تقييم الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء مداخل تعلمهم وتحصيلهم الدراسي

د. أحمد رمضان محمد علي* د. إيهاب السيد أحمد محمد علي**

المستخلص

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على تقييم الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (قبل الخدمة) في ضوء مداخل تعلمهم وتحصيلهم الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) طالبا من طلاب المستوى الرابع والثامن في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م؛ طُبق عليهم بطاقة ملاحظة الأداء العملي، واستبانة مداخل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد مستوى كبير من الأداء العملي، لدى عينة البحث. ولا توجد علاقة دالة إحصائيا بين مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومداخل تعلمهم، عدا العلاقة بين جانب إدارة الفصل والمدخل السطحي، فكانت علاقة سالبة، ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥). وأنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحصيلهم الدراسي. ولا توجد علاقة دالة إحصائيا بين مداخل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحصيلهم الدراسي. وأنه لا يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفقا لمداخل تعلمهم. ولا يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفقا لمستوى تحصيلهم. ويوجد فرق دال إحصائيا في الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفقا للمستوى الدراسي (المستوى الرابع-المستوى الثامن)، لصالح المستوى الثامن (ذوو المستوى الأعلى في الأداء العملي).

الكلمات المفتاحية: الأداء العملي – تعليم اللغة الثانية - مداخل التعلم- التحصيل الدراسي.

مقدمة الدراسة:

شغلت طريقة تعليم وتعلم اللغة الثانية، عقول الباحثين على اختلاف تخصصاتهم. كما اهتمت الكثير من الدراسات بناتج تعلم اللغة الثانية، الذي يعتمد في المقام الأول على ممارستها. وتنوع التقييم في نواتج تعلم اللغة الثانية بين الحصول على التحصيل الدراسي فيها، أو متابعة الممارسة العملية لهذه اللغة.

واهتمت العديد من الدراسات بمداخل تعلم اللغة الثانية، ودورها في نواتج تعلمها، فمدخل التعلم العميق يدل على مستوى عال من الفهم، بينما يدل مدخل التعلم السطحي على مستوى ضعيف من الفهم، بينما يهتم أصحاب المدخل الإستراتيجي بالجوانب التنظيمية للوقت والجهد.

* أستاذ علم النفس التربوي المساعد قسم علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة الوادي الجديد- جمهورية مصر العربية.
البريد الالكتروني : dareef_9@yahoo.com
**أستاذ أصول التربية المساعد قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة الأزهر- جمهورية مصر العربية.
البريد الالكتروني : ihaab1@yahoo.com

وتشير الأدبيات إلى أن هناك احتياجات عديدة لمتعلمي اللغة الثانية، ولعل من أبرزها؛ الاحتياجات الاجتماعية والثقافية واللغوية والأكاديمية (Kanakri, 2017, 64). ويمكن أن يكون فهم المعلمين لعملية اللغة وتأثيرات القيم الاجتماعية والثقافية المختلفة على تعلم اللغة، وإدراكهم لمبادئ أساليب تعليم اللغة، وتطبيقهم لهذه المبادئ من خلال تجربة التدريس الفعلية ذا أهمية كبيرة. كما يحتاج المعلمون إلى استخدام تقنيات فعالة في تقييمهم لتقدم الطلاب وتفسيرهم للنتائج بعد إجراء هذه التقييمات من أجل ضمان فعالية مواد التعليم (Kanakri, 2017, 66). فالعملية الاجتماعية في بيئة الفصل الدراسي تشكل تجربة تعلم لكل من المعلمين والطلاب (Kanakri, 2017, 82).

وخلال هذه التجربة للعملية الاجتماعية في بيئة الفصل الدراسي يجب أن نتجاوز التدريس التقليدي والتعلم من خلال تزويدنا بأرضية تجريبية حقيقية لتطبيق المعرفة وتكييفها بشكل صارم مع سياقات العالم الحقيقي. ويمكن أن تكون هذه التجربة الحقيقية بمثابة دراسة حالة للتعلم في المستقبل من قبل الطلاب المعلمين (Nasri, 2020).

لذا يجب الاستثمار في توجيه المعلمين قبل الخدمة (Gray, et al., 2019)؛ فإعداد المعلمين يُعد مكونًا رئيسيًا لتعليم اللغة الثانية؛ لأنه يوفر فهمًا للعمليات والتحديات التي قد يواجهها المعلمون في فصولهم الدراسية. كما يوفر رؤى حول طبيعة طلاب اللغة الثانية واحتياجاتهم وسياق التعلم العام (Kanakri, 2017, 82). كما يحتاج المعلمون قبل الخدمة إلى وقت لتعلم واستيعاب أن عملية التدريس ليست مجموعة من المهارات باستخدام مجموعة من الأدوات فحسب، بل هي عملية تفاعل اجتماعي مع الطلاب في سياقات مختلفة، والتي لا يمكن تعلمها من أدلة المعلم أو الكتيبات فقط. وقد أظهرت دراسة Tiainen, et al. (2018) أن النقاشات التي تمت في مقرر التربية العملية ساعدت الطلبة على العمل كفريق، والنظر إلى المواقف التي تحدث داخل الفصل الدراسي من منظور أقرانهم والطلاب كأداة لتعلم التفكير النقدي، ولذلك تحث الدراسة على تنظيم بيئة التعلم في التدريب العملي بالتعلم من خلال فرق عمل.

ويعد الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية كلغة ثانية، متغيرًا مهمًا لفهم السياقات التي يتعلم الطالب المعلم خلالها، وإمكانية تأثير أو تأثر مداخل تعلمه وتحصيله الدراسي بهذا الأداء العملي.

لذا جاءت الدراسة الحالية لتقييم الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (قبل الخدمة) في ضوء مداخل تعلمهم وتحصيلهم الدراسي.

مشكلة الدراسة:

يعتمد القصور في مخرجات التعلم على ضعف مهارات مداخل تعلم الطلاب (Nordin, et al., 2013, 284) . كما أن مداخل التعلم ضرورية للتعلم الإستراتيجي (Batteson, et al., 2013, 2561)، وضرورية لتشخيص وتقييم التعلم (Teoh, et al., 2014: 130).

وتقييم التعلم يتم من خلال نوعين رئيسين هما نتائج التحصيل الدراسي وتقييم الأداء العملي في الميدان الحقيقي. ومداخل التعلم تؤثر على الناتج الرئيس لعملية التقييم.

فمدخل التعلم العميق يؤدي إلى تحسين جودة التعلم، بينما مدخل التعلم السطحي يكون سببا في ضعف جودة التعلم (Qureshi & Ullah, 2014). كما أن هناك علاقة إيجابية بين مدخل التعلم العميق والأداء

الأكاديمي (Nordin, et al., 2013). بينما تشير إحدى الدراسات إلى أن مدخل التعلم العميق لا يؤدى إلى التحصيل الدراسي المرتفع بشكل مؤكد (McLoone & Oluwadun, 2014, 110).

وتشير نتائج دراستي جاد الرب (٢٠١٠)، والمالكي (٢٠١٢) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين مداخل التعلم والتحصيل الدراسي. بينما تشير نتائج دراستي Diseth, et al. (2006)، و Phan (2007) إلى عدم وجود علاقة بين مداخل التعلم والتحصيل الدراسي.

مما يشير إلى اختلاف نتائج الدراسات حول العلاقة بين مداخل التعلم والتحصيل الدراسي. وتتضح هذه العلاقة أكثر خلال تعليم وتعلم اللغات، حيث تظهر الفروق بين التحصيل الدراسي والأداء العملي. فدراسة علي (٢٠١٥) تشير نتائجها إلى علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وموجبة بين التحصيل الدراسي ومداخل تعلم اللغات الأجنبية، لدى طلاب المرحلة الثانوية. لكن الباحثين لم يجدا دراسات بحثت الأداء العملي في تعليم اللغات وعلاقته بمداخل تعلمها وتحصيلها الدراسي.

كما يُعد الأداء العملي الجيد في تعليم اللغات هو ناتج التعلم الذي ترغب الجامعات في تحقيقه كسقف عالي لتوقعاتهم نحو مستويات تعلم الناطقين بغير هذه اللغات. وعلى الرغم من كون الأداء العملي للناطقين باللغات يتأثر ويؤثر في تحصيلهم الدراسي؛ لكنه متغير مختلف.

وفي دراسة أجريت بإقليم البنجاب توصلت إلى أن المعلمين قبل الخدمة لا يتم تقييمهم بشكل صحيح (Younus, 2017). كما تشير دراسة McCrimmon (2015) أن أحد أكثر العوائق أمام التعليم الشامل هو عدم كفاية إعداد المعلمين ليكونوا قادرين على الاستجابة لتنوع الطلاب، وتدعمها نتائج دراسة Ali, et al. (2018) التي تشير إلى أن غالبية الطلاب المعلمين كانوا قلقين بشأن انضباط الطلاب وسوء السلوك في الفصول الدراسية، وعدم احترام معلميهم، أو التنمر، أو التغيب عن المدرسة.

لذا تحتوي معظم برامج إعداد المعلمين على عنصر عملي كشرط للحصول على الشهادة، حيث يمنح هذا المكون العملي المعلمين قبل الخدمة الفرصة للتعلم من الآخرين وإثبات قدرتهم على تمكين التعلم في سياقات تعليمية أصيلة من الخبرة الميدانية، التي تُعد الموقع الأساسي للتعلم (Walton, 2020, 26). لذا اهتمت دراسة (Kazaz & Alagözlü, 2020) بتطوير أداة لقياس تقييم التدريب العملي لمعلمي اللغة الإنجليزية (قبل الخدمة) في تركيا.

ولم يجد الباحثان دراسات تناولت تقييم الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية كلغة ثانية.

لذا فكر الباحثان في دراسة تقييم الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء مداخل تعلمهم وتحصيلهم الدراسي.

ويتلخص السؤال الرئيس للدراسة في:
ما الكيفية التي يمكن بها تقييم الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء مداخل تعلمهم وتحصيلهم الدراسي؟
ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؟
- هل توجد علاقة بين مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومداخل تعلمهم؟

- هل توجد علاقة بين مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحصيلهم الدراسي؟
- هل توجد علاقة بين مداخل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحصيلهم الدراسي؟
- هل توجد فروق في مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفقا لمداخل تعلمهم؟
- هل توجد فروق في مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفقا لتحصيلهم الدراسي؟
- هل توجد فروق في مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفقا للمستوى الدراسي؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف:

- مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- العلاقة بين مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومداخل تعلمهم.
- العلاقة بين مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحصيلهم الدراسي.
- العلاقة بين مداخل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحصيلهم الدراسي.
- الفروق في مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفقا لمداخل تعلمهم، وتحصيلهم الدراسي، ومستواهم الدراسي.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدارسة في:

الأهمية النظرية: وتتضمن ما يلي:

- دراسة مداخل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بوصفها متغيرًا مهمًا له تأثير على تحصيل الناطقين بغير اللغة العربية.
- دراسة مداخل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يساعد على فهم دقيق لكيفية تعلم اللغة لهذه الفئة.
- تقدم الدراسة استبانة لقياس مداخل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تقدم الدراسة بطاقة ملاحظة لقياس الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- فهم أثر مداخل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، على الأداء العملي لهم.

