دراسات فی العلوم الإنسانية
۲۹(۳)، الخريف ۱۴۴۴/۱۴۰۱/۲۰۲۲، صص ۱۴۱-۱۶۴
ISSN: 2538-2160
http://aijh.modares.ac.ir
مقالة محكمة
DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5

فاعلية التدريس التعاوني لمادة اللغة العربية في تحفيز التلامذة الإيرانيين (تلامذة الصف الثالث الثانوي في الفرع العلمي نموذجاً)

ساجد زارع[۱]، نرگس گنجي[۲]*

۱. أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة يزد
۲. أستاذة مشاركة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة أصفهان

تاريخ الوصول: ۱۴۴۲/۹/۹ تاريخ القبول: ۱۴۴۳/۲/۶

الملخّص

تتميّز مناهج التدريس الفعّالة بدورها البارز في تنمية الكفاءة والأداء اللغوي لدى متعلّمي اللغات الأجنبية، إذ تتمتّع هذه المناهج بمواصفات ذات صلة برفع مستوى الرغبة لدى المتعلّمين تجاه اللغة المتوخّى تعليمُها وتحفيزهم إلى اتّخاذ اتجاهات إيجابية نحو الأنشطة الصفية والأجواء المهيمنة. من هذا المنطلق تهتمّ هذه الدراسة بمعالجة مدى فاعلية التدريس التعاوني مقارنة مع التدريس التلقيني المباشر وذلك انطلاقاً من الرغبة في تطوير المناهج الدراسية السائدة في تعليم اللغة العربية في المدارس الإيرانية. فتمّ استخدام الأسلوب شبه التجريبي منهجاً للدراسة حيث اختيرت مجموعتان من التلامذة؛ يشتمل كلٌّ منهما على ۲۰ متعلّماً من الدارسين في المرحلة الثالثة الثانوية في الفرع العلمي باعتبارهم عيّنة الدراسة؛ وتمّت عملية تدريس كتاب اللغة العربية بالمجموعة الضابطة بالطريقة التلقينية الدارجة وبالمجموعة التجريبية على أساس المنهج التعاوني، حيث استخدمنا استبانة جونسون (Johnson) النفسية (۱۹۸۳م) باعتبارها أداةً للدراسة؛ فبعد الانتهاء من تدريس الكتاب ومن خلال تطبيق كلّ من المنهجين تمّ توزيع أوراق الاستبانة لتقدير مستوى رغبات المتعلّمين تجاه الأجواء الدراسية التي سبق أن جرّبوها طوال عام دراسي كامل في المجموعتين. تسير الدراسة على منهج وصفي فيما يتعلق باستخراج البيانات ثم ترتكز على منحى تحليلي عند مناقشتها؛ تدلّ نتائج الدراسة وفقاً للبيانات الإحصائية المرصودة عبر البرنامج spss، على أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين تقديرات المتعلّمين بمعنى أن التدريس التعاوني وبالرغم أنّه يحمّل التلامذة واجباتٍ وأنشطةً صفّيةً تتطلّب منهم جهوداً كبيرة إلّا أنّ هذا المنهج كان أكثر فعّالية وخاصةً في ما يتعلّق بدعم المعلّم للمتعلّمين والتفاعل المتمثّل بين المتعلمين أنفسهم من خلال التغذية الراجعة التفاوضية.

الكلمات الرئيسة: تعليم اللغة العربية، التدريس التعاوني، التدريس التلقيني، التغذية الراجعة التفاوضية.

الكاتب المسئول: E-mail: ganji@fgn.ui.ac.ir

Copyright© 2022, the Authors | Publishing Rights, ASPI. This open-access article is published under the terms of the Creative Commons Attribution- NonCommercial 4.0 International License which permits Share (copy and redistribute the material in any medium or format) and Adapt (remix, transform, and build upon the material) under the Attribution-NonCommercial terms.

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]

١. المقدمة

لا غرو إذ قلنا إنّ التطوّر ــفي أيّ مجال كانــ لا ينشأ من الفراغ، كما أنّ الجهود المبذولة لا تُؤتي أُكلَها مادام لم تتوفّر الأرضية المناسبة لها؛ وكلّ إنجاز لا تلوح آثار الرقيّ عليه إلّا من خلال تهيئة الظروف التي تتيح له ازدهاره وتقدّمه نحو الأمام. هكذا هي الحال بالنسبة لتوافر العناصر والظروف المؤاتية لإثمار عمليّة التربية والتعليم بالأوساط العلمية ومن أهمّ هذه العناصر هي الدافع أو الرغبة لدى المتعلّم.

أما في العصر الراهن، فتُدرَّس العربية بمدارسنا في إيران ولابدّ للتلاميذ أن يتعلّموها إلى جانب سائر الدروس، ليدخلوا حقول المعارف الإسلامية (گنجي وآخرون، ١٣٩٦هـ.ش: ٧٢) من جهة ويقطعوا خطوات نحو تعلّم لغة أجنبية يمكن أن تساعدهم على إقامة التواصل مع العالم العربي. فبما أن الدافعية لها تأثير كبير في جودة تعلّم اللغة الأجنبية والثانية، وبالرغم من اختلاف علماء النفس حول هذا التأثير إلّا أنّهم يُجمعون على ضرورة الاهتمام به أثناء عملية التعليم حيث «يؤكّد علماء النفس على حقيقتين هامّتين في هذا المجال، الأولى: أنه كلّما كان وراء الدارس دافعٌ يستحثه وحافز يشدّه إلى تعلّم شيء ما، كان ذلك أدعى إلى إتمامه وتحقيق الهدف منه خاصّةً في أشكاله المعقّدة ومهاراته المتشابكة، والثانية: أنّ وراء الكثير من حالات الفشل في التعلّم يكمن فقدانُ الدافع» (طعيمة، ١٩٨٦، ج١: ٢٦١).

بناءً على ذلك، إذا اعتبرنا أنّ هناك لكل طريقة تدريس في تعليم اللغة الأجنبية قسطاً من التأثير في رفع مستوى الدافعية أو تقليلها لدى المتعلّمين فإنّ الدراسة الحالية تُعالج مدى فاعلية التدريس التعاوني ودوره في ترغيب ميول التلامذة بالمدارس الإيرانية وتحفيزها من خلال تعلّم الكتاب المدرسي لمادّة اللغة العربية بالمرحلة الثالثة الثانوية في الفرع العلمي؛ أمّا الكتاب فيشتمل على ٧ دروس حيث يشتمل كلّ منها وحدات تلخّص في نص الدرس، ووحدة تعليم قواعد الصرف والنحو، والتدريبات المعنيّة بالترجمة والقواعد؛ فقد حاولنا من خلال هذا البحث الإجابة عن سؤال رئيسي وهو: ما مدى تأثير كلّ من التدريس التعاوني والتدريس التلقيني في تحفيز دوافع المتعلّمين من خلال تعلّم اللغة العربية بالمدارس الإيرانية؟

٢. الدراسات السابقة

يذهب بعض الباحثين إلى أنّ الدافع المحفّز للطالب من أهمّ القضايا الراهنة في التربية والتعليم. فالصفّ الذي يحفّز فيه دوافع الطلاب قد تتمّ به إنجازات كبيرة تثير الإعجاب (سولو، ٢٠٠٨م: ٢٩). انطلاقاً من هذا الاتجاه لقد عالج كثير من الباحثين في دراساتهم مناهج التدريس عموماً وتدريس اللغة العربية على الوجه الأخصّ مما نشير إلى ما يلي:

دراسة Ghaith (٢٠٠٢م) التي تحمل عنوان «دراسة مدى علاقة منهج التعلّم التعاوني بإدراك التعاون الاجتماعي والتقدّم الدراسي»[1]؛ حيث عمدت للموازنة بين ثلاث مجموعات من المتعلمين من حيث كفاءاتهم العلمية وحالاتهم

1. «The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement»

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]

السيكولوجية؛ ففي هذه المجموعات المكوّنة من ١٣٥ طالبا قام ثلاثة مدرسين بتدريس اللغة الإنجليزية (بوصفها لغة أجنبية) بطرقٍ يختلف بعضها عن الآخر اختلافاً نسبيّاً؛ حيث في المجموعة الأولى استخدم المدرّس طريقة التدريس التعاوني في ما يقارب نحو تسعين بالمائة من جلسات الصف وفي المجموعة الثانية طبّقه المدرّس في ما يقارب نحو خمسة وأربعين بالمائة من الجلسات وفي المجموعة الثالثة في ما يقارب نحو عشرين بالمائة؛ تُبيّن نتيجة البحث أنه هناك للمدخل التعاملي في التدريس صلة مباشرة بزيادة الكفاءة العلمية والارتفاع بالبواعث النفسية الإيجابية لدى المتعلمين في المتغيرات المذكورة آنفاً.

مقالة إبراهيم وعبد العباس (٢٠٠٥م) تحت عنوان «أثر استخدام طريقتي التعلّم التعاوني والتعلّم الفردي في تحصيل طلبة كليّة المعلّمين في مادّة الجغرافية وتفكيرهم الناقد»؛ هدف البحث إلى التعرّف على أثر استخدام طريقتي التعلّم التعاوني والفردي في تحصيل طلبة كلية المعلّمين في مادة الجغرافيا والتفكير الناقد لديهم قياساً بالطريقة التلقينية في التدريس؛ حيث استخلصت الدراسة من خلال المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية لمتغيرات الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين ثلاث طرائق تدريسية في تحصيل الطلاب بمادّة الجغرافيا وتنمية التفكير الناقد لديهم، وهي الطريقة التعاونية والطريقة الفردية والطريقة التقليدية إذ كانت للأولى والثانية فاعلية وتأثير أبلغ من الطريقة الثالثة.

