Original Research
Received: 2025/08/18 Accepted: 2024/09/31
Online ISSN: 2538-466X

Studies in Arabic Teaching and Learning
An Academic-Scholarly Semiannual Journal
Vol. 9, No. 17, 2025, p 169-189
https://doi.org/10.22099/jsatl.2025.54576.1269

Shiraz University

The lmpact of Network-Based Collaborative Learning versus Face-to-Face Instruction on the Oral Fluency of Arabic Language Students

Elham Alvar Ph.D. Student Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Literature, Alzahra University, Tehran, Iran.

Ensiyeh Khazali* Professor Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Literature, Alzahra University, Tehran, Iran.

Seyyedeh Susan Marandi Professor Department of English Language and Literature, Faculty of Literature, Alzahra University, Tehran, Iran.

Abstract

The present study was conducted with the aim of comparing the effect of cooperative training through a network-based and face-to-face education on Arabic fluently in students of Arabic language and literature. The present study was a causal-comparative that was conducted in a semi-experimental method with a post-test design. The statistical population included all female students of the bachelor's degree in Arabic language and literature at Alzahra University in the academic year of 2022-2023 who had chosen the Arabic language conversation. The statistical sample consisted of 33 students (17 in network-based group and 16 in face-to-face group) and the sampling was done by convenience. The tools for collecting research data included the researcher-made test. The data was examined using univariate covariance analysis, and analyzed by SPSS26. The findings showed that the difference in the type of education had a significant effect on the fluency and its subscales ($P<0.05$); Whereas face-to-face education as compared to network-based education, has resulted in a 35% greater increase in speed fluency. Also, network-based education as compared to face-to-face education, has resulted in a 58% greater increase in breakdown fluency; has resulted in a 87% greater increase in repair fluency; and has resulted in a 56% greater increase in fluency. Therefore, it can be concluded that cooperative training through a network-based education has a greater effect on the breakdown fluency, repair fluency, and fluency compared to the face-to-face method, but cooperative training through a face-to-face education has a greater effect on the speed fluency compared to network-based education. Accordingly, network-based education is more superior than face-to-face education.

Keywords:
- Cooperative Learning
- Network-Based Education
- Face-to-Face Education
- Arabic Fluently
- Vygotskian Sociocultural Theory

* ekhazali@alzahra.ac.ir (Corresponding Author)

COPYRIGHTS ©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher.

1. Introduction

With the expansion of the influence of information and communication technology (ICT), the virtual education paradigm emerged as a driving force for transformation in educational systems. This development, especially in the field of second language teaching, requires a review of methods to address the gaps in language teaching. A significant educational deficiency is that numerous students specializing in Arabic language and literature demonstrate a marked inadequacy in the fundamental skill of oral communication. Mastering conversation requires acquiring "speech fluency," which is measured through factors such as speech rate, pauses, and automatic corrections. Despite the significance of these elements in instructing Arabic conversation, a substantial research vacuum persists in evaluating the efficacy of teaching approaches in enhancing them. This study seeks to rectify this gap by comparing the efficacy of a network-based collaborative approach with a face-to-face teaching technique to enhance students' conversational fluency.

2. Literature Review

Fluency in second language instruction is characterized by the capacity to generate automatic, coherent, and natural speech; an objective that directly influences conversational quality, and attaining it in Arabic necessitates ongoing practice devoid of mental translation. To more effectively enhance the fluency component, research concentrates on the participatory teaching method. This approach is grounded in small-group work that promotes individual accountability and positive interdependence, thereby creating a dynamic environment for active engagement. Such a setting offers an appropriate context for applying Vygotsky's theoretical principles, particularly the concept of scaffolding that emerges through group-based interactions. By encouraging each other in a supportive environment, learners are forced to apply language structures systematically and automatically during collaborative learning; this active, conversational immersion directly bridges the gap between knowledge and (mental) performance. Therefore, fluency is not merely an end goal but a developmental process. In other words, psychology considers the direct result of the purposeful social design that Vygotsky's theory supports.

3. Methodology

This study was carried out in a quasi-experimental causal-comparative way using a pre-test-post-test design on undergraduate students at Alzahra University (1401-1402) with the goal of qualitatively raising the conversational level of Arabic learners. The importance of the current study is highlighted by the fact that, despite the fact that these types of assessment have been studied in connection to other languages, no research has yet addressed the fluency of Arabic discourse within the national setting.

From a class of thirty-three pupils, the statistical population was chosen. One Arabic-speaking student was eliminated from the computations in order to preserve the research's homogeneity, and the results were examined using 32 individuals.

The intervention was applied to two groups: face-to-face participatory training with the book "Sadi Al-Hayyah" and virtual network-based with "Al-Arabiya Bin Yadik" (on Skype and ETA). The measurement tool was a researcher-made test with a reliability coefficient of 0.769, whose validity was reviewed by experts. After administering the pre-test at the beginning of both semesters, the interventions were carried out and finally the post-test was taken. Data were analyzed using univariate analysis of covariance (ANCOVA) in SPSS version 26 and the $\alpha=0.05$\alpha=0.05$\alpha=0.05$ level.

4. Results & Discussion

Sample specifications

The study targeted two groups of 32 Persian-speaking female students at Alzahra University who were enrolled in the second semester of the academic year. Both groups were considered homogeneous in terms of age (average of approximately 18.63 years) and Persian-speaking; the difference was that the face-to-face training group had different

means of conversational fluency variables in the pre-test phase compared to the network-based group.

Review of statistical prerequisites

Before performing the main analysis, the normality of the distribution of variables in both the face-to-face and network-based groups was checked with the Kolmogorov-Smirnov test (confirmed P>0.05\text{P} > 0.05P>0.05). Also, the homogeneity of variances was assessed with the Levine test and confirmed in all cases (P>0.05\text{P} > 0.05P>0.05).

Results of analysis of covariance (ANCOVA)

The results of univariate analysis of covariance (Table 1) showed that the type of training (face-to-face versus network-based) had a significant effect on the post-test score of conversational fluency and its components, as the significance level was less than α=0.05\alpha=0.05α=0.05 in all cases.

In contrast, the main effect of pretest as well as the interaction effect of pretest and intervention in all components were not statistically significant (P>0.05\text{P} > 0.05P>0.05). This means that students' initial background in conversational fluency did not have a significant impact on the posttest results.

Comparison of effectiveness (eta coefficient)

Based on the eta coefficients, significant differences were observed in the improvement of specific components:

• Face-to-face training: 63% greater increase in fluency-speed.

• Network-based training: 58% greater increase in fluency-failure, 27% greater increase in fluency-repair, and 15% greater increase in overall conversational fluency.

The calculated test power was also higher than 0.7, indicating that the sample size was sufficient to examine the effectiveness of these interventions.

5. Conclusion

The findings of the study clearly indicated that, within the statistical population under investigation, the executive capacities in the domain of speech fluency require systematic attention and enhancement. The implementation of a teaching strategy grounded in Vygotsky's sociocultural theory, utilizing a participatory approach as an intervention, has effectively created conditions for enhancing Arabic conversational fluency.

Correlation analysis between the type of training and the dependent variable indicates that the network-based model has a statistically superior performance in improving the psychological components of failure and recovery. In contrast, face-to-face training performed better in the psychological dimension of speed.

Despite the proven effectiveness of the network-based model in deepening some aspects of fluency, the infrastructural limitations and the inherent capacity of face-to-face training to facilitate complex group interactions necessitate a combined integration. Therefore, network-based training, if implemented carefully, is confirmed as a more effective paradigm for enhancing the fluency of this group's conversation.

6. References

Book

Delavar, A. (2019). Ravesh-e tahghigh-e pishrafteh [Advanced research methods] (51st ed.). Tehran: Arasbaran.

Article

Al-Jabouri, F. T. M. (2019). The effect of the cognitive aesthetics strategy on acquiring rhetorical concepts and developing aesthetic appreciation among fifth-grade literary students. Journal of the College of Education for Human Sciences, 26(3), 413–434.

Arbab-Zahi, M. (2022). Management of the flow, process, and advancement of Arabic language teaching based on ICT leadership. In Proceedings of the 4th National Conference on Management and Tourism Industry (Tehran, Iran).

Esmaeili, S., & Mohammadi-Rokati, D. (2022). A phenomenology of the challenges in shaping the Arabic conversation learning environment from students' perspectives. Jostarhaye Zabani, 13(1), 261–298.

Eslami-Farasani, M., Ababzadeh, S., & Seyed-Ebrahimi, R. (2024). Evaluation and comparison of face-to-face and e-learning in the learning and satisfaction of medical students at Qom University of Medical Sciences. Journal of Jundishapur Educational Development, 15(3), 239–248.

Palash, S., Dehghan-Ghasri, F., Niazi, T., Karimi-Nejad, S., & Imani, K. (2023). Arabic conversation: Enhancing speaking skills in Arabic [Conference presentation]. First International Conference on Top Teachers and Leading Schools in the Third Millennium. Bushehr, Iran.

Khanabadi, T., Moghizadeh, E., Ameri, H., & Nazari-Manzam, H. (2024). The effect of language categorization on the writing of Arabic language and literature students: A case study at Arak University [Journal article]. Zaban-Pazhuheshi University of Alzahra Quarterly.

Sabagh-Jafari, S. M., & Heidari-Rad, S. (2021). Examining factors behind the weaknesses of Arabic language and literature students in morphology and syntax from the perspective of instructors and students: A case study of four public universities in Tehran [Conference presentation]. Second National Conference on Subject-Matter Education in Arabic Language Teaching. Qom, Iran.

Sadeghi, H., Ashkouri, S. A., Mohseni-Nejad, S., Talebzadeh, H., & Rezaei-Choushli, P. (2022). Investigating causes of weaknesses in listening and speaking skills of Arabic language students from the perspective of language skills instructors: A case study of Tehran universities [Journal article]. Al-Jam'iyah Al-Iraniyah Lil-Lugha Al-Arabiyah Wa-Adabuha, 18(63), 181–206.

Faramarzi-Sanjood, D. (2023). Innovative methods in Arabic language teaching: Using technology in the classroom [Conference presentation]. Second International Conference on Health, Educational Sciences, and Psychology. Tehran, Iran.

Fazl, H. (2021). Methods and strategies for more effective teaching and comprehension of Arabic language learners [Journal article]. Research in Arabic Language and Literature Education, 3(3), 41.

Ghorbani, H., & Aliabadi, K. (2019). Investigating components of e-learning and mobile learning based on connectivism theory [Conference presentation]. Fourth National Conference on Educational Cognitive Psychology. Tehran, Iran.

Moghizadeh, E., Mohammadi-Rokati, D., & Shirazizadeh, M. (2010). Analysis of factors contributing to weaknesses of Arabic language and literature students in language skills from the perspective of instructors and students [Journal article]. Comparative Language and Literature Research Quarterly, 1(24), 115–138.

