JSER

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٥) العدد (١٤) مايو ٢٠٢٥م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية - الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيله التقنية- الاردن

الرقم المعيارى الدولى ISSN: 2709-5231

بسم الله الرحمن الرحيم

Journal of Studies and Educational Researches

مجـــلة الدراســات والبحـوث التربـــوية

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

للمجلة معامل تأثير عربي ومفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية

رئيس التحرير

أ.د عبدالله عبدالرحمن الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز- مركز البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

هيئة التحرير

أ.د بدر محمد ملك

أستاذ ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية سابقاً- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د راشد علي السهل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د دلال فرحان نافع العنزي

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. غازي عنيزان الرشيدي

أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د أحمد عودة سعود القرارعة

أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد السابق- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د منال محمد خضيري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- ووكيل كلية التربية لشئون الطلاب- جامعة أسوان- مصر

د. أحمد فهمي السحيمي

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية- الكويت

اللجنة العلمية

أ.د خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية- كلية الأميرة عالية الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

أ.د محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر وتعليم الكبار- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل لشئون الطلاب- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د محمد سلامة الرصاعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد البحث العلمي والدراسات العليا سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الحسين بن طلال- الأردن

أ.د الغريب زاهر إسماعيل
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر

أ.د نايل محمد الحجايا
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د محمد سليم الزبون
أستاذ أصول التربية- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د عبدالله عقله الهاشم
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د حنان صبحي عبيد
رئيس قسم الدراسات العليا- الجامعة الأمريكية- مينسوتا

أ.د سناء محمد حسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د عائشة عبيزة
أستاذ الدراسات اللغوية وتعليمية اللغة العربية- جامعة عمّار ثليجي بالأغواط- الجزائر

أ.د حاكم موسى الحسناوي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة بغداد- ومعاون مدير مركز كربلاء الدراسي- الكلية التربوية المفتوحة- العراق

أ.د حنان فوزي أبو العلا
أستاذ الصحة النفسية- كلية التربية- جامعة المنيا- مصر

أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

أ.د.م هديل حسين فرج
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية العلوم والآداب- جامعة الحدود الشمالية- السعودية

د. نهال حسن الليثي
أستاذ مشارك اللغويات والترجمة- كلية الألسن- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د فايز منشد الظفيري
أستاذ تكنولوجيا التعليم والعميد السابق- كلية التربية - جامعة الكويت

أ.د عبد الناصر السيد عامر
أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د السيد علي شهدة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د أنمار زيد الكيلاني
أستاذ التخطيط التربوي- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د لما ماجد موسى القيسي
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي ورئيس قسم علم النفس التربوي سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سامية إبريعم
أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر

أ.د عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا

أ.د يحيى عبدالرزاق قطران
أستاذ تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني- كلية التربية - جامعة صنعاء- اليمن

أ.د صالح أحمد عبابنة
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر

أ.د عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين

أ.د حجاج غانم علي
أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي- مصر

أ.د جعفر وصفي أبو صاع
أستاذ أصول التربية المشارك وعميد كلية الآداب والعلوم التربوية- جامعة فلسطين التقنية- فلسطين

أ.د.م الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية

د. يوسف محمد عيد
أستاذ مشارك الإرشاد النفسي والتربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الملك خالد- السعودية

د. خالد محمد الفضالة
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

Journal of Studies and Educational Researches
مجـــلة الدراســـات والبحـوث التربـــوية

د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك الإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- الكويت

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت سابقاً

أ.د عبدالرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت

أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د حسن سوادي نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق

أ.د محمد عبود الحراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د علي محمد اليعقوب
أستاذ الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- ووكيل وزارة التربية سابقاً- الكويت

أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية

أ.د محمد عرب الموسوي
رئس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق

أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر

أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن كل أربعة شهور، وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ والمجلة مفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية، ومنها: دار المنظومة Dar Almandumah، معرفة e- MAREFA، شمعة Shamaa، قاعدة المعلومات التربوية Edu Searach، المكتبة الرقمية العربية AskZad، وللمجلة معامل تأثير عربي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:

1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.
2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية.
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية، على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:

- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
  - البريد الإلكتروني للباحث، ورقم الهاتف النقال.
  - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- ألّا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
- أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألّا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:

- اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla)، وحجم الخط (14).
- اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman)، وحجم الخط (14).
- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
- أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية، وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
- تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألاً يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.

4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: **submit.jser@gmail.com**

2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.

3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).

4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.

5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.

7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر، ولا يجوز سحب البحث من المجلة بعد تحكيمه.

8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.

10. المجلة لا ترد الأبحاث المرسلة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com

المحتويات

م	العنوان	الصفحة
-	الافتتاحية	viii
1	درجة ممارسة القيادة التشاركية وعلاقتها بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية لدى مُعلِّمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، أ. محمد ضيف الله الغامدي، أ.د عبدالله بن ضيف الله الحارثي.....	41 -1
2	متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر الحاسوب في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، أ. عائشة أحمد نايف عويهان.....	72-42
3	التّفكير الأخلاقي وعلاقته بالاتجاه نحو الغشّ في الاختبارات الجامعية، أ. أريج إبراهيم محمد المسيعدين؛ أ.د محمد أحمد الرفوع.....	110-73
4	إستراتيجيَّة المحيط الأزرق وعلاقتها بتحقيق الميّزة التنافسيَّة في جامعة البلقاء التطبيقيَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، أ. نور هاني مفضي قموه؛ أ.د عدنان عبد السلام العضايلة.....	150-111
5	الميول القرائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في سلطنة عمان، أ. خلود بنت خميس بن مراش البوسعيدية.....	183-151
6	المناعة التنظيمية وعلاقتها بالنضج المؤسسي في المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم، أ.د فاطمة عبدالمنعم معوض؛ أ. فاطمة محمد البصير؛ أ. تهاني عبدالعالي الحربي؛ أ. هناء مساعد السماره	218-184
7	واقع ممارسة المعلمين في سلطنة عمان أنشطة الكلام النوعيّة لتطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ، أ. حصة بنت عبدالله بن سعيد البادية.....	248-219
8	أثر القصة المصورة باستخدام التصميم الجرافيكي على اتجاهات المراهقات نحو قضية الشذوذ الجنسي، د. ساندي بنت فاروق كردي؛ أ. أسيل بنت صالح إيشان صوفي.....	290-249
9	واقع ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين، أ. نواف بن مطلق بن عيد الحربي.....	321-291
10	درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، د. تهاني ابراهيم العلي.....	348-322

م	العنوان	الصفحة
11	دور مديرات المدارس الثانوية في تعزيز الثقافة التنظيمية لدى المعلمات في مدينة الرياض، أ. إيناس سعد السيف؛ أ. منيرة محمد الشريف؛ أ. منى عبد العزيز الشهيل؛ أ. نورة ناصر الشبانات؛ د. نورة عبد الله الجبرين.....	379-349
12	تصورات معلمي شرقي القدس حول تطوير مهارات التعليم المستقبلية في ضوء رؤية التعليم 2030، أ. نرمين حسين أبو ساره.....	408-380
13	الأنماط التعليميَّة لدى معلمي العلوم في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، أ. بشرى الدريدي؛ أ.د أحمد عودة القرارعة.....	433-409
14	معوقات الاعتماد الأكاديمي في الكليات الأهلية بمنطقة القصيم من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، أ. محمد بن عبد الله الجميلي؛ د. عمر بن محمد باداود.....	468-434
15	الصحة التنظيمية في المدارس الابتدائية بمحافظة رياض الخبراء وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، أ. صالح بن راشد مفلح الحربي؛ د. صالح بن علي يعن الله القرني.....	505-469
16	The effect of Using Gamification on Student's speaking skills, Dr. Raed Mohammad, Prof. Hanan Sobhi Abdullah Obaid, Dr. Nihaya Al-Washahi, Dr. Khier Masalha.....	526-506
17	How Does Parental Involvement Improve Inclusiveness Within a Special Education Context?, Afrah Almutairi.....	565-527

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نستعين، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردي في كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة في العصر الحالي إلى أن أصبحت هي الطريق نحو مجتمع المعرفة الذي تتنافس الدول في تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالي (20%) من دخلها القومي في استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية في هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالي في التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالي في البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمي الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها في المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمي والتقني والاقتصادي، ويساهم في رقي الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمي إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، ويعد من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العلمية في تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوي المحلي أو القومي أو العالمي؛ ويقاس التقدم العلمي لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثي والعلمي مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوية أن تقدم لقرائها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم في هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمي بمساهماتهم العلمية. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ عبدالله عبدالرحمن الكندري

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية، والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها

جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020

Journal of Studies and Educational Researches
ISSN: 2709-5231
مجـــلة الدراســات والبحـوث التربـــوية
المجلد (5)ـ العدد (14)ـ مايو 2025م

واقع ممارسة المعلمين في سلطنة عمان أنشطة الكلام النوعيّة لتطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ

أ. حصة بنت عبدالله بن سعيد البادية

ماجستير في التربية- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عمان

hessa.omnoof@gmail.com

استلام البحث: 2025/1/14 **قبول النشر: 2025/3/3** **تاريخ النشر: 2025/5/12**

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة المعلمين في سلطنة عمان أنشطة الكلام النوعيّة لتطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ وأثر متغيرات (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) على ذلك، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت الباحثة بإعداد استبانة لقياس واقع ممارسة المعلمين في سلطنة عمان أنشطة الكلام النوعيّة لتطوير مهارة المحادثة، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ممارسة لأنشطة الكلام النوعيّة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ انحصرت بين مستوى ممارسة عالية جداً ومتوسطة؛ وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مدى ممارسة أنشطة الكلام النوعيّة لتطوير مهارة المحادثة لدى المتعلمين من الناطقين بغير العربية في المستوى المبتدئ تعزى لمتغيّر النوع لصالح الإناث في محور تنفيذ درس المحادثة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أفراد عيّنة الدراسة في مدى مُمارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية للأنشطة النوعيّة لتطوير مهارة المحادثة وفقاً لمتغيّريّ المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام مؤسسات ومعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باختيار المنهج المناسب الذي يحوي ضمن دروسه أنشطة نوعيّة تُعالج مهارات اللغة العربية المختلفة وتعمل على تنميتها وتطويرها.

الكلمات المفتاحية: أنشطة الكلام النوعية، مهارة المحادثة، غير الناطقين باللغة العربية، المستوى المبتدئ.