الأهمية التطبيقية: وتتضمن الإفادة من الدراسة فيما يلي:

- تطوير طرائق التدريس للناطقين بغير اللغة العربية.
- تحسين مداخل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تحسين برنامج التربية العملية في قسم إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى.

مصطلحات الدراسة:

١- الأداء العملي Practical performance:

يُعرف موسى (٢٠١٨) الأداء بأنه الطريقة الذي يتبعها الطالب المعلم داخل المدرسة لتوصيل المعلومات وبناء علاقات إنسانية مع الهيئة الإدارية بالمدرسة، ودرجة تمتعه بالسمات الشخصية والمهنية اللازمة لمهنة التدريس، وقدرته على إدارة الفصل بفعالية (موسى، ٢٠١٨، ٢٧٠).

ويعرف الباحثان الأداء العملي إجرائيًا بأنه: كل ما يتعلق بمشاركة الطالب المعلم في جميع العمليات والأنشطة والممارسات التي تحدث داخل الفصل الدراسي، والتي تشمل (إعداد الدروس التعليمية، وتنفيذها، وتقويمها، وإدارة الفصل الدراسي)، وتتضمن:

- **الجانب الشكلي:** ويقصد به المظهر العام الذي يبدو عليه الطالب المعلم، من حيث الهيئة وطلاقة الوجه واعتدال الصوت والحركة داخل الفصل الدراسي.
- **الجانب التدريسي:** كل ما يتعلق بتنفيذ الدرس اللغوي داخل الفصل الدراسي بدءاً بتحضير الدرس، واستخدام الطرق، والأنشطة، والوسائل التعليمية المناسبة لطبيعة الدرس والطلاب.
- **إدارة الفصل:** كل ما يتعلق بقدرة الطالب المعلم على مواجهة المواقف الطارئة، وكيفية التعامل مع الطلاب داخل الفصل الدراسي.
- **الجانب النفسي:** كل ما يتعلق بمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب واستخدام أدوات التقييم الملائمة لطبيعة الدرس، داخل الفصل الدراسي وخارجه.
- **الجانب الإنساني:** كل ما يتعلق بالتواصل الفعَّال مع الطلاب واحترامه لآرائهم، وحرصه على إيجاد علاقة تسودها المودة والاحترام بين الجميع.

ويقاس الأداء العملي بالدرجة التي يحصل عليها الطالب (المعلم) في بطاقة الملاحظة أثناء تنفيذه لأحد دروس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مقرر التربية العملية المقرر على المستوبين الرابع والثامن، في قسم إعداد المعلمين، بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

٢- مداخل التعلم Learning Approaches:

الآلية التي يرغب المتعلم، في التعلم بها، فقد يهتم بربط الموضوعات الجديدة بالخبرة السابقة، أو يركز فقط على النجاح في الدراسة، أو يهتم بتنظيم الوقت والجهد خلال التعلم (Shahbazi, et al., 2014, 13).

ويعرف الباحثان مداخل التعلم إجرائيًا بأنها: الكيفية التي يستخدمها المتعلم في بداية تعلمه لمهمة ما، وتتضمن المدخل العميق والمدخل السطحي والمدخل الاستراتيجي. وتُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على استبانة مداخل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتتضمن هذه المداخل:

- المدخل العميق Deep approach: ربط الأفكار والمعاني والموضوعات الجديدة في مجال تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالخبرة السابقة، مع الإفادة التكاملية من المقرر في الحياة العملية.
- المدخل السطحي Surface approach: هدفه النجاح في الاختبارات والتركيز في الوصول لهذا النجاح، مما قد يؤدي إلى أخذ المقرر في شكل عناصر منفصلة؛ لا تميز بين المتشابهات، ولا تستفيد من المقررات في الحياة العملية.
- المدخل الإستراتيجي Strategic approach: التركيز على تنظيم الوقت والجهد، بهدف الحصول على درجات عالية في الاختبارات، مع الاهتمام بالتقييمات في المقررات، والإفادة من الاختبارات السابقة لهذه المقررات.

٣- التحصيل الدراسي: المعدل الدراسي للطالب خلال فترة دراسته للغة العربية كلغة الثانية، والنهاية العظمي لهذا المعدل أربع درجات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الأداء العملي:

يهدف الأداء العملي بصورة أساسية إلى التعلم من التجربة من خلال التدريب العملي. والتدريب العملي ليس فقط لإتقان المهارات والمعرفة، ولكنه طريقة غنية للتعاون مع الطلاب الآخرين والمعلمين والخبراء، والتعلم من تجاربهم (Kanakri, 2017, 77).

وتشتمل برامج معلمي اللغة الثانية على أربعة مكونات رئيسية (Kanakri, 2017, 66-67):

- يجب أن تكون هناك مقررات تخصصية أكاديمية تهدف إلى مساعدة الطلاب على فهم تعلم اللغة ونظام اللغة، وعلاقة اللغة بالثقافة.
- يجب أن يأخذ الطلاب دروسًا في علم اللغة، وعلم اللغة النفسي، والثقافة والمجتمع.
- علوم التربية، وخاصة الأسس والأساليب والتدريب العملي، والتي تُعد جانبًا مهمًا من إعداد المعلمين لأنها تزود الطلاب المعلمين بالأسس النظرية والمنهجية والخبرات العملية التي تساعدهم على اكتساب الكفاءات اللازمة للبقاء والنجاح في مواقف التدريس الفعلية.
- يجب أن يتمتع جميع الطلاب بتجربة تعلم لغة ثانية بأنفسهم. ويعتبر الغرض الأساسي من هذه التجربة مساعدة الطلاب المعلمين على فهم السمات اللغوية للغة المستهدفة التي سيعمل فيها المعلم.

لذا يجب أن يكون تقييم المرشحين جزءًا لا يتجزأ من إعداد المعلمين في جميع مراحله (Kanakri, 2017, 66-67).

وقد أجريت دراسات عديدة لقياس الممارسة العملية للتدريس من خلال الأداء العملي الحقيقي، ويستعرض الباحثان بعضًا منها فيما يلي:

هدفت دراسة Busher, et al. (2015) والتي تم تطبيقها في ثلاث جامعات في تركيا وإنجلترا للكشف عن مدى جودة إعداد الجامعات للمعلمين قبل الخدمة، وعوامل نجاح التدريب العملي، وكيفية تعزيز التدريب العملي للنمو المهني للطلاب المعلمين. وأظهرت النتائج أن التدريب العملي كان فعالاً في تطوير مهارات المعلمين قبل الخدمة، لا سيما في إدارة الفصول الدراسية، ومراعاة الفروق الفردية طبقًا لاحتياجات التعلم المتنوعة، وفي التعرف على وجهات نظر الطلاب.

وفي دراسة Merç & Subaşi (2015) حول المعوقات التي تواجه المعلمي قبل الخدمة في التدريب العملي بجامعة الأناضول بتركيا، وُجدت عدة عوامل أثرت على إدارة الفصل الدراسي، مثل ضوضاء المتعلمين، والكسل، وقلة الاهتمام، والدردشة غير المتوقعة، وقلة الاحترام والاهتمام والتي تسببت في مشكلة تجاه إدارة الفصل الدراسي لمعلمي ما قبل الخدمة.

وهدفت دراسة Tülüce & Çeçen (2016) إلى استكشاف دور التدريب العملي في تعزيز التطوير المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة من خلال استخدام التصميم الطولي جنبًا إلى جنب مع الأساليب النوعية. ولتحقيق هذا الهدف، طُلب من معلمي ما قبل الخدمة التأمل في تسجيلات الفيديو لتدريسهم المصغر في بعض المقررات الجامعية الخاصة بهم مباشرة بعد تقديم الدروس المصغرة وبأثر

رجعي بعد تجربتهم العملية. وقد شارك في الدراسة (١٣) مدرسًا للغة الإنجليزية قبل الخدمة بإحدى الجامعات في اسطنبول، تركيا. واعتمدت الدراسة في جمع بياناتها على تقارير التقييم الذاتي بالإضافة إلى المقابلات الجماعية مع المعلمين قبل الخدمة. وأشارت النتائج إلى الكشف عن بعض التغييرات النوعية في وجهات نظرهم بمرور الوقت حيث أصبحوا أكثر توجهاً نحو المتعلم وطوروا وجهة نظرهم نحو التدريس بعد التدريب العملي.

واستقصت دراسة Alemdag & Simsek (2017) إحدى الخبرات العملية للمعلمين قبل الخدمة من خلال التركيز على تقييمهم للخبرات المدرسية، والعلاقة بين النظرية والممارسة. تم إجراء المقابلات مع ستة معلمين، وتم إجراء الملاحظات في المدارس المشاركة في التدريب العملي. وكشفت النتائج أن معلمي ما قبل الخدمة واجهوا أو شعروا بصعوبة في إدارة الفصل الدراسي؛ كما أكد هؤلاء المعلمون عدم وجود علاقة بين النظرية والتطبيق في إعداد المعلمين.

كما تم إجراء دراسة Sulistiyo, et al. (2017) لتقييم مقرر التدريب العملي لبرنامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في جامعة جامبي Jambi، بإندونيسيا. وتم جمع المعلومات من خمسة خريجين حديثين من المعلمين وخمسة معلمين مبتدئين وخمسة مدراء مدارس وخمسة أساتذة في إعداد المعلمين حول تصوراتهم لخريجي برنامج تعليم اللغة الإنجليزية الأجنبية كمعلمين مبتدئين. تم استخدام المقابلات شبه المنظمة لاستكشاف البيانات. وأشارت النتائج إلى أن مشاريع التدريب العملي التي تم إجراؤها خلال البرنامج قدمت خبرة مناسبة ولكنها محدودة للطلاب المعلمين لترجمة معارفهم المكتسبة في الجامعة إلى ممارسة حقيقية للتدريس على مستويات المدرسة.