Naseri, F., Javadipour, M., & Mohahedi, M. (2022). Comparing the effectiveness of face-to-face and virtual teaching on learning and retention of elementary male students in Qom [Journal article]. Curriculum and Education Perspectives Quarterly, 2(1), 22–39.

Na'emi, Z., & Na'emi, M. A. (2020). The impact of information and communication technology on learning motivation and academic performance in the Arabic conversation curriculum [Journal article]. Linguistic Research in Foreign Languages, 10(1), 250–365.

Nadsalimi, N., Zarei, T., & Dastneshan, G. (2023). A comparative analytical study of virtual and face-to-face teaching methods and their effects on students' learning and teaching processes [Conference presentation]. Second National Conference on Family and School Studies. Bandar Abbas, Iran.

Book

Blended Learning. (2019). Effective practices for blended learning.

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In 21st century skills: Rethinking how students learn

Uzun, K. (2022). Complexity, accuracy, and fluency in second language writing. Writing Teacher Preparation and Research

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Yan, X., Kim, H. R., & Kim, J. Y. (2018). Complexity, accuracy, and fluency features of speaking performances on Aptis across different CEFR levels.

Article

Forde, C., O'Brien, A., Croitoru, O., et al. (2024). Comparing face-to-face, blended, and online teaching approaches for practical skill acquisition: A randomised controlled trial. Medical Science Educator, 34, 627–637.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. John Wiley & Sons.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2015). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. Journal on Excellence in College Teaching, 27(3), 101–118.

Malta, K., Glickman, C., Hunter, K., et al. (2025). Comparing the impact of online and in-person active learning in preclinical medical education. BMC Medical Education, 25, 329.

Merdan, M., & Ibrahim, N. (2020). The effect of cooperative learning on students' achievement. Education and Information Technologies, 25(2), 99–115.

Michel, M. (2017). Complexity, accuracy, and fluency in L2 production. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), The Routledge handbook of instructed second language acquisition (pp. 50–68). Routledge.

Mulaimovic, N., Richter, E., Lazzrides, R., & Richter, D. (2025). Comparing quality and engagement in face-to-face and online teacher professional development. British Journal of Educational Technology, 56(1), 61–79.

Özöztürk, S., Güler, B., Bilgiç, D., Özberk, H., Yağcan, H., & Tokat, M. A. (2023). The effect of online and face-to-face active learning methods on learning attitudes. Nurse Education Today, 129, 105915.

Phuoc, V. D., & Barrot, J. S. (2022). Complexity, accuracy, and fluency in L2 writing across proficiency levels: A matter of L1 background? Assessing Writing, 54, 100673.

Shen, J., Zhang, S., Sun, D., et al. (2025). Comparison of face-to-face teaching and online teaching in neurosurgery education for medical students. BMC Medical Education, 25, 232.

دراسات فی تعلیم اللغة العربیة وتعلّمها
دوفصلنامه علمی
سال ۹، شماره ۱۷، ص ۱۶۹-۱۸۹
https://doi.org/10.22099/jsatl.2025.54576.1269

ارزیابی تمارین و فعالیت‌های کتب آموزشی برنامه درسی گفت و شنود بر اساس مهارت‌های تفکر نقادانه (نمونه مورد بررسی مجموعه العربیه بین یدیک)

الهام الوار دانشجوی دکتری گروه زبان و ادبیات عربی، دانشکده ادبیات، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران.
انسیه خزعلی* استاد گروه زبان و ادبیات عربی، دانشکده ادبیات، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران.
سیده سوسن مرندی استاد گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران.

چکیده

علی‌رغم تحولاتی که طی سال‌های اخیر در آموزش زبان عربی در ایران صورت گرفته، آموزش این زبان همچنان با مشکلات بسیاری مواجه است؛ از جمله مهم‌ترین مشکلات دانشجویان، ضعف در مکالمه است. در این راستا، پژوهش حاضر می‌کوشد به مقایسه آموزش مشارکتی به روش شبکه‌محور و روش حضوری و تأثیر آن بر میزان روانی مکالمه در دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی بپردازد. پژوهش حاضر از نوع علّی- مقایسه‌ای است که به شیوه شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با دو گروه آزمایش اجرا شد. جامعه آماری، تمام دانشجویان دختر (۳۳نفر) دوره کارشناسی زبان و ادبیات عربی دانشگاه الزهراء در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۱ است که واحد درسی گفت وشنود را در نیمسال اول به روش حضوری و در نیمسال دوم به روش شبکه‌محور آموزش دیدند؛ لذا نمونه‌گیری به روش دردسترس انجام شد. ابزار گردآوری داده‌ها، آزمونی محقق ساخته بود که به روش آنالیز کواریانس تک‌متغیری با استفاده از نرم‌افزار SPSS ۲۶ تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که تفاوت در نوع آموزش، تأثیر معناداری بر روانی مکالمه و مؤلفه‌های آن دارد ($P<۰/۰۵$)؛ به طوری که آموزش حضوری در مقایسه با آموزش شبکه‌محور، ۳۵٪ باعث افزایش روانی در سرعت شده است. آموزش شبکه‌محور در مقایسه با روش حضوری، ۵۸ ٪ در روانی در شکست، ۸۷ ٪ در روانی در ترمیم و ۵۶ ٪در صد در روانی مکالمه افزایش بیشتری ایجاد کرده است. بنابراین، نتیجه می‌شود که آموزش مشارکتی به روش شبکه‌محور در مقایسه با روش حضوری، تأثیر بیشتری بر روانی در شکست، روانی در ترمیم و روانی مکالمه دارد، اما آموزش مشارکتی به روش حضوری در مقایسه با روش شبکه‌محور، تأثیر بیشتری بر روانی در سرعت دارد. پس، در زمینه روانی مکالمه، آموزش شبکه‌محور نسبت به آموزش حضوری برتری بیشتری دارد، اما شاید نتوان آموزش شبکه‌محور را به‌طور کامل جایگزین آموزش حضوری کرد.

واژگان کلیدی:
- یادگیری مشارکتی
- آموزش شبکه‌محور
- آموزش حضوری
- نظریه فرهنگی - اجتماعی ویگوتسکی

* ekhazali@alzahra.ac.ir (نویسنده مسؤول)

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
السنة التاسعة، العدد ١٧، ٢٠٢٥، ص ١٦٩-١٨٩
https://doi.org/10.22099/jsatl.2025.54576.1269

دراسة التعليم التشاركي القائم على التعليم الحضوري والتعليم عن بعد على الطلاقة في المحادثة لدى طالبات اللغة العربية وآدابها

الهام الوار طالبة الدكتوراه قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الزهراء، طهران، إيران.
انسية خزعلي* أستاذة، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الزهراء، طهران، إيران.
سيده سوسن مرندی أستاذة قسم اللغة الانجليزية و آدابها، كلية الآداب، جامعة الزهراء، طهران، إيران.

الملخّص

رغم التطورات التي طرأت على تعليم اللغة العربية في إيران في السنوات الأخيرة إلا أنّ تعليم هذه اللغة لا يزال يواجه العديد من المشكلات، منها ضعف الطلاب في المحادثة؛ لذلك يحاول هذا البحث دراسة التعليم التشاركي عبر النظامين: التعليم عن بعد والتعليم الحضوري وتأثيرهما على مستوى الطلاقة في المحادثة لدى الطالبات في فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة الزهراء (س). يعتمد البحث على المنهج التحليلي المقارن، والذي تم تطبيقه بطريقة شبه التجريبية من خلال خطة الاختبار القبلي والاختبار البعدي. يشمل المجتمع الإحصائي جميع الطالبات (٣٣ طالبة) في مرحلة بكالوريوس في فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة الزهراء (س) سنة ١٤٠١-١٤٠٢ هـ. ش، وهنّ درسن مادة الاستماع والتحدث بالاعتماد على التعليم الحضوري في الفصل الدراسي الأول، وعلى التعليم عن بعد في الفصل الدراسي الثاني؛ لذلك تمّ البحث باستخدام طريقة أخذ العينات المريحة، وكانت أداة جمع بيانات البحث اختبارا من إعداد الباحثة، كما تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الأحادي باستخدام برنامج Spss ٢٦. وأظهرت النتائج أنّ الاختلاف في نوع التعليم له تأثير كبير على طلاقة المحادثة وعناصرها (P٠/٠٥ >)؛ حيث إنّ التعليم الحضوري أدّى إلى زيادة الطلاقة في السرعة ٣٥ ٪ مقارنة بالتعليم عن بعد، كما أنّ التعليم عن بعد أدّى إلى زيادة الطلاقة في الفشل ٥٨ ٪، والطلاقة في التصحيح ٨٧ ٪، والطلاقة في المحادثة ٥٦ ٪ مقارنة بالتعليم الحضوري. وبناء على ذلك، التعليم التشاركي على نظام التعليم عن بعد له تأثير بارز على الطلاقة في الفشل، والطلاقة في التصحيح، والطلاقة في المحادثة مقارنة بالتعليم الحضوري، إلا أنّ التعليم التشاركي القائم على نظام التعليم الحضوري له تأثير كبير على الطلاقة في السرعة مقارنة بالتعليم عن بعد. وبالتالي، يتفوق التعليم عن بعد على التعليم الحضوري فيما يرتبط بالطلاقة في المحادثة، ولكن قد لايمكن أن يحلّ التعليم عن بعد محلّ التعليم الحضوري.

