

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
السنة السابعة، العدد ١٣، خريف وشتاء ٢٠٢٣/١٤٠١، ص ٢٣٢-٢١١
DOI: 10.22099/JSATL.2023.46950.1184

مقارنة تأثير التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية والتباين المعرفي على قلق تعلم المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية

نور الدين پروين*

أستاذ مساعد للغة العربية وآدابها في جامعة المحلّاتي للعلوم الإسلامية، قم، إيران.

تاريخ الوصول: ٢٠٢٣/٠٣/٠٢ تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٠٥/٣٠
١٤٠١/١٢/١١ ١٤٠٢/٠٣/٠٩

الملخص

القلق هو بناء نفسي يعتبره علماء النفس حالة من التخوف والخوف المبهم الذي يؤثر بشكل غير مباشر على التعلم. أظهرت الأبحاث أن المحادثة بين الطالب والأستاذ هي أحد المصادر الرئيسة للقلق وبما أن التركيز في صف الحوار هو التفاعل اللغوي، فإن قلق التعلم أكثر وضوحاً. لهذا الغرض، تمّ تقديم تقنيات مختلفة في التعليم لتقليل القلق، صمم هوريتز وآخرون مقياساً (اختبار القلق) لقياس قلق التعلم. لهذا الغرض، فإنّ البحث الحالي لتفعيل هذا التأثير؛ تمّ اختيار ٣٢ طالباً لمتعلمي المحادثة باللغة العربية، بصورة متاحة وعن قصد، ثمّ حذفت الإضافات. تمّ تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى خضعت للتدخل بطريقة التغذية الراجعة السلبية، المجموعة الثانية بطريقة التغذية الراجعة الإيجابية، المجموعة الثالثة بطريقة التغذية الراجعة المتغيرة المعرفية. بعد ذلك، من خلال استخدام المنهج الشبه التجريبي - التدخل - الاختبار اللاحق، تمّ تحليل أداء المتعلمين بعد التدخل بواسطة برنامج SPSS (الإصدار ٢١) ومن خلال اختبار التباين أحادي الاتجاه. أظهرت نتائج البحث أنّ المجموعات التعليمية الثلاثة جميعها لديها نمو تعليمي في مهارات المحادثة وفي مرحلة ما بعد الاختبار. ومع ذلك، أظهر اختبار «بست هاك» اللاحق أنّ طريقة التغذية الراجعة للتباين المعرفي لها تأثير أكبر على تقليل القلق وزيادة التعلم بالحوار من طرق التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية. تمّ التحقيق في هذا الفارق الكبير في الدرجات التي تمّ الحصول عليها والإبلاغ عنها بالتفصيل.

الكلمات الدلّيلية: قلق التعلم، علم نفس التعلم، التغذية الراجعة الإيجابية، التغذية الراجعة السلبية، التباين المعرفي.

* الكاتب المسؤول: norudin.parvin@smc.ac.ir

التمهيد

القلق هو أداة نفسية تؤثر بشكل غير مباشر على تعلّم المحادثة، ولكن بسبب عدم وجود علامات جسدية واضحة، غالباً ما يتجاهلها الاساتذة، بالنظر إلى أنّ مهارات المحادثة مبنية على الحوار بين متعلمي اللغة؛ لذلك، فإنّ وجود المتغيرات الفردية والظرفية يؤثر دائماً على جودتها. أظهرت الأبحاث أنّ أسلوب التغذية الراجعة للأستاذ له دور خاص في تقليل قلق تعلم المحادثة لدى المتعلم، ولهذا الغرض قدم الخبراء العديد من الإستراتيجيات في العالم لتقليل القلق.

لذا أدت حقيقة أنّ بعض متعلمي اللغة أكثر نجاحاً من غيرهم حتى في ظلّ نفس ظروف تعلم اللغة الأجنبية إلى التحقيق في الخصائص والعوامل الفردية كمتنبئين ناجحين لتعلّم اللغة الثانية (Olivares-Cuhat, 2010). يعتقد اوليوس و كوهات (٢٠١٠) أنّ هذه العوامل تنقسم إلى ما يلي: ج: العوامل المعرفية (القدرة اللغوية، إستراتيجيات التعلم)؛ و: العوامل العاطفية (الموقف، الدافع، القلق)؛ ج: عوامل ما وراء المعرفة؛ لذلك، فإنّ كل عامل من العوامل المذكورة له دور هامّ في عملية التعلم، ومن بينها دور العوامل العاطفية مهم ويستحق النظر فيه؛ ومع ذلك، فقد قبل العديد من الباحثين حقيقة أنّ سمات الشخصية مثل الثقة بالنفس والمخاطرة والانبساطية قد تشكل النجاح النهائي في إتقان لغة ثانية (Dörnyei, 2005). قلق التعلّم هو حالة نفسية غالباً ما يتجاهلها الأساتذة بسبب عدم وجود أعراض جسدية واضحة هذا في حالة يكون فيها مستويات القلق العالية العديد من الآثار السلبية على مستوى تعلّم المتعلمين (أوهاتا، ٢٠٠٥). لهذا السبب، قام العديد من الباحثين في مجال علم النفس العام والتعليم بالتحقيق في جوانب مختلفة من هذه الظاهرة من أجل الحد من هذه الآثار المدمرة. على سبيل المثال، قام هوريتز وآخرون (١٩٨٦) بالتحقيق في مصادر قلق الصف التعليمي في عملية البحث وفي الوقت نفسه، قام باحثون آخرون مثل ليو وجكسون (٢٠٠٨) بالتحقيق في المواقف المثيرة للقلق في الصف. ماكتاير وغاردنر (١٩٩٤) لقد ركّزوا أبحاثهم على آثار قلق الطلاب. تمّ إجراء المزيد من الأبحاث الحديثة في هذا المجال أيضاً، والتي تهدف إلى التحقيق في كيفية تعامل المتعلمين مع القلق الصفّي (كوندو و يانگ، ٢٠٠٤). قام أوهاتا (٢٠٠٥) أيضاً بالتحقيق في قلق الفصل من زاوية أخرى ودرّس نوع تصور المعلمين لقلق الطلاب (فرخي پور و همكاران، ١٣٩٩).

إذا أردنا تعريف مفهوم القلق، سيبيرغ (١٩٨٣) يعتبر القلق على أنه «شعور عقلي بالتوتر والتخوف والعصبية والقلق المرتبط بإثارة الجهاز العصبي». يعتقد سكوفيل أن «القلق هو بنية نفسية يصفها علماء النفس على أنها حالة من التخوف، خوف غامض لا يرتبط إلا بشكل غير مباشر بشيء ما. يسمى القلق عندما يتعلق الأمر بتعلم لغة أجنبية «قلق اللغة الثانية / الأجنبية» والذي يرتبط بردود الفعل العاطفية السلبية للمتعلمين تجاه تعلم اللغة (Horwitz, 2001)؛ اعتبر هوريتز وكوب (١٩٨٦) أن قلق اللغة الثانية يمثل ظاهرة معقدة ومتعددة الأبعاد من التصورات الذاتية والمعتقدات والعواطف والسلوكيات المتعلقة بتعلم اللغة الثانية. يعتقد هوريتز (١٩٨٦) ثلاثة أنواع من القلق المتعلقة بأداء تعلم اللغة الثانية:

ج: قلق من التواصل. ب: القلق من الاختبار. ج: الخوف من التقييم السلبي.