وهدفت دراسة الدعيس (٢٠١٨) إلى الكشف عن فعالية برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة صنعاء في إعداد الطالب المعلم من وجهة نظر الطلاب، باستخدام استبانة للكشف عن دور كل من المشرف التربوي، والمعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة، وتنمية الكفايات التعليمية. وقد أظهرت النتائج فعالية مجال "تنمية الكفايات التعليمية"، ومجال "المشرف التربوي" بدرجة متوسطة، وبدرجة ضعيفة لمجال "المعلم المتعاون"، ومجال "المدرسة المتعاونة".

كما هدفت دراسة موسى (٢٠١٨) إلى التعرف على الكفايات اللازمة للطلبة المعلمين أثناء إعدادهم لمهنة التدريس، بجامعة البحر الأحمر بالسودان. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مطبقة استبانة على عينة من الطلبة المعلمين قوامها (٦٥) معلماً ومعلمة. وكشفت النتائج عن ارتفاع درجة الكفايات اللازمة للطالب/المعلم، وجاءت الكفايات الشخصية في المرتبة الأولى من بين تلك الكفايات التي تمارس أثناء التدريب الميداني. كما أشارت الدراسة إلى وجود مشكلات تتعلق بعملية التقويم، وأوصت بضرورة تخصيص فترة زمنية معتبرة للتربية العملية؛ لتزويد الطالب/المعلم بالمهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس بفعالية.

كما أُجريت دراسة Can & Baştürk (2018) لاستكشاف آراء معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية قبل الخدمة حول التربية العملية، وممارسة المعلمين، والأساتذة المشرفين على تدريب المعلمين، وتقييماتهم الذاتية لأدائهم. وقد تكونت عينة العينة من (٣٧) معلمًا من معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية قبل الخدمة ممن يتلقون التدريب العملي في قسم تدريس اللغة الإنجليزية في جامعة باليكسير Balıkesir University، تركيا في العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦. وقد استخدمت الدراسة استبانة مكونة من أسئلة

مفتوحة حول آراء معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية قبل الخدمة حول المقرر نفسه، وممارسة المعلمين، والأساتذة المشرفين على تدريب المعلمين، والتقييمات الذاتية الخاصة بهم لأدائهم، كما اعتمدت الدراسة على المقابلات العميقة لآراء المشاركين. وقد أشارت النتائج إلى أن معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية قبل الخدمة يتمتعون بخبرة جيدة في مجموعة متنوعة من القضايا بفضل تدريس اللغة الإنجليزية في أماكن صفية حقيقية. وخلصت الدراسة إلى أن أقسام تدريس اللغة الأجنبية في كليات التربية ووزارة التربية الوطنية يجب أن تتقاسم مسؤولية تقديم تدريب نوعي جيد لمعلمي ما قبل الخدمة.

وقد هدفت دراسة Mudra (2018) بأندونيسيا إلى التعرف على المعوقات التي يواجهها معلمو اللغة الإنجليزية في المدارس الريفية أثناء برنامج التدريب العملي على التدريس Teaching Practicum Program (TTP). وقد شارك في تلك الدراسة النوعية سبعة عشر معلما قبل الخدمة. واستخدمت الدراسة المقابلات والملاحظات لجمع البيانات. وكشفت النتائج أن العوائق التي يواجهها معلمو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية قبل الخدمة تتعلق بإدارة الفصول الدراسية، والمواد أو المصادر التعليمية، والوسائط التعليمية، وطرق التدريس، ومهارات اللغة الإنجليزية للمتعلمين، وبطء الاتصال بالإنترنت، وتحفيز المتعلمين، وأساليب التقييم. وأشارت الدراسة إلى وجود حاجة إلى إعادة تنظيم التدريب العملي في المستقبل.

وهدفت دراسة الياسري (٢٠١٩) إلى الكشف عن الكفايات التعليمية التي يمتلكها الطلبة بقسم التاريخ في كلية التربية جامعة بابل من وجهة نظر المشرف التربوي. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة ببطاقة ملاحظة تم تطبيقها على عينة بلغ قوامها (٦٠) طالبا وطالبة. وقد توصلت إلى ارتفاع مجال كفايات إدارة وضبط الصف، حيث جاء بالمرتبة الأولى، في حين جاء مجال كفايات تنفيذ الدرس بالمرتبة الأخيرة.

كما هدفت دراسة منصر، وعلوة (٢٠١٩) إلى التعرف على فاعلية برنامج التربية العملية في إعداد الطلبة المعلمين في كلية التربية جامعه عدن من وجهة نظرهم. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، مطبقة استبانة على جميع طلبة التربية العملية بالسنة الرابعة، والتي بلغ قوامهم (١٤٤) طالبا وطالبة، في التخصصات العلمية والأدبية. وقد أظهرت النتائج فاعلية برنامج التربية العملية في إعداد الطلبة المعلمين في كلية التربية، من وجهة نظرهم في مجالات البحث مجتمعة بدرجة متوسطة وهي (الكفايات التعليمية، والعلاقات الإنسانية، والإعداد التخصصي، والإعداد المهني، وتقويم برنامج التربية العملية). في حين جاء مجال الكفايات التعليمية، والعلاقات الإنسانية بدرجة فاعلية عالية، وبدرجة متوسطة في مجال الإعداد التخصصي، والإعداد المهني، ومجال التقويم في برنامج التربية العملية.

وهدفت دراسة الأغا (٢٠١٩) إلى التعرف على درجة تقييم طلبة التربية العملية (٢) في جامعة القدس المفتوحة وفق معايير تقويم الأداء المعتمدة من قِبل الجامعة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، مستعينة بمعايير تقويم الأداء كأداة للدراسة، والتي احتوت على ثلاث استمارات خاصة بعضو هيئة التدريس، والمعلم، والمدير. وكشفت الدراسة عن ارتفاع درجة تقييم أداء طلبة التربية العملية (٢) وكفايتهم بعد التدريب. وأوصت الدراسة بتقويم البيئة التعليمية التعلمية لطلبة التربية العملية (٢) بشكل مستمر.

والدراسات السابقة يمكن النظر إليها بحسب أهدافها، فمنها ما هدف للكشف عن مدى جودة إعداد الجامعات للمعلمين قبل الخدمة، وعوامل نجاح التدريب العملي، مثل دراسة (Busher, et al., 2015)، أو حول المعوقات التي تواجه معلمي ما قبل الخدمة في التدريب العملي، مثل دراسة (Merç & Subaşi, 2015)، أو استكشاف دور التدريب العملي في تعزيز التطوير المهني، مثل دراسة (Tülüce & Çeçen, 2016)، أو الخبرات العملية لمعلمي ما قبل الخدمة، مثل دراسة (Alemdag & Simsek, 2017)، أو تقييم مقرر التدريب العملي، مثل دراسة (Sulistiyo, et al., 2017)، أو الكشف عن فعالية برنامج التربية العملية، مثل دراسة (الدعيس، ٢٠١٨)، أو التعرف على الكفايات اللازمة للطلبة المعلمين أثناء إعدادهم لمهنة التدريس، مثل دراسة (موسى، ٢٠١٨)، أو استكشاف آراء المعلمين قبل الخدمة حول التربية العملية، مثل دراسة (Can & Baştürk, 2018) ، أو الكشف عن الكفايات التعليمية التي يمتلكها الطلبة، مثل دراسة (الياسري، ٢٠١٩)، أو التعرف على فاعلية برنامج التربية العملية، مثل دراسة (منصر وعلوة، ٢٠١٩)، أو التعرف على درجة تقييم طلبة التربية العملية وفق معايير تقويم الأداء، مثل دراسة (الأغا، ٢٠١٩).

ولا توجد دراسة جمعت بين متغيرات الأداء العملي ومداخل التعلم والتحصيل الدراسي. ومن خلال الدراسات السابقة عن تقييم الأداء العملي يتضح للباحثين ضرورة هذا التقييم وأهميته، وندرة مثل هذه البحوث في مجال الناطقين باللغة العربية كلغة ثانية.

مداخل التعلم:

الطريقة التي يستخدمها الأستاذ في التقييم تعمل على اهتمام المتعلُّم بمدخل تعلُّم معين دون غيره. وتشير نتائج دراسة إلى أن مداخل التعلم تساعد على تحديد مدى اعتماد الطالب على فهم المواد الدراسية، ومدى استيعابه للأدلة (Shahbazi, et al., 2014, 13).

فمدخل التعلم العميق هو الميل إلى الرغبة في التعلم، والتركيز على محتوى الموضوع والتفاعل النقدي مع الموضوع، وإنشاء علاقة بين التعلم السابق والتعلم الجديد، واستيعاب المفاهيم عن طريق ربطها بالحياة اليومية، لإقامة علاقة سببية بين الأحداث وفحص منطقية الموضوع. بينما مدخل التعلم السطحي هو الرغبة في القيام فقط بمتطلبات مهمة محددة، وحفظ المشكلات المحتملة في الاختبار، وعدم القدرة على التمييز بين المبادئ والأمثلة، والميل إلى رؤية التعلم باعتباره فرضًا خارجيًا (Byrne, et al., 2002).

وهذان المدخلان لا يستبعد أحدهما الآخر؛ فقد يتبنى الطلاب إستراتيجيات عميقة وسطحية في أوقات مختلفة وفي سياقات مختلفة (Streifer, et al., 2020).

أما المدخل الإستراتيجي فيركز على تنظيم الوقت والجهد، والإفادة من الاختبارات السابقة، للحصول على درجات عالية في الاختبارات.

ومن أهم الاختلافات بين الطلاب من خلال المدخل العميق والمدخل السطحي، استخدام الطلاب الحاصلين على درجات عالية في مقياس المدخل العميق المذكرات والمقالات الأكاديمية والكتب المدرسية في كثير من الأحيان، وفي نفس الوقت استخدام مواضيع الاختبار التي أعدها زملاء الدراسة في كثير من الأحيان أقل من الطلاب الحاصلين على درجات أقل (Sikorová, et al., 2019).

ويستعرض الباحثان بعضًا من الدراسات التي تناولت مداخل التعلم:

فقد حاولت دراسة Bobe & Cooper (2019) تحليل تأثير إتقان اللغة الإنجليزية على اختيارات مداخل التعلم (العميقة مقابل السطحية) لطلاب المحاسبة في السنة الثانية الجامعية، وبالتالي، على رضاهم عن جودة خبراتهم التعليمية. وأكدت النتائج أن الطلاب الذين يتمتعون بإجادة عالية للغة الإنجليزية من المرجح أن يتبنوا مدخلاً عميقًا للتعلم مقارنة بنظرائهم؛ وتشير النتائج إلى استنتاج مفاده أن الكفاءة في لغة التدريس تؤثر على اختيارات مداخل تعلم الطلاب، حيث يميل طلاب المحاسبة الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من إتقان اللغة الإنجليزية إلى تبني مدخل عميق، في حين أن أولئك الذين لديهم مستوى أدنى من إتقان اللغة يميلون إلى تبني مدخل سطحي.