الكلمات الدليلية:
- التعلّم التشاركي
- التعليم عن بعد
- التعليم الحضوري
- طلاقة الكلام في العربية
- النظرية الثقافية الاجتماعية لفيجوتسكي

* ekhazali@alzahra.ac.ir (الكاتب المسؤول)

التمهيد

في هذا العالم السريع والمليء بالعلاقات الاجتماعية والاتصالات، حيث لم تعد الحدود الجغرافية تفرض أي قيود على تواصل الأفراد في مختلف أنحاء العالم، فإنّ تعلم لغة واحدة أو أكثر ليس مفيدًا فحسب، بل ضروري جدّا (زند سليمي وآخرون، ٢٠٢٤)؛ لذلك، يعتبر تعليم اللغة الثانية وتعلّمها من المواضيع المهمة في اللسانيات وعلم النفس التعليمي (بالاش وآخرون، ٢٠٢٤). في عالم تتغير المعرفة والمعلومات بسرعة، فإنّ تعليم اللغات الأجنبية يفتقر إلى مناهج تواكب هذه التغيّرات (صادقي، ٢٠٢٣). فاستخدام الأدوات الرقمية والأجهزة الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية يوفّر فرصا كثيرة للتفاعل والتعلّم النشط. هذا المنهج يؤدي إلى تقوية المهارات التواصلية واستيعاب المعلومات بشكل أعمق وأكثر ديمومة في أذهان الطلاب (زند سليمي وآخرون، ٢٠٢٤) استخدام هذه التقنيات في تعليم اللغات الأجنبية، يمكن أن يؤدي إلى تغيير كبير في تجربة التعلّم؛ حيث يُتيح هذا التغيير فرصا جديدة للتفاعل ومشاركة المتعلمين الفعالة، ويساعد على تحسين عملية التعلّم لديهم (نصيرى، ٢٠٢٣). بناء على ذلك، على المعلّمين رجالا ونساء أن يتعرفوا على قواعد التقنيات التعليمية واستخدامها، ويتّبعوا المناهج الحديثة التي تستطيع أن توفّر التعلّم التفاعلي المستمر للمتعلّمين (نعيمي؛ نعيمي، ٢٠٢٠). وبالتالي، فإنّ المناهج التعليمية التي تؤكد على الأنشطة الجماعية، والمشاريع الصفية، والاستخدام المباشر للغة في المواقف الحقيقية، لها أهمية خاصة في التعلّم (بالاش وآخرون، ٢٠٢٤)

إنّ تعليم اللغة بوصفه عملية معقدة له تأثيرات متعددة من جوانب علمية واجتماعية. ثمة أساليب متنوعة في تعليم اللغة، منها: التعليم التشاركي الذي يسهم في زيادة التفاعلات الاجتماعية والتعلّم العميق (جونز، ٢٠١٥:). يرى فيجوتسكي في نظريته الثقافية-الاجتماعية أنّ التعلّم يحدث في مستوى التفاعلات الاجتماعية والثقافية، مؤكدا على أنّ اللغة وسيلة لنقل الفكر والثقافة (فيجوتسكي، ١٩٨٧:). هناك أسلوبان لهما أهمية كبيرة في المنهج التشاركي: أسلوب التعليم عن بعد وأسلوب التعليم الحضوري. أما الأول فهو يساهم في تبادل الأفكار والتجارب بين الطلاب، وذلك من خلال استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة والتواصلية .(Blended Learning, ٢٠١٩)وبالتالي، يؤدّي إلى تقوية الطلاقة في المحادثة وتسهيل العلاقات لدى الطلاب، والثاني يعتمد على التعلّم المباشر والتفاعل بين المعلّم والطلاب، قد يؤثر تأثيرا إيجابيا على الحميمية والطلاقة في المحادثة (فوغان وجاريسون، ٢٠٠٨) .

إنّ تعلّم اللغة العربية أصبح من أولويات كثير من البلدان الإسلامية؛ حيث يُسهم هذا الأمر في تعزيز التفاهم بين مختلف البلدان، ويُشكّل جسرًا ثقافيا واجتماعيا بينها، كما أنّ تعلُّم اللغة العربية يفتح آفاقا واسعة أمام الأمم للتفاعل مع مجموعة واسعة من الثقافات والتقاليد، ويُعزّز العلاقات المشتركة بين هذه الدول. ومن الدول التي غدت تولي الاهتمام باللغة العربية، هي إيران؛ فيلاحظ أنّ معظم الأشخاص يقبلون على

تعلّم اللغة العربية في المدارس والجامعات والحوزات العلمية وفي بعض المؤسسات الثقافية والحكومية وكذلك في المراكز التعليمية الحرّة بإيران؛ لما تتمتع اللغة العربية بمكانة رفيعة وأهمية خاصة؛ حيث تعتبر لغة عالمية إسلامية، وكذلك لغة رسمية في ٢٥ بلدا، وإحدى اللغات الرسمية الستّ في منظمة الأمم المتحدة، ولغة ثانية للعالم الإلكتروني ولغة الثقافة والحضارة الإيرانية الإسلامية.

اللغة العربية تنتمي إلى أسرة لغوية كبيرة تعرف بالعائلة السامية، وسميت بهذا الاسم نسبة إلى سام بن نوح، والتي تشترك مع اللغات العبرية والآرامية. ونظرا إلى إقبال متزايد على اللغة العربية من قبل فئات مختلفة كالطلاب، فمن الضروري البحث في أساليب التعليم والتحديات التعليمية التي تواجه هذه اللغة في إيران، خاصة ما يرتبط بمهارة المحادثة لدى طلاب العربية؛ حيث يلاحظ أنّ الطلاب لايتمكنون من التحدث باللغة العربية كما يجب، بينما أخذوا يتعلمونها في المدارس والجامعات والمؤسسات وغيرها سنوات عديدة. في هذا الصدد فإنّ إحدى المشكلات الأساسية لدى الطلاب والمدرسين في فرع اللغة العربية وآدابها هي التحدّث بطلاقة واستراتيجيات الحصول عليها، وبناء على ذلك، يحاول البحث أن يعالج تأثير التعليم التشاركي المبني على المنهجين: التعليم عن بعد والتعليم الحضوري على مستوى الطلاقة في محادثة الطالبات في فرع اللغة العربية وآدابها، كما يسعى إلى تحليل النتائج وذلك بالاستناد إلى نظرية فيجوتسكي، عسى أن يساهم هذا البحث في تحسين عمليات التعلّم والتعليم في الجامعات من خلال توفير نظرة أعمق فيما يتعلق بالتأثيرات المختلفة للمناهج التعليمية. وذلك من خلال الرد على السؤال الآتي: ما هو الفرق الأساسي في التعليم عن بعد والتعليم الحضوري فيما يرتبط بتأثيرهما على مستوى الطلاقة لدى الطالبات في فرع اللغة العربية آدابها؟

الدراسات السابقة

عمل ماليموفيتش والآخرون[1] (٢٠٢٥) على المقارنة بين الجودة والمشاركة في التطوير المهني للمعلّمين فيما يرتبط التعليم الحضوري والتعليم عن بعد. وتُظهر الدراسة أنه على الرغم من أنّ المشاركين قاموا بتقييم الدورات التدريبية الحضورية وعبر الإنترنت تقييما إيجابيا للغاية من حيث جميع الخصائص النوعية وأبعاد المشاركة ولم يروا فرقا كبيرا في جودة التعليم عن بعد، إلا أنهم قيّموا الدورات التدريبية عبر الإنترنت على أنها غير مناسبة وغير مُرضية إلى حدّ ما.

أما فورد[2] والآخرون (٢٠٢٤) فهم تصدّوا بالمقارنة بين أساليب التعليم الحضوري والتعليم عن بعد والتعليم المدمج لاكتساب المهارات العملية في هذا المجال؛ حيث قاموا بإجراء البحث باستخدام تجربة

[1] Mulaimovic et al
[2] Forde

محكومة عشوائية (RCT). وأظهرت الدراسة أنّ في كلتي المهارتين، كان الطلاب في مجموعتي التعلّم الحضوري والمدمج يملكون ثقةً أكبر بكثير في معرفتهم و قدرتهم على أداء المهارة في بيئة سريرية مقارنة بمجموعة التعلّم عن بعد. وتأسيسا على ذلك، كان كلا الأسلوبين-التعلم الحضوري والمدمج- أكثر تأثيرا في توجيه اكتساب المهارات وتعلّمها لدى الطلاب؛ حيث إنهم فضّلوهما مقارنة بأسلوب التعليم عن بعد بأكمله.

اوزوزتورك[3] والآخرون (٢٠٢٣) تناولوا تأثير التعلّم الحضوري والتعلّم عن بعد على اتجاهات التعلّم. أظهرت الدراسة أنّ التعليم عن بعد الذي يستخدم أساليب ومناهج التعلّم النشط يؤثر بشكل إيجابي على نظرة الطلاب إلى التعلّم ويقلّل من تجنبهم للتعلم أكثر من التعليم الحضوري، كما أظهرت النتائج أنّ أساليب التعلّم النشط تتيح للطلاب الذين يتعلمون عبر الإنترنت للتشكيك في معرفتهم النظرية، ونقلها إلى رعاية المرضى، والمشاركة في المعرفة السريرية، وبالتالي تسهيل تعلّمهم والتفكير التحليلي.

تكثّف اهتمام بالاش والآخرين (١٤٠٢) لتحديات المحادثة العربية وطرق تقوية مهارة التحدّث باللغة العربية، وعرضوا توصيات للمتعلّمين عن طريق تحليل الاتجاهات التعليمية المختلفة واستخدام التقنيات الحديثة. أظهرت النتائج أنّ من بين الأساليب التي تمت مناقشتها والتي يمكن أن تساعد المتعلّمين على اكتساب المهارات اللازمة للتحدّث باللغة العربية بثقة وطلاقة، هي استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، وبرامج التعليم التفاعلية، والمشاركة في الصفوف التعليمية وجلسات المحادثة، وكذلك الاستفادة من فرص الانغماس اللغوي.

اوزان[4] (٢٠٢٢) تناول في دراسته الدقة والطلاقة في كتابة اللغة الثانية، وأظهر أنّه على الرغم من أنّ معايير التعقيد والدقة وطلاقة المحادثة أُخذت بعين الاعتبار بشكل عام في إنتاج الكلام في اللغة الثانية، إلا أنّ إنتاج الكتابة في اللغة الثانية له أيضًا أساليبه الخاصة. وبناء على ذلك، بفضل التقدّم في تطبيقات التحليل الحاسوبي للنصوص، تُدرس نصوص المتعلّمين المكتوبة بشكل متزايد وفقًا لهذه المعايير.

قام اسماعيلي ومحمدي ركعتي (١٤٠١) بدراسة ظاهراتية لتحديات تشكّل بيئة تعليمية للمحادثة العربية من وجهة نظر الطلاب، وأظهرا أنّ بيئة التعلّم، إلى جانب أركان التعلّم الأخرى، تعدّ من أهم العوامل في تحسين المنهج الدراسي الناجح، وبالتالي تؤدي إلى تقدّم الطلاب في الدراسة. وأظهرت النتائج أنّ هناك تحديات لبيئة تعلّم اللغة العربية، منها: القلق وفقدان الأنشطة الجماعية، وعرض وتدريس المباحث العربية باللغة الفارسية، وعدم محادثة الطلاب والأساتذة باللغة العربية، وعدم تعيين الواجبات الخاصة للمحادثة بعد الصف.

[3] Özöztürk et al
[4] Uzan

قام صدقي والآخرون (١٤٠١) بدراسة تحليلية للكشف عن العوامل التي تؤدي إلى ضعف طلاب اللغة العربية في مهارتي المحادثة والاستماع من وجهة نظر المدرسين المختصين في المهارات اللغوية بالجامعات الحكومية في طهران؛ حيث أظهروا أنّ من أهمّ عوامل الضعف في هاتين المهارتين، هي انعدام الحافز، وفقدان الكتب الدراسية المناسبة، وقلة الوقت المختص للمهارتين مقارنة بالدروس الأخرى، وكذلك قلة كفاءة بعض الأساتذة في هذا المجال.