The reality of teachers' practice in the Sultanate of Oman of qualitative speaking activities to develop conversation skills among non-native Arabic language learners at the beginner level

Hessa bint Abdullah bin Saeed Al Badia

Master's degree in Education - Ministry of Education - Sultanate of Oman

Received: 14/1/2025 **Accepted: 3/3/2025** **Published: 12/5/2025**

Abstract: The study aimed to identify the reality of teachers' practice in the Sultanate of Oman of qualitative speaking activities to develop conversation skills among non-native Arabic language learners at the beginner level and the effect of each of (gender, academic qualification, years of experience) on that. The study adopted the descriptive analytical approach. The researcher prepared a questionnaire to measure the reality of qualitative speech activities in developing the conversation skill. The study sample consisted of (30) male and

female teachers, who were selected intentionally. The results of the study showed the existence of the practice of qualitative speech activities by Arabic language teachers for non-native speakers at the beginner level, which ranged between a very high and medium level of practice. The results revealed the existence of statistically significant differences between Arabic language teachers for non-native speakers in the extent of practicing qualitative speech activities to develop the conversation skill among learners from native speakers. In non-Arabic at the beginner level according to the gender variable in favor of females in the axis of implementing the conversation lesson, and there were no statistically significant differences between the study sample members in the extent to which Arabic language teachers practiced qualitative activities to develop the conversation skill according to the variables of academic qualification and years of experience. The study recommended the need for institutions and institutes to teach Arabic to non-native speakers to pay attention to choosing the appropriate curriculum that includes within its lessons qualitative activities that address the various Arabic language skills and work to develop them.

Keywords: qualitative Speak activities, conversation car, non-native Arabic language, beginner level.

مقدمة:

تعد الأنشطة مصدراً غنياً بالدافعية في التعلم داخل الصف وخارجه، وتساعد على الربط بين المهارات المعرفية ودلالاتها في مجال التطبيق العملي؛ فهي تجمع بين الفكر والتطبيق، وتعمل على تنمية المهارات والقدرات الكامنة، كما تزود الطلاب بخبرات عملية متنوعة، بالإضافة إلى تنمية الثقة بالنفس، والتواصل مع الزملاء، والتعاون معهم في تنفيذ الأنشطة خاصة الأنشطة القائمة على المهام الاتصالية المختلفة، ولما كان الطابع الجمعي هو الغالب على الأنشطة، نجد أن هذه المجموعات لا يمكن أن تؤدي عملها إلا من خلال التواصل اللغوي، حيث إن تعليم اللغة وتعلمها هما من أهم صور التعلم الإنساني انتشاراً.

ويعد النشاط الصفي أحد القنوات المهمة لاكتساب مهارات اللغة، فالأنشطة اللغوية الصفية تعالج جميع مهارات اللغة الأربع (استماعاً، وتحدثاً، وقراءة، وكتابة) كما تمثل الجانب التطبيقي للمواد الدراسية سواء قام بها الطالب داخل الصف أم خارجه، وذلك أن ممارسة أنشطة لغوية شفوية متنوعة ستقود بلا شك إلى إكساب المتعلمين المهارات اللغوية المطلوبة، وبالتالي ستؤدي إلى تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفوي (الروسان، 2018).

والأنشطة التعليمية هي حصيلة من الأفعال أو الأقوال يقوم بها المتعلم فردياً أو جماعياً تهدف إلى إكسابه مجموعة من المعارف ومهارات الاتصال اللغوي الواضح السليم، وبناء شخصية الفرد وصقلها في جميع جوانبها، وتكوينها في صورتها الإيجابية التي تتطلب من الفرد أن يكون قد وصل إلى مرحلة النمو والنضج الفكري المطلوب، فهي تقدم المعرفة، وتثير التفكير، وتحفز الدوافع، وتستثير الأفكار البناءة، مما يؤدي إلى إحداث التغيير المتوازن والمتكامل في السلوك الإنساني (الحوسني، 2010).

وتساعد ممارسة الأنشطة على بلوغ الفرد مرحلة التوازن النفسي والوظيفي، وبهذا الشكل يكون قد وصل إلى مستوى عالٍ من الإعداد النفسي والفكري والمجتمعي ولديه القدرة على مواجهة وتقبل أي تغيير يطرأ على البيئة الداخلية أو الخارجية، لذلك لا بد من توافر مهارات كلامية ولغوية، ومسؤولية فردية وجماعية تعمل على إحداث التكيف داخل البيئة التربوية أولاً، وما بين التغيرات السريعة في البيئة الخارجية، ومن ثم توطيد عمليات الاتصال والتواصل بين الفرد والآخرين، وصولاً إلى رفع مستوى العلاقات الإنسانية وتحسين صورتها النهائية (البوسعيدي، 2001).

وقد اعتبر الشنطي (2010) تمثيل الأدوار اتجاهاً تربوياً حديثاً من أجل تحقيق تعلم لغوي فعال نظراً لاعتمادها على ممارسة اللغة وأدائها واكتساب مهاراتها، واستخدامها بشكل طبعي في مواقف الحياة المختلفة، كما أن الأنشطة اللغوية النوعيّة الموجهة والمختارة بعناية فردية كانت أم جماعية تسهم في ترغيب الطلاب في التحدث، وتحثهم على استخدام ثروتهم اللغوية المخزونة، وتنمي مهارات الاتصال اللغوي لديهم في جو من الاستمتاع وفهم المعلومات، وكذلك تدربهم على التركيز وسرعة الاستجابة، كما تزيد من ثقافة متعلم اللغة بشكل عام.

وتعمل الأنشطة النوعية على تجديد الدافع لدى الطلاب أثناء القيام بالعمليات الحياتية الناجحة، والإجراءات العملية الواضحة، كونها تمكن الطلاب من تحديد طريقهم ورسم خطواتهم نحو التجديد والاتصال، والاطلاع على كل ما هو جديد، والانفتاح على الثقافات الأخرى، والاستفادة منها، وتعد الأنشطة من الأسباب التي أسهمت في نجاح الطلاب في زيادة مخزونهم العلمي والمعرفي، وهي من الأركان الأساسية التي تبنى عليها الروابط الاجتماعية، ومن خلالها يتم تنسيق وضبط العلاقات الانسانية بين جميع فئات المجتمع، وبناء مناخ هادف وفعال وآمن لبيئة جاذبة (Ramirez, Patricia& Ganaden, 2008).

وتبرز الحاجة إلى وضع سياسات وإستراتيجيات للمتعلمين في المؤسسات التعليمية يصاحبها تطوير وتخطيط ملائم ومناسب في عصرنا هذا وذلك كضمان لبقاء واستمرارية العمل في مواجهة الظاهرة المتنامية المسماة بالعولمة والتي غيرت الكثير في عالم الأعمال التربوية، لذلك جاءت هذه الدراسة من أجل الكشف عن واقع ممارسة المعلمين في سلطنة عمان أنشطة الكلام النوعيّة لتطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ.

مشكلة الدراسة:

تعد مهارة المحادثة المهارة المنشودة لدى الطالب الدارس للغة العربية من غير الناطقين بها باعتبار أنها الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه والوصول إليه من خلال دراسته للعربية، وهي دليل تمكّنه من اللغة، وما يزال السؤال: كيف نحسّن مهارة الكلام لدى طلاب العربية من الناطقين بغيرها؟ يتردد في أذهان المهتمين بهذه الفئة؛ حيث أكدت أبو سيف (2015) أننا بحاجة إلى أن نصل بالطالب إلى مرحلة تجعله يستخدم الكلمات في سياقات

عملية وتفاعلية واجتماعية وثقافية، ضمن إطار الكفاءة التواصلية التي تعد باختصار الهدف النهائي لمتعلمي اللغة الثانية، وإعطائه مهام لغوية قائمة على الحوار والنقاش بطريقة أكثر تخصصية.

بينما خلُصت دراسة Che Haron(2013) إلى أن متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها غير راضين عن منهجية التدريس القائمة على الحفظ ويفضلون أساليب أخرى أكثر تواصلية تجعلهم قادرين على تطبيق ما تعلموه، وتسهم في الوقت ذاته في تحسين أدائهم اللغوي.

والأنشطة اللغوية التي يقدمها المعلم مهمة جداً لمتعلم اللغة عموماً، ولدارس اللغة الثانية خصوصاً في إثارة دافعيته وتحسين تعلمه للغة وتيسير ممارسته لها، وتتيح له الفرصة للحديث عن أفكاره ومشاعره، وأكد أبو سيف (2015) على أهمية بناء خطة ذات أهداف محددة تصاغ بتمارين وأنشطة عملية هدفها الارتقاء بحديث الطالب، وتعليمه مهارات المحادثة التي تساعده على التواصل الناجح مع الآخرين.

وبناءً على ما سبق فإن أنشطة الكلام النوعيّة المُختارة لأهداف خاصة تسهم في نمو المهارات الفكرية واللغوية لمتعلم اللغة الثانية وتعمل على تطورها، وجاءت هذه الدراسة لكي تبحث في واقع أنشطة الكلام النوعيّة التي يمارسها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومعرفة ما إذا كانت الأنشطة الممارسة من قِبلهم تسهم في تطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية.

1. ما واقع ممارسة المعلمين في سلطنة عمان أنشطة الكلام النوعيّة لتطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المعلمين في سلطنة عمان أنشطة الكلام النوعيّة لتطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ تعزى لمُتغيرات: النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على واقع ممارسة المعلمين في سلطنة عمان أنشطة الكلام النوعيّة لتطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ للكشف عن مدى توافر البيئة التعليمية المناسبة بما يتلاءم مع الحاجات الأساسية.

2- الكشف عن مدى وجود فروق والوصول إلى فهم أعمق لأثر بعض المتغيرات كالنوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في درجة ممارسة المعلمين في سلطنة عمان أنشطة الكلام النوعيّة لتطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي

اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ من أجل الكشف عن مدى تأثير هذه المتغيرات، وإلى أي مدى يمكن ضبطها، للتكيف مع المستجدات المعاصرة ووسائل التعليم الحديث، وما تحتاج إليه البيئات التعليمية في ظل التطورات السريعة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تُعد الأولى من نوعها على حد علم الباحثة واطلاعها والتي ستسهم في التركيز على أنشطة الكلام النوعيّة التي تساعد في تطوير مهارة المحادثة لدى دارس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، حيث إن الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الأنشطة قد ركزت في مجملها على نشاط واحد أو اثنين منها، بالإضافة إلى ذلك يؤمّل من هذه الدراسة أن تسهم في الآتي:

1- اقتراح نماذج لأنشطة نوعيّة تساعد المعلم على تعليم طلابه المهارات اللغوية اللازمة لأداء حوار ناجح.

2- تصميم مهام لغوية تحقق مبدأ الحوار المتسلسل المتدرج مع الطلبة، وتستحثهم على استخدام اللغة بالتعاون مع زملائهم بما يتناسب مع المستوى المبتدئ.

3- حث المعلم على الاهتمام ببناء أنشطة نوعيّة جماعية وفق أهداف مُخصصة تعمل على تطوير مهارة المحادثة، وتحفز الطلبة على استدعاء مخزونهم اللغوي من المفردات والتراكيب، وتوظيفه في حواراتهم اليومية.

حدود الدراسة:

تنقسم حدود الدراسة إلى الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على واقع أنشطة الكلام النوعية في تطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ.
- **الحدود البشرية:** معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان.
- **الحدود المكانية:** تقتصر هذه الدراسة على معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمنح، ومعهد نور مجان للتدريب بفرعيه عبري ومسقط، ومعهد الضاد في جامعة نزوى، ومعهد لغتي بالبريمي في سلطنة عمان.
- **الحدود الزمانية:** تقتصر هذه الدراسة على معلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في العام الدراسي 2020 / 2021.

