق وأساليب تقويم التلاميذ بحيث تتضمن تقويم المهارات التي اكتسبوها ومدى الممارسة الفعلية لتلك المهارات، وجاءت دراسة بدوي (2012) بتوصيات منها تدريب المعلمين على استعمال الأنشطة اللغوية وتوظيفها في العملية التعليمية، وتدريب المعلمين على التعلم المهاري وأساليبه المتعددة بجانب الطرق والأساليب التقليدية التي تعتمد على التذكر في تعليم القراءة.

وإذا كان استعمال الأنشطة اللغوية في البيئة الصفية يكتسب صفة الأهمية على العموم، فإن توظيفها في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يقل عن تلك الأهمية بل ربما يفوقها، حيث أن توظيفها يختصر المسافات في تحقيق الأهداف، ويغير الروتين، ويزيل السأم والملل عند الدارسين، ويساعد في تكوين الحصيلة اللغوية لدى المتعلمين. وهذا ما أثبتته دراسة الروسان التي أشرت إليها سابقا، ولقد قدر للباحث أن يعمل في أحد المعاهد التي تقوم بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها متدربا، فلاحظ أن هناك جانبا مجهولا في عملية بناء الأنشطة اللغوية الصفية وتوظيفها، من حيث التزام المعلمين بالمعايير اللازمة في عملية بناء الأنشطة اللغوية الصفية ومراعاتهم لإجراءات توظيفها في البيئة الصفية.

1.1. مشكلة الدراسة

وبناءً على ذلك، فقد حدد الباحثان مشكلة الدراسة في دراسة واقع توظيف الأنشطة اللغوية الصفية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال السؤال الرئيس التالي: ما واقع مراعاة معايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية وإجراءات توظيفها لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

2.1. أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس: ما واقع مراعاة معايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية وإجراءات توظيفها لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

ويتفرع عن سؤال الدراسة الرئيس الأسئلة الآتية:

1. ما واقع مراعاة المعلمين لمعايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظرهم؟

2. ما واقع توظيف المعلمين لإجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية الصفية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظرهم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مدى مراعاتهم لمعايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية من وجهة نظرهم تعود لمتغير النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مدى توظيفهم لإجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية الصفية من وجهة نظرهم تعود لمتغير النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي؟

3.1. أهداف الدراسة:

تأمل هذه الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد معايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإجراءات توظيفها.
- التعرف على مدى مراعاة معايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين.
- التعرف على مدى توظيف المعلمين لإجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية الصفية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- الكشف عن الفروق في مدى مراعاة معايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها تبعا لمتغير الخبرة والنوع الاجتماعي والمؤهل العلمي.
- الكشف عن الفروق في مدى مراعاة توظيف إجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها تبعا لمتغير الخبر والنوع الاجتماعي والمؤهل العلمي.

4.1. أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

- تُعد هذه الدراسة إضافة جديدة في حقل الدراسات التي قدمت في سلطنة عُمان في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مما يسهم في إثراء العملية التعليمية بمقترحات وآراء جديدة ما معايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية وإجراءات توظيفها لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- يؤمل أن تبين هذه الدراسة موقف المعاهد والمؤسسات القائمة على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من توظيف وتفعيل الأنشطة اللغوية الصفية.
- يرجّى من هذه الدراسة أن تمد المناهج الدراسية المبسوطة في مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بفائدة جديدة في مجال توظيف الأنشطة اللغوية الصفية ومعايير بنائها وإجراءات توظيفها.
- وجود محور إجراءات توظيف الأنشطة اللغوية الصفية في هذه الدراسة يشي بإمكانية تقديم مقترحات وتوصيات في جانب طرق التدريس وإدارة البيئة الصفية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- هذا إلى جانب قلة توافر دراسة في سلطنة عُمان تعنى بتوظيف الأنشطة اللغوية داخل البيئة الصفية، من هنا جاءت أهمية البحث في هذا الجانب وتقديم محاولة من أجل إبراز أهمية هذه القضية في العملية التعليمية.

5.1. متغيرات الدراسة:

تضمنت هذه الدراسة ثلاث متغيرات:

- سنوات الخبرة العملية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وتكونت من ثلاثة مستويات (أقل من ثلاث سنوات، من ثلاث سنوات إلى خمس سنوات، أكثر من خمس سنوات).
- النوع الاجتماعي: ذكر، أنثى.
- المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير)

6.1. حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة في أربعة محاور:

- **الحدود الموضوعية**: الوقوف على معايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية وإجراءات توظيفها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- **الحدود المكانية**: المعاهد والمؤسسات المختصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان منها: كلية السلطان قابوس، ومعهد نور مجان بفرعيه في عبري ومسقط، ومعهد الضاد التابع لجامعة نزوى، معهد بيت إيرلندا، مدرسة السلطان الخاصة، مدرسة الشموخ الدولية، مدرسة بوابة المعرفة، سلاح الجو السلطاني العماني، مجموعة معلمين عملوا في هذا الحقل.
- **الحدود البشرية**: معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان.

7.1. المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

الأنشطة اللغوية

عرف بدوي (2012) الأنشطة على أنها الخبرات التعليمية والتعلمية التي يقوم بها المتعلمون داخل الصف الدراسي، وتخص الأنشطة العقلية كطرح الأسئلة التعليمية والاستنتاجات وغيرها مع الحرص على تنويع الأنشطة الذهنية لتحقيق الأهداف التربوية. بينما عرف الروسان الأنشطة اللغوية (2018) على أنها الألوان المتنوعة من الممارسة العملية للغة العربية، استماعا وتحدثا وقراءة، يقوم بها الطلاب داخل حجرات الدراسة أو خارجها برغبتهم، ويستخدمون فيها اللغة استخداما موجها وناجحا في المواقف الحيوية الطبيعية. وتتبنى الدراسة الحالية تعريف روسان (2018) على أن الأنشطة اللغوية الصفية هي الألوان المتنوعة من الممارسة العملية للغة العربية، استماعًا وتحدثًا وقراءة، وكتابة يقوم بها الطلاب داخل حجرات الدراسة مستخدمين فيها اللغة استخداما موجهًا وناجحًا في المواقف الحيوية الطبيعية.

إجراءات التوظيف:

ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها الممارسات التي يقوم بها معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل وأثناء وبعد تنفيذ الأنشطة اللغوية الهادفة إلى تنمية مهارات اللغة العربية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنهم المعلمون القائمون على تعليم اللغة العربية في مراكز ومعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان كما أوردهم الباحثان في مجتمع الدراسة والذين طبقت عليهم أدوات البحث.

2. منهجية الدراسة:

1.2. منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي؛ نظرا لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية، فالمنهج الوصفي يسعى إلى كشف الظواهر محاولا الوصول إلى حقيقتها، ومعرفة أسبابها ومسبباتها ويرى طعيمة (2009) أن الدراسات الوصفية هي تلك الدراسات التي تسعى إلى كشف الظواهر والوقوف على متعلقاتها، وهي لا تقتصر على جمع البيانات أو تحليلها، وإنما يتعدى الأمر إلى إصدار تعميمات ذات مغزى لها معان تستشرف المستقبل؛ لتكون رافدا معرفيا في مراحل لاحقة. والدراسة الحالية تسعى إلى الكشف عن معايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية، وكذلك إجراءات تنفيذها ووصف كل ذلك من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2.2. مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونت عينة الدراسة وعينتها من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها العاملين في كليات ومعاهد ومؤسسات تعليم اللغة العربية في سلطنة عُمان، حيث بلغ عددهم اثنين وثلاثين معلما ومعلمة، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية وقد عرف عبيدات وأخرون (1997، 102) العينة القصدية بأنها "العينات التي تم تحديد أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحثين لتوفر خصائص فيهم تفيد جانب الدراسة" والعينة المختارة هي نفسها مجتمع الدراسة التي تمثل معلمي ومعلمات اللغة العربية القائمين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة. ويوضح الجدول (1) تلك المعاهد والمؤسسات إضافة إلى المستجيبين لأداة الدراسة.