يُعرّف قلق التواصل بأنه القلق من التواصل مع الناس والتحدث أمام الآخرين وفي مجموعات. على الرغم من أن قلق التواصل يؤدي إلى الخوف من التواصل. كما أنه يسبب الخوف من عدم القدرة على فهم كلام الآخرين. القلق من الامتحان سببه الخوف من الفشل. يتم تفسير الخوف من التقييم السلبي على أنه توقع أن يتم تقييم المتعلمين بشكل سلبي من قبل الآخرين في أي موقف (Wörde, 2003). بناءً على ذلك، أنشأ هوريتز وآخرون (١٩٨٦) «مقياس القلق في الصف التعليمي للغات الأجنبية» (FLCAS) لقياس مستويات قلق الطلاب. يحتوي هذا المقياس على ٣٣ عنصراً تتكون من ثلاثة مكونات: قلق من التواصل وقلق الاختبار والخوف من التقييم السلبي. تم إجراء العديد من الأبحاث بناءً على مقياس هوريتز وآخرون في اللغات الأجنبية، والتي كانت لها نتائج إيجابية وفعالة. اللغة العربية كواحدة من اللغات الشائعة في العالم ونظراً للمكانة الاستراتيجية لهذه اللغة في المنطقة فهي دائماً تحظى باهتمام متعلمي اللغة في مختلف البلدان وخاصة إيران. ونظراً لصعوبة تعلم مهارات التحدث باللغة العربية، فقد دفع الباحثين والأساتذة في هذا المجال منذ فترة طويلة للتحقيق في التحديات والحلول لتسهيل وتعزيز التدريس والتعلم؛ ولكن حتى الآن، لا يوجد بحث مستقل حول تأثير التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية والتباين المعرفي على قلق التعلم لدى متعلمي اللغة العربية؛ لذلك، فإن البحث الحالي، باستخدام مقياس هوريتز وآخرون (١٩٨٦)، يسعى إلى تطبيق مبتكر من قلب علم نفس اللغة، والذي يحدد المشكلات المتعلقة بقلق التعلم من خلال ثلاث طرق للتغذية الراجعة السلبية، وردود الفعل

الإيجابية، وردود الفعل المعرفية المتغيرة، وثمّ وفقاً لذلك، يتم اقتراح حلول وتدخلات محلية لحلّها؛ على هذا الأساس طرحت الدراسة السؤالين التاليين للكشف عن هذا الموضوع:

(١) هل أساليب التدخل من ردود الفعل التصحيحية السلبية والإيجابية والتباين المعرفي لها تأثير في القضاء على أعراض قلق التعلم لدى متعلمي مهارة المحادثة؟

(٢) هل الأساليب المختلفة للتغذية الراجعة التصحيحية (التباين السلبي والإيجابي والمعرفي) لها تأثير على تعلم مهارة المحادثة؟

فرضية البحث:

فرضية الصفر: إنّ أساليب التدخل في التغذية الراجعة التصحيحية السلبية والإيجابية والتباين المعرفي ليس لها أي تأثير على أعراض قلق التعلم لدى المتعلمين أثناء المحادثة.

فرضية الصفر: الأساليب المختلفة للتغذية الراجعة التصحيحية (التباين السلبي والإيجابي والمعرفي) ليس لها تأثير على تعلم المحادثة.

الدراسات السابقة

لقد تمّت أبحاث عدة حول تعليم محادثة اللغة الأجنبية واللغة الثانية، نذكر منها فيما يلي على سبيل المثال ولا الحصر، ومنها:

مقال لرحماني والآخرون (١٤٠١) بعنوان « تجليات الثقافة العالمية ومدى استخدامها في مجموعة «صدي الحياة» المؤلفة لطلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها»؛ فقد اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي-التحليلي، ودرسوا كلّ مجموعة «صدي الحياة» وهي ثلاثة عشر مجلداً، واستخرجوا منها كلّ الصور، والنصوص، والملفات الصوتية التي تشير إلى ثقافات عالمية، وأحصاها، ليتوصّل إلى أنّ المؤلّفين لم يستخدموا العناصر والمعايير الثقافية العالمية في كلّ المجموعة غير ٥٧ مرة، وهي قد تجلّت في مواضيع وأسماء وإشارات تخصّ الدول، والمدن، والشخصيات، والمؤسسات والمنظمات، والرياضات، والمناسبات، والمعلومات العامة.

مقال لأحمد آل مضواح (٢٠٢١) بعنوان «القلق اللغوي القرائي وعلاقته بفهم المقروء لدى متعلمي ومتعلّقات العربية لغة ثانية» يدرّس العلاقة بين القلق القرائي وفهم المقروء لدى متعلمي العربية لغة ثانية. قد أظهرت نتائج الدراسة قلقاً لغوياً متوسطاً وفوقاً ذات دلالة إحصائية في مستويات القلق اللغوي القرائي تبعاً للجنس لصالح الإناث، كما أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى فهم المقروء تبعاً لمستوى القلق اللغوي القرائي.

مقال لمحمدي ونظري (١٣٩٨) بعنوان «ديناميات الأنشطة في تدريس المحادثة باللغة العربية: تحليل أنشطة مجموعة «اللغة العربية» على أساس مبادئ إعداد وتجميع محتوى تعليم اللغة الأجنبية» يحاولان شرح أهم سمات المواد التعليمية الديناميكية والأنشطة لمهارات التحدّث بالرجوع إلى المصادر النظرية في مجال تعليم اللغة الأجنبية. كذلك، من خلال تحليل أنشطة مهارات المحادثة في كتاب اللغة العربية من إصدارات جامعة المصطفى، بناءً على المحاور المستخرجة، تقدم حلولاً تطبيقية لتعزيز هذه الأنشطة. تظهر نتائج البحث أنّه في المرحلة الابتدائية، لا يتمّ توفير الأنشطة المناسبة لتعزيز الأدوار اللغوية، واستخدام اللغة الحقيقية، وتعزيز الدقة في نطق المفردات، وتقوية الطلاقة.

مقال لإسماعيلي (١٣٩٨) بعنوان «دراسة فاعلية استخدام التفكير الناقد على تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية» يدرس معرفة فاعلية استخدام التفكير الناقد على تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية. قد أثبتت نتائج الدراسة أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين نتائج اختبار المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وإنّ تدريس مادة المحادثة على ضوء استخدام التفكير الناقد يؤثر تأثيراً كبيراً على تقدم مستوى المتعلمين في مهارة المحادثة باللغة العربية.

السراج (٢٠١١) يشرح لماذا توفر الثقافة السعودية بيئة اجتماعية وثقافية لفحص القلق من تعلم اللغة الثانية. نظام التعليم في المملكة العربية السعودية مجاني لجميع المستويات، مزيج من العوامل مثل أهمية تعلم اللغة الإنجليزية والنظام التعليمي والثقافة المحافظة يخلق بيئة للقلق من تعلم لغة ثانية. بالإضافة إلى ذلك، وجدت دراسة شملت نساء فقط أنّ إلقاء محاضرات حية في الصف التعليمي تسبب لهنّ في قلق شديد.