كما هدفت دراسة Sikorová, et al. (2019) إلى معرفة مصادر الدراسة التي يستخدمها طلاب الجامعة وما إذا كان تكرار استخدام موارد محددة مرتبطًا بمداخل التعلم العميقة والسطحية. وتكونت العينة من (٢٦٧١) طالباً وطالبة من ست كليات بالجامعات التشيكية. وقد أظهرت النتائج أن الموارد الأكثر استخدامًا كانت ملاحظات الطلاب الخاصة بالمحاضرات والندوات والعروض التقديمية التي صممها المعلمون. وأثبت التحليل الإحصائي أن هناك علاقة بين تكرار استخدام مصادر الدراسة ومدخل الطالب في التعلم.

وهدفت دراسة İsnaç & Doğan (2020) إلى تحديد تفضيلات التقييم لطلاب المدارس الثانوية الذين يتبنون مدخل التعلم العميق والسطحي باستخدام طريقة المقارنة، حيث أجريت الدراسة على (٤٤٤) طالبًا تم اختيارهم من طلاب الصف التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر في أربعة أنواع مختلفة من التعليم الثانوي في مدينة مرسين Mersin. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يتبنون مداخل التعلم العميقة والسطحية يفضلون الأسئلة التي تقيس المهارات عند مستوى التذكر مع فرصة نجاح أعلى مثل المطابقة، والصواب أو الخطأ، والاختيار من متعدد، ومهام الأداء، والأسئلة المقالية ذات الإجابات الطويلة أثناء تحديد نجاحهم الأكاديمي.

وهدفت دراسة Turan, et al. (2020) إلى تحديد مداخل التعلم التي يفضلها طلاب كلية الطب والتغيرات التي تحدث مع مرور الوقت. وتألفت مجموعة الدراسة من طلاب السنة الأولى المسجلين في كلية الطب بجامعة هجة تبة Hacettepe University في أنقرة من ٢٠١١ إلى ٢٠١٥، وكان عدد الطلاب (٢٧١٤) طالبًا. وتم إجراء الدراسة التتبعية في مايو ٢٠١٦. وكان عدد الطلاب (١١٩٥) طالبًا. تم استخدام "مداخل التعلم ومقياس مهارات الدراسة". وتمت مقارنة درجات مداخل تعلم الطلاب في السنة الأولى للكشف عن التغيرات في مداخل التعلم التي يفضلونها في البحث على مر السنين. وأشارت النتائج إلى أن ترتيب مداخل التعلم لدى الطلاب بين عامي ٢٠١١ ، ٢٠١٤ تميل إلى مداخل التعلم الإستراتيجية والعميقة والسطحية على التوالي. وفي عام ٢٠١٥، تم ترتيبها بشكل عميق وإستراتيجي وسطحي. وعلى الرغم من تفضيل طلاب الطب مدخل التعلم الإستراتيجي في السنة الأولى، إلا أن هذا التفضيل قد اختلف في التقييم الثاني، وزادت درجات التعلم السطحي عند مقارنتها بالتقييم الأول.

وهدفت دراسة Habók & Magyar (2020) إلى تحليل كيفية دعم تعلم اللغة الثانية من خلال إستراتيجيات تعلم اللغة ومداخل التعلم المختلفة، وهي الكفاءة الذاتية، والدافعية الفعَّالة، والجهد والمثابرة، وتفضيلات التعلم التعاوني أو التنافسي. وأكدت نتائج الدراسة أن استخدام الإستراتيجية يؤثر بشكل كبير

على العديد من مداخل التعلم لدى عينة الدراسة، وأن الطلاب الذين يطبقون عن طيب خاطر استراتيجيات تعلم اللغة الخاصة بهم، يضعون أهدافهم التعليمية بثقة أكبر، ويخططون لعملية التعلم بوعي أكبر أثناء تعلمهم، ويطورون المزيد من الكفاءة الذاتية والتحفيز تجاه تعلم اللغة.

كما هدفت دراسة Menéndez, et al. (2020) إلى تحليل دور مداخل التعلم وعلاقتها بالثبات الأكاديمي لطلاب السنة الأولى بالجامعة. وتألفت عينة الدراسة من (٤٥٣) طالبًا جامعيًا في السنة الأولى من جامعة إشبيلية بإسبانيا. وأظهرت النتائج ترجيح استمرار دراسة الطلاب الذين لديهم مدخل عميق ورؤية إيجابية لمستقبلهم أكثر من أولئك الذين لديهم مدخل سطحي. كما كشفت النتائج عن أهمية استخدام منهجيات التدريس التي تحث الطلاب على استخدام مداخل التعلم العميق لمنع تسرب طلاب الجامعات.

ويمكن النظر إلى الدراسات السابقة، في ضوء أهدافها، فقد حاولت دراسة (Bobe & Cooper, 2019) تحليل تأثير إتقان اللغة الإنجليزية على اختيارات مداخل التعلم، وهدفت دراسة (Sikorová, et al., 2019) إلى معرفة مصادر الدراسة التي يستخدمها طلاب الجامعة، وهدفت دراسة (İsnaç & Doğan, 2020) إلى تحديد تفضيلات التقييم لطلاب المدارس الثانوية الذين يتبنون مدخل التعلم العميق والسطحي، بينما هدفت دراسة (Turan, et al., 2020) إلى تحديد مداخل التعلم التي يفضلها الطلاب، وهدفت دراسة (Habók & Magyar, 2020) إلى تحليل كيفية دعم تعلم اللغة الثانية من خلال إستراتيجيات تعلم اللغة ومداخل التعلم المختلفة، بينما هدفت دراسة (Menéndez, et al., 2020) إلى تحليل دور مداخل التعلم وعلاقتها بالثبات الأكاديمي لطلاب السنة الأولى بالجامعة.

ولم يجد الباحثان دراسات تناولت تقييم الأداء العملي، لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء مداخل تعلمهم وتحصيلهم الدراسي.

فروض الدراسة:

في ضوء ما سبق يمكن كتابة فروض الدراسة كما يلي:

- يوجد مستوى متوسط للأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومداخل تعلمهم.
- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحصيلهم الدراسي.
- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين مداخل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحصيلهم الدراسي.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفقا لمداخل تعلمهم.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفقا لتحصيلهم الدراسي.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا في الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفقا للمستوى الدراسي (المستوى الرابع-المستوى الثامن).

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة تقييم الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء مداخل تعلمهم وتحصيلهم الدراسي؛ لذا يتبع الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، لقياس مستوى الأداء العملي، وللكشف عن العلاقة بين مستوى الأداء ومداخل التعلم والتحصيل الدراسي.

ثانيا: مجتمع وعينة الدراسة: اشتمل مجتمع الدراسة على جميع طلاب المستويات من الرابع إلى الثامن (لأنهم درسوا مقرر التربية العملية في برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها) بقسم إعداد المعلمين بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى. وتضمنت العينة مجتمع الدراسة كاملاً في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠ م، وتم تقسيم العينة على النحو الآتي:

أ- العينة الاستطلاعية: تضمنت العينة الاستطلاعية (٥٠) طالبًا، هم جميع طلاب المستويات الخامس والسادس والسابع بمتوسط عمري قدره (٢٥,٧) سنة، وانحراف معياري قدره (٢,٣٥)، ومتوسط للتحصيل الدراسي قدره (٣,٥٠) درجة، وانحراف معياري قدره (٠,٧٣)، حيث قام الباحثان بتطبيق استبانة مداخل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبطاقة ملاحظة الأداء العملي لهم- على العينة الاستطلاعية للتحقق من صدقهما وثباتهما.

ب- العينة الأساسية: تضمنت العينة الأساسية (٣٥) طالبًا وهم جميع طلاب المستوى الرابع والثامن بمتوسط عمري قدره (٢٤,٩) سنة، وانحراف معياري قدره (٢,٦٢)، ومتوسط للتحصيل الدراسي قدره (٣,٤٤) درجة، وانحراف معياري قدره (٠,٦٢)، وتتضح عينة الدراسة من خلال جدول (١)

جدول (١) توزيع عينة الدراسة الأساسية

م	المستوى	المجموع
١	الرابع	١٩
٢	الخامس	١٦
٣	السادس	٢٥
٤	السابع	٩
٥	الثامن	١٦
	المجموع	٨٥

ثالثا: أدوات الدراسة: تتضمن:

- بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- استبانة مداخل تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها:

طور الباحثان بطاقة ملاحظة لقياس الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، من خلال خبرتهما الطويلة بقسم إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى، وبعد الاطلاع على الأدوات التالية:

- بطاقات ملاحظة لتقييم أداء الطالب المعلم في التربية العملية في تخصصات مختلفة وذلك في عدد من الجامعات العربية والأجنبية.

- الاطلاع على بطاقات ملاحظة الطالب المعلم في التربية العملية في بعض الدراسات السابقة مثل دراسات (Alemdag & Simsek, 2017 والياسري، ٢٠١٩، والأغا، ٢٠١٩).

ويتضح توزيع عبارات بطاقة الملاحظة لتقييم الأداء العملي على أبعادها من خلال جدول (٢).

جدول (٢) توزيع عبارات بطاقة ملاحظة لقياس الأداء العملي على أبعادها.

البعد	أرقام العبارات
الجانب الشكلي	١-٥
الجانب التدريسي	٦-١٦
جانب إدارة الفصل	١٧-٢٢
الجانب النفسي	٢٣-٢٧
الجانب الإنساني	٢٨-٣١

الصدق التمييزي: قام الباحثان بمقارنة متوسطات درجات المرتفعين في أبعاد بطاقة الملاحظة، بمتوسطات درجات المنخفضين بالعينة الاستطلاعية، ثم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات عن طريق حساب النسبة الحرجة. ويوضح جدول (٣) قيم "ت" لأبعاد بطاقة الملاحظة، ودرجتها الكلية، من خلال طريقة المقارنة الطرفية.

جدول (٣) قيم "ت" لأبعاد بطاقة الملاحظة، ودرجتها الكلية، من خلال طريقة المقارنة الطرفية

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" ودلالتها
الجانب الشكلي	٢٢,٨٠	١,٤٥	١١٠,٦٦**
الجانب التدريسي	٤١,٢٢	٦,١٥	٤٧,٣٢**
جانب إدارة الفصل	٢٤,٥٦	٣,٠٣	٥٦,٢٨**
الجانب النفسي	٢٠,٠٨	٢,٤٥	٥٨,٨٠**
الجانب الإنساني	١٧,٢٨	١,٧٧	٦٨,٩٠**
الأداء العملي	١٢٥,٩٤	١٣,٥٤	٦٥,٧٥**

*دال عند مستوى ٠,٠١

من خلال جدول (٣) يتضح أن أبعاد بطاقة الملاحظة تُميز بين المنخفضين والمرتفعين فيها، مما يُشير إلى الصدق التمييزي لبطاقة الملاحظة.