جدول (1): قائمة المؤسسات وعدد المستجيبين لملء الاستبانة

اسم المؤسسة	عينة الدراسة	الذكور	الإناث	النسبة المئوية
معهدا نور مجان عبري+ مسقط	10	0	10	%31,25
كلية السلطان قابوس بمنح	6	5	1	%18,75
معهد بيت إيرلندا	1	1	0	%3,125
معهد الضاد بجامعة نزوى	2	2	0	% 6,25
مدرسة السلطان الخاصة	2	1	1	%6,25
مدرسة الشموخ الدولية	2	1	1	%6,25
مدرسة بوابة المعرفة الدولية	3	0	3	%9,375
سلاح الجو السلطاني العماني	1	1	0	%3,125
معلمون ذوو خبرة سابقة	5	0	5	%15,625
المجمـــــــــــــوع	**32**	**11**	**21**	**%100**

3.2. متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية ثلاثة متغيرات مستقلة هي كالآتي:

1. الخبرة ولها ثلاثة مستويات: أقل من ثلاث سنوات، بين ثلاث إلى خمس سنوات، أكثر من خمس سنوات.
2. النوع الاجتماعي: ذكر، أنثى.
3. المؤهل العلمي: بكالوريوس أو أقل، ماجستير فأعلى.

كما تضمنت الدراسة متغيرين تابعين هما: معايير بناء الأنشطة الصفية اللغوية، وإجراءات تنفيذها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان.

4.2. عينة الدراسة:

استخدم الباحثان برنامج الاحصاء (SPSS)؛ لوصف عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية كما توضحها الجداول الآتية:

جدول(2): توزيع عينة الدراسة تبعا للمتغير المستقل: الخبرة التدريسية

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
السنوات الخبرة التدريسية	أقل من ثلاث سنوات	9	%28,1
	بين ثلاث إلى خمس سنوات	9	%28,1
	أكثر من خمس سنوات	14	43,8
	المجموع	32	%100

يتبين من الجدول (2) أن أفراد عينة الدراسة قد توزعوا حسب خبراتهم التدريسية إلى ثلاثة مستويات: يمثل المستوى الأول المعلمين الذين كانت خبرتهم أقل من ثلاث سنوات، وقد بلغت نسبتهم (28,1%)، بينما مثل المستوى الثاني المعلمين ممن تراوحت خبرتهم بين ثلاث سنوات إلى خمس سنوات، وقد بلغت نسبتهم (28,1%) من مجموع العينة، بينما كانت نسبة المستوى الثالث (43,8%) وهي تمثل المعلمين الذين تعدت خبرتهم أكثر من خمس.

وكما هو واضح من الجدول السابق أن أفراد العينة ممن كانت خبرتهم التدريسية في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أكثر من خمس سنوات جاءت نسبتهم في المرتبة الأولى، بينما جاء أفراد العينة الذين تراوحت سنوات خبرتهم أقل من ثلاث سنوات وبين ثلاث إلى خمس سنوات في المرتبة نفسها حيث حملا النسبة المئوية نفسها (28,1%).

جدول (3): توزيع عينة الدراسة تبعا للمتغير المستقل: المؤهل العلمي

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس أو اقل	21	%65,6
	ماجستير أو أعلى	11	%34,3
	المجموع	32	%100

من خلال الجدول السابق الذي يمثل المتغير المستقل (المؤهل العلمي) يتضح أن أفراد العينة الذين لديهم مؤهل علمي بكالوريوس أو أقل أكثر من أفراد العينة الذين لديهم مؤهل ماجستير أو أعلى وذلك بنسبة (65,6%) مقابل (34,4%).

جدول رقم (4): توزيع عينة الدراسة تبعا للمتغير المستقل: النوع الاجتماعي

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	12	37,5 % 37,5%
	إناث	20	62,5%
	المجموع	32	100%

يلاحظ من الجدول السابق أن عدد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها والذين أسهموا في ملء الاستبانة (12) معلما، بنسبة (37,5%). بينما بلغ عدد المعلمات في المجال نفسه، اللاتي أسهمن في ملء الاستبانة (20) معلمة بنسبة (62,5%).

5.2. أداة الدراسة

الصورة الأولية للاستبانة.

تمثلت أداة الدراسة في استبانة أعدَّها الباحثان وهي حول معايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية والإجراءات التي تسبق تنفيذها في البيئة الصفية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ويرجع الباحثان سبب استعمالهما الاستبانة كأداة للدراسة إلى عدة نقاط:

- صعوبة الاتفاق مع المعاهد الخاصة حول آلية جلب المعلومات وكان أسهل طريقة هي الاستبانة.
- عدد المؤسسات الكبير الذي شكل عائقا أمام الباحثين في استطلاع العينات وملاحظتها.
- برنامج ساعات عمل المعاهد والمدارس شكل عائقا أمام الباحثين من الحضور بشكل مستمر.

وقد قام الباحثان بوضع محورين للاستبانة ثم بدأ بالبحث عن العبارات التي من الممكن أن تنطوي تحت كل محور بالرجوع إلى بعض المراجع التي تحدثت عن هذين المحورين وفي مقدمتها: (الجعفري2016)، و(الجبوري2018)، و(البجة 2000)، و(زقوت 1999)، و(مدكور، وهريدي2006)، و(جاب الله 2005) و(مدكور، طعيمة، هريدي 2010)، و(شحاته1999)، و(ganice, 1992)، و(gohn, 1984)، و(patton o, 1998)، و(steven, 1981).

أعدَّ الباحثان قائمة للمعايير الخاصة ببناء الأنشطة اللغوية الصفية وإجراءات تنفيذها، مكونة من محورين و(74) عبارة موزعة على هذين المحورين، حيث اشتمل المحور الأول على (45) عبارة، في حين اشتمل المحور الثاني على (29) عبارة.

وقد استخدم الباحثان مقياس (ليكرت) الخماسي؛ لقياس درجة الاستجابة للعبارات تحت كل محور من محوري الاستبانة (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا) حيث تمنح (5) درجات في حال الاستجابة كانت كبيرة جدا، ودرجة واحدة في حال كانت الاستجابة قليلة جدا، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (5): توزيع مقياس ليكرت (Likert) الخماسي الموجهة لعينة الدراسة

بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
5	4	3	2	1

صدق الاستبانة.

تم حساب صدق الاستبانة بطريقتين هما: الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي كالتالي:

أ. الصدق الظاهري

قام الباحثان بتضمين قائمة المعايير وإجراءات توظيف الأنشطة اللغوية الصفية في الصورة الأولى للاستبانة ومن ثمَّ تحكيمها بعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة متخصصين في المناهج وطرائق التدريس من جامعة السلطان قابوس. وحتى تكون الاستبانة جاهزة للتحكيم وقبول الآراء تم وضع ثلاثة عناصر يتم من خلالها تحكيم الاستبانة من حذف أو تعديل أو إضافة وكانت كالتالي:

بالنسبة للمحور الأول:

- الموافقة على كون العبارة تمثل معيارا.
- مناسبة المعيار للدراسة الحالية.
- صحة الصياغة.

بالنسبة للمحور الثاني:

- الموافقة على كون العبارة تمثل إجراء.
- مناسبة الإجراء للدراسة الحالية.
- سلامة العبارة لغويا.

وبعد التحكيم تم التوصل إلى الصورة النهائية للأداة؛ لتكون صالحة لجمع البيانات والمعلومات. فأصبحت الأداة تتكون من (74) عبارة موزعة على محورين بعد حذف بعض العبارات وتعديل صياغة بعضها الأخر.

وتمثلت أهم ملاحظات المحكمين في النقاط التالية:

المحور الأول: معايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، حيث تم تعديل صياغة المحور من معايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية لمادة اللغة العربية للناطقين بغيرها وإضافة لفظة (لمتعلمي) اللغة العربية الناطقين بغيرها. كذلك تم استبدال العبارة رقم (4) من "لا ألزم الطالب بالاشتراك في عدة أنشطة مرهقة مراعاة لطاقته" إلى "أراعي العدد المناسب من الأنشطة وفق قدرات الطالب". أيضا تم تعديل صياغة العبارة (8) "يتخلل النشاط الصفي عملية التقويم مرحليا وختاميا" إلى "أضع أساليب التقويم المناسبة للأنشطة مرحليًا وختاميًا". وتم نقل العبارتين (9،10) من المحور الأول إلى المحور الثاني واعتبارهما إجراء وليس معيارا.

المحور الثاني: تم إضـافة العبارتين (9، 10) من المحور الأول واعتبارهما في هذا المحور، بالإضـافة إلى تعديل صياغة بعض العبارات واستبدال بعض الألفاظ منها حتى تكون دقيقة في الأداء. وبعد التعديل الذي خضعت له الاستبانة تبعا لآراء المحكمين بلغ عدد العبارات في الاستبانة بمحوريها (74) عبارة ويعد ذلك صدقا ظاهريا للاستبانة.