مصطلحات الدراسة:

- **أنشطة الكلام :**

تعرف أنشطة اللغة العربية بأنها ألوان متنوعة من الممارسات التطبيقية للغة العربية يقوم بها الطلاب، ويستخدمون فيها اللغة استخداماً موجهاً في المواقف التي تتطلب الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، والمناقشة، وطرح الآراء والأفكار من خلال الجماعات اللغوية، وتهدف هذه الأنشطة إلى تنمية الجوانب المعرفية، والوجدانية، والمهارية لديهم (البوسعيدي، 2001). وتعرف أنشطة الكلام إجرائيا بأنها صنف من الأنشطة الفاعلة تنفّذ من خلال مهام لغوية تواصلية قائمة على إنشاء حوار مُتدرج مُتسلسل يتم بشكل تفاعلي مع متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها مُوظفا مفردات اللغة، وتراكيبها التي تدرب عليها وحفظها؛ تشجيعاً له على التحدث باللغة والتفكير بها.

- **مهارة المحادثة:**

أشار صايش، وخوجة (2017، ص43) إلى أن المحادثة هي "الحوار، والتخاطب الذي يتم بين اثنين أو مجموعة من المتخاطبين حول موضوع معين هو محور الحديث، والتفاعل فيما بينهم مع التناوب في الأدوار بين متكلم ومستمع". وتعرف الباحثة المحادثة بأنها عملية تواصلية تفاعلية باستخدام اللغة تتم بين طرفين متحاورين حول موضوع معين يبدأه المعلم، ويستكمل الطلبة من الناطقين بغير العربية بهدف توظيف ما لديهم من مخزون لغوي في مواقف الحياة المختلفة.

الخلفية النظرية للدراسة:

تحتل الأنشطة التعليمية بحسب ما أورده العمري (2009) مكانة مهمة في عملية التدريس، وذلك لما لها من أهمية في ربط التعليم بحاجات المتعلمين وخصائصهم، ولأنها استجابة طبيعية للفلسفة التربوية التي تركز على الأنشطة بوصفها أداة لإحداث الانسجام بين المادة التعليمية، وحاجات الطلبة النفسية والاجتماعية. كما أن الأنشطة المتنوعة والفاعلة تحقق عملية تعلم أفضل، وذلك لدورها في تفعيل البيئة الصفية، وإبقائها نشطة طوال فترة التعلم من خلال حفز الطلبة، ودفعهم للمشاركة.

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

أورد معاذ (2018) أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يندرج تحت مفهوم تعليم اللغة الثانية، ويشير هذا المفهوم إلى العملية الواعية التي يقوم بها المتعلم من أجل تعلم لغة أخرى غير لغته الأم، حيث يتم تعلمها على مستويين: الأول استقبال اللغة المُتَعلمة، والثاني توظيف تلك اللغة.

أهداف ودوافع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

لخص (Sakholid Nasution) أهداف تعليم العربية لغير الناطقين بها في ثلاثة أهداف رئيسية هي: Al-Batal, (2006)

أ- أن يمارس المتعلم اللغة العربية بالطريقة التي يمارسها بها الناطق الأصيل، أو قريبة منها.

ب- أن يتقن المتعلم خصائص اللغة العربية، وما يميزها عن غيرها من اللغات الأخرى من حيث الأصوات، والمفردات، والتراكيب، والمفاهيم.

ج- أن يمتلك المتعلم الكفاية الثقافية للغة العربية والمجتمع الذي يتعامل معه.

وقد ذكر الفارسي (2018) أنه حتى ينسجم النشاط مع أهداف التعليم لابد من تصميمه وفقاً لاحتياجات المتعلمين ودوافعهم من عملية التعلم، وهذه الدوافع تتأثر في أحيان كثيرة بمتغيرات متعددة مثل الجنس والعمر والبيئة والدين والعادات والتقاليد، وتنقسم عادة إلى نوعين هما: الدافع الداخلي، وفيه يقوم المتعلم باستثارة وتحفيز نفسه ذاتياً للتعلم، أما الدافع الخارجي فله علاقة بمحفزات خارجية تشجع المتعلم على الاستمرارية في التعلم مثل الحصول على الدرجات، أو عبارات الثناء، أو نيل الإعجاب، ومن أبرز حاجات وأهداف المتعلمين:

أ- حاجات وأهداف متعلقة بالاهتمامات والميول والاتجاهات.

ب- حاجات وأهداف متعلقة بالمعارف والحقائق التي يريدون تعلمها.

ج- حاجات وأهداف متعلقة بالمهارات التي يرغبون في إتقانها.

تعليم اللغة العربية بناءً على مهاراتها اللغوية:

المهارات اللغوية، أو القدرات اللغوية الأربع هي قدرات تسمح للشخص بفهم، وإنتاج لغة منطوقة يستخدمها للتواصل مع الآخرين، والتعبير عن نفسه ومشاعره وأفكاره، وتُعْرَف هذه القدرات بمهارات LSRW وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (turkuazpost.com, 2019) .

وأكد هبال (نسخة إلكترونية)على ضرورة الاهتمام بتمكين المتعلمين من مهارات اللغة الأربع فهي تمثل أشكال الاتصال اللغوي، وتترابط فيما بينها بصورة تكاملية تساعدهم على استخدام اللغة العربية في المواقف الحياتية المختلفة، حيث أشارت بعض الدراسات اللغوية إلى أن الفرد يتعلم عن طريق الكلام بنسبة 23%، وعن طريق الاستماع بنسبة 25%، وعن طريق القراءة بنسبة 35%، وعن طريق الكتابة ما نسبته 17%، لذلك فتعلم اللغة عن طريق ممارسة مهاراتها يعد من أفضل السبل للوصول إلى نتائج إيجابية، حيث إن تعلمها ليس مجرد

دروس نظرية وكلمات مفردة، بل يجب على متعلمها أن يعيش اللغة، وينغمس في مجتمعها، ويوظف مهاراتها توظيفاً عملياً حقيقياً يظهر تمكنه من تلك المهارات (الموسوي، 2017).

مهارة المحادثة لدى الناطقين بغير العربية:

المحادثة هي المهارة التي يسعى متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها إلى تعلمها، ومحاولة إتقانها، والتمكن منها على الرغم من اختلاف أهداف المتعلمين من تعلم اللغة الثانية، وبها يستطيع أن يكون فاعلاً في مجتمع اللغة المُتَعلمة، وقادراً على إنجاز أغراضه المختلفة.

تعريف المحادثة وأهميتها:

عرف مدكور (2016) التحدث بأنه مهارة إنتاجية تصف الأداء العملي للمتكلم، ويحدث الإنتاج الشفهي عندما يُخرج المتكلم نصًا، أو حوارًا مسموعًا يتلقاه مُستمعٌ، أو أكثر عن موضوعٍ ما هو محور المحادثة وهدفها.

وعرف الفارسي (2019) المحادثة بأنها القدرة على توظيف المهارات اللفظية للتواصل مع الآخر، وهي مهارة نقل الأفكار، والتعبير عن الحاجات.

بينما تُعرّفها الباحثة بأنها عملية تواصلية تفاعلية بين متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها يستخدمون فيها اللغة الثانية- وهي هنا اللغة العربية- بهدف توظيف ما لديهم من مخزون لغوي يُظهر مدى تمكنهم من اللغة، وإتقانهم لتراكيبها، وقدرتهم على استخدام مفرداتها لخدمة أغراضهم الشخصية.

وتأتي أهمية تدريس المحادثة كما ذكرها أمبو سعيدي (2017)، وعلي(2017) من كونها:

- استجابةً طبيعية لمواقف الحياة المختلفة، فهي وسيلة للاتصال بالآخرين، ومظهر بارز للشخصية، والوعي بالذات ذلك أن القدرة على الدخول في محادثة تشعر الإنسان بأنه موجود، ومؤثر، وقادر على التعبير عن آرائه وأفكاره واحتياجاته.
- حصيلة مهارات متعددة، فهي من أكثر الأنشطة اللغوية انتشارًا ذلك أنها مهارة لغوية واجتماعية في ذات الوقت.
- الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي، وأهم جزء في الممارسة اللغوية واستخداماتها، فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم.
- دليل على التمكن من اللغة، فالتدفق في الحديث، واستخدام اللغة بطلاقة يولد الثقة، والارتياح النفسي لدى متعلم اللغة الثانية.
- تنطوي على علاقة متبادلة بين طرفي الحوار بحيث تُنتج تفاعلاً، وتعديلاً للخطاب في إطار زمني محدود.

- تعد عملية متكاملة تضم عدة جوانب يمكن تفعيلها لخدمة الأفراد والمجتمعات كافة.
- تشكل عنصر مهم لفهم الأفراد لبعضهم بعضاً بعيداً عن الغموض والتشويش والازدواجية.

كيفية بناء المحادثة وتنميتها:

قسّمت عملية بناء المحادثة إلى قسمين: الأول يعتمد على معلم اللغة الثانية، والثاني والأهم يعتمد على متعلم اللغة.

أولاً: كيف يسهم المعلم في بناء، وتنمية مهارة المحادثة لدى متعلم اللغة الثانية:

1. إفساح المجال لمتعلم اللغة للتعبير عن ذاته بحُرّيّة، وكسر حاجز الخوف لديه بالتحفيز والتشجيع المستمرين، مع تعزيز ثقته بنفسه وذلك بتقدير كل تعليق يصدر منه أثناء إجراء عملية المحادثة حتى وإن كان بسيطاً لا يتجاوز الكلمة الواحدة، فالمهم هنا أن يتحدث ويستفيد مما لديه من مخزون لغوي، وبالإضافة إلى ذلك كله لابد من مراعاة التدرج تبعاً للمستوى.

2. تزويدُ متعلم اللغة بالمعارف الضرورية، وإثراء مخزونه اللفظي بتعريضه للعديد من ألفاظ ومفردات وتراكيب اللغة الهدف.

3. تنميةُ أسلوب الحوار، وذلك بإثارة القضايا التي تهم متعلم اللغة وتستثير فكره وأحاسيسه، وتلفت انتباهه للمشاركة فيها.

4. البُعْدُ عن التلقين والقوالب النمطية في تعليم المحادثة، مع ضرورة إشراكه المستمر في المناقشة والحوار.

5. العملُ على التخطيط لعملية التحدث، والبُعْد عن الارتجال بحيث يكون الهدف من خلق الحوار أو فتح باب المناقشة هو تدوير المفردات والتراكيب التي تعلَّمها في الموقف الصفي (أمبوسعيدي، 2017).

ثانياً: كيف تسهم إستراتيجيات متعلم اللغة الثانية في بناء مهارة المحادثة لديه وتنميتها:

هناك مجموعة من الأمور التي يمكن أن تفيده في تحقيق هدفه، وهي كالتالي:

1. ممارسة اللغة منذ البداية، فكلما مارس اللغة الثانية أصبحت حاضرة في ذهنه قريبة إلى تفكيره، وعليه أن يتعلم من المحاولة والخطأ، فهو لن يستطيع أن ينشئ جملاً صحيحة إلا بعد محاولات عديدة، حيث إن اللغة مهارة، والمهارة لا تكتسب إلا من خلال الممارسة والدخول في التجربة، فلاعب الكرة لا يكون مُحترفاً فيها إلا إذا اختبر اللعب، وعاش تجربة ركل الكرة.