تناول صباغ جعفري وحيدري راد (١٤٠٠) عوامل ضعف طلاب اللغة العربية وآدابها في مادة الصرف والنحو من وجهة نظر الأساتذة والطلاب في أربع جامعات حكومية بمدينة طهران، وأظهروا أنّ من أبرز نقاط ضعف طلاب اللغة العربية وآدابها تعود إلى ضعفهم في مادة الصرف والنحو، التي تُعدّ من أهمّ المواد الدراسية في هذه اللغة. ويرى أساتذة وطلاب هذا الفرع أنّ من أهم ضعف الطلاب في هذه المادة، هي "دافعية الطلاب"، و"كفاءة أساليب التدريس"، و"كفاءة محتوى الكتب"، و"كفاءة المقررات الدراسية المصممة".

قام ناعمي وناعمي (١٣٩٩ه.ش) بمعالجة تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على حماس التعلّم والأداء الأكاديمي في المنهج الدراسي للمحادثة العربية؛ حيث تبيّن أنّ استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أدى إلى زيادة حماس التعلم والأداء الأكاديمي في المحادثة العربية. وتأسيسا على ذلك، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس اللغة العربية كبرنامج تدخّل فعّال في تحسين أداء المنهج الدراسي للمحادثة العربية.

مراجعة الأدب النظري

الطلاقة في المحادثة

في اللسانيات يفرّقون بين الصورتين للغة، وهما الصورة المنطوقة أي لغة التحدّث[5]، والصورة المكتوبة أي لغة الكتابة[6]. والصورة الأولى لها أهمية كبرى لدى العلماء؛ ولذلك، تعني الطلاقة في المحادثة أنّ الفرد يستطيع التحدّث بلغة محددة بسهولة دون تلعثم وتوقف، ويشمل ذلك الاستخدام الطبيعي للمفردات والجمل ونبرة الصوت ولغة الجسد، كما تعني القدرة على التعبير عن الأفكار والآراء بشكل منطقي ينسجم مع موضوع النقاش (إسماعيلي ومحمدي ركعتي، ٢٠٢٢). ومن الاستراتيجيات التى تسهم في تقوية الطلاقة في المحادثة وتعزيزها، يمكن الإشارة إلى الاستماع النشط، وممارسة التحدّث، والقراءة وزيادة المهارات التواصلية، ومعرفة الذات، وتنفس الصعداء والمتحكم فيه، واستخدام لغة الجسد المناسب، والتواصل

[5] Spoken Language
[6] Written Language

البصـري (خان عبادي وآخرون، ٢٠٢٤). تعني الطلاقة في المحادثة باللغة الثانية أنّ المتعلّم يتمكّن من التحدّث بها بسلاسة و سهولة دون تفكير زائد، وهذا يعني أنّ دماغه يستطيع أن يفكّر مباشرة باللغة الثانية، ويعبّر عن العبارات والجمل بشكل تلقائي دون أن يترجم من لغة الأمّ إلى اللغة الثانية (إسماعيلي ومحمدي ركعتي، ٢٠٢٢). ولزيادة الطلاقة في المحادثة باللغة الثانية، يمكن اتخاذ خطوات منها: الانغماس اللغوي، وممارسة المحادثة، والاستماع الكثير، واستخدام اللغة بشكل واقعي، وتقليل الترجمة الذهنية، وتحديد الأهداف، والثقة بالنفس، والتكرار والممارسة، واستخدام الموارد التعليمية، ووجود الأستاذ المتقن في اللغة (خان عبادي وآخرون، ٢٠٢٤).

وفي السنوات الأخيرة، ظهرت نظرية رابعة في التعلّم، تسمى بالنظرية الاتصالية[٧]، والتي حاولت معالجة الفجوات النظرية والعملية المتعلقة ببرامج التعليم الإلكتروني والتعلّم المتنقّل من خلال تحديد المكونات المرتبطة بها التي تتعلق بسرعة وتعقيد نقل المعرفة وكيفية معالجتها. وبما أنّ هذه النظرية تُعرف بمفاهيم مثل التعقيد والقناة والاتصال بوصفها مؤشرات رئيسة لهذه النظرية، وتقدّم مفهوما جديدا للمعرفة على مستوى القناة والاتصالات بين الأفراد والأشياء المختلفة، فيمكن اعتبار هذا الاتجاه من الاتجاهات والمناهج الرئيسة التي يمكن استخدامها في برامج التعليم والتعلّم القائمة على الشبكة الإلكترونية (قرباني وآخرون، ٢٠١٩).

وبناء على ذلك، فإنّ الإطار النظري في هذا البحث يقوم على النظرية الاجتماعية الثقافية لفيجوتسكي (١٩٨٧). وعليه، يتم استخدام مفاهيم نظرية فيجوتسكي الجدلية (الديالكتيكية)[٨] وتحليلها وتطبيقها في هذا البحث.

أسلوب التعليم التشاركى

إنّ التعليم التشاركي هو استراتيجية التعليم في مجموعات صغيرة، إلا أنّ كل تعليم يتم من خلال استخدام المجموعة، لايعتبر بالضرورة تعليما تشاركيا؛ لأنّ هذا النوع من التعليم له متطلبات وأساليب خاصة، وما لم تكن هذه المتطلبات والأساليب موجودة ومطبقة بشكل صحيح، لا يمكن القول إنّ التعليم التشاركى قد حدث. يرى كوهين أنّ التعلّم التشاركى لا يعني تجميع المتعلّمين في مجموعات على أساس قدرات متشابهة؛ بل على العكس من ذلك، كلما زاد التنوع وعدم التجانس بين أعضاء المجموعة من حيث العرق واللغة والثقافة والذكاء والتقدّم الدراسي، زادت كفاءة منهج التعلّم التشاركي. ومهمة المدرّس الرئيسة في هذا الأسلوب هي خلق الأرضية المناسبة للتعاون والمشاركة والصداقة الجماعية بين المتعلّمين. مهمة المدرّس ليست خلق المنافسة فقط، بل خلق وتنمية الرفقة والحميمية بينهم أيضا. وبالتالي فلسفة التعليم التشاركي

[7] Connectivism
[8] Dialectic

قائم على هذا الأمر بالضبط. وعلى الرغم أنّ المنافسة ستحدث بين الطلاب لوجود الخصائص الفردية كالخصائص الذكائية والشخصية، والخلفية الأسرية، وما إلى ذلك، فإنّ واجب المعلم المحترف ليس إثارة ذلك؛ بل يجب عليه أن يبذل قصارى جهده في الهدف الذي يجعل الطلاب يرون نجاحهم معتمدا على نجاح الآخرين. وهكذا سيُعين الطلاب الأقوياء الطلاب الآخرين. أما مكونات التعلّم فهي تشمل الاعتماد الإيجابي المتبادل، والمسؤولية الفردية، المعالجة الجماعية، والمهارات الاجتماعية والتفاعل.

المنهجية

يعتبر هذا البحث عملا تطبيقيا من حيث الهدف، وكمّيا من حيث ماهية البيانات، واستقصائيا من حيث كيفية جمع البيانات على نحو مقطعي، وذلك بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي من النوع السببي المقارن من خلال تصميم الاختبار القبلي والاختبار البعدي مع اختيار مجموعتين تجريبيتين. ظهرت تفاصيل منهج البحث في الجدول (١). وبما أنّ هذا البحث من نوع تأثير التصميم السببي- المقارن، فإن أسلوب التعليم، سواء أكان تعليما حضوريا أو عن بعد، كان المتغير المستقل الفاعل ، والطلاقة في المحادثة كانت المتغيرات التابعة ، وكان الجنس (ذكر أو أنثى) هو المتغير الضابط.

الجدول١

خطة البحث

المجموعات	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	التدخّل
المجموعة التجريبية١	نعم	نعم	الأسلوب التشاركي القائم على الشبكة الإلكترونية
المجموعة التجريبية ٢	نعم	نعم	الأسلوب التشاركي القائم على التعليم الحضوري

يشمل المجتمع الإحصائي للبحث جميع الطالبات (٣٣طالبة) في مرحلة بكالوريوس في فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة الزهراء)س) سنة ١٤٠١-١٤٠٢ هـ. ش. وبما أنّ حجم العينة في الدراسات التجريبية، يوصى ألّا يقل عن ١٥ شخصا لكل مجموعة (دلاور، ٢٠١٧)، فقد تم اختيار حجم عينة يبلغ ٣٣ طالبة؛ وهنّ كنّ يدرسن مادة الاستماع والتحدث بالاعتماد على التعليم الحضوري في الفصل الأول وذلك بالاستناد إلى كتاب "صدى الحياة"، وعلى التعليم عن بعد في الفصل الثاني، وذلك بالاستناد إلى كتاب "العربية بين يديك. وبما أنّ حجم العينة في الدراسات التجريبية، يوصى ألّا يقل عن ١٥ شخصا لكل مجموعة (دلاور، ٢٠١٧)، فقد تم اختيار حجم عينة يبلغ ٣٣ طالبة. وتأسيسا على ذلك، تم إجراء العينة باستخدام طريقة أخذ

العينات المريحة؛ إذ إنّ فيها العينات متاحة بسهولة وأكثر ملائمة للباحثة. ومما جدير ذكره فيما يتعلّق بالاعتبارات الأخلاقية أنّ هناك طالبة ذات أصل عربي، فقامت الباحثة من أجل الحفاظ على تجانس العينة، باستبعاد درجتها من مجموع الحسابات، رغم مشاركتها في مشروع البحث والتعلّم والاختبار، وقامت بإجراء الحسابات بالاعتماد على بيانات ٣٢ طالبة. وتمّ إجراء الخطة في الفصل الدراسي الثاني باستخدام خطة الاختبار القبلي والاختبار البعدي من أجل التحكّم على تأثير طلاقة المحادثة في العينات المحددة. وتم فصل تأثير الاختبار القبلي على كل من المفحوص والتدخل عن التأثير الرئيس للتدخّل.

أما معايير الدخول في العينة فهي أن تكون الطالبة من جامعة الزهراء (س) في مرحلة بكالوريوس، وأن تختار مادة المحادثة والاستماع للغة العربية، وأن ترغب في مشاركة الخطّة البحثية. ومعايير الخروج منها هي التغيب عن الصف والمنهج الدراسي أكثر من ثلاث جلسات، وعدم إنجاز الواجبات، وعدم الرغبة في استمرار المشاركة في الخطّة. كما أنّ من الاعتبارات الأخلاقية التي تم مراعاتها في الدراسة الحالية، يمكن الإشارة إلى مراعاة مبدأ الحرية في دخول وخروج المشاركات من البحث، ومراعاة مبدأ سرية أسماء ومعلومات المشاركات، والحفاظ على مبدأ سرية معلوماتهم، والصدق وعدم التحيّز والرأي من قبل الباحثين، والأمانة العلمية فيما يتعلق بمعلومات البحث.