ب. صدق الاتساق الداخلي

تم اســتعمال معامل ارتباط بيرســون (Pearson) لحســاب معامل ارتباط كل عبارة مع المحور الذي تنتمي إليه. ويوضح الجدولان رقم (6) ورقم (7) النتائج الخاصة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه.

جدول (6): معامل ارتباط بيرسون(Pearson) بين المحور الأول وعباراته

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.492**	16	.294	31	.520**
2	.307	17	.447*	32	.592**
3	.765**	18	.360*	33	.599**
4	.661**	19	.417*	34	.677**
5	.625**	20	.566**	35	.605**
6	.430*	21	.502**	36	.592**
7	.558**	22	.705**	37	.539**
8	.525**	23	.597**	38	.646**
9	.271	24	.786**	39	.452**
10	.660**	25	.517**	40	.517**
11	.704**	26	.466**	41	.613**
12	.694**	27	.639**	42	.683**
13	.761**	28	.740**	43	.621**
14	.681**	29	.411*	44	.619**
15	.506**	30	.211	45	.728**

المحور الثاني: إجراءات تنفيذ الأنشطة

جدول (7): معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين المحور الثاني وعباراته

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.422*	**11**	.304	**21**	.344
2	.587**	**12**	.485**	**22**	.370*
3	.479**	**13**	.403*	**23**	.124

4	.483**	14	.476**	24	.542**
5	.251	15	.378*	25	.322
6	.338	16	.539**	26	.485**
7	.507**	17	.477**	27	.451**
8	.562**	18	.593**	28	.347
9	.402*	19	.293	29	.469**
10	.530**	20	.444*		

يتبين من الجدول (7) أن قيم الارتباط بين العبارات والمحور الأول تراوحت بين (.211) إلى (.786). بينما تراوحت قيم الارتباط بين العبارات في الجدول (8) ومحورها بين (.124) إلى (.593) وكانت جميعها قيم دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وتعتبر هذه النتائج مؤشرا على توافر صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة

لحساب ثبات الاستبانة تم تطبيقها على (10) من معلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما تم حساب الثبات باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج (SPSS)، فقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للأداة (.965)، بينما بلغت قيمة الثبات لمحوري الاستبانة كالتالي: محور معايير بناء الأنشطة (.949)، بينما بلغت في محور إجراءات تنفيذ الأنشطة (.912). وعد الباحثان قيم ثبات الاستبانة مقبولة وصالحة لأغراض الدراسة الحالية، ويبين الجدول التالي ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ) لكل عبارة من عبارات الاستبانة.

ويليه جدول (8) الذي يوضح قيم الثبات لكل محور من محاور الأداة باستخدام (ألفا كرونباخ).

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	معايير بناء النشاط	45	.949
2	إجراءات تنفيذ الأنشطة	29	.912
	ثبات الأداة (المحاور مجتمعة)	74	.965

ومما يدل على ثبات المقياس ودقة الأداة وقبولها تراوح ثبات الأداة على مستوى محوريها بين (.949) إلى (.912) واجتماعها على (.965).

الصورة النهائية للاستبانة.

تكونت الصورة النهائية للاستبانة من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول يتعلق بخطاب موجه لأفراد العينة متضمنا عنوان الدراسة ومشكلة الدراسة وموضحا فيه ما يطلبه الباحثان من أفراد العينة، بينما تكون الجزء الثاني من البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة: النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، وعدد سنوات الخبرة (أقل من ثلاث سنوات، من ثلاث سنوات إلى خمس سنوات، أكثر من خمس سنوات)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير). وكان الجزء الأخير متضمنا محاور الاستبانة

والعبارات التي تنضـــوي تحتها المتعلقة بمعايير بناء الأنشـــطة الصـــفية اللغوية وإجراءات تنفيذها لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- المحور الأول: معايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتضمن (45) عبارة.
- المحور الثاني: إجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية الصفية، وتضمن (29) عبارة.

ولتقدير وحساب الاستجابة لأداة الاستبانة تم استخدام مقياس **ليكرت (Likert)** الخماسي كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (9): معيار الحكم على استجابات أفراد مجتمع الدراسة على الأداة

	درجة الاستجابة				
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
المتوسط	4,2 – 5	3,4 إلى أقل من 4,2	2,6 إلى أقل من 3,4	1,8 إلى أقل من 2,6	1 إلى أقل من 1,8

3. نتائج الدراسة:

الســـؤال الأول: ما مدى مراعاة المعلمين لمعايير بناء الأنشـــطة اللغوية الصـــفية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السـؤال تم حسـاب المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات المحور الأول الذي يحدد مدى مراعاة أفراد العينة لمعايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد تم ترتيب العبارات ترتيبا تنازليا وفقا للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأخيرًا تم حساب المتوسط العام للمحور.

جدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى مراعاة المعلمين لمعايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى المراعاة
7	أحرص أن يكون النشاط الصفي تطبيقا لما يتم تعلمه في المادة العلمية.	4.69	471.	عالية جدا
16	أضع في اعتباري أن النشاط الصفي مكملاً للمنهج الدراسي ورافدًا له.	4.69	.535	عالية جدا
6	أربط النشاط الصفي ليكون متوافقا مع محتوى المادة العلمية.	4.69	.535	عالية جدا
10	أحفز الطالب في أثناء تأدية النشاط من خلال عملية التعزيز.	4.69	.535	عالية جدا
1	أبني النشاط على أهداف واضحة مرجوة النتائج.	4.59	.499	عالية جدا
43	أبني النشاط وفق الموارد والأدوات المتاحة والمصادر المتوافرة.	4.56	.504	عالية جدا
2	أراعي إمكانات الطلبة الفكرية والعقلية في بناء النشاط.	4.56	.564	عالية جدا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى المراعاة
44	أراعي الفروق الفردية المتوقعة في أثناء تأدية النشاط.	4.53	.567	عالية جدا
27	أراعي المرونة والبساطة عند بناء النشاط الصفي.	4.53	.567	عالية جدا
21	أجعل من النشـــاط وســـيلة لتحقيق الأهداف العامة والخاصـــة لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية.	4.53	.718	عالية جدا
4	أراعي العدد المناسب من الأنشطة وفق قدرات الطالب.	4.50	.672	عالية جدا
31	أبني النشـــاط الصـــفي ليكون عاملا أســـاســـيا في تنمية مهارات: التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة.	4.50	.672	عالية جدا
12	أبني النشاط الصفي ليكون مساعدا على كسر الجمود والرتابة ويدفع إلى العمل والحركة.	4.47	.671	عالية جدا
9	أقوم بعمل التغذية الراجعة بعد كل نشاط صفي.	4.47	.718	عالية جدا
20	أبني الأنشطة وفق خطة موقوتة لتنفيذها متناسبة مع المرحلة التعليمية التي يمر بها الطالب.	4.44	.504	عالية جدا
11	أحرص أن يكون النشاط هادفا إلى التدريب على التفكير.	4.44	.619	عالية جدا
35	أراعي عند بناء النشاط الصفي المستوى اللغوي لدى المتعلمين.	4.41	.712	عالية جدا
29	لا أغفل جانب المتعة والتشويق والإثارة عند بناء النشاط.	4.41	.712	عالية جدا
23	أحدد الوسائل والتقنيات التي تستخدم عند تنفيذ النشاط الصفي.	4.38	.707	عالية جدا
40	يصمم النشاط؛ ليكون وسيلة فعالة لعلاج الكثير من المشكلات التي تواجه الطالب.	4.37	.707	عالية جدا
22	أصمم النشاط الصفي مع تحديد آلية تنفيذه متناسبة مع النشاط.	4.34	.602	عالية جدا
39	أصمم النشاط بناء على إمكانية تقويمه.	4.34	.653	عالية جدا
38	أكون على قناعة من النشاط الذي أصممه وأحرص على نيل قناعة الطالب له.	4.34	.701	عالية جدا
42	أضـــع في الحســـبان عند بناء النشـــاط أن يبث مناخا تربويا يســـوده العطف والود والاحترام.	4.34	.827	عالية جدا
24	أصـــمم الأنشـــطة على ناحيتين فردية وجماعية لمقابلة الفروق الفردية بين المتعلمين.	4.31	.738	عالية جدا
8	أضع أساليب التقويم المناسبة للأنشطة مرحليا وختاميا.	4.31	.780	عالية جدا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى المراعاة
41	أبني النشاط الصفي ليكون وسيلة لإزالة الحواجز بين الطلاب ومدرسيهم، وإقامة العلاقات والصلات الوثيقة بينهم.	4.31	.896	عالية جدا
14	أراعي في عملية بناء النشاط الصفي التطورات والتحديث على الساحة التربوية والتعليمية.	4.28	.634	عالية جدا
13	أبني النشاط الصفي ليساعد الطالب على تنمية مهارة الابتكار.	4.28	.851	عالية جدا
15	أحرص عند بناء النشاط على مسألة التجديد وعدم تكرارها.	4.25	.672	عالية جدا
36	أبني النشاط الصفي؛ ليحقق هدفا تربويا معرفيا أو سلوكيا أو وجدانيا.	4.25	.803	عالية جدا
26	أراعي حضور ثقافة المجتمع في النشاط الصفي الذي يتعلم فيه الطالب اللغة العربية.	4.25	.803	عالية جدا
25	أصمم النشاط الصفي بما يتناسب مع أعمار الطلبة.	4.25	.842	عالية جدا
34	أصمم النشاط الصفي على أساس أن المعلم له دور الموجه فقط.	4.22	.706	عالية جدا
5	أصمم النشاط بما يتوافق والحياة الطبيعية ويحاكي الواقع.	4.22	.751	عالية جدا
28	أراعي القيمة العلمية والمعرفية والمعنوية للنشاط عند بنائه.	4.22	.751	عالية جدا
19	أوجه النشاط الصفي عند بنائه ليعزز الجانب العقلي والمعرفي عند الطالب.	4.22	.751	عالية جدا
3	أوجه الطلاب إلى ما يناسب ميول الطالب من أنشطة.	4.22	.751	عالية جدا
37	النشاط الصفي يكون واقعيا.	4.22	.870	عالية جدا
33	أراعي عند بناء الأنشطة الصفية التسلسل بين هذه الأنشطة حتى تكون مكملة لبعضها.	4.19	.780	عالية
32	أبني النشاط وفق مبدأ التدرج في معالجة استراتيجيات التعلم: تحليل، تطبيق، تركيب	4.16	.677	عالية
17	أوجه النشاط الصفي عند بنائه ليعزز الجانب السلوكي المحمود لدى الطالب.	4.16	.954	عالية
45	أضع اهتمام الطالب وميوله في المقام الأول في أثناء عملية بناء النشاط.	4.13	.907	عالية
30	حضور مبادئ وقيم المجتمع عند بناء النشاط.	4.09	.734	عالية
18	أوجه النشاط الصفي عند بنائه لتعديل الجانب السلوكي السلبي.	3.84	.987	عالية
	المتوسط العام للمحور الأول	4.3597	.39553	عالية جدا