جوكو تريونو (١٤٣٠) في رسالته المعنونة (فاعلية استخدام الطريقة المباشرة في تعليم مهارة الكلام «بالتطبيق على مدرسة منبع الصالحين المتوسطة الأهلية جرسيك») يتناول

على مدى فعالية استخدام الطريقة المباشرة في تعليم مهارة الكلام لطلاب الفصل الثاني بمدرسة منبع الصالحين المتوسطة الأهلية جرسيك من الجوانب: النطق، تركيب الجمل، النحو والصرف، اختيار المفردات اللغوية، الطلاقة، فهم الأسئلة وسرعة الإجابة المطروحة؟. أهمّ النتائج من هذا هي: أنّ استخدام الطريقة المباشرة له فعالية كبيرة في تعليم مهارة الكلام لطلبة الفصل الثاني بمدرسة منبع الصالحين الأهلية جرسيك من الجوانب: النطق، تركيب الجمل، النحو والصرف، اختيار المفردات اللغوية، الطلاقة، فهم الأسئلة وسرعة الإجابة المطروحة.

تشير نتائج الخلفية البحثية إلى أنّ مهارات المحادثة لطالما كانت موضع اهتمام الباحثين وأنّ الأبحاث قد أُجريت في هذا المجال، هذا يدلّ على مدى تعقيد تعليم وتعلّم هذه المهارة؛ لذلك تهدف الباحثة إلى مدى تأثير التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية والتباين المعرفي على القلق كبناء نفسي في تعلّم المحادثة باللغة العربية؛ لأنّه حتّى الآن لم يتمّ إجراء بحث أساسي وجادّ حول دورهم على القلق في تعلّم المحادثة باللغة العربية.

مراجعة الأدب النظري

التباين البنيوي المعرفي لفيورشتاين: يعتقد اليوت (٢٠٠٠) أنّ أفكار فيورشتاين في كل من النظرية والتطبيق للتقييم الديناميكي من خلال إدخال التباين المعرفي الهيكلي في مجال النظرية وبرنامج الإثراء الفعال (IEP)، وجهاز تقييم توجيه التعلم (LPAD) وتجربة التعلم الوسيطة (MLE) ظهرت واقعياً في علم النفس والتعليم. على الرغم من أنّه تناول هذه المشكلة بعد سنوات من فيجوتسكي، يعتقد بعض الباحثين أنّه كتب نصوصه حول التعلم التداخلي والسلطة التداخلية في التطور المعرفي (اليوت، ٢٠٠٠، ٢٠٠٣ و ليدز، ٢٠٠٣). بيرجس (٢٠٠١) أنّ فيورشتاين اخترع نظرياته تحت تأثير علم النفس الاجتماعي وعلم النفس التنموي والمبادئ السقراطية الكلاسيكية. على عكس فيجوتسكي، يعتبر فيورشتاين أنّ التداخل البشري عامل حيوي في التطور الفكري ولهذا السبب، يقدم في مداخلته وسيطاً يلعب دوراً بين المتعلم والاستجابة، حيث يكون الهدف من التدخل هو تغيير أسلوب استجابة المتعلم (فثورستين وهكاران، ٢٠٠٠). وفقاً لهايوود وزوريل (١٩٩٢) وزوريل (٢٠٠١)، ص. ٢٩-٣١، تصف نظرية التباين المعرفي البنيوي الميل البشري الفريد لتغيير وتعديل بنية وظيفته المعرفية

من أجل مواءمتها مع المتطلبات المتغيرة للبيئة. وفقاً لهذه النظرية، فإنّ التباين المعرفي له ثلاث خصائص، وهي الاستمرارية (استمرارية التغييرات المعرفية أو استقرارها بمرور الوقت)، والانتشار (عملية الانتشار التي تؤثر فيها التغييرات في جزء واحد على الكل)، والمركزية (التي تعكس الطبيعة المستقلة وذاتية التنظيم للتغير المعرفي). يعتقد بنيامين (٢٠٠١، ص ١٩-٢٢) أنّه في قابلية التغيير المعرفي البنيوي، يُنظر إلى البشر على أنّهم أنظمة مفتوحة لديها القدرة على التغيير في ظروف معينة بشرط أن تتوافق نوعية وكمية التدخل مع الاحتياجات. في هذا التصور، لا تعتبر التغييرات البيولوجية نضج التباين المعرفي. في هذه النظرية، على عكس السلوكية، لا يلاحظ المتعلم السبب الرئيسي للعجز المعرفي فحسب، بل يعتبر نقص الخبرات التعليمية مع التدخل المناسب هو السبب الرئيسي للنقص. بعبارة أخرى، تتسبب كل من نوعية وكمية خبرات التدخل في حدوث اختلافات فردية، وهذه الطريقة، تُسند مسؤولية قابلية الفرد للتغيير إلى المتدخل (المعلم) بدلاً من الطالب المتنامي.

بهذه الطريقة، يشير التباين المعرفي الهيكلي إلى العملية التفاعلية التي يتمّ فيها وضع المعلم عن قصد بين المتعلم ومجموعة من المحفزات لتعديلها من خلال التأثير على تواترها وترتيبها وشدها وسياقها. في هذه الحالة، يصل متعلم اللغة الذي يخضع للتدخل إلى مستويات أعلى من حب الاستطلاع واليقظة والدقة الإدراكية. وفقاً لزوريل (٢٠٠١، ص ٢٤-٢٥)، يتفاعل المتعلم والمعلم في التعلم التداخلي لتحسين أو إنشاء الوظائف المعرفية أثناء التنسيق الوثيق مع الظروف الجديدة. في الوقت نفسه، يتمّ استيعاب العمليات من قبل المتعلم وتصبح تدريجياً آلية متكاملة لتغييره المعرفي. من وجهة نظر فيورشتاين، فإنّ تجربة التعلم التداخلي ضرورية للتطوير والتعلم، وهي تحدد جودة ومدى تدخل الأداء. لذلك، هناك ثلاثة معايير عالمية رئيسة للتغير المعرفي، وهي: أن تكون هادفاً وملتزمًا وتفاعلاً متبادلاً (بمعنى أنّ المتدخل يجب أن يتدخل بهدف وأن يشارك المتعلمون في التفاعل المتبادل مع المتدخل) (فثورستين وهماكاران، ١٩٨٠). تشمل الوظائف المعرفية في أعمال هايوود (٢٠٠٨) مكونات المعلومات المكتسبة للذكاء والعمليات الداخلية التي تكمن وراء السلوك الذكي. لهذا الغرض، يعتقد أنّ السبب الأول يتمّ تحديده بشكل أساسي وراثياً ولايكاد يتغير. وفي الوقت نفسه، يتمّ اكتساب هذا الأخير من خلال الخبرة وهو قابل للتغيير إلى حد كبير؛ لذلك، من الضروري التمييز بين الذكاء والوظيفة المعرفية.