كيفية قياس المتغيرات والأداة

تشتمل خصائص الطلاقة على المستوى الكلي[9] عدد المفردات، وسرعة الكلام، وعدد التوقفات الصامتة، ومتوسط طول الكلام، وعدد العوامل الملء (يان وآخرون، ٢٠١٨)، أما خصائص الطلاقة/ عدم الطلاقة على المستوى الجزئي[10] فهي كالآتي: نوع التوقف (التوقف الصامت والتوقف الصوتى المملوء)، وموضع التوقف (التوقفات المتحركة والتوقفات غير المتحركة) والأسباب المحتملة للتوقف (البحث والتصحيح النحوي المعجمي وصياغة المحتوى) (شين وآخرون، ٢٠٢٥). ويقدّم ما يلي طريقة إجراء وتطبيق هذه العناصر لقياس متغيرات البحث.

طلاقة الكلام/ الطلاقة الشفوية[11]: يقصد بها مهارة الكلام لدى المتكلّم (ميشيل، ٢٠١٧). في هذا البحث تشتمل طلاقة الكلام على الطلاقة في السرعة والفشل والتصحيح ويتم الحصول على درجتها من خلال الدمج بين درجات هذه العوامل الثلاثة:

[9] Macro-Level Fluency Features
[10] Micro-Level Fluency/Disfluency Features
[11] Fluency

الطلاقة في السرعة[12]: هذا البعد من الطلاقة يعبّر عن سرعة إنتاج اللغة؛ حيث يمكن قياسها من خلال عدّ واستقصاء المفردات في الوحدة الزمنية المحددة (على سبيل المثال: دقيقة واحدة)، رغم ذلك، قد يكون عدد التوقفات مؤثرا على هذا القياس؛ لذلك من الأفضل أن يقاس معدل الكلام، أي عدد المفردات في الوحدة الزمنية المحددة (ميشيل، ٢٠١٧). يُستخدم في هذا البحث نوع الكلام لقياس الطلاقة في السرعة.

الطلاقة في الفشل[13]: يمكن قياس هذا البعد من الطلاقة من خلال ملاحظة عدد وطول التوقفات أو العكس؛ أي طول الوقت الذي يتحدث فيه المتحدث في الوقت الإجمالي. فإذا تُعدّ التوقفات، يجب اتخاذ قرار بشأن المدة التي يمكن اعتبار الصمت فيها توقفا (المقدار الاعتيادي حوالي ٤/ ٠-٣/ ٠ ثانية). يمكن أن يكون المؤشر الآخر هو عدد الكلمات التي تنتج بين توقفين، والذي يسمى "عدد الكلمات في كل انفجار" أو "متوسط طول الكلام" (ميشيل، ٢٠١٧). موقع التوقفات مهم أيضا؛ على سبيل المثال: لوحظ أنّ المتحدثين الأصليين والمتعلّمين المتقدمين يميلون إلى التوقف بين العناصر النحوية للتخطيط المفاهيمي؛ بينما يتوقف المتعلمون ذوو المستوى المنخفض أيضًا عند هذه العناصر ولكن للبحث عن الكلمات (ديجانج، ٢٠١٦؛ تافاكولي، ٢٠١١). يُستخدم معدل الفشل في هذا البحث (عدد التوقفات في الوحدة الزمنية من التوقف) لقياس الطلاقة في السرعة.

الطلاقة في التصحيح[14]: يتعلق هذا المعيار بعدد التصحيحات كعدد التكرارات، وإعادة الإنشاء، والشكوك، والبدايات الخاطئة. يشير هذا المعيار إلى مستوى اليقين الذي يشعر به المتحدثون، كما يشير إلى أنّ المتعلّمين يشرفون على إنتاج كلامهم عن وعي ودراية (ميشيل، ٢٠١٧). يُستخلص في هذا البحث الطلاقة في الفشل من خلال الدمج بين درجات عدد التكرارات، وعدد الشكوك، وعدد إعادة الإنشاء، وعدد الأخطاء.

جدير بالذكر أنّه تمّ استخدام درجات الطالبات في نهاية الفصل الدراسي لقياس الأداء الأكاديمي في المنهج الدراسي للمحادثة العربية. أما أداة القياس فكانت اختبارا من إعداد الباحث[15]، والتي تم تدوينها استنادا إلى دراسة نظريات اللغويين والمنظّرين في مجال تعليم اللغات الأجنبية مع الاهتمام بأبعاد الهدف والمحتوى، واستخدم كأساس لقياس المتغيرات المذكورة. كان هذا الاختبار مشتملا على أسئلة حول "مهارات الاستماع" كالنطق الصحيح للمفردات، وفهم واستيعاب العبارات والجمل، والتعبير عن الأفكار الرئيسة لملف صوتي قصير باللغة العربية، وأسئلة حول "مهارات التحدث" بما فيه تعريف الأشخاص والأماكن والأشياء والأحداث والاستخدام الصحيح للمفردات في الجملة، وسرد قصة قصيرة، والإجابة

[12] Speed Fluency
[13] Breakdown Fluency
[14] Repair Fluency
[15] [15] Researcher-Made Test

عن الأسئلة المرتبطة بها، وإبداء الرأي في موضوع أو صورة ما. وقد تم تأكيد صحة وصلاحية هذا الاختبار من خلال استطلاع آراء الأساتذة والخبراء الأكاديميين، وتم تأكيد ودراسة موثوقية الاختبار بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث بلغ معامل الثبات بين النصفين ٧٦٩/ ٠ في عينة متكونة من ١٢ شخصا.

تعريف برنامج التدخّل

قامت الباحثة للمقال بإعداد محتوى البرنامج التعليمية، وهي من المعلّمات لها تجارب فى مجال التعليم والتعلّم، ثم وُضع هذا المحتوى بين أيدي لجنة الخبراء؛ لإبداء آرائهم فيما يتعلق بمدى صحة محتوى البرنامج التعليمي. وفي الختام، بعد تطبيق آراء ومقترحات لجنة الخبراء، تم تقديم المحتوى المذكور للطالبات طوال الفصل الدراسي؛ حيث كان الطلاب في مجموعة التعلّم الحضوري يحضرون في الصف بالطريقة التقليدية، ويتعلّمون، أما الطلاب في المجموعة القائمة على الشبكة فهم كانوا يتعلّمون عن طريق تطبيقات سكايبي وإيتا. وتم تقديم محتوى البرنامج التعليمي وخطة مادة "الاستماع والتحدّث" بالأسلوب التشاركي مع تقسيم الجلسات في الجدول ٢.

جدول٢

محتوى البرنامج التعليمي لخطة الدرس "الاستماع والتحدّث" بالأسلوب التشاركي مفصّل حسب الجلسات

جلسة	خطة الدرس	كيفية الإجراء والتطبيق	الواجبات
١ ٢	**منهج البحث والدراسة الجماعية**	اختيار العناوين الفرعية من وحدة دراسية، تقسيم العنوان الفرعي إلى الواجبات الفردية، إعداد تقرير المجموعة، تقديم أو عرض مباحث المجموعة للجميع. قبل تقديم هذه الأنشطة، يجب تزويد متعلّمي اللغة بالتركيبات اللغوية والمفردات المناسبة.	**تحديد قائمة المفردات الجديدة للدرس – البحث عن المرادفات للمفردات الجديدة – تقديم العبارات الشائعة المتعلقة بموضوع المحادثة.**
٣	**أنشطة فجوة المعلومات**	تُقدَّم معلومات للمتعلّم أو مجموعة من المتعلّمين، والتي لايعرفها الآخرون؛ لذلك، يجب عليهم استخدام اللغة ليستطيعوا أخذ المعلومات من بعضهم البعض.	**يقسّم النص المختار إلى أجزاء، ويعرض كل جزء من النص على الطلاب، ثم يطلب منهم تخمين الأجزاء السابقة والتالية من النص باللغة العربية والتحدث عنها.**
٤	**أداء الدور**	هناك طريقتان لتمثيل الأدوار: أولاً، يؤكّد للمتعلّم أن يعرف: من هو؟ ماذا يجب أن يقول؟ وثانياً، يؤكّد له أن يعرف: من هو؟ عمّ يتحدث؟ ولكن لا يُطلب منه ماذا يجب أن يقول. يطلب المعلّم من المجموعة اختيار دورها	**نظرا إلى الحوارات في الكتابين: صدى الحياة والعربية بن يديك، طُلب من الطالبات أن تقع كل منهن في الأدوار**

جلسة	خطة الدرس	كيفية الإجراء والتطبيق	الواجبات
		تطوّعية، ويطلب من االآخرين إبداء آرائهم فيما يتعلق بالدور وكيفية أدائه.	**المحددة وتقمن بإجراء الحوار مع بعضهن البعض.**
٥	**تخصيص الأنشطة**	يستطيع المتعلّمون بعد كل واجب أو نشاط أن يستخدموها في تجاربهم أو حياتهم الشخصية. من هذه الأنشطة المخصَّصة يمكن الإشارة إلى مقارنة الثقافة بين اللغتين: اللغة الأمّ والثانية، والتعريف بأفراد الأسرة، والدروس المرتبطة بالأطعمة والثقافة وآداب الطعام.تتبع معظم كتب المحادثة باللغات الأجنبية منهجا تقليديا؛ حيث إنها تقدّم حوارا أو بضعة حوارات في كل موضوع، ثم تطلب من المتعلّم أن يحفظها، ولكن من الأفضل أن يمارس المتعلّمون الحوار نفسه مع زملائهم بدلا من حفظه، وذلك عن طريق الاعتماد على المعلومات الشخصية، وبناء الذات. في هذا الأسلوب يقدّم الموضوع أولا، ثم يطلب من جميع الطلاب تقديم أفكارهم؛ في الواقع، بدلا من أن تقوم كل مجموعة بعرض أفكارها ومراجعتها على حدة، وفى النهاية تُقدّم المجموعات نتائج عملها، يتمّ هذا العمل من خلال مشاركة جميع الطلاب في الصف كمجموعة كبيرة ثمّ يقوم المعلّم بكتابة الأفكار على السبّورة، ثم تُتبع المراحل الأخرى من العمل كالعصف الذهني وتصنيف الأفكار وتقييمها بإشراف المعلّم.	**على سبيل المثال: طُلب من الطالبات أن يتحدّثن إلى زميلاتهن عن مدينتهنّ وعاداتها وتقاليدها وخصائصها الجغرافية. ثم طُلب من جميع الطالبات تحديد أوجه الاختلاف والتشابه في وصفهن لمدينتهنّ ضمن المحادثة القائمة على الأسلوب التشاركي.**
٦	**أسلوب العصف الذهني**		**كان يُستخدم أسلوب العصف الذهني في عملية البحث عن المرادفات العربية للتعابير اليومية باللغة الفارسية، مثل الأمثال، والتعارف اليومي، وكيفية التحية والسؤال عن الحال، والردود عليه بين شخصين أو أكثر.**
٧	**تدريس أفراد المجموعة لبعضهم**	المهلة المحددة لتدريس كل من الأفراد ٧ إلى ١٠ دقائق	**قبل بدء التدريس لعنوان الدرس الجديد كان يُطلب من الطلاب أن يدرسوا موضوع**

جلسة	خطة الدرس	كيفية الإجراء والتطبيق	الواجبات
	البعض وتلخيص النتائج		**الجلسة القادمة، وبعد استيعابه وفهمه النسبي أن يقوموا بتدريسه لزملائهم إما بأسلوبهم الخاص أو المعلّم أو المدمج.**

طريقة التطبيق

كانت عملية التطبيق في هذا البحث على النحو الآتي: بعد الحصول على التراخيص اللازمة من جامعة الزهراء (س)، تم اختيار العينة المطلوبة، وتم تخصيص أحد الصفوف لمجموعة التعليم الحضوري، والأخرى للتعليم عن بعد، ثمّ تمّ التدريس بالأسلوب التشاركي في كل من المجموعتين، إلا أنّ المنصة التعليمية فيما يتعلق بمجموعة التعليم عن بعد ،كانت في التطبيقتين: سكايبي[16] (للتعليم) و ايتا[17] (للتواصل والتفاعل وإرسال الواجبات)، وكان التعليم حضوريا في مجموعة التعليم الحضوري. أما المصادر التي تم استخدامها في االتعليم، فهي كتاب "صدى الحياة" و "العربية بين يديك" . وأخيراً، بعد انتهاء الدورة التدريبية، تم إجراء الاختبار للطالبات في كل فصل دراسي، وتم تحليل النتائج باستخدام تحليل التباين الأحادي المتغير.