الصدق العاملي الاستكشافي: يستخدم الباحثان التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ بطريقة المكونات الأساسية، وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس وذلك بتطبيق البطاقة على أفراد العينة الاستطلاعية. وتوضح الجداول أرقام (٤)، (٥)، (٦) نتائج هذا التحليل.

جدول (٤) معاملات الشيوع لأبعاد بطاقة ملاحظة الأداء العملي

البعد	معامل الشيوع
الجانب الشكلي	٠,٤٦
الجانب التدريسي	٠,٩٢
جانب إدارة الفصل	٠,٨٥
الجانب النفسي	٠,٨٣
الجانب الإنساني	٠,٧٤

جدول (٥) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد بطاقة ملاحظة الأداء العملي

التباين الكلي / العامل	قيمة الجذر الكامن		
	الكلي	نسبة التباين	الاشتراكيات
١	٣,٨٢	٧٦,٣٥	٧٦,٣٥

جدول (٦) مصفوفة العوامل الناتجة عن التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد بطاقة ملاحظة الأداء العملي، بعد حذف التشبعات الأقل من ٠,٣

م	أبعاد البطاقة	العامل
١	الجانب الشكلي	٠,٦٨
٢	الجانب التدريسي	٠,٩٥
٣	جانب إدارة الفصل	٠,٩٢
٤	الجانب النفسي	٠,٩١
٥	الجانب الإنساني	٠,٨٦

تفسير نتائج التحليل العاملي:

- يتضح من جدول (٥) أن قيم جميع الاشتراكيات (قيم الشيوع) للأبعاد مرتفعة.
- يتضح من جدول (٥) أن هناك عاملًا واحدًا ناتجًا عن التحليل، وأن نسبة التباين التي يفسرها العامل الوحيد تساوى (٧٦,٣٥)، وهي نسبة عالية من التباين المفسر بواسطة هذه الأبعاد. وجميع أبعاد بطاقة ملاحظة الأداء العملي تشبعت بهذا العامل؛ مما يؤكد أن هذه الأبعاد تقيس شيئاً مشتركاً فيما بينها؛ وهو الأداء العملي، مما يدل على صدق بطاقة ملاحظة الأداء العملي.

ثبات بطاقة ملاحظة الأداء العملي:

ثبات الاتساق الداخلي: قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبُعد الذي تندرج تحته هذه العبارة. وانحصرت معاملات الارتباط بين (٠,٤٦)، (٠,٨٧)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق مفردات البطاقة. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للبطاقة. ويوضح جدول (٧) هذه المعاملات.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة الأداء العملي.

م	البعد	معامل الارتباط
١	الجانب الشكلي	٠,٦٥**
٢	الجانب التدريسي	٠,٩٨**
٣	جانب إدارة الفصل	٠,٩٤**
٤	الجانب النفسي	٠,٩١**
٥	الجانب الإنساني	٠,٨٣**

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال جدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط، دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على ثبات بطاقة ملاحظة الأداء العملي.

ثبات العبارات والأبعاد: قام الباحثان بحساب ثبات الأبعاد عن طريق حساب معامل ألفا لكل بُعد من الأبعاد الخمسة، وعباراتها. ويوضح جدول (٨) هذه المعاملات.

جدول (٨) معاملات ثبات أبعاد بطاقة ملاحظة الأداء العملي، ودرجتها الكلية.

المتغير	معامل الثبات	انحصرت معاملات ألفا للعبارات:
الجانب الشكلي	٠,٧٥	من (٠,٦٦) إلى (٠,٧٤)
الجانب التدريسي	٠,٩٤	من (٠,٨٨) إلى (٠,٩٣)
جانب إدارة الفصل	٠,٨٧	من (٠,٧٧) إلى (٠,٨٥)
الجانب النفسي	٠,٧٧	من (٠,٧١) إلى (٠,٧٤)
الجانب الإنساني	٠,٧٨	من (٠,٧٣) إلى (٠,٧٧)
ثبات بطاقة الملاحظة (٠,٩٦)		

من خلال جدول (٨) يتضح أن معاملات الثبات للأبعاد جيدة وأن معامل ألفا للبطاقة ككل يساوى (٠,٩٦) وهي قيمة عالية للثبات، كما أنها أكبر من معاملات ثبات أبعاد البطاقة. مما سبق يتضح أن جميع العبارات والأبعاد ثابتة.

وصف بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، في صورتها النهائية:

تتكون البطاقة من (٣١) عبارة موزعة على خمسة جوانب هي الجانب الشكلي، والجانب التدريسي، وجانب إدارة الفصل، والجانب النفسي، والجانب الإنساني، ويطبق الباحثان البطاقة باستخدام مقياس خماسي. تتراوح تقدير عباراته بين (٥) و(١). ويوضح ملحق (١) بطاقة ملاحظة الأداء العملي.

استبانة مداخل تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

لم يجد الباحثان أداة لقياس مداخل تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها –في حد علمهما- لذا قاما ببناء استبانة من خلال الاطلاع على الاستبانات الآتية:

- استبانة علي (٢٠١٥) لقياس مداخل تعلم اللغة الإنجليزية والفرنسية لدى طلاب الثانوية. وتضمنت ثلاثة مداخل، هي المدخل العميق والمدخل السطحي والمدخل الإستراتيجي.
- استبانة Bobe & Cooper (2019) لقياس مداخل تعلم المحاسبة والتي احتوت على عشرين عبارة.
- استبانة Sikorová, et al. (2019) والتي تناولت علاقة مصادر التعلم بمدخلي التعلم العميق والسطحي.
- استبانة İsnaç & Doğan (2020) والتي تناولت تفضيلات التقييم لطلاب المدارس الثانوية، الذين يتبنون مدخلي التعلم العميق والسطحي.
- استبانة Turan, et al. (2020) والتي هدفت إلى تحديد مداخل التعلم التي يفضلها طلاب كلية الطب وعلاقتها بمداخل تعلمهم.
- استبانة Menéndez, et al. (2020) والتي هدفت إلى تحليل دور مداخل التعلم وعلاقتها بالثبات الأكاديمي لطلاب السنة الأولى بالجامعة.

ثم طور الباحثان استبانة مداخل تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتوجد درجة لكل مدخل على حدة، ولا توجد درجة كلية للاستبانة. ويتضح توزيع عبارات استبانة مداخل تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها على أبعادها من خلال جدول (٩).

جدول (٩) توزيع عبارات استبانة مداخل تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها على أبعادها.

المدخل	أرقام العبارات	العبارات السلبية
المدخل العميق	١-١١	١٥
المدخل السطحي	١٢-٢٠	١٧
المدخل الإستراتيجي	٢١-٢٧	٢٠

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

الصدق المرتبط بالمحتوى: تأكد الباحثان من صدق الاستبانة، بعرضها على عدد (٥) أساتذة متخصصين في التربية وعلم النفس. وقد حصلت العبارات على موافقة جميع المحكمين.

صدق المحتوى: قام الباحثان بتطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية، وعددها (٥٠) طالبًا للتأكد من وضوح مفرداتها وتعليماتها.

الصدق التمييزي: قام الباحثان بمقارنة متوسطات درجات المرتفعين في أبعاد الاستبانة، بمتوسطات درجات المنخفضين بالعينة الاستطلاعية، ثم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات عن طريق حساب النسبة الحرجة. ويوضح جدول (١٠) قيم "ت" لأبعاد الاستبانة، من خلال طريقة المقارنة الطرفية.

جدول (١٠) قيم "ت" لأبعاد الاستبانة، من خلال طريقة المقارنة الطرفية.

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" ودلالتها
المدخل العميق	٣١,٤٢	٢,٠٩	**١٠٦,٢٧
المدخل السطحي	١٦,٣٦	٣,٩٠	**٢٩,٦٢
المدخل الإستراتيجي	١٩,٨٨	١,٨١	**٧٧,٤٨

**دال عند مستوى ٠,٠١

من خلال جدول (١٠) يتضح أن أبعاد الاستبانة تميز بين المنخفضين والمرتفعين فيها، مما يشير إلى الصدق التمييزي للاستبانة.

الصدق التلازمي: قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين المداخل الثلاثة، ونفس هذه المداخل في استبانة مداخل التعلم، بدراسة جاد الرب (٢٠١٠) لقياس مداخل تعلم الإحصاء. وقد عدل الباحثان بعض عباراتها لتتناسب مع معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. وتم عرضها على خمسة من المحكمين، قبل تطبيقها على العينة الاستطلاعية، وكانت المعاملات الثلاث:

جدول (١١) معاملات الارتباط لبيان الصدق التلازمي لاستبانة مداخل التعلم.

المدخل	معامل الارتباط
المدخل العميق	**٠,٧٧
المدخل السطحي	**٠,٧١
المدخل الإستراتيجي	**٠,٧٨

**دال عند مستوى ٠,٠١

من خلال الجدول السابق يتضح الصدق التلازمي لاستبانة مداخل التعلم.

ثبات الاستبانة: ثبات الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبُعد الذي تندرج تحته هذه العبارة. وانحصرت معاملات الارتباط بين (٠,٣٨)، (٠,٥٦)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق مفردات الاستبانة.

ثبات العبارات والأبعاد: قام الباحث بحساب ثبات الأبعاد عن طريق حساب معامل ألفا لكل بُعد من الأبعاد الثلاثة، وعباراتها. ويوضح جدول (١٢) هذه المعاملات.

جدول (١٢) معاملات ثبات أبعاد استبانة مداخل تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المتغير	معامل الثبات	انحصرت معاملات ألفا للعبارات:
المدخل العميق	٠,٧١	من (٠,٦٥) إلى (٠,٦٩)
المدخل السطحي	٠,٧٤	من (٠,٦٩) إلى (٠,٧١)
المدخل الإستراتيجي	٠,٧٥	من (٠,٧٢) إلى (٠,٧٤)

من خلال جدول (١٢) يتضح أن معاملات الثبات للأبعاد جيدة، كما أن معاملات ثبات أي بُعد أكبر من معاملات ثبات عباراته، ويتضح مما سبق أن جميع العبارات والأبعاد ثابتة.