دراسة العنزي (١٤٢٨ق/٢٠٠٧م) بعنوان ««أثر التعلم التعاوني في تعليم طلاب الصف الثاني المتوسط في قواعد اللغة العربية»؛ عالج فيها الباحث مدى فاعلية التعلم التعاوني على المهارات النحوية لدى الطلاب المعوّقين سمعيّاً بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض. وتُلخّص نتائج الدراسة إلى أن استخدام التعلم التعاوني في تدريس قواعد اللغة العربية لدى الطلاب المعوّقين سمعيّاً في الصف الأوّل الثانوي بمدينة الرياض ذو أثر إيجابي في تنمية التعليم الدراسي لدى المتعلمين.

دراسة الخفاجي (٢٠٠٨م) تحت عنوان «أثر التعلّم التعاوني في تحصيل طلاب الصفّ الثاني المتوسّط في قواعد اللغة العربيّة»؛ تعرّض الباحث فيها إلى أثر التعلم التعاوني في تعليم طلاب الصف الثاني المتوسّط في قواعد اللغة العربية بمركز محافظة النجف الأشرف حيث ترمي الدراسة إلى تقدير أثر التعلّم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في قواعد اللغة العربية. وأظهرت نتائج الاختبار تفوّق طلاب المجموعة التجريبية التي تمّت عملية التدريس لهم تعاونياً.

استعرض الباحثان قنبري وطهماسبي بلداجي (١٣٩٥هـ.ش/٢٠١٥م) في دراستهما المعنونة بـ«العوامل المؤثّرة في تعلّم اللغة العربية بين طلاب جامعة بيام نور بمحافظة جهارمحال وبختياري» الأسبابَ المؤثرة في تعلّم اللغة العربية عند طلبة جامعة بيام نور بمحافظة جهارمحال وبختيارى بالاعتماد على عدّة نظريات معرفية وسيكولوجية وتدل نتائج الدراسة على أنّه ثمة متغيرات ذات صلة بتنمية مستوى تعلّم اللغة العربية لدى الطلّاب منها الرغبة والتحفّز والممارسة والمثابرة وأسلوب التدريس وغيرها.

مقالة زارع وزملائه (١٣٩٦هـ.ش/٢٠١٦م) عنوانها «فاعلية المنهج التعاوني في تنمية كفاءة الترجمة لدى متعلمي العربية من طلّاب المدارس الإيرانية»؛ حيث عمد البحث إلى الكشف عن مدى فاعلية المنهج التعاوني في تنمية كفاءة الترجمة لطلاب المرحلة الثالثة الثانوية في إيران من خلال تطبيقه على تدريس ترجمة نصوص كتاب العربية المدرسي؛ تبيّن نتائج

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]

البحث أن ثمة أثراً إيجابياً لتطبيق المدخل التعاوني على تدريس ترجمة النصوص من حيث تنمية مستوي كفاءة الترجمة وترسيخ المعلومات لدى الطلبة.

تناول طالبي قرەقشلاقي وزملاؤه (١٣٩٧هـ.ش/٢٠١٧م) في مقالتهم بعنوان «فاعلية استخدام منهج الجيغسو التعاوني على تنمية مهارتي التحدّث والكتابة لدى طلّاب قسم اللغة العربية بجامعة إعداد المعلّمين في مدينة أروميه» معرفة أثر منهج الجيغسو في تنمية مهارتي التحدّث والكتابة لدى الطلبة عيّنة الدراسة؛ تشير النتائج أنّ متوسّط الدرجات التي حصلت عليها المجموعة التجريبية تفوق ما حصلت لدى المجموعة الضابطة مما تدلّ على فاعلية منعج الجيغسو في تنمية المهارتين.

عالجت مقالة نظري تريزي ومحمدي (٢٠٢١م) بعنوان «فاعلية استخدام الحقائب التعليميه في تحسين تعلّم اللغه العربيه لدى تلامذه الصف الحادي عشر بمدينه أصفهان» مدى فاعلية استخدام الحقائب التعليمية على تحسين جودة تعلّم اللغة العربيّة في المدارس الإيرانية مما دلّت النتائج على الدور الإيجابي لهذه التقنية على مشوار التعلّم لدى عيّنة البحث.

فمن حصاد ما استقصينا من البحوث المشار إليها بالإضافة إلى عدد غير قليل من الدراسات المماثلة لها تبيّن أنّ معظم الدراسات المعنيّة بمناهج التدريس تتناول مدى فاعلية المنهج التعليمي على تنمية مستوى التعلّم لدى المتعلّمين دون الإشارة إلى الأبعاد السيكولوجية الكامنة وراءها إلّا أن نستثني بحوثاً في تعليم اللغة الإنجليزية تمت الإشارة إلى عدد منها.

هذا ومن جانب آخر يبدو أنّ قضية تحفيز الطلبة وترغيبهم وتوظيف مناهج تعليم اللغة العربية من الوجهة النفسية في ضوئها باتت مغفولاً عنها بالمدارس الإيرانية إلى حدّ يمكن أن يجعل من هذه الدراسة أرضية ملائمة تتيح المجال أمام الباحثين في تعليم اللغة العربية للمزيد من البحث والتوسّع في استكشاف الأبعاد النفسية المختفية بمشوارهم نحو تطوير المناهج وتحديثها في إيران وغيرها من البلدان العربية.

٣. مراجعة الأدب النظري

٣-١. طريقة التعلم التعاوني وعناصرها

يعمل الطلبة عبر الطريقة التعاونية مع بعضهم البعض بشكل تعاوني على إنجاز المهمّات التعليمية التي يحدّدها المدرّس من خلال الأنشطة المقترحة لهم على ضوء الخطّة التدريسية التي أعدّها المدرّس في كل جلسة، ويتمثّل دور المدرّس بالإشراف العام والمراقبة والتعزيز لأداء المجموعات وتقديم المساعدة عند الحاجة إليها من خلال تقديم التغذية التفاوضية الراجعة[1] لها ويكون كلّ طالب مسؤولاً عن نجاح مجموعته (إبراهيم وعبد العباس، ٢٠٠٥م: ٩). حيث ينضوي كلّ طالب من الطلبة تحت مجموعة صغيرة أو مجموعة كبيرة بهدف حصوله على المعلومات والمعرفة العلمية وكذلك مشاركته الفعّالة والإيجابية في عمليّة التعلّم وإنجاح تلك العملية.

1. Feed back Negotiation

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]

بعبارة أخرى، يعمل الطلبة من خلال التعلّم التعاوني ضمن مجموعاتهم على إنجاز مهام مشتركة حيث يؤدّي كلّ منهم دورَه الخاص من خلال التواصل مع باقي أعضاء المجموعة حتى يُخرجوا العمل النهائي.

سواءً كان ذلك العمل في فصل دراسي طويل مع عدة نتائج أو كانت محاولةً جماعية بسيطة للإجابة عن سؤال طرحه المعلّم في قاعة الصف فقد تختلف أنماط التعلّم التعاوني في أهدافها ونطاقاتها أحياناً، إلّا أنّها تشترك في عناصر تتمثّل بكلّ عملية تعاونية في مجال التعليم والتعلم. وهذه العناصر هي:

٣-١-١. المعلّم المشرف

يبدأ التعليم من خلال الطريقة التعاونية مع الحدّ الأدنى من المساعدة من قبل المعلّم ومن ثمّ تقديم المساعدات الأكثر تحديداً إلى الطلّاب المتعلّمين تدريجياً حسب الحاجة إليها (Aljaafera & Lantolf, 1994: 54).

فالمعلّم يشرف على عملية التعلّم لدى المتعلّمين من خلال تمهيده الأرضية المناسبة لولوج الطلّاب في صميم المادة الدراسية التي يتمّ تدريسها في الصفّ على نحو يتعامل بعضهم مع الآخر، وبالتالي يقوم بتوجيه التلامذة نحو تفكيرهم المنطقي في الموضوع واتخاذهم الإجابات الصحيحة عن الأسئلة، وذلك بوصفه مرشداً ومساعداً لهم في التعلّم. أضف إلى ذلك، أن دور المعلّم أحيانا يتحوّل إلى المشجّع للطلّاب ولاسيّما الذين ليست لديهم رغبات وميول تجاه الأجواء الصفية والتعليمية.

على هذا الأساس نعتقد بأن ما يجدر بالمعلّمين الذين يهتمّون بمدى رغبة الطلّاب من خلال التعليم التعاوني هو اتخاذ إستراتيجيات تيسّر توفّق المتعلمين الأكاديمي. فيجد مثلُ هؤلاء المعلّمين أنّ الطلّاب سوف يميلون إلى تحسين تعلّمهم وترقية معلوماتهم وزيادة رغباتهم في المشاركة في الأنشطة التعاونية عند قيام المعلم بتطبيق إستراتيجيات صحيحة تؤثّر في مستوياتهم العلمية ونفسياتهم.

فلربما يتوقّع الطلاب أيضاً أن يقوم المعلّم من خلال التدريس بما هو ضروريّ لتسهيل نقل المعلومات المستهدفة إليهم وتوجيههم إلى اكتسابها والاحتفاظ بها؛ كما أنّ المرجوّ من المعلّم أن يشعر بالمسؤولية تجاه كيفية تقديم المعلومات والتوجيهات اللازمة بحيث لا يقتنع بمجرد تدريس محتوى المادة الدراسية بقدر ما يكفي لتغطية قاعة الصف دون الاهتمام بنفسيات المتعلّمين والأجواء السائدة في عملية التعليم ومدى جودة تواصل الطلّاب وتعاونهم مع بعضهم.