قبل تطبيق هذه الطريقة، قامت الباحثة بمعالجة الأمور الآتية: التوزيع الطبيعي للمتغيرات، وتجانس التباينات، وعشوائية تأثير الاختبار القبلي على الاختبار البعدي وعلى العينة (المفحوص). ولمعالجة التوزيع الطبيعي للمتغيرات، تمّ استخدام اختبار كولموغوروف-سميرنوف ذي عينة واحدة؛ فإذا كان مستوى الدلالة لهذا الاختبار أكبر من ٠/٠٥ ، يتم تأكيد التوزيع الطبيعي للمتغيرات. ولمعالجة تجانس التباينات، تم استخدام اختبار ليفين؛ فإذا كان مستوى الدلالة أكبر من٠/٠٥ ، فإنّ ذلك يؤكد تجانس التباينات. أما للتحقق من عشوائية تأثير الاختبار القبلي على الاختبار البعدي، فتمّ ا ستخدام اختبار الأثر التفاعلي للتدخل والاختبار القبلي؛ فإذا كان مستوى الدلالة أكبر من ٠/٠٥ ، يتم تأكيد خطية ميل خط الانحدار.وتم تحليل النتائج باستخدام تحليل التباين الأحادي من خلال استخدام برنامج SPSS الإصدار ٢٦ لإجراء العمليات الحسابية، وتم تحديد مستوى الدلالة لجميع الاختبارات مقدار (α=٠/٠٥).

[16] Skype
[17] Eitaa

جدول ٣.

العلاقة العملية بين نظرية فيجوتسكي وطلاقة المحادثة

الرقم	المفاهيم الأساسية عند فيجوتسكي	الخطوة العملية المطبّقة في التدخّل (أساليب التعلّم التشاركي)	آلية التأثير المباشر على طلاقة المحادثة
١	منطقة النمو القريبة	بناء الإطارات بدقة (Scaffolding) فى البيئة الإلكترونية: تقديم مهام لفظية تتجاوز قليلاً عن المستوى الحالي للمتعلم، على سبيل المثال المناقشات الجماعية التخصصية عبر الإنترنت مع ردود فعل فورية من الأقران والميسر (المعلم)	تقليل قلق التحدّث وزيادة فرص التدريب المُوجَّه الهادف: يُوضَع المتعلم في نطاق مثير للتحديات التي تتطلب جهدًا للتعبير عن نفسها. يُقوِّي هذا الجهد المكرّر المسارات العصبية المرتبطة بإنتاج الكلام ويُقلِّل من التوقفات بسبب عدم اليقين. (زيادة مُعدّل سرعة الكلام وتقليل التوقفات المليئة أثناء التحدّث)
٢	الحوار الداخلي (الحديث الداخلي)	استخدام صناديق الدردشة أو غرف الدردشة الصغيرة للتفكير بصوت عالٍ: يُجبر المتعلمون قبل الدخول في المناقشة الرئيسة على تنظيم أدلتهم وأفكارهم المعقدة في مساحة كتابية أصغر وأقل ضغطا.	زيادة التماسك والبنية الكلامية: هذه المرحلة هى الحديث الداخلي نفسه، يؤدّي تبديل هذه الأفكار المنظمة بالكلام الشفهى إلى الناتج النهائي أكثر تماسكًا وانسجاما، وبالتالي أكثر سلاسة.
٣	الأجهزة الثقافية الاجتماعية	التواصل من خلال منصات مثل استخدام منتديات الأسئلة والأجوبة، وأجهزة العرض التعاوني، والشبكات الاجتماعية المتعلقة بالدروس كبيئة غنية.	إنتاج الكلام في سياق ذي معنى: تؤكد النظرية على أن اللغة تُتعلّم من خلال التفاعلات الاجتماعية. وتُوفّر البيئة القائمة على الشبكة، كمنصة اجتماعية، فرصا مكررة لاستخدام اللغة في مواقف نقل المعرفة، مما يُعزز الحاجة إلى استخدام المفردات المتخصصة بطلاقة.
٤	التعلّم التشاركي	تكاليف مبتنى بر حى مسئله گروهى مانند وادار كردن زبانآموزان به مذاكره و اجماع بر يک راه حل مشترک که نيازمند دفاع شفاهى از موضع خود در برابر همتايان است. الواجبات القائمة على حل المشكلة جماعيا، كإجبارهم على المناقشة والاتفاق على الحل المشترك والذي يحتاج إلى الدفاع الشفوي عن موقف الشخص أمام أقرانه.	يُنشئ تعزيز الثقة التفاعل المباشر والمستمر مع الأقران، مما يزيد من ثقة المتعلم بقدرته على التعبير عن نفسه بشكل ملحوظ. تُعدّ هذه الثقة أحد أهم ركائز الطلاقة.

عرض النتائج

كما أشير سابقا أنّ مجموعة التعليم عن بعد كانت ١٧ طالبة ناطقة باللغة الفارسية ، وكان متوسط الأعمار ٢ ٣٧٤/ ± ٥٧/ ٢٢. أما مجموعة التعليم الحضوري فكانت ١٦ طالبة ناطقة باللغة الفارسية، وكان متوسط الأعمار ٣ ٦٤٤/ ± ٢١ /٨١ ، وكلهن طالبات جديدات. تم عرض المتوسط والانحراف المعياري لدرجة الطلاقة في المحادثة ومكوناتها في الجدول٤ ، مع تقسيم المجموعتين إلى التعليم الحضوري والتعليم عن بعد.

الجدول ٤

المتوسط والانحراف المعياري لدرجات الطلاقة في المحادثة

المتغيرات		التعليم عن بعد		التعليم الحضوري	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الطلاقة في السرعة	مدة المحادثة	٨٤/ ٩٤	١٦/ ٩٤٦	٦١/ ٠٠	١٩/ ٧٩٩
	عدد المفردات العربية	٤٠/ ٣٠	١٠/ ٠٣٦	٥٦/ ٤٨	١١/ ٣٣٩
الطلاقة في الفشل	مدة التوقف	١٨/ ٧٠	١٠/ ٢٦٤	٣٦/ ٦٤	١١/ ٠٢٨
	عدد التوقف	١٩/ ٥٨	٥/ ٣٠٣	٢٩/ ٥٨	٤/ ٦٥٠
الطلاقة في التصحيح	عدد التكرارات	٣/ ١٢	١/ ٦٥٤	٨/ ٢٤	١/ ٥٢١
	عدد الشكوك	٣/ ٠٩	١/ ٠٤٢	٩/ ٢١	١/ ٨٥٠
	عدد إعادة البناء	٣/ ١٨	١/ ٤٤٦	٧/ ٦٤	٢/ ١٤٨
	عدد الأخطاء	١٠/ ٠٩	٤/ ٠٤٢	١٨/ ٩٤	٤/ ٤٠٨
التحدّث بالفارسية	مدة التحدّث	١١/ ٥٢	٥/ ١٠٦	٧/ ٨٢	٤/ ٦٨٠
	عدد المفردات بالفارسية	٢٠/ ٦٧	٩/ ٠٥٨	١٠/ ٦٧	٦/ ٨٧٢

كما لوحظ في الجدول ٤، أنّ هناك اختلافات بين درجات المجموعتين: التعليم عن بعد والتعليم الحضوري، منها:

١. أما بالنسبة إلى عنصر الطلاقة في السرعة فكان متوسط مدة المحادثة في التعليم عن بعد أكثر من التعليم الحضوري، وكان متوسط عدد المفردات العربية المستخدمة في التعليم الحضوري أكثر من التعليم عن بعد.
٢. فيما يتلعق بعنصر الطلاقة في الفشل كان متوسط مدة التوقفات وعدد التوقفات في التعليم الحضوري أكثر من التعليم عن بعد.
٣. في عنصر الطلاقة في التصحيح، كان متوسط عدد التكرارات، وعدد الشكوك، وعدد إعادة البناء، وعدد الأخطاء في التعليم الحضوري أكثر من التعليم عن بعد.
٤. فيما يتعلق بكمية التحدّث باللغة الفارسية أثناء المحادثة العربية، والتي تم قياسها وتقييمها وفقًا لتقدير فريق البحث، كان متوسط كل مدة التحدّث بالفارسية وعدد المفردات الفارسية في التعليم عن بعد أكثر من التعليم الحضوري.

يبدو أنّ هذه الاختلافات تنبع من الاختلاف الكامن في أسلوب التدريس.حريّ بالتأكيد على أنّ أسلوب تحليل التباين الأحادي (ANCOVA) تم استخدامه للمقارنة بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد وتأثيرهما على طلاقة الكلام بالاعتماد على الأسلوب التشاركي.

وبما أنّ خطة البحث يتكون من مجموعتين (مجموعة التعليم الحضوري ومجموعة التعليم عن بعد)، تم تقييم تشابه مجموعتي التعليم الحضوري والتعليم عن بعد قبل إجراء تحليل التباين من حيث المتغيرات الفردية والخلفية، وذلك من خلال استخدام اختبار كاي-تربيع للاستقلال [18] و واختبارt للمجموعتين المستقلتين[19]. وفي جميع الحالات تم التأكيد من عدم وجود اختلافات كبيرة بين المجموعتين (P>٠/٠٥)، ثم تم تقييم طبيعية توزيع المتغيرات في كل من المجموعتين، وذلك من خلال استخدام اختبار كولموغوروف-سميرنوف لعينة واحدة[20] وتم التأكيد من طبيعية توزيع المتغيرات (P>٠/٠٥). وفي النهاية، تم تقييم تجانس تباين المتغيرات في المجموعتين: مجموعة التعليم عن بعد ومجموعة التعليم الحضوري، وذلك من خلال اختبار ليفين[21]، وفي جميع الحالات تم التأكيد من تجانس تباين المتغيرات في المجموعتين (P>٠/٠٥). وبالنظر إلى تأكيد الفرضيات المبدئية تم عرض تحليل التباين وتطبيقه وتقديم النتائج في الجدول ٥.