تقييم التدخل لتقلبات فيورشتاين المعرفية الهيكلية

نهج تقييم التدخل متجذر في نظرية تجربة التعلم التدخل وفي بعض الأدوات الشهيرة، مثل جهاز تقييم إتجاه التعلم، يعتبر أداة لتقييم التباين ثم محاولة التعرف على أوجه القصور المناسبة. يعتقد اليوت (٢٠٠٠) أنه على عكس مناهج التقييم الديناميكي الأخرى التي لها أساساً تصميم قبل الاختبار - التدخل - ما بعد الاختبار. أداة تقييم متغيرات التعلم؛ إنها طريقة تدريس للاختبار المستمر حيث يساعد المتدخل ويعلم كل متعلم بطرق مختلفة. يساعد هذا النوع من التقييم الأستاذ في الحصول على صورة أكثر واقعية لقدراته على التطور والتقدم. بعبارة أخرى، يوفر المتدخل نفس التدخل في كل من مرحلتي التدريب والاختبار لمساعدة الطالب على استخدام الإستراتيجيات والقواعد والسلوكيات المعرفية الفعالة للوصول إلى الإجابة الصحيحة. يعتقد زوريل (٢٠٠١، ص ٥٥-٥٦) من خلال وصف الطريقة التي يتم من خلالها تنفيذ نهج تقييم التدخل، أن عملية التدخل في هذا النهج يتم تنفيذها من خلال سلسلة من الخطوات التي يقوم المعلم من خلالها بتسجيل المتعلم. بطريقة منهجية وفهم المشكلة. يستخدم إستراتيجيات معرفية فعالة ويضبط سلوكه ثم يستخدم إستراتيجيات ما وراء المعرفية لأداء مهمة ما. من هذا المنطلق، لا يتعامل التدخل على الفور مع المشكلة التي يواجهها المتعلم. بعبارة أخرى، ليس من المفترض أن يوفر المتدخل المعلومات الضرورية فور اكتشاف المشكلة المنتشرة. على العكس من ذلك، فهو يوجه انتباه المتعلم إلى جوانب مختلفة من المشكلة ويساعد المتعلم على التواصل مع المشكلات السابقة. يربط المعرفة والمعلومات السابقة بالتجارب الحالية، يؤكد على أنماط السلوك الفعالة وغير الفعالة، يقدم ملاحظات حول عملية الحل وجودة الإجابة والمتعلم في الخطوات الناجحة التي يتخذها، يشجع حتى يقوم المتعلمون بالمهمة بشكل مستقل (فيورشتاين، وهماكاران، ١٩٨٨). زوريل (٢٠٠١، ص ٥٥-٥٦) بإعادة تفسير هذه الطريقة بطريقة أكثر منهجية لقد قدمت خطوات في عملية التدخل بما في ذلك تحسين الوظائف المعرفية غير المكتملة، وإعداد المتعلم للمهام المعقدة من خلال خلق السلوكيات الفكرية المطلوبة مسبقاً، والتنظيم الذاتي. لذلك، من خلال تخطيط الحل وتنظيمه، وتعزيز التغذية الراجعة، والبصيرة والعمليات التحليلية، والتدريب المتخصص، وردود الفعل على النجاح أو الفشل في عملية التعلم، وأخيراً تم شرح تطوير مهارات الاتصال الأساسية وأساليب الاستجابة المناسبة.

يعتقد ليدز وزوريل أنّ ديناميكيات تقييم التدخل لها سبع خصائص على النحو التالي:

- ينصب التركيز الرئيسي للتقييم على عملية التعلم الأساسية.
- يتمّ إيلاء اهتمام خاص لعيوب الأداء المعرفي كمؤشرات مهمة لصعوبة التعلم.
- كمية ونوع التصحيحات المستخدمة لتصحيح الوظائف المعرفية غير المكتملة تعتبر أداة للنمو في المستقبل.
- كمية ونوع التدخل المطلوب للنمو المعرفي، وكذلك النمو والتغيير الذي يحدث أثناء تقييم التدخل، يعمل كمقياس للتغيير المعرفي.
- المعلم (التدخل) هو عامل حيوي نشط في العملية.
- العوامل اللاعقلانية التي تحدد الفرد وتنوعه هي عناصر حيوية في العملية.
- إدراج العوامل السلوكية وغير العقلانية في التقييم الديناميكي يوفر نظرة شاملة للفرد للتقييم (ليدز، ٢٠٠٣: ص ١١٥؛ زوريل، ٢٠٠١، ص ٥٦-٥٧)

مهارة المحادثة

المحادثة هي عملية تتمّ بين متحدث ومستمع أو أكثر، متحدث هو مرسل للفكرة، ومستمع هو مستقبل للفكرة. وكلّ منهما له دوره في عملية الإتصال، ودور المتحدث يتلخص في توضيح أفكاره عن طريق نظم الكلمات بعضها مع بعض في وحدات تحمل فكرة والإستفسار عن المعنى الغامض في الحديث (عليان، ١٩٩٢: ١٠٩). لذلك، أنّ المحادثة من أهمّ ألوان النشاط الصغار والكبار، فإذا أضفنا إلى ذلك ما تقتضيه الحياة الحديثة من اهتمام بالمحادثة، وجدنا أنّ المحادثة ينبغي أن تحظى بمكانة كبيرة في المدرسة فلا بدّ أن يتعلم التلميذ أن تكون لديه قدرة على مجاملة غيره في أثناء المحادثة، وأن يكون قادراً على تغيير مجرى الحديث، ومعرفة الأماكن والأوقات التي لا ينبغي الكلام فيها، ولا بدّ أن يكون قادراً على تقديم الناس بعضهم لبعض (إبراهيم الخطيب، ٢٠٠٣: ١٤٧). المحادثة هي القدرة على التعبير الشفوي عن المشاعر الإنسانية والمواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية بطريقة وظيفية أو إبداعية مع سلامة النطق

الطريقة

عينة الدراسة

بالنظر إلى طبيعة الأسئلة المطروحة، استخدم البحث الحالي مناهج مختلفة للطريقة الكمية لتحليل الواريانس. لذلك، للإجابة على السؤالين الأول والثاني من البحث، تمّ استخدام طريقة كمية وشبه تجريبية (Quasi-Experimental) مع تصميم بحث ما بعد الاختبار والتدخل. لهذا الغرض، تمّ استخدام طريقة أخذ العينات المتاحة (Convenience Sampling). في هذه الدراسة، اخترنا ٣٢ متعلماً للمحادثة العربية حسب المتاح، ثمّ في بداية الفصل الدراسي، شارك الطلاب في اختبار القلق القياسي. وتمّ استبعاد شخصين من البحث باعتبارهما من القيم المتطرفة (outlier). قمنا بشكل عشوائي بتقسيم الطلاب الثلاثين المتبقين إلى ثلاث مجموعات من ١٠ أشخاص، بعد ذلك، لاستقصاء تأثير طريقة التدريس على القلق والتعلم، خضع طلاب كل مجموعة تجريبية لتدخل تعليمي لمدة ١٠ جلسات بناءً على طرق التدريس من ردود الفعل السلبية وردود الفعل الإيجابية وردود التباين المعرفي. في نهاية الفصل الدراسي، للتحقق من تأثير قلق التعلم، خضعت المجموعات التجريبية لاختبار القلق المعياري. خضعت المجموعات الثلاثة لاختبار المحادثة أجراها الباحث (تمّ التحقق من صحته في دراسة الاختبار) للتحقق من تأثير طرق التدريس هذه أيضاً. تمّ تحليل نتائج درجات القلق بعد الاختبار بواسطة برنامج SPSS (الإصدار ٢١) وتمّ تحليلها وفق اختبار الواريانس.