2. البحث عن شريك مناسب، وهذا الشريك يجب أن يكون في مستوى متعلم اللغة الثانية وليس أعلى منه في اللغة حتى يتعلما معاً ويتنافسا؛ فهو شريك في رحلة التعلم يتعلمان معاً كلمات بسيطة كل يوم، ويمارسان التحدث بالجمل الأساسية معاً ويشهدان تطورهما في المستوى معاً.

3. عدم الاكتفاء بالدراسة فقط، فالدراسة ستعلمه أساسيات اللغة الثانية، وتصحح خطأه، ولكنها لن تحقق للمتعلم الطلاقة اللغوية التي يسعى إليها، لذلك يجب عليه أن يجد إستراتيجيات خاصة به تساعده على تذكر المفردات، وممارسة اللغة، والانغماس فيها.

4. الاستمرارية وعدم الانقطاع، ذلك أن تعلم لغة ثانية أمر يتطلب من المتعلم نَفَسًا طويلًا وصبرًا على الاخفاقات التي قد يمر بها خلال رحلة التعلم، وإذا فشلت إستراتيجية معينة فعليه أن يبحث عن أخرى تساعده على تحقيق الهدف. (englishlive.ef.com,2019)

ثانياً: تعليم مهارة المحادثة في المستوى المبتدئ وفقاً للإطار المعياري المرجعي العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

قسّم مدكور (2016) المستوى المبتدئ وفقاً للإطار المعياري العربي في تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى مستويين: المستوى المعياري الابتدائي الأول (A1) والمستوى المعياري الابتدائي الثاني (A2) ووضع لكل منهما معايير نستطيع من خلالها بيان مدى امتلاك متعلم اللغة العربية لغة ثانية لمهاراتها، فلو أتينا إلى أهم معايير التفاعل الشفهي أو مهارة المحادثة في المستوى الابتدائي الأول (A1) فهي كالآتي:

- يستطيع المُتعلم أن يتفاهم بأسلوب سهل شريطة أن تكون سرعة التكلم بطيئة مع إمكانية إعادة الصياغة وتصحيح الجُمَل.
- يستطيع المتعلم فهم، وطرح أسئلة قصيرة سهلة باللغة العربية، ويرد على الاستفسارات في موضوعات مألوفة لديه، وتلبي حاجاته اليومية.
- يستطيع المتعلم تقديم نفسه أو غيره، ويسأل عن أحواله بعبارات التحية، والوداع، والتعارف.
- يستطيع الاشتراك في الحوار، والنقاش غير الرسمي بين الأصدقاء إذا كان بتأني وتكرار.
- يستطيع التعامل مع الأرقام، والأسعار، وذكر الوقت.
- يستطيع فهم شرح قصير، وبسيط للوصول إلى مكان معين.
- أما أهم معايير التفاعل الشفهي، أو مهارة المحادثة في المستوى الابتدائي الثاني (A2) فيتوقع مع نهاية هذا المستوى أن يكون قد تحقق لدى المتعلم ما يلي:
- يستطيع تقديم صورة بسيطة للأشخاص، أو العمل اليومي، أو ظروف الحياة المختلفة، والمتكررة التي يتعرض لها باستخدام عبارات، وجمل بسيطة.
- يستطيع أن يسرد شيئًا مألوفًا، ويرويه في تتابع بسيط.
- يستطيع وصف حدث بسيط، أو مكان، أو عمل بجمل متتابعة.

- يستطيع تقديم، وعرض موضوع قصير تدرّب عليه يتعلق بحياته اليومية مع ذكر الأسباب.
- يستطيع وصف أفراد أسرته، وظروف حياته الدراسية، ووظيفته الحالية، والأشياء التي تخصّه.
- يستطيع وصف الأشياء التي يحبها، والأشياء التي لا يحبها بتعبيرات، وجمل بسيطة.

الأنشطة اللغوية وأهميتها في تطوير مهارة المحادثة لدى الناطقين بغير العربية:

يرى Demircioglu (2010) أن الأنشطة التعليمية من المجالات التربوية التي جذبت أنظار التربويين إليها نظراً لأهميتها في التربية الحديثة التي تقوم على أساس إيجابية المتعلم ومشاركته الفاعلة في عملية التعلم باعتباره محورها، وبها تتحقق الكثير من الأهداف التربوية، وبواسطتها تنضج العديد من الخبرات التعليمية لدى المتعلمين، كما يضيف (الجهيمي، 2014) أن آراء الباحثين اختلفت في تحديد مفهوم الأنشطة فمنهم من يصفها بالأنشطة المدرسية، وهناك من يسميها الأنشطة غير المنهجية، وآخرون يطلقون عليها الأنشطة غير الصفّيّة، وبعضهم يطلق عليها مسمى الأنشطة الطلابية، أو الأنشطة الحرة، أو الأنشطة المصاحبة، أو الأنشطة التعليمية.

إن تنوع الأنشطة يكسب المتعلم مهارات متعددة، ومتنوعة كما يراعي الفروق الفردية، ويسمح للجميع بالمشاركة محقق بذلك مبدأ تكافؤ الفرص، وقد قسم دهيس (2017) والجهيمي (2014) تلك الأنشطة إلى نوعين رئيسيين هما:

1. الأنشطة المصاحبة للمنهج، أو الأنشطة الصفية، وهي كل ما يقوم به المعلم أو المتعلم من أعمال داخل الغرفة الصفية بهدف دعم التعلم وتحفيز المتعلم، وإكسابه المزيد من الخبرات والمهارات، وتكون فردية أو جماعية، وتساعد على بناء الثقة بالنفس وإثارة الدافع نحو التعلم بطريقة إيجابية وهادفة، والتعرف على الحاجات الأساسية وإشباعها بطريقة تتلاءم مع متطلبات الحياة اليومية للفرد، بحيث يمكنه من اكتشاف عمليات الإبداع والابتكار وتنميتها بأساليب تربوية حديثة تناسب الواقع التربوي وظروف البيئة التعليمية والمجتمعية.

2. الأنشطة الحرة، أو لا منهجية أو لا صفية، هي أنشطة يمارسها المتعلم خارج الغرفة الصفية لبناء خبراته، ومهاراته بحيث تجعله قادراً على مواجهة مواقف الحياة، وذلك بانتقال أثر التّعلّم من الغرفة الصفية إلى المواقف الحياتية التي يعيشها الطالب، ويركز على أن يكون الأثر له هدف وخطة واضحة ومرسومة ضمن إستراتيجيات تربوية، ويستخدم اللغة استخداماً موجهاً في مواقف حية شبيهة بحياته الطبيعية والمعتادة، ويوظفها في اكتساب خبرات جديدة تساعده على بناء شخصية متكاملة وقوية تتمتع بحس التواصل الفعال الذي ينعكس على بناء فرد له قيمته الفردية والاجتماعية.

معايير اختيار الأنشطة اللغوية التعليمية:

ذكر جاموس وتفنكجي (2017) أن معايير اختيار الأنشطة اللغوية التعليمية تتمثل فيما يلي:

1. أن تكون أهداف النشاط واضحة ومحددة وملائمة للموضوع الذي يخطط لتدريسه.

2. أن تكون الأنشطة متنوعة، وبعيدة عن النمطية، وتقدم للمتعلم خبرة تعلم ممتعة كي يتفاعل معها، وترتبط بحاجاتهم واهتماماتهم.

3. أن تساعده على ممارسة اللغة، وتنمي ثقته بنفسه حين يمارس اللغة وتزيل ما لديه من خوف وقلق وتردد.

4. أن تمنحه شعوراً بالتحصيل والإنجاز.

5. أن تكون ملائمة لمستوى المتعلم، أو أعلى من مستواه بقليل حتى لا يشعر بالعجز، أو الملل.

ويضيف (Alosh, 2016) أن هناك معايير لاختيار الأنشطة اللغوية التعليمية تتمثل فيما يلي:

- أن تنمي خبرة المتعلم في التعرف على اللغة الهدف وثقافتها، وتشجعه على ممارستها مع أبنائها.
- أن تساعده في الحصول على تغذية راجعة حول ما يتعلمه.
- أن تتسم بالمرونة بحيث يمكن تعديلها لتلائم حاجاته، وأهدافه من تعلم اللغة.
- أن تتوافق مع الحاجات والرغبات وفق البيئة التي يعيش فيها الفرد.
- أن تنمي مهارات الفرد الكامنة نحو التحسين والتطوير.

أهمية الأنشطة في تنمية مهارات التعلم المختلفة لدى المتعلم:

يرى الروسان (2018) أن استخدام مجموعة من الأنشطة اللغوية المتنوعة في تعليم اللغة العربية مثل (المسابقات الثقافية، والألعاب اللغوية، والحوار، والمناظرة) من شأنه أن يثري حصيلة المتعلم اللغوية ويساهم في تدريبه على النطق السليم، وطلاقة اللسان، واتقان فن الحوار، بالإضافة إلى تعزيز ثقته بنفسه، وجرأته في مواجهة الجمهور، وتعويده دقة الملاحظة وسرعة البديهة.

بينما يذكر الجهيمي (2014) أن للأنشطة أثر فعال لدى المتعلم لكونها مجال التفعيل الحقيقي لدور المنهج والأهداف المرتبطة به، فهي تساعده على تعميق المفاهيم والخبرات التربوية، كما تتيح له تعلم العديد من المهارات بما تهيئه له من مواقف تعليمية مشابهة لمواقف الحياة، وتعينه كذلك على اكتساب قيم اجتماعية مهمة مثل قيمة التعاون مع الآخر، وتحمل المسؤولية والتواصل الناجح، واحترام الرأي الآخر، بالإضافة إلى أنها تحقق له ممارسة وتطبيق ما تعلمه في حياته اليومية.

في حين أورد (العمري، 2009) أن الأدب التربوي المعاصر، والفلسفة التربوية التقدمية التي تعزز أهمية دور المتعلم في عملية التعلم يؤكدان على ضرورة ارتباط النشاط بالهدف المراد تحقيقه لدى المتعلم باعتبار أن الأنشطة

التربوية أداة لاكتساب المعرفة وتوظيفها، وتُدار هذه الأنشطة من قِبَل المعلم فهو الذي يبنيها ويشرف عليها، ويتابع أداء الطالب، وتطور قدراته، ومهاراته من خلالها، كما أشار إلى أن لتلك الأنشطة وظائف متنوعة هي: الوظيفة التربوية، التي تهتم بتحديد قدرات الطلبة، وتنميتها، وتوجيهها لتحقيق الهدف المطلوب، والوظيفة النفسية المتمثلة في تعزيز ثقة الطالب بنفسه، واعتماده على ذاته، والوظيفة التحصيلية التي تهتم بتطوير مستوى المتعلم تحصيلياً من خلال ربط المادة التعليمية بواقعه المعاش، وتوظيفها في مواقفه الحياتية المختلفة.

وبناء على ما تقدم ترى الباحثة من خلال دراستها لواقع أنشطة الكلام النوعيّة في تطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ في سلطنة عمان أن الأنشطة يتجلى دورها في تفعيل وتطوير مهارة المحادثة عن طريق دور المعلمين في تكوين رؤية يمكن تطبيقها على الفئة المستهدفة دون استثناء، ويصبح لديهم قناعة بالقدرة على التأثير وتوجيه الأنشطة في الاتجاه والمسار الصحيح بطرق مبتكرة، وأن يكون لديهم تنظيم وخبرة وتفكير منطقي وتوسع في مداركهم ومعارفهم الشخصية والاجتماعية يسعون من خلاله إلى التحسين والتطوير والإبداع، خصوصاً في ظل كثرة المتغيرات والمستجدات في مجال الإصلاح التربوي.