[18] Chi Square Test
[19] Two Independent Samples T Test
[20] One Sample Kolmogorov–Smirnov Test
[21] Leven Test

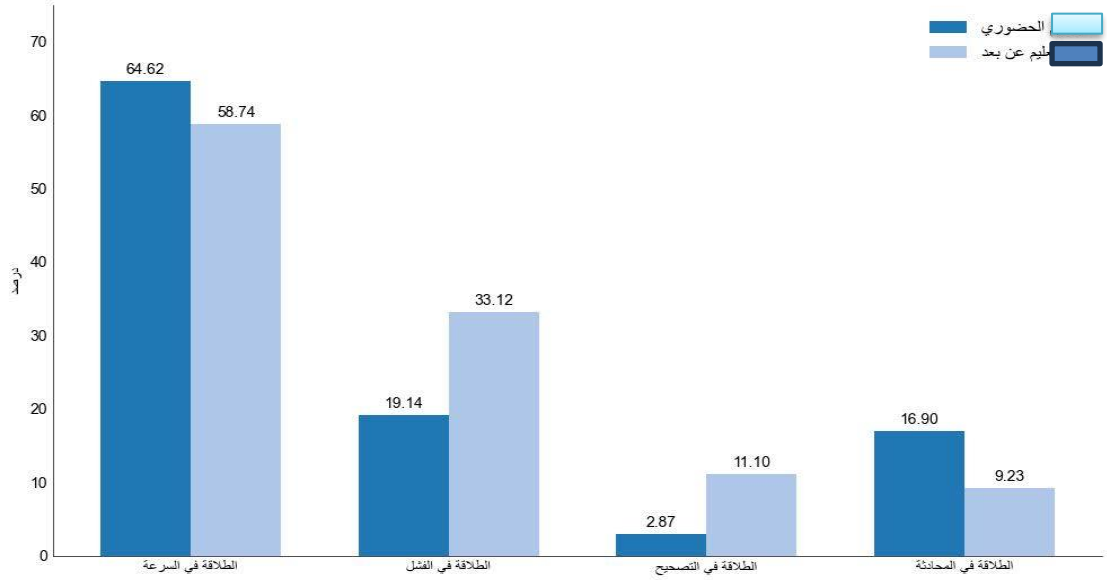
الجدول ٥

تحليل التباين الأحادي

المتغير	مصدر التغييرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	إحصائية الاختبار	مستوى الدلالة	معامل إيتا	قوة الاختبار
الطلاقة في السرعة	نوع التدخّل	٧٧٣ /٨٧٩	١	٧٧٣ /٨٧٩	٣٥ /٢٩٤	٠/٠٠٠	٠/٣٥٥	١/٠٠٠
	الخطأ	١٤٠٣ /٢٨٨	٦٤	٢١ /٩٢٦				
	كل	١٢٧٦٦ /٥٠٠	٦٦					
الطلاقة في الفشل	نوع التدخّل	٣٢٢٠ /٠١٥	١	٣٢٢٠ /٠١٥	٨٨ /٤٨٤	٠/٠٠٠	٠/٥٨٠	١/٠٠٠
	الخطأ	٢٣٢٩ /٠١٥	٦٤	٣٦ /٣٩١				
	كل	٥٠٥٨٢ /٠٠٠	٦٦					
الطلاقة في التصحيح	نوع التدخّل	٦٢١ /٣٠٧	١	٦٢١ /٣٠٧	٤٣٧ /٢٠٠	٠/٠٠٠	٠/٨٧٢	١/٠٠٠
	الخطأ	٩٠ /٩٥١	٦٤	١ /٤٢١				
	كل	٤٨٧٢ /٥٠٠	٦٦					
الطلاقة في الكلام	نوع التدخّل	٤٢ /٦٩٤	١	٤٢ /٦٩٤	٨١ /٦٧٤	٠/٠٠٠	٠/٥٦١	١/٠٠٠
	الخطأ	٣٣ /٤٥٦	٦٤	٠ /٥٢٣				
	كل	٦٩٠ /٧٧٧	٦٦					

كما يلاحظ في الجدول ٤ أنّ فيما يرتبط مستوى الدلالة لتحليل التباين بالطلاقة تم الحصول عليه في سرعة أقل من ٠/ ٠٥=α، فيمكن القول إنّ الاختلاف في نوع التعليم أثّر تأثيرا كبيرا على الطلاقة في السرعة، كما أنّ معامل إيتا للطلاقة تم الحصول عليه في سرعة ٣٥٥/ ٠؛ ولهذا فإنّ التعليم الحضوري أدّى إلى زيادة الطلاقة في السرعة ٣٥ ٪ مقارنة بالتعليم عن بعد، وأصبحت قوة اختبار الطلاقة في السرعة ١/ ٠٠٠ ، والتي أكبر من ٠/ ٧ . وهذا الأمر يشير إلى مدى ملاءمة حجم العينة لمعالجة كفاءة هذا التدخّل. وصار مستوى دلالة تحليل التباين فيما يتعلق بالطلاقة في الفشل أقل من ٠/ ٠٥=α، وبالتالي، يبدو أنّ الاختلاف في نوع التعليم لقد أثّر على الطلاقة في الفشل تأثيرا كبيرا، وكذلك أصبح معامل إيتا للطلاقة في الفشل ٥٨٠/ ٠؛ حيث التعليم عن بعد أدّى إلى زيادة الطلاقة في الفشل ٥٨ ٪ مقارنة بالتعليم الحضوري، وأصبحت قوة اختبار الطلاقة في الفشل ١/ ٠٠٠ وهي أكثر من ٠/ ٧؛ مما يدلّ على ملاءمة حجم العينة لمعالجة كفاءة هذا التدخّل. وأصبح مستوى الدلالة لتحليل التباين للطلاقة في التصحيح أقل من ٠/ ٠٥=α ؛ ولذلك يمكن

القول إنّ الاختلاف في نوع التعليم أثّر تأثيرا كبيرا على الطلاقة في التصحيح، وصار معادل إيتا فيما يتعلق بالطلاقة في التصحيح؛ فإنّ التعليم عن بعد أدّى إلى زيادة الطلاقة في التصحيح ٨٧ ٪ مقارنة بالتعليم الحضوري، وأصبحت قوة اختبار الطلاقة في التصحيح ١/٠٠٠ وهي أكثر من ٠/٧، وهذا يبيّن مدى ملاءمة حجم العينة لمعالجة كفاءة هذا التدخّل. ومن خلال مقارنة معاملات إيتا المتحصل عليها توصّل البحث إلى أنّ الاختلاف في نوع التعليم كان له الأثر الأكبر على الطلاقة في التصحيح، والطلاقة في الفشل، والطلاقة في السرعة على التوالي. وفي النهاية أصبح مستوى الدلالة لتحليل التباين للطلاقة في الكلام أقل من ٠/٠٥=α، فيمكن القول إنّ الاختلاف في نوع التعليم أثّر تأثيرا كبيرا على الطلاقة في الكلام، كما أصبح معادل إيتا للطلاقة في التصحيح ٥٦١/ ٠؛ مما يدلّ على أنّ التعليم عن بعد أدّى إلى زيادة الطلاقة في الكلام ٥٦ ٪ مقارنة بالتعليم الحضوري، وأصبحت قوة اختبار الطلاقة في الكلام ١/٠٠٠ ، وهي أكثر من ٠/٧؛ مما يُظهر مدى ملاءمة حجم العينة لمعالجة كفاءة هذا التدخّل. تم عرض متوسط درجات الطلاقة في الكلام في الرسم البياني ١، مع تقسيم المجموعتين إلى التعليم الحضوري والتعليم عن بعد.



الرسم البياني ١. متوسط درجات الطلاقة في الكلام مع تقسيم المجموعتين

الاستنتاج والمناقشة

إنّ تقييم طلاقة المحادثة لدى طلاب اللغة العربية وآدابها يكشف عن الطبيعة المعقدة للتحديات، والتي تؤكد جميعها على الاضطراب في تحويل الفكر إلى كلام على النحو التالي:

١. تُطلق طلاقة المحادثة على كفاءة تحويل الأفكار والصور الذهنية (الكلام الداخلي) إلى كلمات منطوقة (الكلام الخارجي). تشير هذه الفجوة بين النية الكلامية والإنتاج الكلامي إلى عدم كفاءة المعالجة المعرفية اللحظية.

٢. **مؤشرات الا ضطراب:** تشير المشكلات البنيوية (الصرف والنحو)، والمشكلات النطقية، والترجمة المباشرة من اللغة الفارسية إلى عدم ترسّخ التفكير في اللغة الهدف، والتفكير باللغة الأم أثناء التحدّث بالعربية. وتظل هذه البنيات متوقفة عند مستوى الكلام الخارجي ولم تتحول إلى كلام داخلي تلقائي بعد.

٣. **عدم توازن والانسجام في المهارات:** يشير الضعف في مهارة البيان (على الرغم من مهارة الاستماع الجيدة) إلى أنّ عملية إنتاج الكلام قد ظلّ ضعيفا بسبب الافتقار إلى التفاعل الثنائي والمحادثة الحقيقية.

إنّ هذه المشكلات المذكورة سابقا هي بالضبط نفس النقائص التي يمكن التدخل فيها بالاعتماد على نظرية فيجوتسكي في التعلّم التشاركي:

١. **تداخل اللغة الأم والترجمة المتزامنة:** تنشأ هذه المشكلة من عدم ترسّخ التفكير في اللغة الهدف. يؤكد فيجوتسكي على أنّ الحديث الخاص (التحدّث إلى الذات لتوجيه العمل) حلقة وصل حيوية بين التفاعل الاجتماعي والتفكير الداخلي؛ لذلك، فإن التعليم القائم على الشبكة العنكبوتية، من خلال توفير التفاعل، يُعيد بناء مسار تحويل الحديث الخاص إلى الحديث الداخلي الفعّال.

٢. **التوقفات المكررة:** تشير هذه التوقفات إلى الحاجة إلى مزيد من الوقت للتنظيم الذهني. وتأسيسا على ذلك، فإنّ التعلّم التشاركي القائم على الشبكة، من خلال توفير فرص للمراجعة والحصول على التغذية الراجعة، يوفّر الوقت اللازم للمعالجة، ويُسهّل عملية تحويل الحديث الخاص إلى حديث داخلي فعّال.