٣-١-٢. المتعلّم

لا يقتصر دورُ المتعلم عبر التعلّم التعاوني على أن يكون مجردّ مستمعٍ يتلقّى المعلومات والبيانات من المعلّم ويقوم بحفظها فحسب؛ إنّما يتمثّل دور المتعلّمين من خلال التعلّم التعاوني في مشاركتهم الفعّالة في المجموعات التي يتمّ تشكيلها بواسطة المعلّم في الجلسة الأولى من السنة الدراسية. فتتشكّل هذه المجموعات غالبا من ٢ إلى ٥ طالباً وينبغي أن تشمل كلّ مجموعة طلاباً غير متجانسين من حيث القُدُرات والمستويات العلمية والمعرفية حتى يتوزّعوا على المجموعات المختلفة على نحوٍ يوجد في كل مجموعة طالب متفوّق وطالب متوسّط وطالب ضعيف (من حيث القدرة على التعلم والمستوى

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]

العلمي) يتعاملون متعاونين ومتفاعلين مع بعضهم. تُعتبر هذه الأنشطة المتبادلة بين المتعلمين ضمن مجموعاتهم من أهمّ الأجزاء التي لا تنفكّ من عملية التدريس والتعلّم في قاعة الصف. فليشارك الطلاب في المجموعات حيث يقدمون على مهارة إقامة التواصل الفعّال بعضاً مع بعضهم الآخر ويتمّ ذلك من خلال ممارستهم الأنشطة الصفية بشكل تعاوني (Stahl & VanSickle, n.d: 9).

انطلاقاً إلى تحقيق التعلّم التعاوني مهمّتَه كما ينبغي فقد بيّن *استاهل*[1] ضرورة مراعاة هذه الجوانب الآتية عند استخدام المنهج:

- أن تكون كل مجموعة مكوّنة من متعلّمين غير متجانسين قدر الإمكان من حيث الخلفيات المعرفية ومستوى القدرات؛
- أن تُحدّد الأهداف الفردية والجماعية بوضوح في المجموعات من قبل المعلّم؛
- أن تُحدّد المسؤوليات الفردية أو ما هو مطلوب من كلّ فرد في كلّ مجموعة؛
- أن تتمّ مكافأة المجموعة / المجموعات المتفوّقة؛
- أن يكون من أهداف المجموعة الاعتماد المتبادل بين أفرادها؛
- وأخيراً أن يتمّ التفاعل والنقاش وجها لوجه في كلّ مجموعة (م. ن: ٩).

٣-١-٣. عملية التغذية الراجعة التفاوضية بين المعلّم والمتعلّمين:

تركّز طريقة التعلّم التعاوني على كيفية دعم المعلّم للمتعلّمين ومساعدة المتعلّمين بعضهم الآخر أيضاً؛ وتعتبر التغذية الراجعة من أهمّ الاستراتيجيات التي يجب أن يستخدمها المعلّم توجيها للطلّاب نحو الوقوف على أخطائهم وتصويبها وتنقيحها. تتمثّل هذه الاستراتيجية ضمن حوارات متبادلة بين المعلّم والمتعلّم من خلال ردود أفعال تصحيحية[2] تصدر عنهما.

فالتغذية الراجعة (وسمّاها بعض الباحثين بالتغذية المرتدّة أيضاً) هي تزويد المتعلّم بمعلومات وبيانات عن سير أدائه بشكل مستمر من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء، إذا كان بحاجة إلى تعديل، أو تثبيته إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح (الحيلة، ١٩٩٩م: ٢٥٦؛ Ur, 2009: 242) ولذلك فإنّ مفهوم التغذية الراجعة يرتبط أساساً بمشكلة رئيسة في التعلّم وهي مشكلة تقويم المتعلّم لسلوكه وأدائه (الشرقاوي، ٢٠١٢م: ٢٨٣). بتعبير آخر، إنها إعلام المتعلّم بأخطائه خلال الموقف التعليمي وإرشاده إلى الإجابة الصحيحة وانتقاؤها. فعملية تزويد المتعلّم المعلومات الصحيحة عن سير أدائه تعدّ خطوة إرشادية تزيد فعالية الأداء وتعديل السلوك بالاتجاه المرغب فيه (ناجي، ٢٠٠٨م: ٢٢).

بناءً على ذلك، يجب أن تكون هذه العلاقة متبادلة بين المعلّم والمتعلّمين؛ ولكي ينجح التعلم التعاوني يجب أيضاً أن يشعر المعلّم والمتعلّم كلاهما بأنّ عملية التعلّم عملية تشاركية يبذلان المساعي فيها مع بعضهما لإنجاز أهداف مشتركة من

1. Stahl
2. Corrective Feed backs

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]

خلال التفاعل والتفاوض في سياق تواصلي مشترك[1].

«فيعتمد المتعلّم في بداية الأمر اعتماداً كبيراً على دعم المعلّم له في تصحيح أخطائه وهو ما يُعرف بالتنظيم الخارجي[2] ثم تزداد عنده مهارة التنظيم الذاتي[3] ويكتسب الاستقلال الذاتي تدريجياً حتى يصير منظّما ذاتياً في نهاية المطاف، بحيث يقوم المتعلّم بتعديل الأشكال الخاطئة لديه دون مداخلة المعلّم أو بمداخلة ضئيلة منه» (DiCamilla & Antoni, 2004: 48).

إذن، يُفترض في إطار التعلّم التعاوني أنّ عملية التعلّم لا تحدث بالضرورة نتيجةً عن التدريس الصريح المباشر؛ بل إنّما يحدث هو من خلال إشراف المعلّم على كيفية تدرّب المتعلمين على الواجبات المفوّضة إليهم. فيعتمد المتعلّم على المعلّم من جوانب كثيرة وذلك من أجل التعلّم بحيث يقبل كلّ منهما أنّ وقوعهما في موقف يتيح المجال لاعتماد المتعلّم على المعلّم أمرٌ طبيعي وضروريّ لتحقيق عملية التعلّم.

٣-٢. تدريس اللغة العربية بين المنهجين التلقيني والتعاوني

إنّ الطريقة التقليدية الراهنة والأكثر ذيوعاً لتدريس نصوص كتب اللغة العربية المدرسية هي «التدريس التلقيني أو المباشر»[4] الذي شاع عند عدد غير قليل من المدرّسين بالمدارس الثانوية منذ سنوات.

يمثّل المعلّم في هذا النوع من التدريس دورَ الملقّن يشرح للطلّاب محتويات الكتاب بما فيها من ترجمة النصوص وشرح القواعد ثم يُمليها عليهم، حتى يستردّ مخزونَهم اللغوي بعد مضيّ فترة محدّدة على التدريس في الصفّ ضمن إطار اختبار نهاية الفصل الدراسي.

أضف إلى ذلك، إنّ المدرّس من خلال التدريس المباشر يقدّم الأجوبة الصائبة بين أيدي التلامذة في البداية حيث من الممكن أن يكون بهذه الطريقة تنخفض درجة احتمال وقوعهم في الخطأ. ويمكن للمعلّم أن يُجري بعض الاختبارات أثناء الفصل الدراسي على الطلّاب فيسجّل درجاتهم كما أنّ بإمكانه أن يكتفي أحياناً بالاختبار المكتوب الذي يتمّ إجراؤه في نهاية كلّ فصل دراسي أو يشتغل بتدريس القواعد وحلّ التمارين واختبار الطلاب فيها أسبوعياً.

أمّا «طريقة التدريس التعاوني»[5] التي سمّيت بالطريقة التفاعلية أيضاً فتقوم على التعاون المتبادل بين المتعلمين والمدرّس وبين المتعلمّين بعضهم البعض. يفوّض المدرّس فيه جوانب من عملية التدريس إلى الطلّاب ويساعدهم على ذلك بوصفه هادياً ومشرفاً عليهم في الصف (شهرتاش وآخرون، ١٣٨۶: ٢١٨) دون أن يقدّم لهم الأجوبة الصحيحة بادئ الأمر.

تبدأ عملية التدريس على أساس هذا المنهج بإلقاء الضوء على كليّات المادة الدراسية المتوخّى تدريسه في قاعة الدراسة من جانب المعلّم ثم تتمّ عملية ترجمة النصوص والنقاش في تفاصيل القواعد الصرفية والنحوية لكل درس على أيدي

1. Shared communicative context
2. Other-regulation
3. Self-regulation
4. Teacher-directed teaching instruction
5. Collaborative teaching instruction

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]

المتعلّمين بأنفسهم تحت إشراف المعلّم؛ بحيث يريد المعلّم أن تقوم كل مجموعة بترجمة نصّ من نصوص الدرس وإلقائها في الصفّ طالباً من سائر المجموعات المشاركة في تأييد الترجمة المقترحة أو رفضها وتصويبها وتعديلها. هكذا هي الحال بالنسبة لكيفية الإجابة عن أسئلة التمارين من خلال مشاركة المجموعات فيها توصّلاً إلى إجابة صحيحة متفّق عليها.

هذا واعتماداً على ما سبق القول فيه عن ميزات المدخل التعاوني فيجب على المعلّم عند تطبيق الطريقة التعاونية في قاعة الدرس أن يصمّم خطّة شاملة تُدير عليها عملية التدريس بما فيها من أساليب واستراتيجيات تنسجم مع مبادئ المدخل التعاوني في التعليم.