من خلال الجدول (10) يتضح أن مدى مراعاة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمعايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية في سلطنة عُمان تراوحت بين (عالية جدا) و(عالية) رغم أن أغلبها كانت عالية جدًا بمتوسطات حسابية بين (4.69-3.84)، كما أنه لا توجد أي عبارة في هذا المحور جاءت في مستوى مراعاة متوسط أو منخفض. أما المتوسط العام للمحور فقد بلغ (4.3597) من أصل (5)، وتدل هذه النتيجة أن معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان يمتلكون الخبرة الجيدة التي مكنتهم من مراعاة مجموعة من المعايير التي تعد ضرورية عند بناء النشاط اللغوي الصفي كما تضمنته قائمة المعايير في استبانة الدراسة.

وقد جاءت العبارات (7، 16، 6) من حيث مدى المراعاة بدرجة مراعاة عالية جدا على التوالي، فقد جاءت هذه العبارات متتالية متصدرة بقية العبارات. إذ نصت العبارة (7) "أحرص أن يكون النشاط الصفي تطبيقا لما يتم تعلمه في المادة العلمية." بمتوسط (4.69)، كما نصت العبارة (16) على "أضع في اعتباري أن النشاط الصفي مكملا للمنهج الدراسي ورافدا له." بمتوسط (4.69)، أما العبارة (6) فقد نصت على "أربط النشاط الصفي ليكون متوافقا مع محتوى المادة العلمية." بمتوسط (4.69).

أما العبارات التي جاءت في الترتيب الأخير فهي (45، 30، 18)، إذ نصت العبارة (45) على معيار "أضع اهتمام الطالب وميوله في المقام الأول في أثناء عملية بناء النشاط." بدرجة مراعاة عالية، وكان متوسطها (4.13)، بينما نصت العبارة (30) على "حضور مبادئ وقيم المجتمع عند بناء النشاط." بدرجة عالية أيضا متوسطها (4.09)، أما العبارة (18) فقد جاءت بمتوسط (3.84) ونصت "أوجه النشاط الصفي عند بنائه لتعديل الجانب السلوكي السلبي". بدرجة مراعاة عالية أيضا.

ويعزو الباحثان بلوغ درجة المراعاة إلى عالية جدا نتيجة الخبرة التي يتمتع بها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها التي جعلت هذه المعايير نصب اهتمامهم عند بناء النشاط اللغوي الصفي، وإيمانهم بأن الأنشطة اللغوية بشكل عام تمثل أهمية في تعليم اللغة العربية. كذلك أن أغلب المؤسسات القائمة على هذا البرنامج هي مؤسسات خاصة تسعى إلى رسم صورة جيدة عنها وسمعة طيبة وجانب السمعة مقرون بالجودة في العمل والإنتاج، ومن متطلبات الجودة سعي المعاهد إلى توظيف مناهج وسياسات تربوية تلزم بها معلميها بحيث يستطيعون من خلالها الوصول إلى تحقيق الجودة ومنها إلى السمعة الطيبة. وقد يعزى ذلك إلى أن عينة الدراسة يميلون إلى إعطاء أنفسهم تقديرات عالية جدا فيما يتعلق بمدى مراعاتهم للمعايير.

كما يعزو الباحثان تصدر العبارة (7) التي تعنى بتطبيق ما يتم تعلمه نظريا في الصف يتم تطبيقه عمليا في النشاط؛ لأن الهدف الأساس من النشاط هو ترجمة ما يتم تعلمه نظريا إلى جانب عملي؛ لتسهيل عملية التعلم وتوصيل المعلومة للطالب بكل سهولة فهما وتطبيقا وحفظا، ولأن النشاط إذا لم يكن تطبيقا لما يتم تعلمه في الجانب النظري فإن أهميته ستسقط وتنعدم ولن تتحقق الأهداف المرجوة، فالنشاط يبنى على أهداف وأهمها ترجمته للمادة العلمية بشكل عملي تطبيقي. أما تأخر العبارة (18) التي تعبر عن تعديل النشاط الصفي للجانب السلوكي السلبي لدى الطالب؛ فيرى الباحثان أن اهتمام المعلمين بهذا المعيار جاء بدرجة أقل من غيره نظرا لأن هذا البرنامج "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" قائم على تعليم عينة ليست من بني جنسهم، لذا يرون أن تعديل الجوانب السلوكية عند الطلاب ليست من صلب اهتماماتهم فليسه هناك داع لإخضاع النشاط تحت هذا المعيار. ولأن أغلب المقبلين على التعلم هم من فئة كبار السن أو الذين اجتازوا سن المراهقة، ويساند هذا التفسير دراسة الدجاني (2013) حيث حصلت عبارة "يجب ان يحترم أستاذي ثقافتي" على مؤشر "دائما" وهو أعلى مؤشر. ويعزو الباحثان ذلك أيضا إلى نسبية السلوك واختلاف الثقافات والنظر إليها.