٣. **دور منطقة النمو القريبة:** تعمل البيئة القائمة على الشبكة، من خلال عرض التغذية الراجعة، على إنشاء الإطار المعرفي في منطقة النمو القريبة (ZPD) وتمكين الطلاب من توحيد واستيعاب الهياكل النحوية من خلال التفاعل. الطلاقة العالية في هذا الإطار هي نتيجة مباشرة لهذا النجاح المعرفي؛ أي يتجلّى ويعزَّز المظهر الخارجي لخطاب داخلي فعال ومنظم من خلال التفاعل الاجتماعي.

تؤكد نتائج البحث على فعالية هذا الإطار النظري:

١. **تفوّق التعليم القائم على الشبكة:** هذه الطريقة، بسبب توفير بيئة تفاعلية (التي تفعّل آليات فيجوتسكي)، تُؤثّر تأثيرًا أكثر على طلاقة المحادثة بشكل عام، وخاصة فيما يرتبط بتصحيح المحادثة وإدارة الفشل فيها. يُظهر هذا التفوّق أنّ التغذية الراجعة الاجتماعية ساعدت في تعزيز الهياكل الداخلية وتثبيتها بشكل أكثر فعالية من التغذية الراجعة التي تتمحور حول المعلم فقط.

٢. **فعالية التعليم التشاركي وتأثيرها على الصف الحضوري:** مع ذلك، من المهم التأكيد على أنّ التعلّم التشاركي سواءً أكان عبر الإنترنت أو من خلال الأنشطة الصفية الحضورية قد ساهم في تحسين تنظيم الكلام وتقليل التوقفات الممتلئة. والفرق بينهما هو أنّ المشاركة الحضورية أكثر لحظية وفورية؛ حيث تركز على تعزيز آليات الاستجابة السريعة، بينما تؤثر المشاركة القائمة على الشبكة على عمق واستيعاب الهياكل المعقدة من خلال توفير الفرصة للمراجعة وإعادة الصياغة.

٣. **تفوّق السرعة في التعليم الحضوري:** لوحظ التفوّق الجزئي فيما يرتبط بالطلاقة في السرعة فقط، وقد يعود ذلك إلى الطبيعة اللحظية والمباشرة للتفاعل الحضوري، والذي يسرّع عملية الترجمة بشكل محدود وأسرع، إلا أنه لايؤثّر فيما يتعلق بعمق التنظيم.

٤. التعليم عن بعد يمتلك تفوّقا شاملا؛ إذ إنه يقوم بتحسين البنية في الكلام الداخلي، ولكن لا يُنصح بالاستبدال الكامل له للتغلّب على أوجه القصور في البنية التحتية والحفاظ على الجوانب التفاعلية.

المصادر والمراجع

كتاب

دلاور، علي. (١٣٩٨). روش تحقيق پيشرفته. چاپ پنجاه ويكم، تهران: ويرايش (روان/ ارسباران).

مقاله

ارباب زهي، مصطفى. (١٤٠١). «مديريت جريان روند و پيشفت آموزش زبان عربى مبتنى بر راهبر فاوا (فناورى اطلاعات و ارتباطات)». **چهارمين دوره كنفرانس ملى مديريت و صنعت گردشگرى**. تهران. ايران .

اسماعيلى، سجاد؛ محمدى ركعتى، دانش. (١٤٠١). «پديدارشناسى چالش‌هاى شكل‌گيرى محيط يادگيرى مكالمه عربى از نگاه دانشجويان». **جستارهاى زبانى**. ١٣ (١). ص٢٦١- ٢٩٨ . Doi: 10.52547/LRR.13.1.9

اسلامى فاراسانى، محسن؛ آب آب‌زاده، شيما؛ سيدابراهيمى، ريحانه. (١٤٠٣). «ارزيابى و مقايسه آموزش حضورى با آموزش الكترونيكى در يادگيرى و رضايتمندى دانشجويان پزشكى دانشگاه علوم پزشكى قم». **مجله توسعه آموزش جندى شاپور**. ١٥ (٣). ص٢٣٩- ٢٤٨. DOI: 10.22118/edc.2022.322656.1986

پالاش، سلطان؛ دهقان قصى، فريبا؛ نيازى، طيبه؛ كريمى‌نژاد، شراره؛ و ايمانى، كبرى. (١٤٠٢). «مكالمه عربى: تقويت مهارت صحبت كردن به زبان عربى». **اولين همايش بين‌المللى معلمان برتر و مدارس پيشرو در هزاره سوم**. بوشهر. ايران.

خان آبادى طاهره؛ متقى زاده؛ عيسى؛ عامرى؛ حيات و نظرى منظم؛ هادى . (١٤٠٤). تأثير رده‌شناسى زبان در نگارش دانشجويان رشته زبان و ادبيات عربى (مطالعه موردى: دانشگاه اراک). زبان پژوهى،١٧ (٥٥)،٢١٥-٢٤٨. doi: 10.22051/jlr.2024.46687.2419

صباغ جعفرى، سيدمرتضى. و حيدرى‌راد، سميرا. (١٤٠٠). «بررسى عوامل ضعف دانشجويان رشته زبان و ادبيات عربى در درس صرف و نحو از ديدگاه استادان و دانشجويان (بررسى موردى: ۴ دانشگاه دولتى شهر تهران)». **دومين همايش ملى دانش موضوعى-تربيتى در آموزش زبان عربى**. قم .

صدقی، حامد؛ اشکوری، سیدعدنان؛ محسنی‌نژاد، سهیلا؛ طالب‌زاده، حسین؛ رضایی چوشلی، پوران. (۱٤۰۱). «واکاوی علل ضعف دانشجویان رشته عربی در مهارت‌های شنیداری و گفتاری از نظر مدرسان مهارت‌های زبانی (مطالعه موردی: دانشگاه‌های سراسری تهران)». مجله الجمعیة الایرانیة للغة العربیة وآدابها، **فصلیة علمیة محکمة**. ۱۸ (٦۳). ص۱۸۱-۲۰٦ .

فرامرزی سانجود، داود. (۱٤۰۲). «روش‌های نوین در تدریس زبان عربی: استفاده از فناوری در کلاس‌های درس». دومین **کنفرانس بین‌المللی سلامت. علوم تربیتی و روانشناسی**. تهران. ایران .

فضل، حسن. (۱٤۰۰). «روش‌ها و راهبردها برای تدریس و تفهیم بهتر و بیشتر زبان عربی به فراگیران». **پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب**. ۳ (۳): ص٤۱-٤۱ .

قربانی، حمیدرضا؛ علی‌آبادی، خدیجه. (۱۳۹۸). «بررسی مولفه‌های آموزش الکترونیکی و یادگیری سیار مبتنی بر نظریه ارتباط گرایی». **چهارمین همایش ملی روان‌شناسی تربیتی شناختی**. تهران. ایران .

متقی‌زاده، عیسی؛ محمدی رکعتی، دانش؛ شیرازی‌زاده، محسن. (۱۳۸۹). «تحلیل و بررسی عوامل ضعف دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در مهارت‌های زبانی از دیدگاه استادان و دانشجویان این رشته». **فصلنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی**. ۱ (۲٤). ص۱۱۵ - ۱۳۸ .

ناصری، فاطمه؛ جوادی‌پور، محمد؛ و موحدی، محمد. (۱٤۰۱). «مقایسه اثربخشی روش آموزش حضوری و مجازی بر یادگیری و یادداری دانش‌آموزان پسر ـ دوره ابتدایی شهر قم». **فصلنامه چشم‌انداز برنامه درسی و آموزش**. ۲ (۱). ص۲۲ - ۳۹ .

ناعمی، زهره؛ ناعمی، محمدعلی. (۱۳۹۹). «تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات بر ا شتیاق یادگیری و عملکرد تحصیلی در برنامه درسی مکالمه زبان عربی». **پژوهش های ز بان‌شناختی در ز بان های خارجی**. ۱۰ (۱). ص۲۵۰ - ۳٦۵. DOI: 10.22059/jflr.2019.289160.681

ندسلیمی، نگین؛ زارعی؛ توران؛ دست‌نشان، گلاله. (۱٤۰۲). «بررسی تحلیلی مقایسه‌ای آموزش به شیوه مجازی و آموزش‌های حضوری در مدرسه و اثرگذاری آن‌ها در فرآیندهای یادگیری و یاددهی دانش‌آموزان». **دومین کنفرانس ملی مطالعات خانواده و مدرسه**. بندرعباس.

کتاب

Blended Learning. (2019). *Effective Practices for Blended Learning*. Retrieved from.

Dede, C. (2010). *Comparing Frameworks for 21st Century Skills*. In 21st Century Skills: Rethinking How Students Learn.

Garrison, D.R., & Vaughan, N.D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. John Wiley & Sons.

Uzun, Kutay. (2022). *Complexity, accuracy, and fluency in second language writing*. Writing Teacher Preparation and Research.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Yan, X., Kim, H. R., & Kim, J. Y. (2018). *Complexity, accuracy and fluency features of speaking performances on Aptis across different CEFR levels*.

مقاله

Forde, C., O'Brien, A., Croitoru, O. et al. (2024). Comparing Face-to-Face, Blended and Online Teaching Approaches for Practical Skill Acquisition: A Randomised Controlled Trial. *Med.Sci.Educ*. 34: 627–637.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2015). Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. *Journal on Excellence in College Teaching*. 27(3): 101-118 .

Malta, K., Glickman, C., Hunter, K. et al. (2025). Comparing the impact of online and in-person active learning in preclinical medical education. *BMC Med Educ*. 25: 329 .

Merdan, M., & Ibrahim, N. (2020). The Effect of Cooperative Learning on Students' Achievement. *Education and Information Technologies*, 25(2): 99-115 .

Michel, M. (2017). Complexity, accuracy and fluency in L2 production. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *the Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 50-68). London: Routledge .

Mulaimovic, Nina., Richter, Eric., Lazzrides, Rebecca., Richter, Dirk. (2025). Comparing quality and engagement in face-to-face and online teacher professional development. British *Journal of Educational Technology*. 56(1): 61-79.

Özöztürk, Sevcan., Güler, Buse., Bilgiç, Dilek., Özberk, Hülya., Yağcan, Hande., Tokat, Merlinda Aluş. (2023). The effect of online and face-to-face active learning methods on learning attitudes. *Nurse Education Today*. 129: 105915 .

Phuoc, Vo Dinh., & Barrot, Jessie S. (2022). Complexity, accuracy, and fluency in L2 writing across proficiency levels: A matter of L1 background? *Assessing Writing*. 54: 100673. [Link]

Shen, J., Zhang, S., Sun, D. et al. (2025). Comparison of face-to-face teaching and online teaching in neurosurgery education for medical students. *BMC Med Educ*. 25: 232 .