الدراسات السابقة:

هناك بعض الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة بشكل مباشر وغير مباشر ، وقد تم ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وهي على النحو التالي:

أجرى المنجي (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع توظيف الرسوم والصور في تعليم مفردات اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين، وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومتعلمي اللغة العربية في معاهد تعليمها للناطقين بغيرها في سلطنة عمان، وقد بلغ عدد المعلمين (21) معلماً بواقع (12) معلماً و(9) معلمات، بينما بلغت عينة المتعلمين (35) بواقع (12) من الذكور و(23) من الإناث، وجاءت النتائج لتظهر ارتفاع مستوى توظيف الصور والرسومات التعليمية في تعليم المفردات العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة قوية بين وجهة نظر المعلمين والمتعلمين في واقع توظيف الصور والرسومات في تعليم المفردات العربية للناطقين بغيرها وتعلمها.

وهدفت دراسة صايش وخوجة (2017) بعنوان "المحادثة ودورها في تنمية مهارة التحدث في مرحلة التعليم الابتدائي – السنة الخامسة أنموذجا"إلى معرفة دور المعلم في إثراء الحصيلة اللغوية لدى تلاميذ الصف الخامس ومدى إسهامهم في تنمية الأداء اللغوي للطفل، ودور المحادثة في تنمية مهارة الكلام والحصول على الكفاءة اللغوية، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي بتحليل كل ما يقدمه المعلمون لطلابهم وتفسير النتائج للوصول إلى تعميمات مقبولة، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة مكونة من (21) مفردة موجهة إلى معلمي الصف الخامس

الابتدائي ببلدية درقينة، والذين يدرسون اللغة العربية الفصيحة، وتكونت العينة من 26 معلماً ومعلمة. وقد توصلت الدراسة إلى أن ما نسبته (55%) من الطلاب باستطاعتهم التعبير والتكلم بطلاقة وحرية باللغة العربية الفصحى على الرغم من وجود بعض العراقيل المتعلقة بالمادة العلمية، وعدم مناسبتها لتعلم اللغة العربية، واكتساب المتعلمين للمعارف اللغوية المطلوبة، ومنها ما هو متعلق بالبيئة المحيطة التي تفرض على الطلاب والمعلمين أن يستخدموا لغاتهم المحلية.

وقد هدفت دراسة محمد (2016) بعنوان: "إستراتيجيات تعليم مهارة الاتصال الشفوي باللغة العربية لغير الناطقين بها (تجارب شخصية)" إلى معرفة أسباب إحجام الطلبة عن التحدث باللغة العربية على الرغم من تخصصهم في تعلمها بوصفها لغة ثانية، وإبراز بعض إستراتيجيات تعليم مهارة الاتصال الشفوي لطلبة بكالوريوس التربية تخصص تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، والتي استخدمها الباحث لتعليم طلبته مهارة الكلام والتواصل باللغة العربية على مدار خمس سنوات، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت العينة من (50) معلماً ومعلمة من الذين يدرسون اللغة العربية في ولاية كلانتان بماليزيا، وتوصلت الدراسة إلى أن تعليم العربية خارج موطنها يواجه الكثير من العقبات المتمثلة في البيئة المحيطة بالدارس والمناهج، والوسائل المعينة.

بينما ركزت دراسة Che Haron (2013) بعنوان "أساليب تعليم مهارات تحدث اللغة العربية من وجهة نظر المتعلمين" على منهجية التدريس ودورها في تعزيز مهارات التحدث باللغة العربية من وجهة نظر المتعلمين أنفسهم في معهد التربية لتعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية الدولية في ماليزيا، وتم استخدام المنهج التحليلي، وكانت أداة الدراسة هي المقابلة، وتكونت العينة من (6) من متعلمي اللغة العربية في المعهد، وأظهرت النتائج أن المتعلمين غير راضين عن منهجية التدريس القائمة على الحفظ من وجهة نظرهم، ويفضلون أساليب أخرى أكثر تواصلية، وتستخدم اللغة استخداماً وظيفياً، لأنها تمكنهم من تطبيق ما تعلموه شفوياً وتحسن من أدائهم، واقترحوا تخصيص (10) دقائق قبل بداية الدرس لممارسة اللغة العربية ومفرداتها الجديدة.

وقد هدفت الفضيلة (2009) من خلال بحث تجريبي عنوانه "تفعيل البيئة العربية بالألعاب اللغوية لترقية مهارة الكلام"، إلى تقويم عملية التدريس بالألعاب اللغوية وأهميتها لترقية مهارة الكلام، وتم استخدام المنهج التجريبي، حيث طبق على طالبات الصف العاشر والبالغ عددهن (29) طالبة في السكن الداخلي بالمدرسة العالية الإسلامية الحكومية الثالثة في مالانج، جاوى الشرقية بأندونيسيا، وتشكلت عينة البحث من مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة مع اختبار قبلي وبعدي، وقد استخدمت الباحثة أربع ألعاب لتدريس مهارة الكلام هي: البطاقات المتلائمة، ونور الأسئلة، ولعب الأدوار، والصندوق، وأسفرت نتائج البحث عن أن التدريس بالألعاب اللغوية فعّال لترقية مهارة الكلام العربي في البيئة العربية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

في حدود علم الباحثة لم تتوفر أي دراسة تناولت موضوع واقع أنشطة الكلام النوعيّة في تطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ بشكل مباشر، إلا أن معظم الدراسات التي استطاعت الباحثة الحصول عليها تتشابه نوعًا ما مع موضوع الدراسة ضمنيًا مثل دراسة المنجي (2019)، ويلاحظ أن الدراسات السابقة تناولت ضمنيًا المتغير الرئيسي للدراسة (مهارة المحادثة)، إلا أن أهدافها وعينتها ومجتمعها والبلدان التي أجريت بها الدراسة يختلف واقعها ومجتمعها وعينتها عن بلد وموقع الدارسة الحالية بالإضافة إلى أهدافها مثل دراسة محمد (2016)، وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسات في تطوير أداة جمع المعلومات، والتعرف على نتائجها ومقارنتها بنتائج البحث الحالي واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، وفي تدعيم بعض الآراء المتعلقة بالإطار النظري، لذلك تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها قامت بدراسة واقع أنشطة الكلام النوعيّة في تطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ، للعام الدراسي(2020/2019).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لمناسبته لطبيعتها وأهدافها وإجراءاتها.

مجتمع وعينة الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية السلطان قابوس بولاية منح، ومعهد نور مجان للتدريب بفرعيه عبري ومسقط، ومعهد الضاد في جامعة نزوى، ومعهد لغتي بولاية البريمي في سلطنة عمان للعام الدراسي 2020/2019م في المستوى المبتدئ، والبالغ عددهم (30) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية لتمثل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ممن يُدرّسون أو دَرّسوا اللغة العربية في المستوى المبتدئ في كل من المؤسسات التعليمية التالية: كلية السلطان قابوس بولاية منح، ومعهد نور مجان للتدريب بفرعيه عبري ومسقط، ومعهد الضاد في جامعة نزوى، ومعهد لغتي بولاية البريمي في سلطنة عمان، وكانت العينة هي مجتمع الدراسة نفسه، والجدول (1) يوضح مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان والمضمنة في العينة، بالإضافة إلى عدد المستجيبين لملء الاستبانة.

جدول (1)

قائمة بمؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعدد المستجيبين لملء الاستبانة

المؤسسة التعليمية	العينة	الذكور	الإناث	النسبة المئوية
معهد نور مجان للتدريب (مسقط)	10	2	8	%33
كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في منح	10	6	4	%33
معهد نور مجان للتدريب (عبري)	5	1	4	%17
معهد لغتي للتدريب (البريمي)	3	0	3	%10

معهد الضاد (جامعة نزوى)	2	2	0	%7
المجموع الكلي	30	11	19	%100

وقد طُبقت الاستبانة على (30) معلّماً ومعلّمة ممن يدرّسون أو درّسوا اللغة العربية للناطقين بغيرها للمستوى المبتدئ في المؤسسات التعليمية المذكورة أعلاه، والذين يمثلون مجتمع الدراسة وعيّنتها، وقد استرِدّت الباحثة جميع الاستبانات ولم تستبعد منها أي استبانة.

جدول (2)

عدد الاستبانات المُوزّعة والمُستردّة والصالحة للتحليل

مجتمع الدراسة (عدد المؤسسات التعليمية)	عدد الاستبانات المُوزّعة	عدد الاستبانات المفقودة	عدد الاستبانات المُستردّة	عدد الاستبانات المُستبعدة	العدد النهائي
5	30	0	30	0	30

ويُظهِر الجدول السابق أن جميع الاستبانات اِستُرِدّتْ وكانت صالحة للتحليل ولم يستبعد منها أي استبانة فكانت بذلك (30) استبانة مُطبّقة على (30) معلّماً ومعلّمة. ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية.

جدول (3)

توزيع أفراد عيّنة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكر	11	%37
	أنثى	19	%63
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	16	%53
	دراسات عليا	14	%47
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	13	%43
	من 5 -10 سنوات	9	%30
	اكثر من 10 سنوات	8	%27

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية وللإجابة عن أسئلتها قامت الباحثة ببناء أداة دراسة هي استبانة للمعلمين بهدف استطلاع ممارساتهم حول أنشطة المحادثة التي ينفذونها مع طلبتهم في المستوى المبتدئ، وذلك بالاستعانة بالأدب النظري المتضمن في هذه الدراسة، بالإضافة إلى الاطلاع على الدراسات السابقة والمراجع ذات العلاقة، وقد سارت خطوات بناء الأداة على النحو الآتي:

- تحديد المحاور الرئيسية التي شملتها الاستبانة.

- صياغة العبارات التي تناولها كل محور من محاور الاستبانة، وتكونت من (30) عبارة موزعة على ثلاثة محاور هي مرحلة الإعداد لدرس المحادثة، ومرحلة تنفيذ درس المحادثة، ومرحلة تقييم درس المحادثة، حيث تضمن كل محور منها (10) عبارات.
- وقد أُعطي لكل عبارة سُلّمٌ مُتدرجٌ تبعاً لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي: عالية جداً، عالية، متوسطة، قليلة، قليلة جداً: حيث تُمنح الاستجابة على هذا المقياس درجة تتراوح بين (5) درجات في حالة الاستجابة بـ (عالية جدا)، ودرجة واحدة في حالة الاستجابة بـ (قليلة جداً) كما يظهر في الجدول.

جدول (6)

توزيع مقياس ليكرت (Likert) الخماسي الموجهة لعيّنة الدراسة

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

ولتقدير الاستجابة على هذه الأداة اِستُخدم مقياس ليكرت (Likert) الخماسي الموضّح سابقاً، ثم اِستُخدم المعيار الآتي للحكم على درجة الممارسة لكل عبارة ومحور من محاور الاستبانة، والجدول رقم (7) يوضّح معيار الحكم المستخدم للاستبانة.