أداة الدراسة صدقها وثباتها

في هذه الدراسة، تمّ استخدام اختبار القلق من صف اللغة الأجنبية (Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) لهورويتز وآخرون (١٩٨٦). تمّ تأكيد موثوقية وصلاحيّة وتطبيق هذه الأداة في أبحاث مختلفة في الجامعات المختلفة. يحتوي الاختبار على ٣٣ عنصراً يدرس الجوانب المختلفة للقلق الأكاديمي في السياق التعليمي ويركز على الجوانب العامة الثلاثة للقلق الصفّي، بما في ذلك قلق التواصل،

وقلق الامتحان، والخوف من التقييم السلبي. تم توفير عينة مترجمة من هذا الاختبار للمشاركين. تمت مراجعة صلاحية الترجمة والموافقة عليها من قبل لجنة الخبراء في مجمع التعليم العالي الشهيد محلاتي. وأجريت موثوقية النسخة المترجمة من هذا الاستبيان في دراسة تجريبية على ٣٠ متعلماً في محافظة قم. وكانت نتائج ألفا كرونباخ ٠,٨٧، والتي كانت مقبولة مقارنة بالعينة الأصلية من الاستبيان (٠,٩٣).

عرض النتائج

يعتقدون اندرسون وآخرون (٢٠١٤) في نماذجهم التطبيقية أن الإتجاه التعليمي والمعرفي لمشاكل التعلم يجب أن يكون له قدرات تعليمية محتملة بالإضافة إلى تحديد تشخيص أخطاء الكفاءة. من السمات الإيجابية الأخرى للتدخل التدريجي لمشاكل التعلم، انخفاض مخاطره وتكيفه مع الفروق الفردية والحالات العاطفية للمتعلمين، هذا يجعل الانتشار ليس قلقاً فقط أثناء التقييم، بناءً على نتائج العديد من الأبحاث، فتغادر أعراض قلقهم السابق في التعلم بشكل كبير. لمزيد من التوضيح لجودة التدريب ونوع حركات الوساطة التي يستخدمها المتدخل مثل ملموس للتدخل التدريجي لمهارات الاستيعاب (البروتوكول ١) الذي حدث بين المعلم والمتعلم وتم نسخه بشكل موضوعي الذي يكون على شكل بروتوكول في الجدول التالي:

البروتوكول ١: التدخل التربوي بين المعلم والمتعلم من نوع التباين المعرفي

ذهبتُ مع ابني طارق إلى الجامعة؛ ليُقدِّم أوراقه إلى كُليَّة الهندسة. سيُقبَل طارق في كُليَّة الهندسة - إن شاء الله - فتقديره ممتازٌ في الثانوية.

الأستاذ: ما سمعت؟

الطالب: ذهبتُ مع ابني طارق إلى الجامعة؛ أوراقه إلى كُليَّة الهندسة.

الأستاذ: طيب، من فضلك استمع مرة أخرى (الطلب لتكرار الاستماع)

الطالب: (بصمت الطالب)

الأستاذ: استمع مرة أخرى و قل لي ماذا يقول (يطلب الجواب مرة أخرى)

الطالب: أوراقه إلى كُليّة الهندسة (التكرار)

الطالب: يحصل أوراقه إلى كُليّة الهندسة (التخمين الخاطيء)

الأستاذ: ليس الحصول على الأوراق. استمع هذا القسم مرة أخرى (رفض الاستجابة)
: لا يقبل الجواب

الطالب: (يصمت الطالب)

الأستاذ: هل يمكننا أن نستخدم يحصل مع الحرف: إلى؛ لحصول على الشيء؟ اذا تبحث
لفعل آخر (يحدّد نوع الخطأ)

الطالب: إذن، يفهم الخطأ... (الطالب يكشف مكان الخطأ في الجملة) الأستاذ: سوف
نحصل على وثائق هوية من الجامعة في يوم القبول؟؟ (الأستاذ قدم القرائن النصية):
القرائن النصية

الطالب: ابحث في المعجم (الرجوع إلى المصدر)

الطالب: يقدم الأوراق

الأستاذ: هذه الإجابة أفضل (قبول الإجابة)

الأستاذ: قلنا في الجلسة السابقة: عليا أن نراعي التسلسل المنطقي في كلامنا (تذكير
التعليقات)

الطالب: يقدم الأوراق. لا أدري (يريد المزيد من القرائن النصية)

الأستاذ: نستفيد من الفعل المضارع المنصوب بالحرف الناصبة «ل».

الطالب: فهمت.. ليُقدّم

الطالب: ذهبْتُ مع ابني طارق إلى الجامعة؛ ليُقدّم أوراقه إلى كُليّة الهندسة (إنّه يجيب
بشكل صحيح)

الأستاذ: هذا الرائع

الأستاذ: دعنا نتقل إلى الجملة التالية.

من أهم سمات التدخل التدريجي أن المتدخل قد تأكد من حدوث التعلم والاستيعاب. لذلك، مع الإطلاق التدريجي للتعلم، تمكن الطالب من التعرف على الكلمة المطلوبة وإيجاد الشجاعة لمواصلة الكلمة في الصف. لأنه أدرك أن تدخلات المعلم ساعدته بعد مراحل مختلفة. يعتقد بيرسون وجالاغر (١٩٨٣) ودوك وبيرسون (٢٠٠٤) بشأن الإصدار التدريجي للتعلم أن العمل المعرفي يجب أن يتغير ببطء وبشكل متعمد من النمذجة الهيكلية للمعلم إلى المسؤولية المشتركة بين المعلمين والمتعلمين، وأخيراً إلى الممارسة المستقلة والتطبيق من قبل المتعلم. يظهر هذا أيضاً في طريقة تدخل التباين المعرفي. لهذا الغرض، بعد التدخل التعليمي، شاركت المجموعات الثلاثة مرة أخرى في اختبار القلق هوريتز وآخرون. تم جمع نتائج هذا الاختبار وتمت دراستها بمساعدة برنامج SPSS (الإصدار ٢١) ومن خلال اختبار مقاييس أنووا، والنتائج التي تظهر في الجداول التالية:

وكما يشير الجدول البياني أعلاه أن ثمة فارقاً كبيراً ومؤشراً دلاليًا موح من حيث الاداء لدى المتعلمين بعد الاختبار. حيث أن $f(2/24)$ يعادل $(49/499)$ ودرجة المؤشر الدلالي الموحى أقل من نسبة p وهي $(0/000)$. لذلك فإن الاختلاف في المعنى في اختبار «پست هاك» لتحديد الفارق هو نتيجة تدخل طرق التدريس بين المتعلمين والنتائج التي تظهر في الجدول التالي:

جدول ٣: مخرجات اختبار «پست هاك» المقارنة في اختبار القلق

٩٥٪ مستوى الاطمئنان		المؤشر	خطأ المعيار	الاختلاف في المعدل	(J) الجاميع الإيجابي	(I) الجاميع السلبي
أعلى المؤشر	أدنى المؤشر	الدلالي الموحى				
٩/١٩	٢/٠١	.٠٠٢	١/٤٣٨	٥/٦٠٠	الإيجابي	السلبي
١٨/١٢	١٠/٧٧	.٠٠٠	١/٤٧٣	١٤/٤٤٤	التباين المعرفي	

الإيجابي	السليبي	-٥/٦٠٠	١/٤٣٨	.٠٠٢	-٩/١٩	-٢/٠١
التباين المعرفي	التباين المعرفي	٨/٨٤٤	١/٣٩٣	.٠٠٠	٥/٣٧	١٢/٣٢
التباين المعرفي	السليبي	-١٤/٤٤٤	١/٤٧٣	.٠٠٠	-١٨/١٢	-١٠/٧٧
	الإيجابي	-٨/٨٤٤	١/٣٩٣	.٠٠٠	-١٢/٣٢	-٥/٣٧