وصف استبانة مداخل تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في صورتها النهائية:

تتكون الاستبانة من (٢٧) عبارة موزعة على ثلاثة مداخل، هي المدخل العميق والمدخل السطحي والمدخل الإستراتيجي، ويُجاب على العبارات باستخدام مقياس ثلاثي، تتراوح الإجابة بين (٣) و(١). ولا توجد درجة كلية للاستبيان. ويتم قسمة درجة المدخل العميق على (١١)، وقسمة درجة المدخل السطحي على (٩)، وقسمة درجة المدخل الإستراتيجي على (٧)، ثم يتحدد مدخل الطالب بالدرجة الأعلى في درجات المداخل الثلاث. ويوضح ملحق (٢) استبانة مداخل تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

للتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه "يوجد مستوى متوسط للأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها". قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الفرضية وقيم "ت" لعينة واحدة؛ لأبعاد الأداء العملي، ودرجته الكلية، للعينة الأساسية (عددها ٣٥ طالبًا). ويتضح ذلك من خلال جدول (١٣).

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الفرضية وقيم "ت" لعينة واحدة؛ للأداء العملي.

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العبارات	متوسط العبارات	مستوى المتغير	المتوسط الفرضي*	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجانب الشكلي	٢٣,٠٣	١,٤٠	٥	٤,٦٠	كبير جدا	٢١	٨,٥٥	٠,٠١
الجانب التدريسي	٤٢,١١	٦,٠٧	١١	٣,٨٣	كبير	٣٧,٤	٤,٥٩	٠,٠١
جانب إدارة الفصل	٢٤,٩١	٣,٠٥	٦	٤,١٥	كبير	٢٠,٤	٨,٧٥	٠,٠١
الجانب النفسي	٢٠,٤٠	٢,٥٨	٥	٤,٠٨	كبير	١٧	٧,٧٩	٠,٠١
الجانب الإنساني	١٧,٤٨	١,٨٢	٤	٤,٣٧	كبير جدا	١٦,٨	٢,٢٩	٠,٠٣
الأداء العملي	١٢٧,٩٥	١٣,٦٧	٣١	٤,١٣	كبير	١٠٥,٤	٩,٧٥	٠,٠١

*حيث إن (٣,٤) بداية مدى مستوى كبير، (٤,٢٠) بداية مدى مستوى كبير جدا".

يتضح من خلال جدول (١٣) أنه:

- يوجد مستوى كبير جدًا من الجانب الشكلي للأداء العملي، لدى عينة البحث.
- يوجد مستوى كبير من الجانب التدريسي للأداء العملي، لدى عينة البحث.
- يوجد مستوى كبير من جانب إدارة الفصل، لدى عينة البحث.
- يوجد مستوى كبير من الجانب النفسي للأداء العملي، لدى عينة البحث.
- يوجد مستوى كبير جدًا من الجانب الإنساني للأداء العملي، لدى عينة البحث.
- يوجد مستوى كبير من الأداء العملي، لدى عينة البحث.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة موسى (٢٠١٨)، والتي أشارت إلى ممارسة الكفايات اللازمة للطالب المعلم بجامعة البحر الأحمر بالسودان بدرجة عالية، وجاءت الكفايات الشخصية في المرتبة الأولى. كما تتفق هذه النتائج مع دراسة الياسري (٢٠١٩)، والتي أشارت إلى ارتفاع مجال كفايات إدارة وضبط الصف لدى الطالب المعلم بكلية التربية جامعة بابل. كما تتفق هذه النتائج مع دراسة منصر وعلوة (٢٠١٩)، والتي أشارت إلى ارتفاع مجال الكفايات التعليمية، والعلاقات الإنسانية لدى الطالب المعلم بكلية التربية جامعة عدن. كما تتفق هذه النتائج مع دراسة Busher, et al. (2015)، والتي أشارت إلى فعالية التدريب العملي في تطوير مهارات المعلمين قبل الخدمة، خاصة في جانب إدارة الفصول الدراسية، ومراعاة الفروق الفردية طبقًا لاحتياجات التعلم المتنوعة. كما تتفق هذه النتائج مع دراسة Can & Baştürk, (2018)، والتي أشارت إلى أن معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية قبل الخدمة يتمتعون بخبرة جيدة في مجموعة متنوعة من القضايا بفضل تدريس اللغة الإنجليزية في أماكن صفية حقيقية.

ويفسر الباحثان المستوى الكبير من الأداء العملي، لدى عينة البحث، بأن الطلاب المعلمين الناطقين بغير اللغة العربية جاءوا من بلادهم، متحملين عناء الغربة والبعد عن الأهل والوطن، رغبة في تعلم اللغة العربية لتعليمها في بلادهم إذا رجعوا إليها. لذا فهم حريصون على كل ما يتعلق بمشاركتهم في جميع العمليات والأنشطة والممارسات التي تحدث داخل الفصل الدراسي، فهم يهتمون تحضير الدروس، وتنفيذها، وتوظيف الطرق والأساليب التي تعلموها في إدارة الفصل بفعالية. كما أن دافعيتهم القوية لتعلم اللغة العربية، تدفعهم إلى تحسين كل ما يتعلق بأدائهم العملي. كما يمكن تفسير ذلك في ضوء قلة أعداد الدارسين بقسم إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها جامعة أم القرى، حيث تبلغ النسبة الإجمالية حوالي عشرة طلاب لكل أستاذ؛ مما يتيح فرصة التواصل الفعَّال بين الطلاب والأساتذة داخل الفصول الدراسية وخارجها من خلال عمليات الإرشاد الأكاديمي. كما يمكن تفسير ذلك في ضوء حرص إدارة القسم على استقطاب أعضاء هيئة تدريس متميزين في تخصصاتهم؛ الأمر الذي ينعكس على أداء الطلاب المعلمين للغة العربية لغير الناطقين بها.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

للتحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه "لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومداخل تعلمهم". قام الباحثان بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومداخل تعلمهم، على العينة الأساسية. ويتضح ذلك من خلال جدول (١٤).

جدول (١٤) معاملات ارتباط بيرسون بين مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومداخل تعلمهم.

مداخل التعلم / الأداء العملي	المدخل العميق	المدخل السطحي	المدخل الإستراتيجي
الجانب الشكلي	-٠,٢٦٠	-٠,٢٧٤	-٠,١٨٧
الجانب التدريسي	-٠,٠١٠	-٠,٢٦١	-٠,٠٣٠
جانب إدارة الفصل	-٠,٠١٢	-٠,٣٤٧*	-٠,٠٢١
الجانب النفسي	٠,٠٢٩	-٠,١٢٩	-٠,٠٠٧
الجانب الإنساني	-٠,٠٣٢	-٠,٢٠٦	-٠,٠٩١
الأداء العملي	-٠,٠٣٤	-٠,٢٧٦	-٠,٠٥٢

* دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال جدول (١٤) أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومداخل تعلمهم، عدا العلاقة بين جانب إدارة الفصل والمدخل السطحي، فكانت علاقة سالبة، ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥).

ويفسر الباحثان العلاقة الدالة إحصائيا بين مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومداخل تعلمهم، بأن الأداء العملي يُعد مجموعة من المهارات المكتسبة، كما أنه عمليات وأنشطة وممارسات لا يعتمد على حفظ المعلومات أو فهمها فقط، لذا فطريقة الطالب في تعلمه لا تتأثر بهذه المهارات المكتسبة.

كما يفسر الباحثان العلاقة السلبية بين إدارة الفصل والمدخل السطحي، بكون إدارة الفصل ترتبط عكسيا بالتركيز على النجاح فقط، كما أن أخذ المقررات في شكل عناصر منفصلة، يجعل الطالب لا يستفيد من المقررات في الحياة العملية. كما يمكن تفسير ذلك، بعدم وجود مقرر مستقل بعنوان "إدارة مدرسية" أو "إدارة الفصل الدراسي".

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

للتحقق من صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه "لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحصيلهم الدراسي". قام الباحثان بحساب معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحصيلهم الدراسي، فكانت قيمته (٠,١٤٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥). أي أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحصيلهم الدراسي.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن الأداء العملي هو كل ما يتعلق بمشاركة الطالب المعلم في جميع العمليات والأنشطة والممارسات التي تحدث داخل الفصل الدراسي، وهذه العمليات هي مهارات مكتسبة على فترات، كما أنها غير مرتبطة بالمستوى التحصيلي الحالي للطالب، والذي قد يرتبط بالحفظ والفهم فقط، ولا يصل إلى مستويات التطبيق الفعلي الحقيقي، والذي يتم من خلال الأداء العملي.

كما يمكن تفسير ذلك في ضوء فعالية التدريب العملي نفسه في إكساب الطلاب مجموعة من المهارات العملية التي يتدربون عليها، أثناء القيام بالتربية العملية. فعلى سبيل المثال، وعلى الرغم من

دراسة الطلاب لطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، إلا أنهم عندما يدونون الأهداف الإجرائية للدروس التعليمية المزمع تنفيذها، لا يكتبوها بصورة واضحة ومحددة كما درسوا في شروط الهدف الجيد، أو يركزون على مجال واحد فقط من مجالات الأهداف السلوكية دون غيرها. وبعد مناقشتهم بصورة جماعية فيما كتبوا، وترك الفرصة لجميع الطلاب لإبداء آرائهم حول هذه النقطة أو تلك، يكتسب الطلاب خبرة عملية، ويظهر ذلك عند تحضير درس جديد؛ حيث يكتبوها بصورة أكثر وضوحًا وتركيزًا من الدرس السابق؛ الأمر الذي يدل على أهمية وفعالية مقرر التربية العملية في إكساب الطلاب المعلمين جملة من المهارات العملية اللازمة لهم في حياتهم المهنية.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

للتحقق من صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه "لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين مداخل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحصيلهم الدراسي". قام الباحثان بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين مداخل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومعدلاتهم الدراسية. ويتضح ذلك من خلال جدول (١٥).

جدول (١٥) معاملات ارتباط بيرسون بين مداخل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومعدلاتهم الدراسية.

مداخل التعلم	المعدل الدراسي
المدخل العميق	-٠,١٣
المدخل السطحي	-٠,٢٠
المدخل الإستراتيجي	-٠,٠٣

يتضح من خلال جدول (١٥) أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين مداخل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحصيلهم الدراسي.