جدول (7)

معيار الحكم في الاستبانة على مستوى الممارسة اعتمادًا على المتوسط

درجة الممارسة	عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
مدى المتوسط	4.21- 5.00	3.41 – 4.20	2.61 – 3.40	1.81 – 2.60	1.00 – 1.80

- صدق الأداة (الصدق الظاهري):

صدق أداة الدراسة يُعدّ من الأمور المطلوب توافرها فيها، وذلك لبيان مدى قدرة كل فقرة من فقراتها على قياس ما وضعت لقياسه، وللتحقق من صدق الأداة فقد عرضت الباحثة أداة الدراسة على محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص داخل السلطنة وخارجها من أساتذة الجامعات والكليات والمعاهد المختصة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة واللغة العربية عامة، وقد بلغ عددهم (14) محكّما استعانت بهم الباحثة بهدف التحقق من الآتي:

- شمول فقرات الأداة لأهداف الدراسة.
- مدى مناسبة الفقرات للمحور الواردة فيه.
- سلامة الصياغة اللغوية لفقرات الأداتين.

- إضافة أو حذف أو تعديل العبارات التي تحتاج إلى ذلك.

وقد أجمع معظم المحكّمين على جودة صياغة فقرات الاستبانة وبطاقة الملاحظة ومناسبتها لموضوع الدراسة، كما أبدوا بعض ملاحظاتهم ومقترحاتهم المنقِّحة لفقرات أداة الدراسة لتكونا بذلك أداة علمية صالحة لجمع المعلومات، وبناءً على تلك الملاحظات قامت الباحثة بإجراء التعديلات المقترحة والتي تتلاءم مع أهداف الدراسة، وقد جاءت التعديلات على النحو الآتي:

- في القسم الأول من الاستبانة والخاص بالبيانات الشخصية اقترح أحد المحكّمين تصنيف مُتغير المؤهل العلمي إلى فئتين بدلاً من أربع فئات، كما اقترح أيضاً تصنيف مُتغير سنوات الخبرة إلى ثلاث فئات بدلاً من أربع فئات.
- في القسم الثاني والمتعلق بفقرات الاستبانة استبدلت كلمة (طلبة) بكلمة (مُتعلمين) وإضافة كلمة (المحادثة) لكلمة (درس أو نشاط) بحيث أصبحت (درس المحادثة أو نشاط المحادثة) لتكون أكثر تحديداً وتركيزاً على موضوع الاستبانة، كما قَدمتْ الفعل المضارع في بعض الفقرات توحيداً للصياغة، وأضافتْ الباحثة كذلك كلمة (بعض) قبل كلمة (الأنشطة الكلامية) في الفقرة الخامسة من المحور الثاني المتعلق بمرحلة تنفيذ درس المحادثة، وكلمة (المناسبة) بعد كلمة (الأسئلة) في المحور الثالث من محاور الاستبانة والمتعلق بمرحلة تقييم درس المحادثة كما أشار بعض المحكمين؛ بالإضافة إلى الصياغة اللغوية لبعض العبارات.

ثبات أداة الدراسة:

بعد تحقق الباحثة من صدق الأداة من خلال قيامها بما يعرف بالصدق الظاهري، وهو موافقة المحكّمين على صلاحية الأداة بعد الأخذ بالتعديلات المقترحة، قامت بالتحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل (ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha)، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (8)

معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لكل محور من محاور الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	الإعداد لدرس المحادثة	10	0.75
2	تنفيذ درس المحادثة	10	0.76
3	تقييم درس المحادثة	10	0.78
	الاستبانة ككل	30	0.89

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم ثبات الأداة (الاستبانة) على مستوى محاورها الثلاثة تراوحت ما بين (0.75 - 0.78) بينما بلغ الثبات الكلي للأداة (0.89) وهذه قيمة ثبات مرتفعة جدًا؛ مما يدل على أن هناك ثباتاً جيداً للمقياس الأمر الذي يؤكد دقة الاستبانة وتمتعها بالثقة والمصداقية لما ستخرج به هذه الدراسة من نتائج.

المُعالجات الإحصائيّة:

تمت معالجة البيانات الميدانية وفقاً لطبيعة الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، أو ما يعرف ببرنامج (SPSS) حيث استُخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

- التوزيعات التكرارية، والنسب المئوية التي تهدف إلى التعرف على تكرار الإجابات لدى أفراد عيّنة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، لحساب ثبات فقرات أداتي الدراسة والثبات الكلي لهما ولمحاورهما.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمعرفة وترتيب درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لأنشطة الكلام النوعيّة عند تدريس مهارة المحادثة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ.
- اختبارات (ت) (T-Test) للكشف عن الفروق في مستوى ممارسة أفراد العيّنة للأنشطة النوعية لتنمية مهارة المحادثة تبعاً لمُتغيريّ: النوع، والمؤهل العلمي.
- اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA؛ لمعرفة الفروق بين معلمي أفراد العيّنة في مدى ممارستهم لأنشطة الكلام النوعيّة لتنمية مهارة المحادثة في المستوى المبتدئ وفقًا لمُتغير سنوات الخبرة.

عرض النتائج ومناقشتها:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع أنشطة الكلام النوعية التي يمارسها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها مع طلابهم عند تدريسهم لمهارة المحادثة للمستوى المبتدئ، وهل تختلف درجة ممارسة الأنشطة النوعية للكلام باختلاف كل من النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وذلك من خلال الإجابة عن كل من أسئلة الدراسة الآتية:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

الذي نص على: "ما **واقع ممارسة المعلمين في سلطنة عمان أنشطة الكلام النوعيّة لتطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ**"؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الاستبانة الثلاثة عامة: الإعداد والتنفيذ والتقييم، وترتيبها تنازلياً، ويوضحها الجدول رقم (9):

جدول (9)

ترتيب محاور الاستبانة تنازلياً تبعاً للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري

المحاور	المتوسط الحسابي العام	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
مرحلة الإعداد	4.14	0.75	عالية
مرحلة التنفيذ	4.04	0.76	عالية
مرحلة التقييم	3.68	0.94	عالية

يُظهِر الجدول أعلاه أن المتوسط العام لواقع ممارسة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لأنشطة الكلام النوعيّة في سلطنة عمان كانت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمحور إعداد درس المحادثة (4.14) يليه في الترتيب مرحلة تنفيذ درس المحادثة بمتوسط حسابي (4.04) وأخيراً في المرتبة الثالثة كان محور التقييم لدرس المحادثة بمتوسط حسابي (3.68).

ويمكن تفسير سبب تقدم محور الإعداد لدرس المحادثة على محوري التنفيذ والتقييم بأهمية هذا المحور مُقارنة بالمحاور الأخرى، ففيه يضع المعلم أهدافه، ويحدد أنشطة المحادثة المناسبة لممارسة اللغة العربية والأساليب التي سيتّبعها لتنفيذ تلك الأنشطة تحقيقاً للأهداف المرسومة، لذلك وجدنا أنّ المعلمين جميعهم يُولون أهمية خاصة لهذا المحور فهو يرسم خريطة الطريق نحو تحقيق الهدف بالنسبة لهم، وفيه يُعدون العُدة لبلوغ أهدافهم مع طلبتهم.

وفيما يلي تفصيل لنتائج كل محور من محاور الاستبانة الثلاثة حيث ستعرض الجداول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة لواقع ممارسة المعلمين لأنشطة الكلام النوعيّة مُرتبة تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في محاورها الثلاثة: الإعداد لدرس المحادثة، وتنفيذ درس المحادثة، وتقييم درس المحادثة.

جدول(10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول إعداد درس المحادثة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
2	أُعد الأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف درس المحادثة.	4.80	.664	عالية جداً
5	أُحدد أهم المفردات التي سأعالجها في درس المحادثة.	4.50	1.106	عالية جداً
9	أُراعي تنوع الأنشطة في بناء الحوارات الكلامية مع المتعلمين مثل: الأسئلة والأجوبة، وصف صورة، تمثيل الأدوار...إلخ.	4.33	1.241	عالية جداً
1	أُحدد أهداف درس المحادثة تحديدًا دقيقًا.	4.30	1.236	عالية جداً
4	أُعد الوسائل، والمعينات المناسبة لتنفيذ درس المحادثة.	4.27	1.202	عالية جداً
8	أُعد أنشطة حوارية تهدف إلى تحفيز المتعلمين على التفكير باللغة واستدعاء مفرداتها.	4.23	1.305	عالية جداً
10	أُراعي الفروق الفردية عند وضع أنشطة المحادثة بحيث أضع ما يناسب جميع المتعلمين.	4.20	1.297	عالية

3	أُحدد المدة الزمنية لتنفيذ كل نشاط من أنشطة المحادثة.	3.97	1.474	عالية
7	أُنوّع عادة في اختيار مصادر أنشطة المحادثة، وأساليب تدريسها.	3.67	1.539	عالية
6	أطلِع المتعلمين مُسبقاً على موضوع نشاط المحادثة.	3.17	1.510	متوسطة

يتّضح من الجدول السابق أن الإعداد لدرس المحادثة لغير الناطقين باللغة العربية في المستوى المبتدئ ككل جاء بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور ككل (4.14)، والانحراف المعياري (0.75)، ويتضمن هذا المحور (10) فقرات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه الفقرات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (2) "أُعد الأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف درس المحادثة" بمتوسط حسابي بلغ (4.80)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (5) أُحدد أهم المفردات التي سأعالجها في درس المحادثة "بمتوسط حسابي بلغ (4.50)، وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (9)" أُراعي تنوع الأنشطة في بناء الحوارات الكلامية مع المتعلمين مثل: الأسئلة والأجوبة، وصف صورة، تمثيل الأدوار...إلخ." بمتوسط حسابي بلغ (4.33)، وجاءت جميعها بدرجة عالية جداً.