تظهر نتائج الاختبار اللاحق لبست هاك أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طريقة التغذية الراجعة السلبية وردود الفعل الإيجابية وطرق التغذية الراجعة المتغيرة المعرفية. حيث أن نسبة p على التوالي: $٠/٠٠٢$ و $٠/٠٠٠$. كان لطريقة التغذية الراجعة للتنوع المعرفي تأثير أكبر على تحسين وتقليل قلق التعلم من التغذية الراجعة الإيجابية بحيث يكون الاختلاف ذا المؤشر الدلالي الموحى ($p = ٠/٠٠٠$). يُظهر اختبار «بست هاك» والإحصاءات الوصفية أن هناك فارقاً كبيراً بين المجموعات لكن طريقة التغذية الراجعة للتباين المعرفي كان أداءها أفضل من المجموعتين الأخريين كما كان أداء طريقة التغذية الراجعة الإيجابية أفضل من طريقة التغذية الراجعة السلبية، تلعب طرق التدريس دوراً مهماً في تحسين التعلم بالمحادثة وتعزيزه؛ لذلك، من خلال اختيار طريقة التدريس المناسبة، يستطيع الأستاذ إضفاء الطابع المؤسسي على مهارات المحادثة لدى الطلاب؛ علاوة على ذلك، أظهرت نتائج البحث الحالي أن أسلوب التباين المعرفي يسبب تبايناً معرفياً لدى المتعلمين بسبب الدعم التدريجي والمنهجي للأستاذ. وخلافاً للطرق الأخرى، ليس لها تأثير مؤقت وفوري، ولكنها تؤدي إلى استيعاب التعلم. لهذا الغرض، بعد التدخل التربوي واختبار قلق التعلم الثاني، تم تقييم المجموعات الثلاثة من الطلاب في اختبار المحادثة لقياس فعالية الأساليب في تعلمهم؛ وقد تم تفصيل نتائجه في الجداول التالية:

جدول ٤: مخرجات تحليل اختبار الواريانس لمقارنة معدّل التعلّم للمجموعات في اختبار المحادثة

التعلّم					
مستوى الدلالة	اف	المعدل	نسبة الحرية	مجموع المربعات	بين المجموعات
.٠٠٠	١٢٢/٤٠٧	١١٤/٧٠٠	٢	٢٢٩/٤٠٠	بين المجموعات
		.٩٣٧	٢٧	٢٥/٣٠٠	داخل المجموعات
			٢٩	٢٥٤/٧٠٠	المجموع

أظهرت نتائج تحليل الواريانس في الجدول أعلاه وجود فارق كبير بين أداء المجموعات في الاختبار اللاحق للمحادثة. بحيث تكون قيمة $F(2, 27)$ تساوي (١٢٢, ٧٠٧) ودرجة الأهمية أقل من قيمة $p (0, 000)$ ؛ لذلك، لعبت طرق التدخل دوراً مهماً في تعلم الطلاب وبالتالي فقد تسبب في اختلاف كبير. تمّ استخدام اختبار پست هاك في هذا البحث لكي يظهر الاختلافات بدقة، النتائج التي تمّ شرحها في الجدول التالي:

جدول ٥: مخرجات اختبار «پست هاك» المقارنة في اختبار المحادثة

المجموع (I)	(J) المجموع	الاختلاف في المعدل	خطأ المعيار	المؤشر الدلالي الموحي		٩٥٪ مستوى الاطمئنان
				أدنى المؤشر	أعلى المؤشر	
السلي	الإيجابي	-١/٦٠٠	.٤٣٣	.٠٠٣	-٢/٦٧	-٠.٥٣
	التباين المعرفي	-٦/٥٠٠	.٤٣٣	.٠٠٠	-٧/٥٧	-٥/٤٣
الإيجابي	السلي	١/٦٠٠	.٤٣٣	.٠٠٣	.٥٣	٢,٦٧
	التباين المعرفي	-٤/٩٠٠	.٤٣٣	.٠٠٠	-٥/٩٧	-٣/٨٣
التباين المعرفي	السلي	٦/٥٠٠	.٤٣٣	.٠٠٠	٥/٤٣	٧/٥٧
	الإيجابي	٤/٩٠٠	.٤٣٣	.٠٠٠	٣/٨٣	٥/٩٧

تظهر نتائج اختبار اللاحق لپست هاك أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طريقة التغذية الراجعة السلبية وردود الفعل الإيجابية وطرق التغذية الراجعة المتغيرة المعرفية، حيث أنّ (نسبة p على التوالي: ٠/٠٠٣ و ٠/٠٠٠). كان لطريقة التغذية الراجعة للتباين المعرفي تأثير أكبر على تحسين تعلم الطلاب من التغذية الراجعة الإيجابية، بحيث يكون الاختلاف ذا المؤشر الدلالي الموحي ($p = 0$). يُظهر الاختبار اللاحق لپست هاك والإحصاءات الوصفية أنّ الاختبار اللاحق للمحادثة يشبه اختبار القلق

اللاحق، في حين أنّ هناك فارقاً كبيراً بين المجموعات. لكن طريقة التغذية الراجعة للتباين المعرفي كان أداءها أفضل من المجموعتين الأخرين وكما كان أداء طريقة التغذية الراجعة الإيجابية أفضل من طريقة التغذية الراجعة السلبية؛ لذلك تظهر نتائج البحث أنّ الطريقة المناسبة لتدخل المعلم عن طريق الحد من قلق التعلم تلعب دوراً بناءً في تحسين وتعزيز تعلم المتعلمين؛ لأنّ نتائج الاختبار اللاحق لقلق التعلم والمحادثة تثبت ذلك بشكل كبير.

الاستنتاج والمناقشة

تظهر الأبحاث أنّ القلق حالة نفسية ليس لها أعراض جسدية واضحة ولها العديد من الآثار السلبية على تعلم الطلاب؛ لذلك، قامت الدراسة الحالية بقياس العلاقة ذات المغزى بين طرق التغذية الراجعة التصحيحية باستخدام اختبار القلق في الصف الدراسي باللغة الأجنبية هوريتز وآخرون؛ وفيما يلي أهم نتائج البحث:

في الخطوة الأولى، أظهر البحث الحالي أنّ طرق التدخل في التغذية الراجعة التصحيحية لها تأثير إيجابي على تقليل وإزالة أعراض القلق لدى متعلمي المحادثة؛ لأنّ نتائج قياس القلق في صف الدراسة باللغة الأجنبية في الاختبار اللاحق أظهرت أنّ أعراض المتعلمين قد انخفضت وتحسنت مقارنة بالاختبار السابق؛ في الخطوة الثانية، تبين أنّ أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية له تأثير كبير على تعزيز وتحسين جودة التعلم والحوار؛ بحيث يكون للملاحظات التصحيحية للتباين المعرفي تأثير أكبر وأكثر واقعية في تقليل وإزالة أعراض قلق التعلم لدى المتعلمين وبالتالي تحسين تعلم المحادثة، مقارنة بالتعليقات التصحيحية السلبية والإيجابية؛ علاوة على ذلك، فإنّ أداء الملاحظات التصحيحية الإيجابية أفضل وأكثر فاعلية من الملاحظات السلبية.