وهي لا تتمّ كما ينبغي إلا من خلال «تشكيل المجموعات» و«التأكّد من الاعتماد المتبادل الإيجابي بين الأعضاء في كل مجموعة» و«تفويض الوظائف للمجموعات من قِبَل المعلّم بغية تحقّق عملية التفاعل والتعاون بين الأعضاء لتصويب الأخطاء بينهم وصولاً إلى نتائج مشتركة» (Richards & Rodgers, 2014: 249_250).

۴. منهج البحث

قمنا من خلال هذه الدراسة بتقدير وجهات نظر التلامذة الدارسين بالمرحلة المتوسطة الثانية في الأجواء والأنشطة الصفية السائدة في قاعة صف اللغة العربية بهدف الكشف عن مدى تأثير المنهج التعاوني على تنمية رغباتهم تجاهها؛ وتمّ ذلك باختيار الأسلوب شبه التجريبي منهجا للدراسة حيث تمّ توزيع أوراق الاستبانة النفسية على مجموعتين من المتعلّمين.

فالمجموعة الأولى هي المجموعة الضابطة التي تمتّ عملية تدريس كتاب العربية لمرحلة الثالثة الثانوية في الفرع العلمي بها تقليدياً والثانية هي المجموعة التجريبية التي تمّت عملية التدريس فيها على أساس المنهج التعاوني؛ فحصلت البيانات الإحصائية المستخرجة من أوراق الاستبانات التي وزّعناها على المجموعتين مما ساعدنا على تحليل النتائج ومناقشتها أخيرا. تتخذ الدراسة منهجاً وصفياً-تحليلياً من خلال استخراج البيانات ومناقشتها.

۴-۱. أداة الدراسة

لقد دُوّنت استمارة الاستبانة النفسية بوصفها أداةً للدراسة تركيزا على ما طبّقه جونسون (١٩٨٣م) على عدد من المتعلمين من خلال دراسته بعنوان «العلاقة بين الترابط الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي والدعم الشخصي في قاعة الصف»[1]. يشمل كل بند من هذه الاستبانة ثلاثة خيارات متمثلة في «أوافق جدّاً/ أوافق نوعاً ما/ لا أوافق» تستهدف تقدير خمسة متغيّرات لدى المتعلمين على ضوء تطبيق الطريقتين التعاونية والتلقينية في تدريس الترجمة على المجموعتين وهي: ١. دعم المعلّم الأكاديمي للطلّاب[2]؛ ٢. دعم المعلّم الشخصي[3]؛ ٣. الدعم الأكاديمي المتمثّل بين الزملاء[4]؛ ۴. الدعم

1. «Social interdependence and perceive academic and personal support in the classroom»
2. Teacher academic support
3. Teacher personal support
4. Peer academic support.

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]

الشخصي المتمثّل بين الزملاء[1]؛ ۵. الشعور بالعزلة من المدرسة[2] (Johnson, 1983: 77_89).

۴-۲. صدق الأداة وثباتها

تمّ عرض الاستبانة على ثلاثة أساتذة ذوي الاختصاص في تعليم اللغة العربية وأستاذ خبير في العلوم السلوكية والتربوية قاموا بتعديلها وتطبيقها على مشروع البحث الحالي حتى حصلت المواصفات القياسية المتفق عليها لديهم للتأكد من صدق أداة الدراسة وصلاحيتها لتقدير وجهات نظر المتعلّمين تجاه الأنشطة الصفية والأجواء الدراسية التي مرّت بهم في قاعة صف اللغة العربية؛ واستخدمنا معادلة ألفا كرونباخ[3] عبر البرنامج الإحصائي spss تأكداً من ثبات نتائج الاستبانة حيث حصلت على قيمة «۷۹/.» وهي قيمة تعتبر مقبولة في حد ذاتها للبحث العلمي.

۴-۳. طريقة جمع البيانات وتحليلها

- قمنا بإعداد أداة الدراسة ضمن التأكّد من صدقها وثباتها.
- تم توزيع أوراق الاستبانة على المجموعتين الضابطة والتجريبية في نهاية العام الدراسي بعد الانتهاء من عملية التدريس.
- ثمّ حصلت البيانات الإحصائية من أوراق الاستبانة المتوزّعة على المجموعتين مما قارنّا في ضوئها الدرجات المعثور عليها لدى المجموعتين هادفين إلى الكشف عن مدى فاعلية المنهج التعاوني على تحفيز رغبات وميول المتعلمين في أجواء صف اللغة العربية مقارنة مع الطريقة التلقينية السائدة.

۴-۴. مجتمع الدراسة وعيّنتها

يشمل مجتمع البحث تلامذة المرحلة المتوسطة الثانية الدراسين في الفرع العلمي بالمدارس الإيرانية.

تنطوي عيّنة الدراسة على أربعين تلميذاً من الدارسين المرحلة المتوسطة الثانية (تلامذة السنة الثالثة في الفرع العلمي) القاطنين في شمالي محافظة فارس وتوزّعوا على مجموعتين ضابطة وتجريبية وفقاً لمشروع البحث.

وقد تمّ إجراء عملية التدريس في المجموعة الضابطة وفقاً للمنهج التلقيني الشائع بمعظم المدارس الإيرانية أمّا في المجموعة التجريبية فأُجريت على أساس المنهج التعاوني.

۴-۵. حدود البحث

تدور الدراسة في إطار الحدود الآتية:

۱. الحد الموضوعي: يرتكز البحث على دراسة فاعلية الطريقة التعاونية في تحفيز رغبات متعلّمي اللغة العربية في المدارس الإيرانية بالقياس إلى الطريقة التلقينية السائدة في البلاد.

۲. الحدّ الزماني: تمّ تطبيق مشروع البحث على التلامذة الدارسين في المرحلة الثالثة الثانوية في الفرع العلمي بالسنة الدراسية واستمرّ عاماً دراسيّاً كاملاً طوال ۲۲ حصة كاملة أسبوعياً؛ وذلك أخذاً في عين الاعتبار أنّه لم يختلف الوقت

1. Peer personal support
2. Alienation from school
3. Cronbach's alpha

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]

المخصّص للتدريس في كلّ من المجموعتين.

٣. الحدّ المكاني: المدرسة الثانوية «ولي عصر (عج)» بمدينة صفاشهر والمدرسة الثانوية «شهيد مطهري (ره)» بمدينة بوانات؛ وقد وقعت كلتا المدرستين الحكوميتين في شمالي محافظة فارس ــ إيران.

٥. التحليل والمناقشة

بناءً على ما تقدّم، وزّعنا أوراق الاستبانة على المجموعتين الضابطة والتجريبية في نهاية العام الدراسي وبعد الانتهاء من تطبيق مشروع البحث هادفين إلى المقارنة بين أجوبة المتعلمين في المجموعتين مما ساعدنا في الكشف عن تأثير كلّ من الطريقتين التعاونية والتلقينية بالقياس إلى الأخرى في تحفيز الطلاب وتنمية ميولهم من خلال أجواء صف اللغة العربية والأنشطة الصفية والمدرسية التي تمّ تطبيقها عليهم. تقيس بنود هذه الاستبانة مستوى دعم المعلّم الأكاديمي والنفسي لكلّ من المتعلّمين بالإضافة إلى مستوى المشاعر الإيجابية لديهم تجاه المعلّم، والأجواء الدراسية في قاعة الصفّ ودرس اللغة العربية.

فتلاحظ الفقرات المتوزعة على الاستبانة مما تشمل المتغيرات المعنيّة بمستوى دعم المعلّم الشخصي والآكاديمي للمتعلمين مما ظهرت النتائج في الجدول الآتي:

الجدول رقم ١: تقديرات المتعلّمين عن مستوى دعم معلّم اللغة العربية لهم

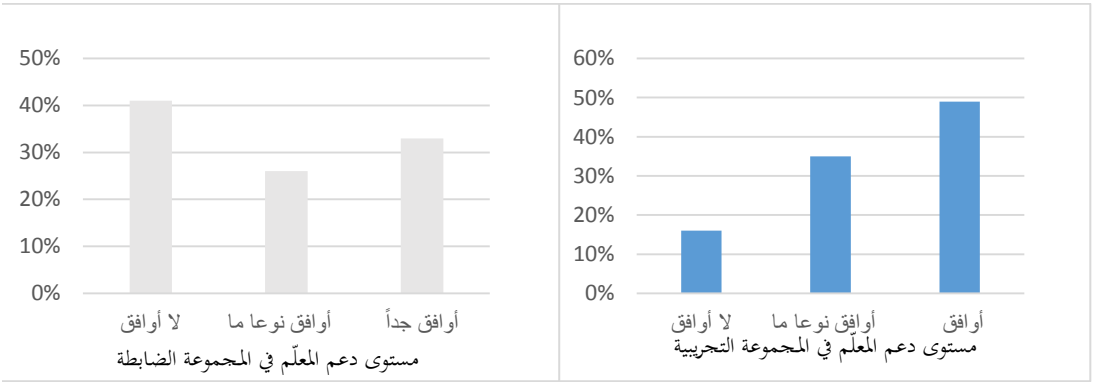
بنود الاستبانة		«أوافق جداً» و«أوافق»		«أوافق نوعاً ما»		«لا أوافق» و«لا أوافق جداً»	
		ترددات	نسب مئوية	ترددات	نسب مئوية	ترددات	نسب مئوية
١. من المهمّ بالنسبة لمعلّم اللغة العربية أنّني إلى أيّ مدى قد تعلّمتُ الدروس	الضابطة	٦	%٣٠	٥	%٢٥	٩	%٤٥
	التجريبية	١١	%٥٥	٦	%٣٠	٣	%١٥
٢. المعلّم يرغب في الإمعان في كيفية أدائي لواجباتي الدراسية	الضابطة	٧	%٣٥	٥	%٢٥	٨	%٤٠
	التجريبية	١٤	%٧٠	٥	%٢٥	١	%٥
٣. المعلّم يشتاق لمساعدتي على التعلّم	الضابطة	٩	%٤٥	٣	%١٥	٨	%٤٠
	التجريبية	٩	%٤٥	٧	%٣٥	٤	%٢٠
٤. من المهمّ للمعلّم أن يكون لديه علاقات ودّية معنا	الضابطة	٦	%٣٠	٦	%٣٠	٨	%٤٠
	التجريبية	٨	%٤٠	١٠	%٥٠	٢	%١٠
٥. المعلّم يحبّنا علي حدّ سواء ولا يفرّق بيننا	الضابطة	٥	%٢٥	٦	%٣٠	٩	%٤٥
	التجريبية	٧	%٣٥	٧	%٣٥	٦	%٣٠