واتفقت بعض نتائج هذه الدراسة مع دراسة (النشوان 2007) من خلال عملية التعزيز التي يمارسها المعلم في أثناء تأدية النشاط اللغوي الصفي، فقد حصلت هذه العبارة على متوسط (4.69) أي بدرجة مراعاة عالية جدا، وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة النشوان إذ أن نسبة من أفراد العينة بلغت (54.5%) أقروا بتشجيع المعلمين لهم وتحفيزهم على ممارسة النشاط الصفي، وأشار النشوان في ضوء ذلك إلى أن هذا يعطي مؤشرا إيجابيا إلى أن التحفيز والتعزيز والدافعية لها دور كبير في ترغيب الطلبة إلى ممارسة النشاط وتحقيق الأهداف التربوية، كذلك اتفقت بعض نتائج عبارات الدراسة مع نتائج دراسة النشوان من حيث اهتمام النشاط بتنمية المهارات اللغوية حيث أظهرت نتائج دراسة النشوان أن هناك ميولا كبيرة في ترجمة النشاط اللغوي ليكون وسيلة؛ لتنمية المهارات اللغوية، وهذا ما توصلت إليه نتيجة الدراسة الحالية؛ حيث حصلت العبارة (31) التي تنص على "أبني النشاط الصفي ليكون عاملاً أساسيًا في تنمية مهارات: التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة." على متوسط عالٍ جدا في مدى المراعاة. واتفقت نتائج الدراسة الحالية بشكل عام مع دراسة علي (2015) التي أظهرت أن درجة المعايير في مجال الأنشطة في مكاتب توعية الجاليات جاء بنسبة (81.25%) بدرجة مرتفعة، أما في الدراسة الحالية فقد جاء المتوسط العام بدرجة عالية جدا بمتوسط حسابي (4.3597).

بينما اختلفت الدراسة في نتائجها مع دراسة منيع (1995) التي أظهرت نتائجها عدم وجود أهداف مكتوبة لمعظم الأنشطة المدرسية المذكورة مما أدى إلى ظهور ضعف في التفاعل بين تلك الأنشطة وبين المعلمين والطلاب بسبب الغموض الذي يكتنفها، أما نتائج الدراسة الحالية فقد حصلت العبارة (1) على مدى مراعاة عال جدا بمتوسط (4.59) التي تنص على "أبني النشاط على أهداف واضحة مرجوة النتائج" حيث أن النشاط لابد أن يبنى وفق أهداف محددة يسير عليها وإلا اتسمت العملية بالعشوائية والغموض كما أشار منيع في نتائج دراسته.

كذلك اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الهاشمي(2012) التي جاءت نتيجة عبارة "ندرة الأنشطة الصفية التي تتطلب استخدام المعجم في غير الكشف عن معاني المفردات" بدرجة عالية مما يشير إلى عدم الالتزام بمعيار التنوع في أثناء بناء النشاط الصفي ووجود الرتابة في المناشط الصفية فيما يخص استخدام المعجم اللغوي. بينما حصلت العبارة (15) في الدراسة الحالية "أحرص عند بناء النشاط على مسألة التجديد وعدم تكرارها." على متوسط (4.25) بمدى مراعاة عالية جدا، التي تظهر مراعاة المعلمين لعملية التنوع في الأنشطة عند بنائها وعدم تركيزهم على صورة واحدة.

السؤال الثاني: ما مدى توظيف المعلمين لإجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية الصفية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يوضحها الجدول الآتي.

جدول (11): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمدى توظيف المعلمين لإجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية الصفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها مرتبة ترتيبا تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التوظيف
18	أتأكد من فهم الطلاب لإجراءات النشاط قبل تنفيذه.	4.78	.420	عالية جدا
27	أتقبل أخطاء الطلاب وأقوم بتوجيههم؛ لتصحيحها.	4.75	.440	عالية جدا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التوظيف
11	أحترم اراء الطلبة وأعترف بقيمة ارائهم عند ممارسة النشاط.	4.69	.535	عالية جدا
17	أوضح مراحل تنفيذ النشاط وإجراءات العمل فيه.	4.66	.483	عالية جدا
26	أتأكد من مشاركة جميع الطلاب في النشاط.	4.66	.545	عالية جدا
28	أقوم بعمل التغذية الراجعة بعد كل نشاط صفي.	4.59	.560	عالية جدا
23	أحرص على أن يتعمد الطالب على نفسه في أثناء ممارسة النشاط إذا كان النشاط فرديا.	4.59	.560	عالية جدا
19	أحدد وقتا معينا لتنفيذ النشاط.	4.56	.564	عالية جدا
10	أحترم الفرد والمجموعة وأعترف بقيمتهم في أثناء ممارسة النشاط.	4.53	.621	عالية جدا
22	أقوم بعملية التدخل التوجيهي في أثناء تأدية النشاط في حال استدعى الأمر.	4.53	.621	عالية جدا
9	أحرص على خلق جو ديمقراطي تسوده الحرية وتبادل الرأي في أثناء ممارسة النشاط.	4.53	.718	عالية جدا
15	أقوم بذكر الهدف من النشاط قبل تنفيذه لأقوي صلة الطلاب بالنشاط.	4.50	.672	عالية جدا
8	أستخدم التغذية الراجعة عند تنفيذ كل خطوة من خطوات النشاط.	4.47	.621	عالية جدا
16	أمارس عملية التحفيز للطلاب قبل تنفيذ النشاط وفي أثنائه.	4.47	.671	عالية جدا
29	أحفز الطالب في أثناء تأدية النشاط من خلال عملية التعزيز.	4.47	.671	عالية جدا
2	أنوع بين أساليب التمهيد للنشاط ولا أقتصر على أسلوب واحد.	4.47	.718	عالية جدا
1	أمهد للنشاط بأسلوب شيق أو بوسيلة مساعدة.	4.47	.718	عالية جدا
25	أبين أهمية الأنشطة بشكل عام للطلبة والنشاط المراد تنفيذه بشكل خاص قبل ممارسة النشاط.	4.44	.716	عالية جدا
21	أستخدم أسلوب التعزيز للطلبة من أجل تنفيذ النشاط.	4.44	.914	عالية جدا
13	أمارس عملية تنفيذ النشاط بصبر دون استعجال.	4.38	.660	عالية جدا
24	أهيئ جوا من المرح والدعابة قبل وفي أثناء ممارسة النشاط.	4.34	.701	عالية جدا
14	أسير بالنشاط حال تنفيذه وفق الخطة الموضوعة.	4.34	.701	عالية جدا
4	أناسب بين الوسيلة المستخدمة وبين النشاط المراد تنفيذه.	4.31	.592	عالية جدا
12	أهيئ للطلاب مجالات شبيهة كالتي تواجههم في حياتهم في أثناء ممارسة النشاط.	4.28	.683	عالية جدا
7	أستخدم أسلوب تحليل الأخطاء عند تصويب الأخطاء المؤثرة في المعنى.	4.25	.880	عالية جدا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التوظيف
5	أتأكد من توفر الأمان في الوسيلة المستخدمة.	4.25	.984	عالية جدا
20	أضع اهتمام الطالب وميوله في المقام الأول في أثناء عملية التمهيد.	4.22	.751	عالية جدا
3	أراعي اهتمامات الطلاب في أثناء التهيئة للدرس	4.06	.914	عالية
	المتوسط العام للمحور الثاني	**4.5075**	**.35731**	**عالية جدا**

يتضح من الجدول السابق (11) أن مدى توظيف المعلمين لإجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية الصفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها جاء بدرجة عالية جدا في المتوسط العام، ولم يكن هناك سوى عبارة واحدة حصلت على درجة عالية وهي العبارة رقم (3) ونصها "أراعي اهتمامات الطلاب في أثناء التهيئة للدرس حيث بلغت (4.06)، بينما حصلت العبارة (18) التي نصها" أتأكد من فهم الطلاب لإجراءات النشاط قبل تنفيذه" على أعلى مستوى حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.78)، وبلغ المتوسط العام للمحور(4.5075) من أصل (5)، وكانت العبارات (18، 27، 11) قد حصلت على أعلى تقدير من حيث مدى التوظيف التي جاءت بدرجة (عالية جدا) على التوالي"، حيث تقدمت العبارة (18) التي نصت على "أتأكد من فهم الطلاب لإجراءات النشاط قبل تنفيذه" بمتوسط (4.78)، تلتها العبارة (27)، التي نصت على "أتقبل أخطاء الطلاب وأقوم بتوجيههم؛ لتصحيحها" بمتوسط (4.75)، تلتها العبارة (11) بمتوسط (4.69)، التي نصت "أحترم آراء الطلبة وأعترف بقيمة آرائهم عند ممارسة النشاط."

كما جاءت العبارات (7، 5، 20) في محور إجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية بدرجة عالية جدا على التوالي حيث نصت العبارة (7) على "استخدم أسلوب تحليل الأخطاء عند تصويب الأخطاء المؤثرة في المعنى."بمتوسط (4.25) بدرجة عالية جدا وبانحراف معياري (.880)، تلتها العبارة (5) بدرجة عالية جدا أيضا بمتوسط (4.25) وبانحراف معياري (.984) التي نصت على "أتأكد من توفر الأمان في الوسيلة المستخدمة." تليها العبارة (3) بدرجة عالية التي نصت على "أضع اهتمام الطالب وميوله في المقام الأول في أثناء عملية التمهيد" بمتوسط (4.06).