في حين جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (7) "أُنوّع عادة في اختيار مصادر أنشطة المحادثة، وأساليب تدريسها" بمتوسط حسابي بلغ (3.67) وبدرجة عالية، بينما جاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (6) "أطلِع المتعلمين مُسبقاً على موضوع نشاط المحادثة"بمتوسط حسابي بلغ (3.17) وبدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة انحراف المتوسطات الحسابية في هذا المحور جهة الممارسة العالية جداً والعالية إلى اهتمام معلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها بإعداد أنشطة كلام نوعية تسهم في تطوير مهارة المحادثة لدى المتعلمين في المستوى المبتدئ وحرصهم على تنوع تلك الأنشطة وأساليب تقديمها للطلبة ومحاولتهم التركيز على أنشطة حوار تساعد المتعلمين على تدوير المفردات التي تعلموها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة صايش وخوجة (2017) والتي أوصت الباحثتان فيها بضرورة الاهتمام بالوسائل التعليمية الموجهة للطلاب من أجل إكسابهم كفاءات لغوية تواصلية.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تنفيذ درس المحادثة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
17	أُعطي المتعلمين فرصة مناسبة لممارسة الحوار في أنشطة المحادثة.	4.67	.922	عالية جدا
18	أُشارك المتعلمين في تنفيذ أنشطة المحادثة.	4.63	.964	عالية جدا
20	أترك المتعلمين يتحدثون بحرية أثناء تنفيذ أنشطة المحادثة، ولا أقاطع حديثهم.	4.40	1.221	عالية جدا
16	أُعطي المتعلمين وقتاً كافياً لتنفيذ أنشطة المحادثة.	4.27	1.202	عالية جدا
12	أناقش مع المتعلمين أهم المفردات والعبارات التي أريد التركيز عليها في نشاط المحادثة.	4.07	1.437	عالية
11	أبدأ نشاط المحادثة بتهيئة مناسبة للمتعلمين مثل (عرض صورة، تمثيل دور،	4.07	1.388	عالية

	عرض مقطع مرئي).			
13	أحـرص على إعطاء المتعلمين تعليمات نشاط المحادثة بشكل واضح قبل تنفيذه.	3.97	1.520	عالية
19	أربطُ أنشطة المحادثة ببقية المهارات المدروسة.	3.97	1.450	عالية
14	أُكوّن من المتعلمين مجموعات لغوية حوارية حسب نوع نشاط المحادثة.	3.43	1.654	عالية
15	أحـرص عـادة على تنفيـذ بعـض أنشـطة المحادثـة في بيئـة حقيقيـة مثـل: المستشفى والسوق والبريد .....إلخ.	3.00	1.554	متوسطة

يتّضح من الجدول السابق أن التنفيذ لدرس المحادثة لغير الناطقين باللغة العربية في المستوى المبتدئ ككل جاءت بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور ككل (4.04)، والانحراف المعياري (0.76)، ويتضمن هذا المحور (10) فقرات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه الفقرات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (17) "أُعطي المتعلمين فرصة مناسبة لممارسة الحوار في أنشطة المحادثة" بمتوسط حسابي بلغ (4.67)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (18) "أُشارك المتعلمين في تنفيذ أنشطة المحادثة" بمتوسط حسابي بلغ (4.63)، وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (20) "أترك المتعلمين يتحدثون بحرية أثناء تنفيذ أنشطة المحادثة، ولا أقاطع حديثهم" بمتوسط حسابي بلغ (4.40) وجاءت جميعها بدرجة عالية جداً.

في حين جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (14) "تكوّن من المتعلمين مجموعات لغوية حوارية حسب نوع نشاط المحادثة" بمتوسط حسابي بلغ (3.43) وبدرجة عالية، بينما جاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (15) "أحرص عادة على تنفيذ بعض أنشطة المحادثة في بيئة حقيقية مثل: المستشفى والسوق والبريد .....إلخ."بمتوسط حسابي بلغ (3.00) وبدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة السبب وراء هذه الدرجة والتي انحصرت في تسع فقرات منها بين عالية جداً وعالية ما عدا الفقرة الأخيرة التي كانت درجة ممارستها متوسطة إلى أن هناك أنشطة كلام نوعيّة يُمارسها المعلمون مع طلبتهم في هذا المستوى وهم بالفعل يتيحون الفرصة لهم كي يمارسوا التحدث ويهيئون لهم أنشطة نوعيّة تسهم في تطوير مهارة المحادثة لديهم، وتدوير المفردات التي تعلموها ومساعدتهم على توظيفها في حواراتهم يساندهم في ذلك المنهج المُعتمد في هذه المعاهد، وقد اتفقت النتيجة في الفقرة (16،17) مع دراسة محمد (2016) التي أوصت بضرورة تخصيص وقت كافٍ لمتعلم اللغة الثانية كي يمارس اللغة العربية بطريقة مُحفّزة كسراً لحاجز الخوف وزيادة للثقة في نفوس المتعلمين للتحدث باللغة.

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تقييم درس المحادثة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
30	أربط بين التقييم والأهداف المرسومة لأنشطة المحادثة.	4.40	1.163	عالية جدا
29	أُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء التقييم.	4.37	1.159	عالية جدا
21	أطرح الأسئلة المناسبة على المتعلمين طرحًا مستمرًا أثناء تنفيذ أنشطة المحادثة.	4.27	1.258	عالية جدا
22	أعطي المتعلمين تغذية راجعة فورية بعد إنهائهم نشاط المحادثة.	3.77	1.478	عالية
26	أقوم أحياناً بالتدخل أثناء حوارات المتعلمين، لإصلاح بعض الأخطاء الكبيرة.	3.63	1.608	عالية
28	أُناقش المتعلمين مناقشة جماعيّة حول الأخطاء الشائعة.	3.57	1.695	عالية
27	أُعطي المتعلمين فرصة للتقييم الذاتي.	3.40	1.773	متوسطة
25	أحرص على أن تقوم كل المجموعات بتقييم بعضها بعضاً مع نهاية نشاط المحادثة.	3.23	1.547	متوسطة
24	استثمر الساعات المكتبية، واللقاءات الفردية لمناقشة أخطاء الطلبة في أنشطة المحادثة.	3.20	1.690	متوسطة
23	أوظف الاختبارات الأسبوعية في قياس مدى الإفادة من أنشطة المحادثة.	3.03	1.629	متوسطة

يتّضح من الجدول السابق أن التقييم لدرس المحادثة لغير الناطقين باللغة العربية في المستوى المبتدئ ككل جاء بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور ككل (3.6)، والانحراف المعياري (0.94)، ويتضمن هذا المحور (10) فقرات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه الفقرات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (30) "أربط بين التقييم والأهداف المرسومة لأنشطة المحادثة" بمتوسط حسابي بلغ (4.40)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (29) "أُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء التقييم"بمتوسط حسابي بلغ (4.37)، وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (21) "أطرح الأسئلة المناسبة على المتعلمين طرحًا مستمرًا أثناء تنفيذ أنشطة المحادثة." بمتوسط حسابي بلغ (4.27)، وجاءت جميعها بدرجة عالية جداً.

في حين جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (24) "أستثمر الساعات المكتبية، واللقاءات الفردية لمناقشة أخطاء الطلبة في أنشطة المحادثة" بمتوسط حسابي بلغ (3.20) وبدرجة متوسطة، بينما جاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (23) "أوظف الاختبارات الأسبوعية في قياس مدى الإفادة من أنشطة المحادثة"بمتوسط حسابي بلغ (3.03) وبدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى معرفة المعلم الجيدة، وفهمه لممارساته مع طلبته، وإدراكه لأهداف درس المحادثة في هذا المستوى ولما يريد إيصالهم إليه في هذه المهارة بما يتناسب مع مستواهم مُراعياً في ذلك الفروق الفردية فيما بينهم مستعيناً بجميع الوسائل والأساليب المتاحة له يعينه في ذلك كله سنوات خبرته في تدريس هذه الفئة من

الطلبة حيث بلغ عدد أفراد العيّنة من فئة خمس سنوات فأكثر (17) معلماً من (30) معلماً هم جميع أفراد عيّنة الدراسة.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:

الذي ينص على: **"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المعلمين في سلطنة عمان أنشطة الكلام النوعيّة لتطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ تعزى لمُتغيرات: النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة"؟**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مستوى من مستويات كل مُتغير لأداء أفراد عيّنة الدراسة، وقد اِستُخدم اختبار (ت) (T-Test) للكشف عن الفروق في مستوى ممارسة أفراد العيّنة لأنشطة الكلام النوعيّة لتطوير مهارة المحادثة تبعاً لمُتغيريّ: النوع، والمؤهل العلمي، بينما اِستُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ لمعرفة الفروق بين معلمي أفراد العيّنة في مدى ممارستهم لأنشطة الكلام النوعيّة لتطوير مهارة المحادثة في المستوى المبتدئ وفقًا لمُتغير سنوات الخبرة.

أ_ الفروق حسب متغير النوع

جدول (13)

نتائج اختبار(ت) (Independent t-test) للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمستوى ممارستهم الأنشطة النوعيّة لتطوير مهارة المحادثة تبعاً لمُتغيّر النوع

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الإعداد لدرس المحادثة	ذكور	11	3.9455	.80915	-1.090-	28	.285
	إناث	19	4.2579	.72519			
تنفيذ درس المحادثة	ذكور	11	3.6818	.98875	-2.091-	28	.046
	إناث	19	4.2579	.52843			
تقييم درس المحادثة	ذكور	11	3.2636	1.17921	-1.954-	28	.061
	إناث	19	3.9316	.70242			
المجموع الكلي	ذكور	11	3.6303	.84465	-2.068-	28	.048
	إناث	19	4.1491	.53430			

من خلال الجدول السابق يتّضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مدى ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية للأنشطة النوعيّة بهدف تطوير مهارة المحادثة وفقاً لمتغيّر النّوع في محور تنفيذ درس المحادثة لصالح الإناث بمتوسط حسابي بلغ (4.2579) مقارنة بالمتوسط الحسابي للذكور والذي بلغ (3.6818)

وجاء مستوى الدلالة (.046) حيث إنه مستوى دلالة أصغر من $(\alpha \leq 0.05)$ بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عيّنة الدراسة في مستوى الإعداد لدرس المحادثة، حيث بلغ مستوى الدلالة (.285) وكذلك لم تُظهر النتائج وجود فروق بين أفراد عيّنة الدراسة في محور تقييم درس المحادثة حيث بلغ مستوى الدلالة (.061) وكلاهما مستويا دلالة جاءا أكبر من $(\alpha \leq 0.05)$.

وقد يرجع السبب وراء تفوّق الإناث على الذكور في محور تنفيذ الدرس وِفق ما أورده البادري والكندي (2019) في دراسة استطلاعية قاما بها عن أسباب تفوّق الإناث على الذكور من وجهة نظر المَعنيين في الحقل التربوي وأولياء أمور الطلبة في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، إلى أنّ الإناث أكثر انضباطاً في حسن الإصغاء والتقيّد بالتعليمات من الذكور، ويعزو الباحثان أسباب امتلاك المعلمات لمهارات التدريس أكثر من المعلمين إلى التفاوت في استعداداتهم الفطرية والقدرة العالية على تفهم الطلبة بالإضافة إلى أنّهن يُولينَ اهتماماً كبيراً بعملهن ويحرصن على إتقانه، ويَكُنّ أكثر التزاماً بحضور الندوات والدورات التدريبية، وتوظيفها توظيفاً جيداً في الغرفة الصفيّة.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية بالنسبة لمُتغيّر النّوع عن دراسة المنجي(2019) التي أظهرت أنه لا توجد فروق تعود لمُتغيّر النوع في واقع توظيف الرسوم والصور في تعليم مفردات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ب_ الفروق حسب متغير المؤهل العلمي

جدول (14)

نتائج اختبار (ت) (Independent t-test) للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمستوى ممارستهم للأنشطة النوعيّة لتطوير مهارة المحادثة تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الإعداد لدرس المحادثة	بكالوريوس فأقل	16	4.2938	.74964	1.168	28	.253
	دراسات عليا	14	3.9714	.75898			
تنفيذ درس المحادثة	بكالوريوس فأقل	16	4.2813	.52817	1.863	28	.073
	دراسات عليا	14	3.7786	.92169			
تقييم درس المحادثة	بكالوريوس فأقل	16	4.0000	.75366	2.045	28	.050
	دراسات عليا	14	3.3286	1.03807			
المجموع الكلي	بكالوريوس فأقل	16	4.1917	.58138	2.057	28	.049
	دراسات عليا	14	3.6929	.74526			

من خلال الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عيّنة الدراسة في مدى ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية للأنشطة النوعيّة لتنمية مهارة المحادثة وفقاً لمتغيّر المؤهل العلمي في محور الإعداد لدرس المحادثة حيث بلغ مستوى الدلالة فيه (.253) وهو مستوى دلالة أكبر من $(\alpha \leq 0.05)$ كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عيّنة الدراسة في مستوى تنفيذ درس المحادثة فقد بلغ

مستوى الدلالة في هذا المحور (073.) وأظهرت النتائج وجود فروق بين أفراد عيّنة الدراسة في محور تقييم درس المحادثة حيث بلغ مستوى الدلالة في هذا المحور (050.).