ويفسر الباحثان عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين مداخل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحصيلهم الدراسي، بأن مدخل الطالب في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، قد لا يعتمد على الجوانب النظرية التي تتضمن ربط الموضوعات الجديدة بالخبرة السابقة، وقد لا يعتمد على الاهتمام بالنجاح في الاختبارات والتركيز في الوصول لهذا النجاح، وقد لا يعتمد على تنظيم الوقت والجهد، بقدر ما يعتمد على الممارسة العملية لهذه اللغة في المجتمع المحيط.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

للتحقق من صحة الفرض الخامس الذي ينص على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفقا لمداخل تعلمهم". قام الباحثان بحساب درجة كل طالب من طلاب العينة الأساسية في مداخل التعلم الثلاثة. وتحديد مدخل كل طالب بناء على الدرجة الأعلى التي حصل عليها في المداخل الثلاث. فكان عدد ذوي مدخل التعلم العميق يساوي (١٦) طالب، وذوي مدخل التعلم الإستراتيجي يساوي (١٩) طالب. ولا يوجد أي طالب من ذوي مدخل التعلم السطحي. لذا قام الباحثان بحساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب العينة الأساسية وفقا لمتغير مداخل التعلم. ويتضح ذلك من خلال جدول (١٦).

جدول (١٦) قيم (ت) ومستويات الدلالة الإحصائية لأفراد المجموعتين (ذوي تعلم عميق- ذوي تعلم إستراتيجي) وذلك في مستوى الأداء العملي.

المتغير	ذوو تعلم عميق ن=١٦		ذوو تعلم استراتيجي ن=١٩		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مستوى الأداء العملي	١٢٦,٨١	١٣,٩٠	١٢٨,٨٩	١٣,٧٨	-٠,٧٧	٠,٦٦

من خلال جدول (١٦) يتضح أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفقا لمداخل تعلمهم.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بكون مشاركة الطالب المعلم في العمليات والأنشطة والممارسات التي تحدث داخل الفصل الدراسي، لا تتأثر بالطريقة التي يتعلمون بها، سواء كان اهتمامهم بربط الموضوعات الجديدة بالخبرة السابقة، أو الاهتمام بالنجاح في الاختبارات والتركيز فقط في الوصول لهذا النجاح، أو تنظيم الوقت والجهد. ولكن هذه الفروق قد توجد في مستوى ممارستهم الحقيقية في المجتمع الذي يعيشون فيه.

نتائج الفرض السادس وتفسيرها:

للتحقق من صحة الفرض السادس الذي ينص على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفقا لتحصيلهم الدراسي". قام الباحثان بتقسيم الطلاب إلى مجموعتين، الأولى: ذوو التحصيل العالي، وهم الطلاب الذين يساوي أو يزيد معدلهم الدراسي عن (٣,٥)، وذوو التحصيل المنخفض، وهم الطلاب الذين يزيد معدلهم الدراسي عن (٣,٥)، ثم بحساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب العينة الأساسية وفقا لمتغير التحصيل الدراسي. ويتضح ذلك من خلال جدول (١٧).

جدول (١٧) قيم (ت) ومستويات الدلالة الإحصائية لأفراد المجموعتين (ذوي تحصيل عال- ذوي تحصيل منخفض)، وذلك في الأداء العملي.

المتغير	ذوو تحصيل منخفض ن=٢٣		ذوو تحصيل عال ن=٢٧		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الأداء العملي	١٢٢,٩٥	١٣,٩٣	١٢٨,٤٨	١٢,٩١	-١,٤٥	٠,١٥

من خلال جدول (١٧) يتضح أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفقا لمستوى تحصيلهم.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بكون الأداء العملي لا يرتبط بنتائج الاختبارات الجامعية، التي قد تعتمد أحيانًا على الحفظ والفهم فقط، دون مستويات التطبيق لهذه المعلومات، وتحولها إلى مهارات وممارسات حقيقية.

نتائج الفرض السابع وتفسيرها:

للتحقق من صحة الفرض السابع الذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائيا في الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفقا للمستوى الدراسي (المستوى الرابع-المستوى الثامن)، قام

الباحثان بحساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب العينة الأساسية وفقا لمتغير المستوى الدراسي. ويتضح ذلك من خلال جدول (١٨).

جدول (١٨) قيم (ت) ومستويات الدلالة الإحصائية لأفراد المجموعتين (المستوى الرابع-المستوى الثامن) وذلك في الأداء العملي.

المتغير	المستوى الرابع ن=١٩		المستوى الثامن ن=١٦		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الأداء العملي	١٢٠,٨٩	١٣,٠٥	١٣٦,٣١	٩,٠٥	-٣,٩٨	٠,٠١

من خلال جدول (١٨) يتضح أنه يوجد فرق دال إحصائيا في الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفقا للمستوى الدراسي (المستوى الرابع-المستوى الثامن)، لصالح المستوى الثامن (ذوي المستوى الأعلى في الأداء العملي).

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بكون طلاب المستوى الثامن، قد اكتسبوا مهارات تدريسية خلال المستويات الثمانية التي درسوها في قسم إعداد المعلمين، هذه المهارات تمت ممارستها خلال المستويين الرابع والثامن، من خلال التربية العملية.

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يلي:

- يجب أن يكون عدد الطلاب في المجموعة الواحدة في مقرر التربية العملية من خمسة إلى ثمانية طلاب، بحيث يتمكن أستاذ المقرر مع الأستاذ المتعاون من تقديم أفضل سبل التدريب العملي لطلاب التربية العملية.
- نقل تدريس مقرر التربية العملية (١) الذي يُدرس في المستوى الرابع إلى المستوى السابع، وهذا هو المعتمد في كثير من الجامعات حيث يدرس الطالب المعلم مقرر التربية العملية في المستويين الأخيرين من مرحلة الليسانس/البكالوريوس، في النظام التكاملي لإعداد المعلمين. ولم تعد هناك حاجة ملحة لتدريس المقرر في المستوى الرابع باعتبار أن هناك نقطة خروج بعد المستوى الرابع؛ لانتفائها عمليًا في البرنامج القائم حاليًا.
- إضافة مقرر "إدارة الصف الدراسي" أو على الأقل تضمينه كفصل ضمن أحد المقررات التربوية، لمساعدة الطالب المعلم على كيفية إدارة وضبط الفصل الدراسي.
- عدم التفرقة بين ذوي المعدلات الدراسية المختلفة في البرامج التدريبية الهادفة لتنمية الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

كما يقترح الباحثان إجراء البحوث الآتية:

- الفروق في الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها من العرب وغير العرب.
- أثر برنامج لتحسين الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- أثر برنامج لتحسين مستوى إدارة الفصل في تحسين الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المراجع

الأغا، ناصر جاسر (٢٠١٩). درجة تقييم طلبة التربية العملية (٢) في جامعة القدس المفتوحة وفق معايير تقويم الأداء. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، *١٤* (١)، ٦٣-٩٣.

جاد الرب، هشام فتحي (٢٠١٠). نمذجة العلاقات بين مداخل تعلُّم الإحصاء ومستويات التفكير التأملي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، *٣٣* (٢)، ٤٥- ٩١.

الدعيس، رقية ناجي (٢٠١٨). فاعلية برنامج التربية العملية بكلية التربية أرحب – جامعة صنعاء في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلاب المستوى الرابع للعام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٦. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *١١* (٣٦)، ٣-٢٨.

علي، أحمد رمضان محمد (٢٠١٥). النموذج البنائي للعلاقات بين مداخل تعلم اللغات الأجنبية واستراتيجيات تعلم مفرداتها وتحصيلها الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية البنات، جامعة عين شمس*، *١٦* (٣)، ٥٤٥-٥٧٨.

المالكي، فهد عبدالله (٢٠١٢). نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة أم القرى.

منصر، صالح هيثم شائف؛ وعليوة، أبو بكر علي عبد الله (٢٠١٩). فاعلية برنامج التربية العملية في إعداد الطلبة المعلمين في كلية التربية ردفان جامعة عدن من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *٣* (١٤)، ١-٢٧.

موسى، بلال عيسى بلال (٢٠١٨). الكفايات اللازمة للطلبة المعلمين أثناء إعدادهم لمهنة التدريس بجامعة البحر الأحمر. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، *٧* (٢)، ٢٦٦-٢٨٠.

الياسري، متمم جمال (٢٠١٩). الكفايات التعليمية المتوافرة لدى الطلبة المطبقين في كلية التربية للعلوم الانسانية من وجهة نظر المشرف التربوي. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، العدد (٤٥)*، ٢٥٦-٢٨٤.

Alemdag, E. & Simsek, P. Ö. (2017). Pre-service teachers' evaluation of their mentor teachers, school experiences, and theory-practice relationship. *International Journal of Progressive Education, 13*(2), 165-179.

Ali, M. S., Othman, A. J. & Karim, A. F. A. (2018). Issues and concerns faced by undergraduate language student teachers during teaching practicum experiences. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 2*(3), 22-30.

Batteson, T., Tormeyb, R. & Ritchiec, T. (2013). Approaches to learning, metacognition and personality; an exploratory and confirmatory factor analysis. *Social and Behavioral Sciences, (116)*, 2561 –2567.

Bobe, B. J. & Cooper, B. J. (2019). The effect of language proficiency on approaches to learning and satisfaction of undergraduate accounting students. *Accounting Education, 28*(2), 149-171.

Busher, H., Gündüz, M., Cakmak, M. & Lawson, T. (2015). Student teachers' views of practicums (teacher training placements) in Turkish and English contexts: A comparative study. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 45*(3), 445-466.

Byrne, M., Flood, B. & Willis, P. (2002). The relationship between learning approaches and learning outcomes: A study of Irish accounting students. *Accounting Education, 11*(1), 27-42.

Can, D. T. & Baştürk, M. (2018). Qualitative research: The pre-service EFL teachers' opinions on teaching practicum. *Trakya University Journal of Social Science, 20*(1), 187-212.

Diseth, A., Pallesen, S., Hovland, A. & Larsen, S. (2006). Course experience, approaches to learning and academic achievement. *Education & Training, 48,* 156-169.

Gray, C., Wright, P. & Pascoe, R. (2019). They made me feel like a teacher rather than a praccie: Sinking or swimming in pre-service drama education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 47*(2), 193-207.

Habók, A. & Magyar, A. (2020). The role of students' approaches in foreign language learning. *Cogent Education, 7*(1), 1770921. Available at: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/2331186X.2020.1770921

İsnaç, F. & Doğan, C. D. (2020). Scaling of secondary school students' evaluation preferences according to learning approaches. *Elementary Education Online, 19*(3), 1284-1294.

Kanakri, A. (2017). Second language teacher education: Preparing teachers for the needs of second language learners. *International Journal of Language Studies, 11*(1), 63-94.

Kazaz, I. & Alagözlü, N. (2020). Evaluation of teaching practicum for pre-service English language teachers: A scale development study. *Journal of Language and Linguistic Studies, 16*(3), 1562-1593.

McCrimmon, A. W. (2015). Inclusive education in Canada: Issues in teacher preparation. *Intervention in School and Clinic, 50*(4), 234–237, doi:10.1177/1053451214546402.