أظهرت نتائج هذا البحث أنّ أساليب التصحيح التي يقوم بها المعلم تلعب دوراً رئيسياً في تقليل قلق التعلم وزيادته؛ كانت المجموعة التي خضعت للتدريب على طريقة التغذية الراجعة التصحيحية السلبية أكثر قلقاً من التعلّم الملموس مقارنة بالمجموعتين الأخرين؛ لأنّ المحادثة هي إحدى المهارات التي يتفاعل بها المتعلمون باستمرار مع معلمهم وأقرانهم وبما أنّه في ردود الفعل السلبية، يتمّ دائماً إلقاء اللوم

على المتعلمين بشكل مباشر وغير مباشر؛ لذلك، فإنّ هذا النوع من التغذية الراجعة، باعتباره أحد المحفزات التي تؤدي إلى تفاقم القلق، يمنع المتعلمين من التعلم الأساسي؛ تتفق نتائج البحث في هذا البعد مع نتائج السراج (٢٠١١)، والتي أظهرت أنّ غالبية متعلمي اللغة استشهدوا بخصائص المعلم باعتبارها السبب الرئيسي لقلقهم. ساهم تفسير المعلم غير ذي الصلة بالموضوع، والتصحيح المفرط للطلاب، والمحابة الواضحة في زيادة قلق الطلاب بشكل كبير؛ بالإضافة إلى ذلك، فإنّ طبيعة المعلم الاستبدادية والموقف المخزي والمهين تجاه الطلاب تخلق بيئة مرهقة في الصف الدراسي (Tanveer, 2007)؛ لذلك، من المهم أن يتنبه المعلمون إلى إشارات القلق الصادرة عن الطلاب وأن يفكروا في الخطوات التالية.

أظهرت نتائج البحث أنّ المجموعة التي خضعت للتدخل التربوي من التغذية الراجعة التصحيحية للتباين المعرفي؛ من ناحية أخرى، أوصل الأستاذ المتعلمين إلى مرحلة التنظيم الذاتي من خلال الاعتماد على إستراتيجيات ما وراء المعرفية ونتيجة لذلك، فقد عززت حلّ المشكلات فيها ومن ناحية أخرى، عندما يواجه المتعلمون مشكلة، لا يصححها المعلم على الفور بطريقة هادفة بدلاً من ذلك، ضمن عملية التحسين الوظيفي والتعديل التدريجي للردود التصحيحية والحثّ عليها وفقاً للمتعلم؛ لذلك في هذا النوع من ردود الفعل؛ يمكن للمتعلمين كنظام مفتوح تقليل قلق التعلم والقضاء عليه من خلال اكتساب القدرة الإدراكية على التنظيم الذاتي والوصول إلى مستويات أعلى من اليقظة والدقة وتعلّم المحادثة؛ تتوافق نظرية ستيرنبرغ وجريجورينكو (٢٠٠٢ ص ٣-٥) أيضاً مع هذا الإنجاز؛ ولأنّه أثبت أنّ القدرات العقلية يشار إليها على أنّها أشكال من تنمية الخبرة، فإنّهم يعرفون تنمية الخبرة على أنّها عملية مستمرة لاكتساب وتوطيد مجموعة من المهارات المطلوبة لمستوى عالٍ من الإتقان في مجال واحد أو أكثر من مجالات أداء الحياة. الفكرة الرئيسة وراء تنظيرهم هي أنّ الناس يعملون باستمرار على تطوير الخبرة عند العمل في مجال معين. وبهذه الطريقة، يختلفون عن بعضهم البعض من حيث سرعة نموهم وخصائصهم التنموية أيضاً. كما يفترضون أنّ العامل المؤثر الرئيسي في اكتساب الخبرة هو المشاركة الهادفة بما في ذلك التدريب المباشر والمشاركة النشطة والنمذجة الهيكلية والمكافآت بدلاً من القدرة التنموية المسبقة.

التوصيات

يقترح أن يبحث الباحثون في دور التقييم الديناميكي في الحد من قلق طلاب الاستماع والتحدث باللغة العربية؛ نظراً لأن التقييم الديناميكي متجذر في علم النفس، يمكن أن يلعب دوراً مهماً في تقليل القلق تدريجياً واستيعاب التعلم.

بالنظر إلى أنه في الدراسة الحالية، تم اختيار المشاركين بشكل عشوائي من إحدى الجامعات؛ يُنصح الباحثون باختيار المزيد من المجموعات في أبحاثهم حتى يتمكنوا من تعميم نتائج البحث على نطاق أوسع.

المصادر والمراجع

- إبراهيم الخطيب، محمد. (٢٠٠٣). طرائق تعليم اللغة العربية. الرياض: مكتبة التوبة.
- إبراهيم الفوزان، عبد الرحمن، الطاهر حسين، مختار وعبد الخالق محمد فضل، محمد. (٢٠٠٧). العربية بين يديك، كتاب الطالب (١)، الطبعة الثالثة. العربية للجميع: المملكة العربية السعودية.
-،.....،..... (٢٠٠٧). العربية بين يديك، كتاب الطالب (٢). الطبعة الثالثة. العربية للجميع: المملكة العربية السعودية.
-،.....،..... (٢٠٠٧). العربية بين يديك، كتاب الطالب (٣). الطبعة الثالثة. العربية للجميع: المملكة العربية السعودية.
- أحمد آل مضواح، علي. (٢٠٢١). «القلق اللغوي القرائي وعلاقته بفهم المقروء لدى متعلمي ومتعلمات العربية لغة ثانية». مجلة تعليم العربية لغة ثانية. السنة الثالثة. العدد السادس، ص ٧-٤٢.
- أحمد مذكور، علي. (٢٠٠٧). طرق تدريس اللغة العربية. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- إسماعيلي، سجاد. (١٣٩٨). «دراسة فاعلية استخدام التفكير الناقد على تنمية مهارة

المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية». دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها. السنة الرابعة. العدد السابع، ص ١١٤ - ٩٣.

جوکو تريونو، أغوس. (١٤٣٠). فعالية استخدام الطريقة المباشرة في تعليم مهارة الكلام «بالتطبيق على مدرسة منبع الصالحين المتوسطة الأهلية جرسيك. بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية، جمهورية إندونيسيا وزارة الشؤون الدينية. جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بالانج، كلية الدراسات العليا قسم تعليم اللغة العربية.

عليان، أحمد فؤاد. (١٩٩٢). المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها. الرياض: دار المسلم.

فرخيپور، سجاد، خوشسيما، هوشنگ، سارانى وعبد الله، گنجى، منصور. (١٣٩٩). «تبيين و بررسى تأثير انگاره بومى ارزشيابى پويا در شناخت و رفع مشكلات يادگيرى مهارتهاى زبانى مولد در دانش آموزان متوسطه». پژوهشهاى زبانشناختى در زبانهائى خارجى. السنة ١٠. الرقم ١. ص ١٢٠ - ١٣٤.

محبوب التتقارى، صالح، مسعود، مهدي والحلواني، علي. (٢٠١٧). «القلق اللغوي لدى دارسي اللغة العربية لغة أجنبية الدارس الماليزي أنموذجاً». مجلة التجديد. المجلد ٢١. العدد ٤١. ص ٩ - ٢٨.

نظري تريزي، أمين، محمدي، دانش. (١٣٩٨). «فاعلية استخدام إستراتيجيات التعلّم النشط في تحسين تعلّم القواعد العربية لدى طلاب قسم العلوم القرآنية والحديث في إصفهان». دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها. السنة الرابعة. الرقم السابع. ص ١١٥ - ١٣٤.