ويعزو الباحثان الدرجة العالية جدا لمحور إجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية الصفية إلى الخبرة التي يتمتع بها منفذو البرنامج، وإيمانهم أن الإجراءات التي تتخذ قبل تنفيذ النشاط من أهم عوامل نجاح النشاط وتحقق أهدافه. بل إن هذه الإجراءات هي المكمل الرئيس للناشط وأساس تطبيقه.

وقد تعزى إلى أن عينة الدراسة يميلون إلى إعطاء أنفسهم تقديرات عالية فيما يتعلق بتقديراتهم للإجراءات التي يقومون بها عند تنفيذ الأنشطة اللغوية.

كما يعزو الباحثان تقدم عبارة (18) "فهم إجراءات النشاط قبل تنفيذه" لأهميتها في عملية تطبيق النشاط فالطالب لن يستطيع تطبيق النشاط ما لم يكن فاهما لإجراءات تنفيذه، والذي يقع على عاتق المعلم الذي يرجو أداء متميزا من طلابه في أثناء تنفيذ النشاط، وشرط حصول التميز في الأداء هو فهم المراد من النشاط وكيفية أداؤه، كذلك لاعتقاد المعلمين أن الطالب هو محور العملية التعلمية ونجاح النشاط وتحقق أهدافه قائم على فهم الطالب لهذا النشاط وإجراءات تنفيذه.

أما العبارة التي تلتها التي تنص "أتقبل أخطاء الطلبة وأقوم بتوجيههم لتصحيحها" فهي تمثل عامل التحفيز للطالب من أجل تصحيح الخطأ، وما لعامل التحفيز من دور فعال لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للطلبة، ثم إنها عبارة تجعل المتعلم ركيزة العملية التعليمية، وما دور المعلم فيها إلا التوجيه فقط، وكذلك ما تنتجه من علاقة ودية بين المعلم وطلابه؛ مما يجعل الطالب أكثر تقبلا لمعلمه وأكثر نشاطا وغبطة.

أما عبارة "تحقق الأمان في الوسيلة المستخدمة" فيعزو الباحثان تأخرها في الترتيب إلى قلة استعمال الأجهزة والوسائل التي من الممكن أن تصاحبها خطورة مما لو استعملت بشكل خاطئ، وأما وضع اهتمام الطالب وميوله في أثناء عملية التمهيد التي جاءت في الترتيب الأخير فيرى الباحثان أن اهتمامات الطلبة متعددة ومختلفة، ولن يستطيع المعلم أن يحصيها أو يراعيها في موقف تعليمي واحد أو في نشاط صفي واحد.

واتفقت الدراسة الحالية في بعض نتائجها مع دراسة النشوان (2007) فيما يخص جانب التحفيز وإثارة الدافعية قبل بدء النشاط، حيث أقرت عينة الدراسة عند النشوان بنسبة (54.5%) بتشجيع الأساتذة لهم على مزاولة النشاط، بينما حصلت جميع العبارات في هذا المحور التي تعنى بجانب التعزيز والتحفيز والدافعية على مستوى (عال جدا) في مدى التوظيف، كالعبارة (18) التي تنص على "أتأكد من فهم الطلاب لإجراءات النشاط قبل تنفيذه." والعبارة (16) التي نصت على "أمارس عملية التحفيز للطلاب قبل تنفيذ النشاط وفي أثنائه" والعبارة (29) ونصها "أحفز الطالب في أثناء تأدية النشاط من خلال عملية التعزيز" والعبارة (21) التي نصت على "أستخدم أسلوب التعزيز للطلبة من أجل تنفيذ النشاط" ويعزو الباحثان توظيف المعلمين عملية التعزيز والتحفيز واهتمامهم بها؛ لما يشكله جانب التعزيز والتحفيز من أهمية كبيرة في التعليم، وذكر مدكور، وطعيمة، وهريدي،(2010) أن من أسس النجاح هو الشعور بالنجاح، وحينما يوقف المعلم طلابه بصورة مستمرة على مستواهم في اللغة ومدى تعلمهم مهاراتها فإن ذلك يسمى في علم النفس بالتعزيز، ومعلم العربية الجيد هو ذلك الذي يقدم للدارس من الفرص ما يثبت فيها جدارته وما يحس من خلالها بذاته.

واتفقت الدراسة أيضا مع دراسة النجران(2012)، حيث أظهرت نتائج دراسة نجران أن نسبة الاستجابة لأفراد العينة، وهم معلمون بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة قد بلغت (72%) التي أيدت جانب توضيح الهدف من كل نشاط مصاحب للدرس القرائي المقدم للمتعلمين، بينما أظهرت الدراسة نفسها أن ما نسبته من أفراد العينة التي استجابت لبند" تحديد خطوات تنفيذ الأنشطة قد بلغت (48%). أما الدراسة الحالية فقد جاءت درجة التوظيف عالية جدا للعبارة (15)، التي تعنى بتوضيح الهدف من النشاط قبل تنفيذه بمتوسط حسابي (4.50) التي نصت على "أقوم بذكر الهدف من النشاط قبل تنفيذه لأقوي صلة الطلاب بالنشاط." أما العبارة (17)، التي تعنى تحديد خطوات النشاط فقد جاءت بدرجة توظيف عالية جدا أيضا بمتوسط (4.66) التي نصت على "أوضح مراحل تنفيذ النشاط وإجراءات العمل فيه."

ومما يلاحظ أن هناك تساويا لبعض عبارات المحور في المتوسط الحسابي مع اختلافها في الانحراف المعياري، كالعبارة (26) التي تنص "أتأكد من مشاركة جميع الطلاب في النشاط" بمتوسط حسابي (4.66) وبانحراف معياري (.545) وعبارة (17) التي تنص على "أوضح مراحل تنفيذ النشاط وإجراءات العمل فيه" بمتوسط (4.66) وبانحراف معياري (.483) ويرى الباحثان أن العبارة (17) جاءت متقدمة على العبارة (26) في الانحراف المعياري، لأن توضيح مراحل تنفيذ النشاط وإجراءات العمل فيه تتقدم زمنيا على التأكد من مشاركة جميع الطلبة في النشاط،

فحينما يقوم المعلم بتوضيح مراحل تنفيذ النشاط إنما يتوخى من ذلك فهم جميع الطلبة لإجراءات النشاط وبذلك يتسنى للجميع المشاركة ولا يعذر أحد منهم بسبب عدم فهمه لإجراء تنفيذ النشاط ومراحله.

وكذلك بالنسبة لعبارة (10) التي تنص على" أحترم الفرد والمجموعة وأعترف بقيمتهم في أثناء ممارسة النشاط " بمتوسط حسابي (4.53) وانحراف معياري (.621) وعبارة (22) التي نصت على "أقوم بعملية التدخل التوجيهي في أثناء تأدية النشاط في حال استدعى الأمر." التي جاءت بنفس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، فيعزو الباحثان ذلك إلى أن العبارتين متقاربتان في المعنى أو بينهما علاقة تكاملية، حيث أن من دواعي احترام الفرد والمجموعة والاعتراف بقيمتهم في أثناء ممارسة النشاط؛ وهو ما يستدعي منحهم الحرية في أداء النشاط وعدم التدخل إلا في حال استدعى الأمر ولا يكون التدخل إلا بمثابة التوجيه والارشاد فقط مما يمنح الطالب الثقة في نفسه ويعزز الشعور لديه بالإنجاز والمسؤولية قبل ذلك، وربما يدلنا ذلك أو يعطينا إشارة إلى صدقية الأداة والاستجابة لها من قبل أفراد العينة وهذا ينطبق على ما سبق وما سيلحق من عبارات أخرى قد وقع بينهما تشابه في المتوسط والانحراف.

والعبارتان (16) "أمارس عملية التحفيز للطلاب قبل تنفيذ النشاط وفي أثنائه." و(29) "أحفز الطالب في أثناء تأدية النشاط من خلال عملية التعزيز." جاءتا بمتوسط حسابي (4.47) وانحراف معياري (.671)، فإن العبارتين تمثلان جانب التعزيز والتحفيز وهما وجهان لعملة واحدة.