McLoone, P. & Oluwadun, A. (2014). Approaches to learning in higher education: A review. *African Educational Research Journal, 2*(3), 110-115.

Menéndez, Á. Z., Flores, J. G. & de Besa Gutiérrez, M. R. (2020). Learning approaches, time perspective and persistence in university students. *Educación, XX1, 23*(2), 17-39, doi: 10.5944/educXX1.25552

Merç, A. & Subaşi, G. (2015). Classroom management problems and coping strategies of Turkish student EFL teachers. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 6(1),* 39-71.

Nasri, N., Husnin, H., Mahmud, S. N. D. & Halim, L. (2020). Mitigating the COVID-19 pandemic: A snapshot from Malaysia into the coping strategies for pre-service teachers' education. *Journal of Education for Teaching, 46*(4), 546-553, DOI: 10.1080/02607476.2020.1802582.

Mudra, H. (2018). Pre-service EFL teachers' experiences in teaching practicum in rural schools in Indonesia. *Qualitative Report,* 23(2), 319-344. Retrieved from http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss2/3

Nordin, N., Wahab, R. & Dahlan, N. (2013).Approaches to learning among trainee teachers: Malaysian experiences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 105*(3), 284–293.

Phan, H. (2007). An Examination of reflective thinking, learning approaches, and self efficacy beliefs at the university of the south pacific: A path analysis approach. *Educational Psychology, 27*(6), 789–806.

Qureshi, S. & Ullah, R. (2014). Learning experiences of higher education students: Approaches to learning as measures of quality of learning outcomes. *Bulletin of Education and Research, 36*(1), 79-100.

Shahbazi, F., Yousefi, Z. & Faramarzi, S. (2014). The relationships between career adaptability and approaches to learning (deep, Surface and strategic) with school burnout. *Unique Journal of Educational Research, 2*(1), 9 -14.

Sikorová, Z., Barot, T., Václavík, M. & Červenková, I. (2019). Czech university students 'use of study resources in relation to the approaches to learning. *The New Educational Review Journal,56*(2), 114-123.

Streifer, A. C., Gravett, E. O. & Taggart, J. (2019). Student perceptions of instructors as growing learners: Implications for educational development. *The Journal of Faculty Development, 33*(3), 77-82.

Sulistiyo, U., Mukminin, A., Abdurrahman, K. & Haryanto, E. (2017). Learning to teach: A case study of student teachers' practicum and policy recommendations. *The Qualitative Report, 22*(3), 712-731. Retrieved from http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss3/3

Teoh, H., Abdullah, M., Roslan, S. & Daud, S. (2014). Assessing students approaches to learning using a matrix framework in a Malaysian public university. *Springer Plus, 3*(54), 1-11.

Tiainen, O., Korkeamäki, R. L. & Dreher, M. J. (2018). Becoming reflective practitioners: A case study of three beginning pre-service teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research, 62*(4), 586-600.

Tülüce, H. Serdar & Çeçen, S. (2016). Scrutinizing practicum for a more powerful teacher education: A longitudinal study with pre-service teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16*(1), 127-151.

Turan, S., Beyaztaş, D., Arif, O. & Elçin, M. (2020). Learning approach preferences of medical students in different grades. *Cukurova Medical Journal, 45*(3), 1051-1060.

Walton, E., & Rusznyak, L. (2020). Cumulative knowledge-building for inclusive education in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education, 43*(1), 18-37, DOI: 10.1080/02619768.2019.1686480.

Younus, F., Farooq, R. A. & Tabassum, R. (2017). Weaknesses in evaluation of teaching practice in the formal and non-formal teacher education institutions. *Journal of Educational Research, 20*(2), 229- 238.

ملحق (١) بطاقة ملاحظة الأداء العملي

م	الأداء العملي	ضعيف	وسط	جيد	جيد جدا	ممتاز
أولاً: الجانب الشكلي:						
١.	نظيف المظهر والهيئة.					
٢.	يلقي السلام على الطلاب في بداية الدرس.					
٣.	طليق الوجه وبشوش.					
٤.	صوته مسموع لجميع الطلاب.					
٥.	معتدل بحركته داخل الصفّ.					
ثانياً: الجانب التدريسي:						
٦.	يعد الدرس إعدادا جيدا.					
٧.	لديه الإلمام الكافي بالمادّة العلميّة.					
٨.	يعطي أمثلة متنوعة تراعي ثقافة الطلاب.					
٩.	يستخدم الوسائل التعليمية بصورة فعالة.					
١٠.	يستخدم أسئلة تمهيدية مشوّقة.					
١١.	يربط خبرات الطلاب بموضوع الدرس الجديد.					
١٢.	يعرض أفكار الدرس بصورة مترابطة.					
١٣.	يستخدم طرق وأساليب تعليمية متنوعة.					
١٤.	يراعي توزيع الحصّة على خطوات الدرس.					
١٥.	يحدد الأنشطة التعليمية المناسبة مع التدريس.					
١٦.	يستخدم أساليب تقويم متنوعة.					
ثالثا: جانب إدارة الفصل:						
١٧.	يظهر الحماس والحيويّة خلال فترة الدرس كلّها.					
١٨.	يشجع التنافس الفردي بين الطلاب.					
١٩.	يشجع المتعلمين على إبداء آرائهم.					
٢٠.	يواجه المواقف المربكة بمرونة.					
٢١.	يستفيد من الإمكانات المتاحة.					
٢٢.	تبدو عليه علامات الثقة بالنفس.					
رابعا: الجانب النفسي:						
٢٣.	يراعى خصائص الناطقين بغير اللغة العربية.					
٢٤.	يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.					
٢٥.	يعزز ثقة المتعلمين بأنفسهم.					
٢٦.	يراعي وجود علاقة تسودها الألفة بين المعلم والمتعلمين.					
٢٧.	يراعي مشاعر طلابه أثناء التوجيه.					
خامسا: الجانب الإنساني:						
٢٨.	يحترم آراء الطلاب.					
٢٩.	يتّسم بالتواضع.					
٣٠.	يستخدم أسماء الطلاب عند التعامل معهم.					
٣١.	يتعامل مع جميع الطلاب دون تمييز.					

ملحق (٢) استبانة مداخل تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

م	العبارة	٥	٤	٣	٢	١
١	أبحث عن مصادر متنوعة لتعلم اللغة العربية.					
٢	أبحث عن الأجزاء التي لم أفهمها جيدا حتى أجيدها.					
٣	أهتم بالإفادة من الانترنت في تعلم اللغة العربية.					
٤	أربط ما أدرسه في اللغة العربية بالمواد الأخرى.					
٥	أستخدم الكلمات الجديدة التي أتعلمها في الحديث مع زملائي.					
٦	أقضي وقتا أطول في تعلم اللغة العربية.					
٧	أهتم بتطبيق ما أدرسه من مفردات اللغة العربية.					
٨	أربط المفاهيم اللغوية الجديدة بالمفاهيم السابقة.					
٩	أهتم بإتقان مفردات اللغة العربية من خلال حفظها في جمل.					
١٠	أفكر في المواقف الحياتية التي تمكنني من استخدام ما تعلمته من اللغة العربية.					
١١	أحاول استنتاج معاني مفردات اللغة العربية التي لا أعرفها من السياق.					
١٢	أهتم فقط بالمعلومات التي سأضعها في ورقة الإجابة أثناء الاختبار.					
١٣	أشعر أن دراستي للغة العربية عبء كبير.					
١٤	أهتم فقط بالمعلومات الضرورية –دون غيرها- التي تمكنني من النجاح.					
١٥	أهتم بالعلاقة بين المفاهيم الجديدة والقديمة عند تعلمي اللغة العربية.					
١٦	أحفظ المفردات الجديدة دون ربطها بالمفردات القديمة عند تعلم اللغة العربية.					
١٧	أهتم بإيجاد معنى لما أذاكره عند دراسة اللغة العربية.					
١٨	أهتم بحفظ مفردات اللغة العربية دون التركيز على فهمها في سياق الجمل.					
١٩	يصعب علي تذكر معانى المفردات الجديدة عند تعلم اللغة العربية.					
٢٠	أحاول البحث عن مصادر خارجية لتعلم اللغة العربية غير الكتب الجامعية.					
٢١	أخطط للحصول على درجات عالية في مقررات اللغة العربية.					
٢٢	أهتم بموضوعات اللغة العربية التي يصفها أساتذتي بأنها مهمة.					
٢٣	أهتم بالدرجات التي أحققها في مقررات اللغة العربية مقارنة بوقت تعلمها.					
٢٤	أحاول تحقيق أهداف على جزء أستذكره في اللغة العربية قبل الانتقال إلى جزء آخر.					
٢٥	أحاول التخطيط لاستذكار اللغة العربية بشكل أفضل.					
٢٦	أهتم بكيفية اقناع المصحح بإجاباتي.					
٢٧	أهتم بتنظيم وقتي وجهدي لاستذكار اللغة العربية.					

The Practical Performance Evaluation of Teachers of Arabic for Non-native Speakers in Light of their Learning Approaches and Academic Achievement

Dr. Ahmed Ramadan Mohammed Ali

Assistant Professor of Educational Psychology,
The New Valley University.

Dr. Ehab Elsayed Ahmed Mohammed Aly

Associate Professor of Educational Foundations,
Al-Azhar University.

Abstract

The current study aims to identify the practical performance evaluation of pre-service teachers of Arabic as a foreign language in light of their learning approaches and academic achievement. The study sample consisted of (35) students from the fourth and eighth level students in the first semester of the academic year 2019-2020. The data collection instruments were a questionnaire of learning approaches of Arabic as a as a foreign language and an observation of practical performance. The results of the study indicated that there is a high level of practical performance among the research sample. There is no statistically significant relationship between the level of practical performance of pre-service teachers of Arabic as a foreign language and their learning approaches, except for the relationship between the classroom management aspect and the surface approach, so it was a negative relationship, and a statistically significant level (0.05). And there is no statistically significant relationship between the level of practical performance of pre-service teachers of Arabic as a foreign language and their academic achievement. There is no statistically significant relationship between the learning approaches of Arabic as a foreign language, and their academic achievement. There is no statistically significant difference in the level of practical performance of pre-service teachers of Arabic as a foreign language, according to their learning approaches. There is no statistically significant difference in the level of practical performance of pre-service teachers of Arabic as a foreign language, according to their level of achievement. There is a statistically significant difference in the practical performance of pre-service teachers of Arabic as a foreign language, according to the academic level (fourth/ eighth levels), in favor of the eighth level.

Key words: Practical performance; teaching a second; learning approaches; academic achievement.