نظري، يوسف، محمدي، دانش وزارعي فرد، حميد. (١٤٠٠). «دراسة دوافع تعلم اللغة العربية لدى طلاب جامعة شيراز بناءً على نظام التحفيز الذاتي للغة الثانية». مجلة الجمعية الإيرانية للغة العربية وآدابها. الرقم ٥٨، ص ٩٢ - ٧١.

Benjamin, L. (2001). **Effects of the observation of dynamic and static**

assessment on teachers' perceptions of the learning potential of less academic learners. Masters dissertation. South Africa: University of the Western Cape.

Burgess, R.V. (2001). **Reuven Feuerstein: Propelling the Change, Promoting Continuity.** In A. Kozulin & Y. Rand. **Experience of mediated learning: An impact of Feuerstein's theory in education and psychology.** (pp.3-20). Kidlington, Oxford, UK: Pergamon.

Elliott, J. G. (2000). Dynamic assessment in educational contexts: Purpose and promise. In Lidz, C. S., Elliot, J. G. (Eds.), **Dynamic assessment: Prevailing models and applications** (pp. 713-740). New York, NY: Elsevier

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B. & Miller, R. (1980). **Instrumental enrichment.** Baltimore: University Park Press.

Feuerstein, R., Rand, Y., Jensen, M., Kaniel, S., & Tzuriel, D. (1988). **Prerequisites for assessment of learning potential: The LPAD model.** In C. Lidz (Ed.), *The dynamic assessment.* New York: Guilford Press.

Feuerstein, R.S. (2000). Dynamic cognitive assessment and the instrumental enrichment program: Origins and development. In A. Kozulin, & Y. Rand. **Experience of mediated learning: An impact of Feuerstein's theory in education and psychology,** (pp.147-165). Kidlington, Oxford, UK: Pergamon.

Haywood, H. C. (1992). Interactive assessment: A special issue. **Journal of Special Education,** 26, 233–234.

Haywood, H.C. (2008). Twenty years of IACEP, and a focus on dynamic assessment: Progress, problems, and prospects. **Journal of Cognitive Education and Psychology,** 7(3), 419-442.

Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. **Language**

Teaching. 43, 2, 154-167.

Horwitz, E. K. (2014) **How Anxiety and Beliefs Impact Language Learning and Teaching**. Conference, Graz, Austria: University of Graz.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. **The Modern Language Journal**. 70(2), 125-132.

Kondo, D. S. and Yang, Y. L. (2004) 'Strategies for coping with language anxiety: the case of students of English in Japan'. **ELT Journal** 58 (3), 258-265.

Lidz, C.S. (2003). Early childhood assessment. New Jersey: John Wiley & Sons Inc. Messick, S. (1988). The once and future issues of validity: **Assessing the meaning and consequences of measurement**. In Test validity. H. Wainer and H. I. Braun (Eds.). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Ohata, K. (2005) 'Language anxiety from the teachers' perspective: interviews with seven experienced ESL/EFL teachers'. **Journal of Language and Learning** 3 (1), 133-155.

Spielberger, C. D. (1983) **Manual for the state-trait anxiety inventory (form Y)**. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (2002). **All testing is dynamic testing**. Issues in Education, 7, 137-170.

مقایسه تأثیر بازخورد مثبت و منفی و تغییرپذیری شناختی بر اضطراب یادگیری مکالمه زبان آموزان عربی

نورالدین پروین*

استادیار زبان و ادبیات عرب دانشگاه علوم اسلامی شهید محلاتی، قم، ایران.

چکیده

اضطراب یک سازه روان‌شناختی است که روان‌شناسان آن را حالتی از دلهره و ترس مبهم می‌دانند که به‌طور غیرمستقیم یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد. تحقیقات نشان داده است مکالمه بین دانشجو و استاد، یکی از منابع اصلی اضطراب است؛ از آن جایی که در کلاس گفت‌وگو، محور تعامل زبانی است، اضطراب یادگیری برجسته‌تر است. بدین منظور، تکنیک‌های متفاوتی در دنیا جهت کاهش اضطراب ارائه شده است. هوپرتز و همکاران، مقیاسی (آزمون سنجش اضطراب) را جهت سنجش و اندازه‌گیری اضطراب یادگیری طراحی کرده‌اند. در پژوهش حاضر، برای عملیاتی کردن این تأثیر، یک کلاس آموزشی (۳۲ نفر) از فراگیران مکالمه زبان عربی به‌صورت نمونه‌گیری و در دسترس انتخاب شد و بعد از حذف برون‌هسته‌ها، به سه گروه تقسیم شدند: گروه اول با روش بازخورد منفی، گروه دوم با روش بازخورد مثبت و گروه سوم با روش بازخورد تغییرپذیری شناختی تحت مداخله قرار گرفتند. سپس، با استخدام یک روش شبه آزمایشی مداخله پس‌آزمون، عملکرد فراگیران بعد از مداخله با نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس (SPSS نسخه ۲۱) و از طریق آزمون واریانس یک‌طرفه بررسی شد. نتایج تحقیق نشان داد که هر سه گروه آموزشی در مرحله پس‌آزمون در مهارت گفت‌وگو رشد آموزشی داشته‌اند؛ اما آزمون پسینی توکی نشان داد که روش بازخورد تغییرپذیری شناختی، نسبت به دو روش بازخورد مثبت و منفی، تأثیر بیشتری در کاهش اضطراب و افزایش یادگیری گفت‌وگو دارد. این تفاوت معنادار در نمره‌های به‌دست‌آمده، بررسی شد و به تفصیل مورد کندوکاو قرار گرفته و گزارش شده است.

واژگان کلیدی: آموزش زبان، اضطراب یادگیری، روان‌شناسی یادگیری، بازخورد مثبت، بازخورد منفی، تغییرپذیری شناختی.

Comparing the effect of positive and negative feedback and cognitive variability on the conversational learning anxiety of Arabic learners

Nooroddin Parvin*

Assistant professor of Arabic language and literature, Mahallati Islamic Sciences University, Iran.

Abstract

Anxiety is a psychological construct that psychologists consider to be a state of ambiguous apprehension and fear that indirectly affects learning. Research has shown that the conversation between the student and the teacher is one of the main sources of anxiety, and since in the classroom, conversation is the axis of language interaction, learning anxiety is more prominent. For this purpose, different techniques have been presented around the world to reduce anxiety. Huertz et al. have designed a scale (anxiety measurement test) to measure learning anxiety. Therefore, in the present study, to operationalize this effect, a training class (32 people) of Arabic conversational learners was selected as available sampling, and after removing outliers, the learners were divided into three groups: the first group using the negative feedback method, the second group with the positive feedback method, and the third group with the cognitive variability feedback method were subjected to intervention. Then, by employing a quasi-experimental method of post-test intervention, the learners' performance after the intervention was analyzed by SPSS software (version 21) and through one-way analysis of variance (ANOVA). The results of this research showed that all three educational groups had educational growth in conversation and listening skills in the post-test stage. However, Tukey's post-hoc test showed that the cognitive variability feedback method has a greater effect on reducing anxiety and increasing dialogue learning than the two positive and negative feedback methods. This significant difference in the scores obtained has been investigated and reported in detail.

Keywords: language teaching, learning anxiety, learning psychology, positive feedback, negative feedback, cognitive variability.

* Corresponding author: norudin.parvin@smc.ac.ir