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]

بنود الاستبانة		«أوافق جداً» و«أوافق»		«أوافق نوعاً ما»		«لا أوافق» و«لا أوافق جداً»	
		ترددات	نسب مئوية	ترددات	نسب مئوية	ترددات	نسب مئوية
٦. المعلّم يعتني بمشاعري وأحاسيسي	الضابطة	٨	%٤٠	٥	%٢٥	٧	%٣٥
	التجريبية	٩	%٤٥	٧	%٣٥	٤	%٢٠
٧. المعلّم يطلب منّي القيام بالواجبات الدراسية بأفضل شكل ممكن	الضابطة	٥	%٢٥	٦	%٣٠	٩	%٤٥
	التجريبية	١٠	%٥٠	٧	%٣٥	٣	%١٥

حيث من الملاحظ أن اهتمام المعلّم بنفسيات كلّ من المتعلّمين ومدى إمعانه في كيفية أداء الواجبات الدراسية المفوّضة إليهم وبالتالي مساعدته لهم على إنجاز الأنشطة الصفية مما يغطّيها عدد من فقرات الاستبانة المتمثلة بالجدول أعلاه. وإذا أمعنا نظراً شاملاً في إجمالي الاتجاهات لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية نجد بين أيدينا الرسم البياني التالي:



الرسم البياني ١: مستوى دعم المعلّم

أما بالنسبة للدعم المتبادل بين الزملاء ضمن المجموعتين فهو متمثّل بالجدول التالي:

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]

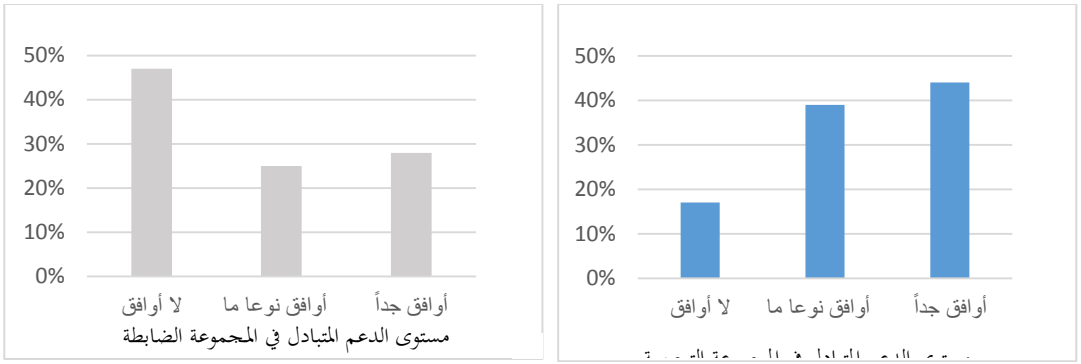
الجدول رقم ٢: تقديرات المتعلّمين عن مستوى الدعم المتبادل بينهم

بنود الاستبانة		«أوافق جداً» و«أوافق»		«أوافق نوعاً ما»		«لا أوافق» و«لا أوافق جداً»	
		ترددات	نسب مئوية	ترددات	نسب مئوية	ترددات	نسب مئوية
٨. يطلب مني الزملاء في الصف أن أقوم بواجبي الدراسي بأفضل ما يمكن	الضابطة	٣	%١٥	٤	%٢٠	١٣	%٦٥
	التجريبية	١١	%٥٥	٦	%٣٠	٣	%١٥
٩. الزملاء في صفّ اللغة العربية مشتاقون لمساعدتي	الضابطة	٦	%٣٠	٧	%٣٥	٧	%٣٥
	التجريبية	٩	%٤٥	٩	%٤٥	٢	%١٠
١٠. من المهمّ بالنسبة للزملاء أنّني إلى أيّ مدى أتعلّم الدروس	الضابطة	٥	%٢٥	١	%٥	١٤	%٧٠
	التجريبية	٨	%٤٠	١٠	%٥٠	٢	%١٠
١١. يحبّ زملائي أن أكون حاضراً ومشاركاً في الصفّ	الضابطة	٤	%٢٠	٥	%٢٥	١١	%٥٥
	التجريبية	٨	%٤٠	٧	%٣٥	٥	%٢٥
١٢. زملائي يهتمّون بإقامة علاقات ودية معي	الضابطة	٧	%٣٥	٤	%٢٠	٩	%٤٥
	التجريبية	٩	%٤٥	٦	%٣٠	٥	%٢٥
١٣. أنا وزملائي نحبّ بعضنا البعض	الضابطة	٧	%٣٥	٧	%٣٥	٦	%٣٠
	التجريبية	٨	%٤٠	١٠	%٥٠	٢	%١٠
١٤. زملائي في الصف يهتمّون بي جداً	الضابطة	٥	%٢٥	٨	%٤٠	٧	%٣٥
	التجريبية	٧	%٣٥	٩	%٤٥	٤	%٢٠
١٥. زملائي في الصفّ يهتمّون بمشاعري وأحاسيسي كثيراً	الضابطة	٨	%٤٠	٤	%٢٠	٨	%٤٠
	التجريبية	١١	%٥٥	٥	%٢٥	٤	%٢٠

نلاحظ بالجدول أعلاه أن الفقرات تغطّي مدى عناية المتعلّمين بنفسيات بعضهم البعض من حيث التفاعل الإيجابي والرغبة في إقامة العلاقات البنّاءة فيما بينهم ومن ثمّ اهتمام كلّ متعلّم بمستوى جودة التعلّم الحاصل لدى زملائه بالمجموعتين. يوضّح الرسم البياني أدناه متوّسط الدرجات المعثور عليها في المجموعتين:

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]



الرسم البياني ٢: مستوى الدعم المتبادل لدى أعضاء المجموعتين

هذا وتكشف فقرات الاستبانة المتجلّية بالجدول أدناه عن تقديرات المتعلّمين بالنسبة لاتجاهاتهم نحو قدراتهم النفسية والمعرفية ومستوى التحمّس والكراهية لديهم تجاه الأجواء الدراسية بما في ذلك الشعور بالرغبة والنشاط أو القلق والإحباط وغيرها بما يلي:

الجدول رقم ٣: اتجاهات المتعلّمين نحو الأجواء الدراسية والصفية

بنود الاستبانة		«أوافق جداً» و«أوافق»		«أوافق نوعاً ما»		«لا أوافق» و«لا أوافق جداً»	
		ترددات	نسب مئوية	ترددات	نسب مئوية	ترددات	نسب مئوية
١٦. الواجبات الدراسية التي أقوم بها سهلة وممتعة جداً	الضابطة	٥	%٢٥	٦	%٣٠	١١	%٥٥
	التجريبية	٩	%٤٥	٥	%٢٥	٦	%٣٠
١٧. ليس بإمكاني في الصفّ أن أقوم بشؤوني بالطريقة التي تُعجبني*	الضابطة	١١	%٥٥	٥	%٢٥	٤	%٢٠
	التجريبية	٢	%١٠	٦	%٣٠	١٢	%٦٠
١٨. لقد أدركتُ أنني لا أستطيع التعبير عن أفكاري في الصفّ*	الضابطة	٨	%٤٠	٦	%٣٠	٦	%٣٠
	التجريبية	٥	%٢٥	٥	%٢٥	١٠	%٥٠
١٩. يجب أن أقضي أنا وزملائي أوقاتنا في الصفّ على نحو أحسن وأفضل*	الضابطة	١٢	%٦٠	٥	%٢٥	٣	%١٥
	التجريبية	٤	%٢٠	٥	%٢٥	١١	%٥٥
٢٠. أشعر بالقلق دائماً أثناء امتحان اللغة العربية خوفاً من الرسوب*	الضابطة	٩	%٤٥	٥	%٢٥	٦	%٣٠
	التجريبية	٢	%١٠	٤	%٢٠	١٤	%٧٠
٢١. عادةً ما أشعر بالإحباط وعدم	الضابطة	٨	%٤٠	٨	%٤٠	٤	%٢٠

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]