وكذلك العبارة (2) "أنوع بين أساليب التمهيد للنشاط ولا أقتصر على أسلوب واحد." والعبارة (1) "أمهد للنشاط بأسلوب شيق أو بوسيلة مساعدة." حصلتا على متوسط حسابي (4.47) وانحراف معياري (.718) وجاء اتفاقهما على نفس الاستجابة لأنهما يمثلان جانب التمهيد بشكل عام؛ فالعبارة (2) تعنى بتنويع أساليب التمهيد والعبارة (1) ذكرت بعض تلك الأساليب.

السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين المعلمين في مدى مراعاتهم لمعايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية من وجهة نظرهم تعود لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي والنوع الاجتماعي؟

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مستوى من مستويات كل متغير لأداء أفراد عينة الدراسة، وقد تم استخدام اختبار (ت) (Independent t-test) للتوصل إلى دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين لمتغيرين مستقلين.

1. الخبـرة

تم حساب الإحصاءات الوصفية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمدى مراعاة المعلمين لمعايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية تبعا لمتغير سنوات الخبرة كما هو مبين في الجدول (12).

جدول (12): جدول الاحصاءات الوصفية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمدى مراعاتهم لمعايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 3 سنوات	9	4.3457	.28417
بين 3 سنوات وأقل من 5 سنوات	**9**	4.1630	.38618

أكثر من 5 سنوات	**14**	4.4952	.42997
المجموع	32	4.3597	.39553

الجدول السابق يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة وفق متغير الخبرة، إذ حصلت العينة ذات الخبرة الأكبر من خمس سنوات على أعلى متوسط حسابي بمعدل (4.49) وبانحراف معياري (.42997) وتلتها فئة ذوي الخبرة الأقل من ثلاث سنوات إذ بلغ متوسطها (4.3457) وانحراف معياري (.28417)، ثم جاءت آخرا الفئة ذات الخبرة من ثلاث سنوات وأقل من خمس سنوات إذ بلغ متوسطها (4.16) وبانحراف معياري (.38618) وكان عددهم (9).

ولقد استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، لمعرفة الفروق بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مدى مراعاتهم لمعايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية وفقا لمتغير الخبرة. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (13): اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لمعرفة الفروق بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مدى مراعاتهم لمعايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية وفقا لمتغير الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.607	2	.304	2.076	.144
داخل المجموعات	4.243	**29**	.146		

الجدول السابق يوضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان في معايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية من وجهة نظرهم وفقا لمتغير سنوات الخبرة؛ إذ بلغ مستوى الدلالة (.144) أي أكثر من $(\alpha \leq 0.05)$.

يفسر الباحثان عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان في معايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية من وجهة نظرهم وفقا لمتغير سنوات الخبرة؛ لأن المعايير مشتركة بين جميع المعلمين ولقرب نشأة المعاهد التي تعنى بهذا البرنامج من بعضها، وإن تفاعل عامل الخبرة فإن فاعليته لا تحدث الفرق الكبير بين المعلمين في مراعاتهم لمعايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية، وهذا يتضح في المتوسطات الحسابية التي حصلت عليها كل فئة من فئات أفراد العينة حسب مستوى الخبرة، ولأن التدريب الذي تلقاه أفراد العينة تدريب متساو مما أدى إلى تساوي الأداء نوعا ما، إضافة إلى تبادل الخبرات بين المعلمين في مجال بناء الأنشطة اللغوية الصفية.

2. المؤهل العلمي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمدى مراعاتهم لمعايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية وفقا لمتغير المؤهل العلمي. كما استخدم الباحثان اختبار (ت) لمجوعتين مستقلتين؛ للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية والمبينة في الجدول التالي:

جدول (14): نتائج تحليل (ت) (Independent t-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمدى مراعاتهم لمعايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بكالوريوس فأقل	21	4.3164	.43659	-.418	28	.679
ماجستير فأعلى	11	4.3827	.27994			

من خلال الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مدى مراعاة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمعايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي ليس له تأثير كبير في رسم الفروق بين أفراد العينة في مدى مراعاتهم لمعايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية، فاهتمام المعلم بمعايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية، وإيمانه بفاعليتها في تحقيق الأهداف، لا يأتي بسبب المؤهل العلمي، وإنما لوازع ينبثق من وجدان المعلم نفسه؛ فيدفعه إلى تحري هذه المعايير ومراعاتها، وهذا ما يفسره الباحثان إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في مدى مراعاتهم لمعايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

1. النوع الاجتماعي

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمدى مراعاتهم لمعايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية وفقا لمتغير النوع الاجتماعي، وقد استخدم الباحثان اختبار (ت) (Independent t-test) لمجموعتين مستقلتين؛ للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول التالي:

جدول (15): نتائج تحليل اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مدى مراعاة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمعايير بناء النشاط اللغوي الصفي وفقا لمتغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	12	4.2556	.39916	-1.160	30	.255
إناث	20	4.4222	.38993			

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مدى مراعاة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمعايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية وفقا لمتغير النوع الاجتماعي: ذكور، إناث؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (4.2556) وانحراف معياري (.39916) وجاء مستوى الدلالة (.255) أي أكبر من $(\alpha \leq 0.05)$، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (4.4222) بانحراف معياري (.38993) وكان مستوى الدلالة (.261) أي أكبر من $(\alpha \leq 0.05)$.

يعزو الباحثان عدم وجود فروق ذات دلالة ذات دلالة إحصـــائية بين أفراد العينة في مدى مراعاتهم لمعايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وفقا لمتغير النوع الاجتماعي إلى تشابه الاهتمامات بين المعلمين على اختلاف النوع في كيفية بناء الأنشـــطة، واتفاقهم في آلية التفكير. فالنوع الاجتماعي ليس له تأثير في إيجاد الفروق بين المعلمين في مدى مراعاتهم لمعايير بناء الأنشـطة اللغوية الصـــفية. وليس هناك من تدريب في هذا المجال يخص به نوعا دون آخر، فكلهم متساوون في الإعداد ومتشابهون في البيئة العملية غالبا.

وينص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين المعلمين في مدى توظيفهم لإجراءات تنفيذ الأنشـــطة اللغوية الصـــفية من وجهة نظرهم تعود لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي والنوع الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مستوى من مستويات كل متغير لأداء أفراد عينة الدراسة، وقد تم استخدام اختبار (ت) (Independent t-test) للتوصل إلى دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين لمتغيرين مستقلين لمتغيري النوع الاجتماعي: ذكور، إناث والمؤهل العلمي: بينما تم استخدام اختبار أنوفا لمتغير الخبرة.

1. الخبـــرة.

تم حساب الإحصاءات الوصفية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمدى توظيف المعلمين لإجراءات تنفيذ الأنشـــطة اللغوية الصـــفية تبعا لمتغير ســـنوات الخبرة كما هو مبين في الجدول(16).

جدول (16): جدول الاحصاءات الوصفية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمدى توظيفهم لإجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية الصفية تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 3 سنوات	9	4.4559	.29451
بين 3 سنوات وأقل من 5 سنوات	**9**	4.4444	.41539
أكثر من 5 سنوات	**14**	4.5813	.36665
المجموع	32	4.5075	.35731

يتضـح من الجدول السـابق أن فئة الخبرة الأكثر من خمس سـنوات هي الأعلى متوسـطا حيث بلغ المتوسـط الحسـابي (4.5813) بانحراف معياري (.36665) ثم تلتها فئة الخبرة الأقل من ثلاث ســنوات بمتوســط حســابي (4.4559) وانحراف معياري (.29451) ثم جاءت آخرا فئة الخبرة المتوسطة بين ثلاث سنوات وأقل من خمس سنوات بمتوسط حسابي (4.4444) وانحراف معياري (.41539) وتساوت الأخيرتان في العدد حيث بلغ (9).

ولقد اســـتخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، لمعرفة الفروق بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في توظيفهم لإجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية الصفية وفقا لمتغير الخبرة. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (17): اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لمعرفة الفروق بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مدى توظيفهم لإجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية الصفية وفقا لمتغير الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.136	2	.068	.516	.602
داخل المجموعات	3.822	29	.132		
المجموع	3.958	31	-		

الجدول السابق يوضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان في إجراءات توظيف الأنشطة اللغوية الصفية من وجهة نظرهم وفقا لمتغير سنوات الخبرة؛ إذ بلغ مستوى الدلالة (**.602**) أي أكثر من $(\alpha \leq 0.05)$.