مما يشير إلى أنّ المؤهل العلمي لا يؤثر على مستوى ممارسة أفراد العيّنة لأنشطة الكلام النوعيّة حيث تعتقد الباحثة أن المنهج والقائمين عليه يجهزون أو يعدّون هذه الأنشطة ثم يتيحون للمعلم سُبل وأساليب ممارستها وتطبيقها تطبيقاً ملائماً لتحقيق الأهداف المنشودة منها وهي تطوير مهارة المحادثة والتي تركز عليها هذه الدراسة، وما على المعلم سوى ممارستها كما ورد في المنهج المُعتمد واتباع خطوات تنفيذها بدقة، ولعل ذلك هو السبب من وجهة نظر الباحثة وراء عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويي المؤهل العلمي. كما أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقييم درس المحادثة يعزى إلى التباين في مستوى التحصيل العلمي ومدى تأثيره على ممارسة أنشطة الكلام، بالإضافة إلى الاختلاف في مستوى امتلاك المهارات والقدرات والخبرات التي يمتلكها أفراد العينة بناء على المؤهل العلمي.

ج_ الفروق حسب متغير سنوات الخبرة

جدول (15)

الإحصاءات الوصفية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمستوى ممارستهم لأنشطة الكلام النوعيّة لتطوير مهارة المحادثة تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإعداد لدرس المحادثة	أقل من 5 سنوات	13	4.1231	.73275
	من 5 إلى 10 سنوات	9	4.1667	.64420
	أكثر من 10 سنوات	8	4.1500	.99427
	المجموع	30	4.1433	.75871
تنفيذ درس المحادثة	أقل من 5 سنوات	13	4.0000	.63640
	من 5 إلى 10 سنوات	9	4.0111	.75240
	أكثر من 10 سنوات	8	4.1625	1.04052
	المجموع	30	4.0467	.76822
تقييم درس المحادثة	أقل من 5 سنوات	13	3.5154	.81122
	من 5 إلى 10 سنوات	9	3.8889	.83283
	أكثر من 10 سنوات	8	3.7375	1.29166
	المجموع	30	3.6867	.94494

يتضح من الجدول أعلاه وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول جميع المحاور، ولمعرفة الفروق بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مدى ممارستهم لأنشطة الكلام النوعيّة تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة، فقد استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مدى ممارستهم لأنشطة الكلام النوعيّة لتطوير مهارة المحادثة تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإعداد لدرس المحادثة	بين المجموعات	.011	2	.005	.009	.991
	داخل المجموعات	16.683	27	.618		
تنفيذ درس المحادثة	بين المجموعات	.147	2	.074	.117	.890
	داخل المجموعات	16.968	27	.628		
تقييم درس المحادثة	بين المجموعات	.770	2	.385	.414	.665
	داخل المجموعات	25.125	27	.931		
المجموع	بين المجموعات	.145	2	.072	.140	.870
	داخل المجموعات	14.003	27	.519		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مدى ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية للأنشطة النوعية لتطوير مهارة المحادثة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في جميع محاور الأداة وكذلك في المجموع الكلي، حيث كان مستوى الدلالة (.991) في محور الإعداد وهو مستوى دلالة أكبر من $(\alpha \leq 0.05)$ بينما بلغ مستوى الدلالة (.890) في محور التنفيذ، أما مستوى الدلالة في محور التقييم فقد بلغ (.665) وكلاهما مستويا دلالة أكبر من $(\alpha \leq 0.05)$. ولم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عيّنة الدراسة في المجموع الكلي لمحاور الاستبانة الثلاثة فقد جاء مستوى الدلالة الكلي (.870) وهو مستوى دلالة أيضاً أكبر من $(\alpha \leq 0.05)$.

وهذا يشير إلى أن جميع المعلمين باختلاف سنوات خبرتهم يمارسون أنشطة كلام نوعيّة لتطوير مهارة المحادثة لدى المتعلمين في المستوى المبتدئ، وقد ذكرت الباحثة سابقاً من خلال ملاحظتها المباشرة أن المنهج المُعتمد في بعض مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بالإضافة إلى القائمين على هذه المؤسسات يساعدون أصحاب الخبرة الأقل من 5 سنوات على تجاوز الفرق الذي يمكن أن يتشكل بينهم وبين ذوي الخبرة المتوسطة والخبرة الأكثر من 10 سنوات، وعلى الرغم من ذلك إلا أنه يتوجب على تلك المؤسسات الاهتمام بتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على كيفية إعداد، وبناء أنشطة نوعيّة تُعالج مهارات اللغة العربية جميعها وتعمل على تطويرها وتنميتها في المستوى المبتدئ خاصة وباقي المستويات عامة.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج تُوصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة اهتمام مؤسسات ومعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باختيار المنهج المناسب الذي يحوي ضمن دروسه أنشطة نوعيّة تُعالج مهارات اللغة العربية المختلفة وتعمل على تنميتها وتطويرها.
- ضرورة تكاتف مؤسسات ومعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتبادل الخبرات فيما بينها، وذلك بالقيام بتدريب المعلمين على كيفيّة إعداد، وبناء أنشطة نوعيّة تُعالج مهارات اللغة العربية الأخرى.
- التركيز على طرح أسئلة مفتوحة تُثير الحوار في الغرفة الصفيّة بما يتلاءم مع المستوى اللغوي للمتعلمين، وحثّهم على المشاركة فيها باستمرار، مع ضرورة تفعيل الأنشطة الجماعيّة بشكل أكبر بينهم.
- الاستفادة من النماذج المقترحة لأنشطة الكلام النوعيّة التي أعدتها الباحثة في الدراسة الحالية والعمل على تطويرها، ثم إصدارها في كُتيّب وتعميمها على معاهد تعليم اللغة العربية سواءً للناطقين بها أم للناطقين بغيرها للاستفادة منها عند تدريس مهارة التحدث.
- نشر ثقافة أنشطة الكلام النوعية بين الناطقين باللغة العربية والناطقين بغيرها، وحثهم على الاهتمام بنشرها على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.

البحوث المقترحة:

تقترح الباحثة إعداد الدراسات والبحوث التالية:

- الأساليب التعليميّة المُناسبة لتطبيق الأنشطة النوعيّة في الموقف الصفي من أجل تنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- دور الأنشطة النوعيّة في تنمية مهارات اللغة العربية (الاستماع- القراءة- الكتابة) لدى المتعلمين من الناطقين بغير العربية في المستوى المبتدئ.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على أثر الأنشطة النوعيّة في تطوير مهارتيّ القراءة والكتابة لدى مُتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في سلطنة عمان.

قائمة المراجع:

أبو سيف، ساجدة سالم (2015).أساليب في تطوير مهارة المحادثة للمستويات العليا(المتميز-المتفوق، *المؤتمر الدولي الأول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها(الرؤى والتجارب)*، إسطنبول.

أمبوسعيدي، مصطفى حمد (2017). *مهارة التحدّث وأثرها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*، متاح على الرابط التالي: alwatan.com/details/182187

البوسعيدي، فاطمة يوسف (2001). *تقويم الأنشطة غير الصفية للغة العربية في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير*، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

جاموس، راوية وتفنكجي، غفران (2017). *تعزيز مهارات التواصل اللغوي لمتعلمي العربية في السنة التحضيرية في الجامعات التركية*، متاح على الرابط التالي: www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=26718

الجهيمي، أحمد عبدالرحمن (2014). صعوبات تطبيق الأنشطة التعليمية المتضمنة في مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية (نظام المقررات) من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة الرياض، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3 (15)، 259-296.

دهيس، عماد (2017). *الأنشطة التربوية والفرق بين الأنشطة الصفية واللاصفية، مقالات تربوية*. متاح على الرابط التالي: https://www.egymoe.com/109338

الروسان، محمد (2018).أثر استخدام 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 والعلوم الاجتماعية*، 5(2)،986-1003.

الشنطي، أميرة عبدالرحمن (2010).أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية، *رسالة ماجستير*، جامعة الأزهر، غزة: فلسطين.

صايش، كهينة وخوجة، سعيدة (2017).المحادثة ودورها في تنمية مهارة التحدث في مرحلة التعليم الابتدائي السنة الخامسة-أنموذجاً، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة بجاية، الجزائر.

علي، أحمد حسن محمد (2017).فاعلية التعلم النشط في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، *مجلة التواصل اللساني*، 12(18)،89.

العمري، خالد.(2009).مدى استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للأنشطة اللاصفية والعوامل المؤثرة في تنفيذها، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*،1(7)،117-148.

الفارسي، حسين علي مسعود (2019).*مقرر مهارات التواصل، محاضرات لطلبة ماجستير تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها*، جامعة نزوى: سلطنة عمان. .

الفضيلة، نور(2009).تفعيل البيئة العربية بالألعاب اللغوية لترقية مهارة الكلام- بحث تجريبي على الطالبات في السكن الداخلي بالمدرسة العالية الإسلامية الحكومية الثالثة، *رسالة ماجستير* غير منشورة، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، أندونيسيا.

محمد، إسماعيل حسانين (2016).إستراتيجيات تعليم مهارة الاتصال الشفوي باللغة العربية لغير الناطقين بها (تجارب شخصية)، *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*،7(3)، 109-121.

مدكور، علي أحمد (2016).*الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (تعليم-تعلم-تقويم)*، القاهرة: دار الفكر العربي.

معاذ، مرتضى محمود (2018). نحو مقررات رقمية لتعليم العربية لغير الناطقين. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسات وأبحاث علمية محكمة، *مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب*،4(5)، 262-263.

المنجي، ثني راشد (2020). واقع توظيف الرسوم والصور في تعليم مفردات اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين، *رسالة ماجستير* غير منشورة، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الموسوي، علاء كاظم جاسم (2017).*المهارات اللغوية*. على شبكة الإنترنت بتاريخ2019/12/15: www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=8&depid=2&lcid=69332

هبال، نوري عبدالله (2019). *دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين. المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية*، ليبيا، متاح على الرابط التالي: www.alarabiahconference.org/uploads/conference_research-146053564-1409308777-737.pdf

Al-Batal, M. (2006). The Teaching of Arabic as a Foreign Language: Issues and Directions. *The Modern Language Journal*, 90(2), 265-282.

Alosh, M. (2016). Review of Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language: A Guide for Teachers. *Al-ʻArabiyya*, 49, 139–142.

Che Haron, Sueraya. (2013). The Teaching Methodology of Arabic Speaking Skills: Learners Perspectives.*International Education Studies*.6(2),55-62.

Demircioglu, Serife. (2010). Teaching English Vocabulary to Young Learners Via Drama.*Procedia Social and Behavioral Sciences* 2,439-443.

Ramirez, R, Patricia, B, Ganaden, M.S. (2008). Creative Activities and Students' Higher Order Thinking Skills. Education *Quarterly* ,66(1),22-33.