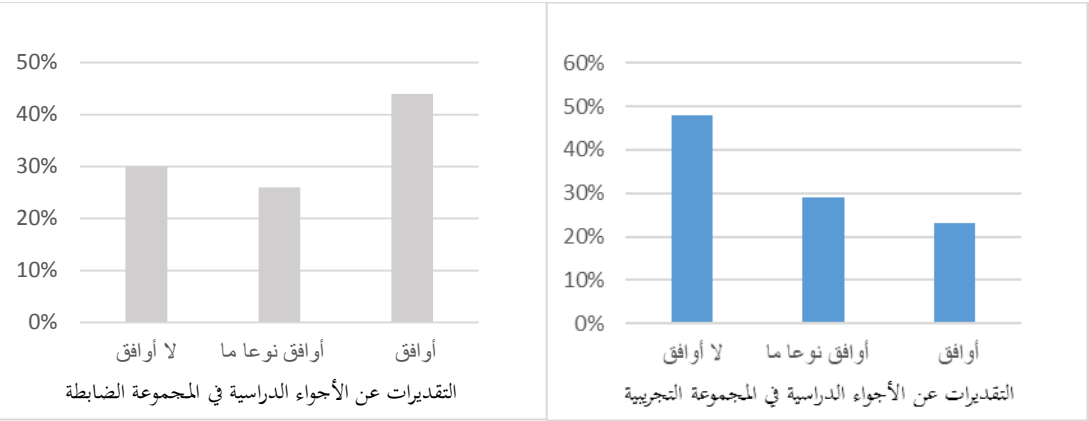
بنود الاستبانة		«أوافق جداً» و«أوافق»		«أوافق نوعاً ما»		«لا أوافق» و«لا أوافق جداً»	
		ترددات	نسب مئوية	ترددات	نسب مئوية	ترددات	نسب مئوية
النشاط في صف اللغة العربية*	التجريبية	٤	%٢٠	٧	%٣٥	٩	%٤٥
٢٢. في أغلبية الأحيان هناك لديّ أسئلة كثيرة ولكن لم تسنح الفرصة لأطرحها في الصف*	الضابطة	٨	%٤٠	٥	%٢٠	٧	%٣٥
	التجريبية	٠	٠	٤	%٢٠	١٦	%٨٠
٢٣. أنا طالب جيّد ونشيط في صفّ اللغة العربية	الضابطة	٥	%٢٥	٦	%٣٠	١١	%٥٥
	التجريبية	٩	%٤٥	٨	%٤٠	٣	%١٥
٢٤. إذا قام كلّ طالب بواجباته الدراسية كما ينبغي فسوف ينجح في الدرس بلا شك	الضابطة	١٠	%٥٠	٣	%١٥	٧	%٣٥
	التجريبية	١٠	%٥٠	٨	%٤٠	٢	%١٠
٢٥. غالباً ما أشعر بالقلق والارتباك في صف اللغة العربية*	الضابطة	١٣	%٦٥	٤	%٢٠	٣	%١٥
	التجريبية	١	%٥	٥	%٢٥	١٤	%٧٠

الجدير بالذكر أنّ البنود التي تميّزت بعلامة النجمة (*) ضمن الجدول هي مما تُعرف بالفقرات السلبية[1] حيث يجب أن تُقلب قيمة الدرجات الحاصلة لها؛ بعبارة أوضح يتمّ تخصيص الدرجات العليا لخيارَي «لا أوافق جداً ولا أوافق» والدرجات الأدنى لخياري «أوافق جداً وأوافق» وقس على هذا. بتعبير آخر، كلّما تكون نسبة تردّدات «أوافق» المتعلّقة باستجابات المتعلمين عن فقرات سلبية نحو: «أشعر بالقلق والارتباك في الصف...» عاليةً فعندئذ يمكن أن يُستدَلّ عليها بعدم الراحة والاستقرار النفسي المطموح لدى التلامذة أثناء التدريس وهذه النسبة العالية تكشف عن الجودة المنخفضة لمستوى الأنشطة الصفّية ولا يصحّ عكس ذلك؛ انطلاقاً من ذلك، تتمثّل البيانات المندرجة بالجدول أعلاه في الرسم البياني التالي:

1. Negative stated

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]



الرسم البياني ٣: اتجاهات المتعلّمين بالنسبة إلى جودة الأجواء الدراسية والصفّية

سبق أن أشرنا إلى أنّ الاستبانة مكوّنة من ٢٥ بنداً ذا ثلاثة خيارات أو درجات على حسب مقياس ليكارت[1] المعدّل (من ١ إلى ٣) تتراوح درجات التقييم التي حدّدها كلّ من المتعلمين في كلّ مجموعة بين الحد الأدنى للدرجات «٢٥ درجة» والحد الأقصى «١٢٥ درجة».

وقام التلامذة بتقييم كلّ بند من بنودها على حدة؛ فيبيّن الجدول التالي معدّل الدرجات الحاصلة للاستبانة لدى المجموعتين ومستوى الدلالة الحاصلة للدرجات:

الجدول رقم ٤: نتائج اختبار t على الاستبانة النفسي

مستوى الدلالة	T المحاسب	درجة الحرية	الانحراف المعياري	معدّل الدرجات	عدد المتعلّمين	عيّنة الدراسة
./٠٠١	٢/٦٩٠	٣٨	١٠/٨١	٧٦/٨	٢٠ طالباً	المجموعة الضابطة
		٣٨	٨/٨٠	٩٥/٢	٢٠ طالباً	المجموعة التجريبية

وفقا لما يطلعنا الجدول أعلاه إنّ معدّل الدرجات لدى المجموعة الضابطة «٧٦/٧» درجة ولدى المجموعة التجريبية «٩٥/٢» درجة بينما يكون مستوى الدلالة «٠٠١/.» وهو أقل من «٠٥/.» بمعنى أنه ثمّة فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (في معدّل الدرجات ومستوى الدلالة) تدلّ على أنّ المجموعة التجريبية أعطت درجات أفضل للاستبانة خلال تقييم بنوده التي تقيس مستوى الأنشطة الصفية والأجواء الدراسية من الوجهة السلوكية والسيكولوجية.

1. Likert

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]

انطلاقاً مما تؤيّدها هذه النتيجة هناك فرضية أساسية مفادها أنّ «إمكانيّة توفُّر البنية التحتية للدعم المنطلق إلى الأهداف المشتركة تعتبر من ضروريات الإنتاج الأكاديمي والضبط النفسي» (جونسون، ١٩٩٤م: ١٧٤). وفي حالة التعاون المتمثّل في المجموعات يمكن لأعضاء كلّ مجموعة أن يعوّضوا ما يحدث عند زملائهم من نقص أو خلل أثناء عملية التعلّم حيث تستمرّ المشاعر الإيجابية لديهم تجاه بعضهم البعض والزملاء منفتحون على بناء علاقات تفاعلية فعّالة فيما بينهم؛ وهي على خلاف ما يجري خلال التعلّم التنافسي حيث قلّما يتعاون الطلاب وتحلّ بهم المشاعر التنافسية السلبية تجاه الزملاء محلّ التعاون الإيجابي البنّاء مما يؤدّي إلى أن لا يتأثّر بعضهم بالآخر إلا تأثّراً قليلاً (جونسون وسميث[1]، ٢٠١٣: ٤).

فقد تكون لتفوّق المجموعة التجريبية في تقديراتهم المتمثّلة بالاستبانة النفسية علاقة مباشرة بالأجواء الدراسية التي مرّت بهم من خلال التدريس حيث حصلت أن مستوى اهتمام المجموعة التجريبية واتجاهاتهم الإيجابية نحو الدرس والأنشطة الصفّية أكثر مما لدى المجموعة التجريبية.

تتماشى نتيجة الاستبانة المستخدَمة في الدراسة الحاضرة مع دراسة محمد غيث (٢٠٠٢م: ٢٦٣-٢٧٣) في أنه هناك للمدخل التعاوني في التدريس صلة مباشرة بزيادة الكفاءة العلمية والارتفاع بالبواعث النفسية الإيجابية لدى متعلّمي اللغة الإنجليزية في المتغيرات المعنيّة بالدراسة؛ كما تنسجم مع ما توصّلت إليه دراسة هودغسون[2] ومك‌كونيل[3] (١٩٩٥م: ٢١٠-٢٢٤) في أنّ التعلم التعاوني المتمثّل بين الأعضاء وجهاً لوجه في قاعة الصف يُعتبر بُعداً من الأبعاد الاجتماعية الرئيسة التي تأتي في خدمة تنمية النتائج السلوكية الإيجابية _ولا مجرّد مكتسبات أكاديمية فحسب_ منها الثقة بالنفس[4] واستبصار الذات[5].

تؤيّد نتيجة الدراسة ما انتهت إليه دراسة جونسون[6] وإسميث[7] (٢٠١٣م: ١-٢٦) أيضاً في أن التأثير المباشر للتعلّم المنطلق من المدخل التعاوني على تنمية مستوى احترام الذات[8] لدى المتعلّمين أكثر مما يتركه التعلّم التنافسي والتعلّم الشخصي من الأثر عليهم.

٦. النتائج

توخّينا في هذه الدراسة الإجابة عن سؤال وهو :

---

1. Johnson & Smith
2. Hodgsone
3. McConnell
4. Self assurance
5. Personal insight
6. Johnson
7. Smith
8. Self Esteem

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]

ما مدى تأثير التدريس التعاوني بالقياس إلى التدريس التلقيني في تحفيز رغبات المتعلّمين من خلال تعلّم اللغة العربية بالمدارس الإيرانية؟

بيّنت النتائج الإحصائية من أجوبة المتعلمين للاستبانة النفسية من خلال الاختبار t عبر البرنامج الإحصائي spss أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين حيث تفوّقت درجات المعثور عليها في المجموعة التجريبية ما حصلت عليه المجموعة الضابطة.