ويرى الباحثان سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في إجراءات توظيف الأنشطة اللغوية الصفية من وجهة نظرهم وفقا لمتغير سنوات الخبرة، إلى وجود قاعدة من الإجراءات متفق عليها بين الكل على اختلاف خبراتهم؛ نظرا لتلقيهم التدريب نفسه والتوجيهات نفسها من جانب الخبراء القائمين على هذا المعاهد.

2. المؤهل العلمي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمدى توظيفهم لإجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية الصفية وفقا لمتغير المؤهل العلمي. كما استخدم الباحثان اختبار (ت) لمجوعتين مستقلتين للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية والمبينة في الجدول التالي:

جدول (18): نتائج تحليل اختبار(ت) (Independent t-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمدى توظيفهم لإجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية الصفية وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بكالوريوس فأقل	21	4.4433	.37399	-.978	28	.336
ماجستير فأعلى	11	4.5824	.30960			

من خلال الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مدى توظيف معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لإجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية الصفية وفقا لمتغير المؤهل العلمي. حيث بلغ مستوى الدلالة (.336) لحملة مؤهل البكالوريوس فأقل و(.304) لحملة مؤهل ماجستير فأعلى، وكلاهما أكثر من $(\alpha \leq 0.05)$.

ولا يلاحظ من خلال النتائج أي تأثير للمؤهل العلمي في مدى توظيف المعلمين لإجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية الصفية، ويرى الباحثان أن المؤهل العلمي ليس له تأثير كبير بسبب تقارب الخبرات بين المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم، وتناقلهم للخبرات فيما بينهم، والتزامهم جميعا لقاعدة إجراءات متفق عليها من قبل المؤسسة.

3. النوع الاجتماعي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمدى توظيفهم لإجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية الصفية وفقا لمتغير النوع الاجتماعي، وقد استخدم الباحثان اختبار (ت) (Independent t-test) لمجموعتين مستقلتين؛ للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول التالي:

جدول (19): نتائج تحليل اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق في مدى توظيف معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لإجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية الصفية وفقا لمتغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	12	4.5374	.40680	.360	30	.721
إناث	20	4.4897	.33406	.343	19.823	.735

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توظيف معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لإجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية الصفية وفقا لمتغير النوع الاجتماعي، إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (4.5374) وانحراف معياري (.40680) وجاء مستوى الدلالة (.721) أي أكبر من $(\alpha \leq 0.05)$، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (4.4897) بانحراف معياري (.33406) وكان مستوى الدلالة (.735) أي أكبر من $(\alpha \leq 0.05)$.

وربما تقودنا هذه النتيجة لما ذكره الباحثان في تفسير نتيجة المحور الأول إذ إن النوع الاجتماعي لا يعطي فرقا بين المعلمين في مدى توظيفهم لإجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية الصفية طالما أن جميع المعلمين ملتزمون بمعايير المؤسسة وأهدافها ومناهجها، وطالما أنهم يتبادلون الخبرات فيما بينهم، ويقعدون إلى جنب في الورش العلمية التي تعنى ببرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

4. التوصيات والمقترحات:

1.4. التوصيات:

- تفعيل قائمة معايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية وإجراءات توظيفها في المعاهد والمؤسسات والمدارس الخاصة التي تعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- عقد ورش عمل أو مؤتمرات تعنى بتفعيل جانب الأنشطة الصفية بشكل عام، والأنشطة اللغوية الصفية بشكل خاص.

- الأنشطة اللغوية الصفية ذات مجال خصب لصقل مواهب المتعلمين وتنمية المهارات اللغوية لديهم التي تتطلب التطبيق العملي للغة؛ لذلك كان لابد من توجيه النظرة الإيجابية من قبل المؤسسات التعليمية على اختلاف مشاربها للأنشطة اللغوية الصفية، وتضمينها في المناهج الدراسية، بل وجعلها معيارا يمكن أن يقيم من خلاله المعلم.
- إعداد كراس من الأنشطة اللغوية الصفية خاصة بمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وفق المعايير الموضحة في الدراسة الحالية ومشتملة على إجراءات تنفيذ كل نشاط فيها.
- توسيع المساحة الزمنية للأنشطة اللغوية الصفية في الجداول الدراسية؛ نظرا لما تعكسه هذه الأنشطة من صورة تحررية من قالب الجمود والرتابة والتلقين في العملية التعليمية.

2.4. المقترحات:

إعداد بحوث ودراسات تعنى بـ:

- مدى معرفة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعايير بناء الأنشطة اللغوية الصفية والتزامهم بها وإجراءات تنفيذها عن طريق بطاقة الملاحظة.
- أثر الأنشطة اللغوية الصفية المبنية والمنفذة وفق معايير وإجراءات منهجية في تنمية المهارات اللغوية عند متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- تقويم الأنشطة اللغوية الصفية في معاهد ومؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان وفق معايير الدراسة الحالية وإجراءات تنفيذها.

5. مراجع الدراسة

1.5. المراجع العربية:

1. البجة، عبد الفتاح حسن (2000) **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة**، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان.
2. بدوي، هشام محمد (2012)، **دور الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، مجلة القراءة والمعرفة، العدد(134)، ص109-122، مصر.
3. الجبوري، فلاح صالح حسين (2018) **طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، الطبعة الأولى، دار الرضوان، عمان.
4. الجعفري، ماهر إسماعيل إبراهيم الجعفري (2016) **نماذج بناء المنهاج المدرسي وتقويمه**، الطبعة الأولى، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
5. الدجاني، بسمة أحمد صدقي (2013) **معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، القابلية والتمكن**، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد (40) العدد (2) الصفحات 394- 410، الأردن.

6. الروسان، محمد (2018) **أثر الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في مديرية تربية إربد الأولى**، مجلة الطريق التربوية والاجتماعية، مجلد(5).

7. زقوت، محمد شحاتة (1999) **المرشد في تدريس اللغة العربية**، الطبعة الثانية، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، غزة.

8. شحاته، حسن (1999) **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، الدار المصرية اللبنانية.

9. طعيمة، رشدي أحمد (2009) **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، القاهرة، دار الفكر العربي.

10. عبيدات، محمد وآخرون (1997) **منهجية البحث العلمي- القواعد والمراحل والتطبيقات**، دار وائل للنشر، الطبعة (1)، عمّان.

11. الفراجي، هادي أحمد، وأبو سل، موسى عبد الكريم (2006) **الأنشطة والمهارات التعليمية**، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة، عمّان: الأردن.

12. مدكور، علي أحمد؛ وطعيمة، رشدي أحمد؛ وهريدي، إيمان أحمد، (2010)، **المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، دار الفكر العربي، مصر.

13. مدكور، علي أحمد؛ وهريدي، إيمان أحمد (2006)، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق**، دار الفكر العربي، مصر.

14. مسلم، حسن أحمد (2008)، **أنشطة لغوية مقترحة لتنمية الأداء اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الابتدائية**، مجلة كلية التربية بأسيوط، مجلد (24)، عدد(1)، ص 149-187، مصر.

15. المنيع، منيع (1416) **الأنشطة المدرسية ذات الصلة بتنمية المهارات اللغوية في المرحلة المتوسطة، أهميتها، مجالاتها، واقعها**، ندوة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، ج4، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص461-517.

16. النجران، عثمان بن عبدالله بن محمد (2012) **رؤية مقترحة لتطوير تعليم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى**، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (1334) الصفحات 106-168، مصر.

17. النشوان، أحمد بن محمد بن محمد (2007) **الأنشطة اللغوية غير الصفية وأثرها في اكتساب المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية، مجلة القراءة والمعرفة**، العدد(65)، ص(43-14)، مصر.

18. الهاشمي، عبدالله بن مسلم بن علي، الغتامي، سليمان بن سيف بن سالمين مشارك (2012) **معيقات تدريس المعجم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لسلطنة عُمان من وجهة نظر مشرفي اللغة العربية**، المجلة التربوية، مجلد (27) العدد (105) الصفحات 277- 313، الكويت.

2.5. المراجع الأجنبية:

Janice J. Beaty. (1992) Skills For Preschool Teachers, 4th Edition, Macmillan Publishing Company, Printed in U.S.A, p 130.

John partington patricia luker. (1984) Teaching Modern Languages, A teaching skill workbook, Macmillan Education, Printed in Hong Kong.

Patton O. Tabors. (1998) Young Children, Opcit, November, P24.

Steven H. Mc Donough. (1981) Psychology in Foreig Langauge Teaching, Printed in Great Britain, 1st Published.

Doi: https://doi.org/10.52133/ijrsp.v4.46.1