تدلّ هذه النتائج على أنّ مدى تأثير الطريقة التعاونية _التي تم تطبيقها في المجموعة التجريبية_ أكثر من الطريقة التلقينية التي تمّ تطبيقها في المجموعة الضابطة بالنسبة إلى زيادة رغبات المتعلمين الإيجابية وتحفيزهم من خلال تعلّم اللغة العربية بقاعة الصف.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ: تجارب التلامذة الناجحة أو الفاشلة في تعلّم الدروس وتأدية الواجبات الدراسية المختلفة تُعتبر مؤشّرة أساسية لتحديد مدى مبالاتهم أو لامبالاتهم بتلك الدروس.

بعبارة أخرى، مهما ازدادت التجارب الممتعة التي يمرّ بها الطالب في قاعة الدراسة وفي المدرسة فقد يضاف أثر ذلك إلى رغباته الإيجابية في تعلّم الدروس والأجواء المدرسية التي تمرّ به، وبالتالي يترك ذلك النجاح تأثيراً إيجابياً فيه؛ وعلى العكس من ذلك، فإن كانت تلك التجارب مقترنة بالإتعاب أو الإخفاق والفشل لدى المتعلّمين فيمكن أن تتكوّن لديهم مشاعر سلبية قد تؤدّي إلى أن يتّخذوا موقفاً تشاؤمياً من قُدُراتهم النفسية أو المعرفية.

بناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج بأنّ من أفضل الاستراتيجيات للحيلولة دون حالة اللامبالاة والعزوف عن الدرس وتنمية مستوى الرغبات والمشاعر الإيجابية لدى الطلاب تجاه التعلّم والأنشطة المدرسية هي تهيئة الأرضية المناسبة لتوفيقهم في التعلّم ممّا يبدو أنّ للأنشطة التعاونية والمساعدة المتبادلة بين المعلّم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم تأثيرها البالغ في تنشيط أجواء قاعة الدراسة حيث من الملاحظ أنّنا إذا أمعنّا في مدى جودة تطبيق عملية التعليم والتعلّم من خلال الطريقة التعاونية من الجهة السيكولوجية، نستشفّ أنّ هذا الدعم الاجتماعي المتبادل بين المتعلّمين من خلال الأنشطة التعاونية يشكّل حافزاً كبيراً إلى زيادة جنوحهم إلى الأجواء الدراسية السائدة في قاعة الصف؛ وبالتالي تؤثّر الإجواء الدرسية المرغوب فيها على تحسين إنجاز المتعلّمين الأكاديمي من جهة، وعلى تحسين صحّتهم النفسية، والتقليل من القلق والتوتّر النفسي الذي يحتمل وقوعها لديهم من جهة أخرى وأخيراً تؤثر في توسيع نطاق انفتاحهم على الحياة الاجتماعية واستبطان الصداقة والتعاون فيما بينهم وزملائهم أو أصدقائهم من جهة ثالثة.

٧. التوصيات والاقتراحات

اعتماداً على النتائج التي انتهت إليها هذه الدراسة وابتغاءً لتوفير الأرضية المناسبة لتفعيل رغبات التلامذة من خلال تدريس العربية بالمدارس الإيرانية، هناك عدد من التوصيات موجّهة للمدرّسين الذين يضطلعون بمسؤولية التعليم في قاعات الدراسة

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]

وهي:

١. أن يسعى المعلّم لإزالة الأجواء التنافسية بإقامة علاقات ودّية حميمة في قاعة الصف حيث يبادر المتعلّمون بمساعدة بعضهم البعض على إنجاز المهام والواجبات التعليمية المفوّضة إليهم من جهة ولا يتجنّبون إبداء أرائهم خوفا من الوقوع المحتمل في الخطأ من جهة أخرى؛ ويتم ذلك من خلال تهيئة الأرضية الملائمة للتعاون والتفاوض والنقاش فيما بينهم.

٢. أن لا يجعل من نفسه متكلّماً أحادياً أثناء التدريس فحسب دون أن يتيح المجال للمتعلّمين للتعبير عن آرائهم وأفكارهم وما يجول في ذاكراتهم حول المادّة التي يتمّ تدريسها في الصف.

٣. أن تكون طريقة التدريس التي يتّخذها المدرّس متمثّلة في إطار طرح أسئلة وأجوبة تدور بينه والمتعلّمين مما يؤدّي لترغيبهم إلى مشاركتهم الفعّالة في الأنشطة الصفّية؛ فلا يُدير الصفّ على نمط واحد بل يتخذ إستراتيجيات متعدّدة وفقاً للأجواء السائدة في الصفّ وقدرات المتعلّمين.

٤. أن يحترز المعلّم من اتّخاذ رؤية سطحية في تقويم أجوبة التلامذة من خلال التركيز على أجوبتهم على نحو مستمرّ صابراً دون أن ينزعج بسرعة كلّما واجه أجوبة خاطئة منهم.

٥. وأخيراً أن يقوم بتدوين استمارة استطلاع رأي مفتوحٍ يستفسر بها المتعلّمين سنوياً عن كيفية التدريس المطبّق في الصف مسترشداً إيّاهم في تبيين مواضع القوّة والضعف في الأنشطة الصفية.

المصادر والمراجع

١. إبراهيم، فاضل خليل، علي، عبدالعباس (٢٠٠٥). أثر استخدام طريقتي التعلم التعاوني والتعلم الفردي في تحصيل لطلبة كلية المعلّمين في مادة الجغرافية وتفكيرهم الناقد، مجلة أبحاث كلية التربية الاساسية، موصل، ١ (٢)، ١_٣٤.

٢. الخفاجي، عدنان عبد طلاك (٢٠٠٨م). أثر التعلّم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في قواعد اللغة العربية، منشورات مركز دراسات جامعة الكوفة، العدد الثامن، ١٧٥-١٩٤.

٣. الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩). **التصميم التعليمي نظرية وممارسة**، عمان: دار المسيرة.

٤. زارع، ساجد، نرگس، گنجي، مريم، جلائي (١٣٩٦). فاعلية المنهج التعاوني في تنمية كفاءة الترجمة لدى متعلمي العربية من طلّاب المدارس الإيرانية، مجلة الجمعية الإيرانية للغة الربية وآدابها، فصلية علمية محكمة، ١٣ (٤٥)، ٥٧_٧٨.

٥. سولو، بوب (٢٠٠٨). تفعيل الرغبة في التعلّم، ترجمة: مركز ابن العماد للترجمة والتعريب، مراجعة وتحرير: مركز التعريب والبرمجة، لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون.

٦. الشرقاوي، أنور محمد (٢٠١٢م). التعلّم؛ نظريات وتطبيقات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٧. شهرتاش، فرزانه (١٣٨٦ش). مبانى نظرى و مهارت‌هاى آموزش علوم، الطبعة الثانية، طهران: شركت نشر

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]

کتاب‌های درسی ایران.

۸. طالبي قرەقشلاقي، جمال، عليرضا، قلعه‌ای، علي، سعيداوي (۱۳۹۷). فاعلية استخدام منهج الجيغسو التعاوني على تنمية مهارتي التحدّث والكتابة لدى طلّاب قسم اللغة العربية بجامعة إعداد المعلّمين في مدينة أروميه، دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، ۳ (۵)، ۷۷_۹۲.

۹. طعيمة، رشدي أحمد (۱۹۸٦). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية.

۱۰. العنزي، خلف بن قليل (۱٤۲۸). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني فى تنمية بعض المهارات النحوية لدى الطلاب المعوّقين سمعياً في الصف الأوّل الثانوي بمدينة الرياض، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، جامعة أم القرى: كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

۱۱. گنجي، نرگس، هوشنگ، طالبي، رضوان، دلاوري، ساجد، زارع (۱۳۹۶). فاعلية الإملاء العربي على تقليل الأخطاء الكتابية لدى المتعلمين الناطقين بالفارسية في المدارس الثانوية الإيرانية، دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، ۱ (۲)، ۷۱_۸۴.

۱۲. ناجي، عادلة علي (۲۰۰۸). التغذية الراجعة والتقويم التكويني وأثرهما الفعّال في مادّة التربية الإسلامية، مجلة جامعة ذي غار، ۴ (۱)، ۲۱-۲۹.

۱۳. نظري تريزي، امين، دانش، محمدي (۲۰۲۱). فاعلية استخدام الحقائب التعليميه في تحسين تعلّم اللغه العربيه لدى تلامذه الصف الحادي عشر بمدينه أصفهان، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية بجامعة تربيت مدرس، ۲۸(۲) ، ۱۷۱-۱۹۱.

[14] Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P., (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.

[15] DiCamilla, F. J., & Anton, M., (2004). Private speech: A study of language for thought in the collaborative interaction of language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 36-69.

[16] Gaith, G. M., (2002). *The Relationship between Cooperative Learning, Perception of Social Support, and Academic Achievement*, Department of Education, Beirut: American University of Beirut press. Vol 30, 263-273.

[17] Hadgston. V, McConnell. D., (1995). Cooperative learning and development networks. *Journal of computer Assiststed Learning*. Vol 11 (4), Pp. 210-224.

[18] Johnson, D, W, Johnson, R., (1983), Social interdependence and perceive academic and personal support in the classroom, *Journal of Social Psychology*, Vol 120, 77-82.

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]

[19] Johnson, D.W., Johnson, R., (1994). *Learning Together and Alone*. Prentice-Hall, Inc, New Jersey.
[20] Johnson, D, Johnson, T, Smith, A. K., (2013). Cooperative Learning: Improving University Instruction Based on Validated Theory, *Journal on Excellence in University Teaching*, Pp. 1-26.
[21] Richards, Jack C, Rodgers, T., (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching.* 3rd Edition. United Kingdom: Cambridge University Press.
[22] Stahl, Robert J, & VanSickle, Ronald L., (Undated). *Cooperative Learning as Effective Social Study within the Social Studies Classroom: Introduction and an Invitation*, Arizona State University Press.
[23] Ur, P., (2009). *A Course in Language Teaching; Practice and Theory*, Cambridge University Press.

References

[1] Al-Anzi, Khalf ibn Qalil, (1428). 'The impact of the use of cooperative learning strategy in the development of some of the theoretical skills of students with hearing disabilities in the first grade secondary in Riyadh', MA Dissertation, OmmAlqoras University, Attarbia College.
[2] Alhaila, Mohammad Mahmood, Instructional Design Theory and practice, dar almasirah, omman.
[3] Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P., (1994). 'Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development', *The Modern Language Journal*, 78(4), Pp. 465-483.
[4] Alkhafaji, Adnan Abd Tilak, (2008). The effect of cooperative learning on intermediate second grade students 'achievement in Arabic grammar, *University of Kufa Studies Center*, Vol. 8, Pp. 175-194.
[5] Alsharqawi, Anwar. Muhammad, (2012). *Learning: Theories and applications*.Cairo: Maktabat Al-Angelo Almisriyya.
[6] DiCamilla, F. J., & Anton, M., (2004). Private speech: A study of language for thought in the collaborative interaction of language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(1), Pp. 36-69.
[7] Gaith, G. M., (2002). *The relationship between Cooperative Learning, Perception of Social Support, and Academic Achievement*, Department of Education, Beirut: American University of Beirut Press. Vol. 30, Pp. 263-273.
[8] Ganji, Narges & Talebi, Hooshang & Delavari, Rezvan & Zare, Sajed, (2018). 'The Effect of Arabic Dictation on the Reduction of Iranian High School Students' Writing Errors (A case Study of first grade female high school students of Yazd Province)', *Journal of Studies in Arabic Teaching*

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]

and Learning, Vol. 1, Issue 2.
[9] Hadgston. V, McConnell. D., (1995), Cooperative learning and development networks. *Journal of computer Assiststed Learning*. Vol 11 (4), 210-224.
[10] Ibrahim, Fazel Khalil and Abd alabbas, Ali, (2005), 'The impact of the use of collaborative learning methods and individual learning in the achievement of students in the faculty of geography and their critical thinking', *Journal of Research of Attarbiat Alasasiahs College*, Issue 2, Pp. 1-34.
[11] Johnson, D, W, Johnson, R., (1983). 'Social interdependence and perceive academic and personal support in the classroom', *Journal of Social Psychology*, Vol 120, 77-82.
[12] Johnson, D.W., Johnson, R., (1994). *Learning Together and Alone*. Prentice-Hall, Inc, New Jersey.
[13] Johnson, D, Johnson, T, Smith, A. K., (2013). 'Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory', *Journal on Excellence in University Teaching*, Pp. 1-26.
[14] Naji, Adela Ali., (2008). 'Feedback and Evaluation and their Effect on Islamic Education', *Zighar University Journal*, Issue 1, Pp. 21-29.
[15] Nazari Terizi, Amin & Mohammadi, Danesh, (2021), The Effect of Applying Portfolio in Improving Arabic Learning for Eleventh Grade High School Students in Isfahan, *The Journal of Research in Humanities*, Tarbiat Modares University Press, Vol. 28, Isaue. 2, Pp. 171-191.
[16] Richards, Jack C, Rodgers, T., (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Third edition. United Kingdom: Cambridge University Press.
[17] Shahrtash, F., (2007). *Theoretical Foundations and Skills of Science Education*, Second edition, Tehran: Textbook Publishing Press.
[18] Solo, Boob, (2008), *Activate the Desire to Learn Translation*: Ibn alemad Center for Translation, Addar al-Arabia leloloum nasheroon.
[19] Stahl, Robert J., & VanSickle, Ronald L., (Undated). *Cooperative Learning as Effective Social Study within the Social Studies Classroom: Introduction and an Invitatio*n, Arizona.
[20] Talebi, J & Ghaleei, A & Saeedawi, A., (2019). 'Comparing the Effectiveness of Jigsaw Participatory and Traditional Approach Teaching Methods on Speaking and Writing Skills of Arabic Language Students at Farhangian University: A Case Study of Urmia Shahid Rajaee Campus', *Journal of Studies in Arabic Teaching and Learning*, Vol 3, Issue 5, 77-92.
[21] Toaima, Roshdi Ahmad, (1986). *Reference in teaching Arabic to speakers in other languages*, OmmAlqoras University, Institute Allogha Alarabia.
[22] Ur, P., (2009). *A Course in Language Teaching; Practice and Theory*,

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]

Cambridge University Press.

[23] Zare, Sajed, Ganji, Narges, Jalaei, Maryam, (2017). 'The Effect of Collaborative Approach on Enhancing Iranian Students' Translation Competence in Arabic: A Case Study on Third Grade High School Students of Fars Province', *Journal of the Iranian Association of Arabic Language and Literature*, Issue 45, Pp. 57-78.

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]

The Effect of Interaction-based Teaching on Enhancing the Iranian Students' Motivation through Arabic Language Teaching (A Case Study on Third Grade High School Students of Experimental Science)

Sajed Zare[1], Ganji, Narges[2*]

1.Assistant Professor in Arabic Language and Literature, Yazd University, Iran
2. Associate Professor in Arabic Language and Literature, Isfahan University, Iran

Abstract

Effective language teaching methods have a fundamental role in enhancing the learners' competence and performance, but with regard to the place of affective variables in language learning environment, any chosen method needs to use techniques to elaborate the learners' motivation and create a positive attitude toward language classes, school and classroom activities. The present study, therefore, in line with the felt need for effective Arabic teaching methods in Iranian schools and universities, attempts to investigate the efficacy of interaction-based methods in comparison to teacher-centered language teaching methods. A quasi-experimental method was designed with two intact classes of grade two in a senior secondary school. The population group experienced an interaction-based method, while the control group experienced a teacher-centered method. Johnson's (1983) scale of motivation was used to measure the students' motivation levels at the beginning and at the end of the study. The analysis of the results of the study using SPSS software revealed significant difference between the means of the groups in favor of using the interaction-based method by the experimental group. In other words, although classroom activities in the interaction-oriented method impose additional effort on learners, but its effectiveness is also greater in terms of supporting learners and interacting with the teacher through corrective Feedback negotiation.

Keywords: Arabic Teaching; Interaction-based Teaching; Teacher-centered Teaching; Feedback Negotiation.

* Corresponding Author's Email: ganji@fgn.ui.ac.ir

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]

اثربخشی تدریس تعامل‌محور زبان عربی در افزایش انگیزش دانش‌آموزان ایرانی (مطالعه موردی دانش‌آموزان کلاس سوم دبیرستان رشته علوم تجربی)

ساجد زارع[1]، نرگس گنجی[2]*

۱. استادیار بخش زبان عربی دانشگاه یزد
۲. دانشیار بخش زبان عربی دانشگاه اصفهان

چکیده

روش‌های تدریس اثربخش در بالا بردن توانش و کُنش زبانی زبان‌آموزان در آموختن هر زبان خارجی نقش برجسته‌ای دارند؛ این روش‌ها مستلزم بهره‌گیری از مشخصه‌هایی است که میزان انگیزش زبان‌آموزان به زبان مقصد را بالا برده و آن‌ها را به سمت اتخاذ یک دیدگاه مثبت پیرامون کلاس درس، مدرسه، فعالیت‌های کلاسی و شرایط حاکم بر آن سوق دهد. از این رو، در این جستار در راستای پیشبرد روش‌های رایج آموزش زبان عربی در مدارس و دانشگاه‌های ایران، به بررسی میزان اثربخشی تدریس تعامل‌محور در مقایسه با تدریس معلم محور (مستقیم) پرداخته شده است. با تکیه بر روش تحقیق شبه‌آزمایشی ۲ گروه ۲۰ نفره از دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم به عنوان نمونه پژوهش انتخاب گردید. کتاب عربی در گروه کنترل با روش معلم‌محور و در گروه آزمون با روش تعامل‌محور تدریس گردید. سپس با بکارگیری سیاههٔ روانشناختی جانسون (۱۹۸۳) به عنوان ابزار تحقیق و توزیع آن بین دو گروه، میزان انگیزش دانش‌آموزان به فضای کلاسی (درسی) که یک سال تحصیلی کامل آن را تجربه نمودند مورد سنجش قرار گرفت. بر اساس یافته‌های آماری به دست آمده از نرم‌افزار SPSS، نتایج پژوهش حاکی از آن است که تفاوت معنی‌داری بین نمرات آزمودنی‌ها وجود دارد که نشان می‌دهد میزان تدریس تعامل‌محور در بالابردن انگیزش آن‌ها به فعالیت‌های کلاسی و جوّ درسی از گذر آموختن زبان عربی اثربخش‌تر بوده است؛ به عبارت دیگر، با این که فعالیت‌های کلاسی در روش تعامل‌محور تلاش مضاعفی را بر زبان‌آموزان تحمیل می‌کند اما میزان اثربخشی آن نیز در زمینهٔ حمایت زبان‌آموزان از یکدیگر و تعامل با مدرّس از طریق بازخوردهای اصلاحی بیشتر است.

واژگان کلیدی: آموزش زبان عربی، تدریس تعامل‌محور، تدریس معلم‌محور، بازخورد اصلاحی.

* نویسنده مسئول: Email: ganji@fgn.ui.ac.ir

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-25]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1444.29.3.8.5]